

2022
4 (70)

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 им. Л.Н. Гумилева (Казахстан).

Шайтанов Игорь Олегович – профессор, зав. 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, проф., директор Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Заместитель главного редактора – **Ярмакеев Искандер Энгелевич**, д-р пед. наук, проф., зам. 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.

Арсентьева Елена Фридриховна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Аюпова Роза Алляметдиновна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Бакиров Марсель Хаернасович, д-р филол. наук, профессор, науч. сотр. Отдела исследования и сохранения традиционной культуры, ГБУ «Ресурсный центр внедрения инноваций и сохранения традиций в сфере культуры Республики Татарстан».

Богоявленская Юлия Валерьевна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

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, профессор кафедры татарского языкознания, 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, профессор кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Закамулина Миляуша Нуруллоевна, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, Казанский государственный энергетический университет.

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

Закирова Ильсеяр Гамиловна, д-р филол. наук, доцент, глав. науч. сотр. 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, Московский педагогический государственный 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 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.

Мухаметзянова Лилия Хатиповна, д-р филол. наук, доцент, глав. науч. сотр. 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 им. И.А. Бодуэна де Куртенэ Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Нефедова Лилия Амиряновна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации, Челябинский государственный университет.

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

Поляков Олег Юрьевич, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет.

Садыкова Анда Гумеровна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Сайфулина Флера Сагитовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры 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, профессор НИЛ «Текстовая аналитика», Казанский (Приволжский) федеральный университет.

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

Фаттахова Наиля Нурийхановна, 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

- Абдулганеева И.* Специфика функционирования аугментативов в свете когнитивно-дискурсивного анализа. 7
- Амурская О., Егорова А.* Синтаксический парсинг как анализ структуры предложения (синтагмы). 14
- Бобыкина Е.* «Монтаж» дискурсов разных типов как композиционно-стилевая доминанта повести С. Довлатова «Компромисс». 24
- Булатова И., Билялова А., Шарипова Э.* Особенности фонетической интерференции в речи русскоговорящих жителей в США. 30
- Вольская Ю.* Создание базы данных абстрактных и конкретных существительных: вопрос о влиянии инструкций на оценку слов респондентами. 36
- Дебердиева И.* Система жанров сетевой речи в русскоязычном цифровом дискурсе. 44
- Димитриева О.* Функционирование вакхической лексики в повести А. П. Чехова «Драма на охоте». 51
- Дроздова Д.* Феминитивы в академическом дискурсе. 59
- Емельянова Л.* Структура концепта «страх» в сознании носителей русского языка в контексте вариативности эмоциональной доминанты личности. 66
- Изволенская А.* Особенности передачи сквозных метафор в романе М. Этвуд «The handmaid's tale» (к вопросу о переводческой адекватности). 72
- Ликари К.* Концептуальный анализ когнитивно-пропозициональной структуры тишины главного героя повести «Иван» В. О. Богомолова. 78
- Петророва Е., Алиева Н.* Переключение языкового кода в русском, английском и французском коммуникативном поведении. 83
- Прокофьева Н., Щеглова Е.* Возражение как реакция на репрезентацию лексикографического проекта в медиа. 89
- Ростовцева С., Таскаева А.* Концепты ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ как базовые элементы профессиональной самоидентичности врача-хирурга. 96
- Токсубаева А.* Фонетические южнославянизмы и восточнославянизмы в Христинопольском Апостоле XII в. 103
- Фаронская С.* Концепт «Медицина» в интернет-дискурсе: на материале комментариев социальной сети «ВКонтакте». 111
- Шуйская Н., Яковенко Э.* Лингвокультурологический потенциал топонимов (на примере романа «Франкенштейн в Багдаде» 'Ахмада Са'Адави). 115

Литературоведение

- Кабилова Е.* Образ России в пьесе Сергея Давыдова «Республика». 123
- Нуриева Л.* Образ татарского медресе и его выпускников в повести К. Биккулова «Конокрады». . 127
- Папилова Е.* Три немецких булочника русской литературы XIX века. 134
- Хэ Цзиньхуа* Принцип бинарных оппозиций как идейно-композиционная основа политической повести Ю. Полякова «Демгородок». 139
- Юнусова Ф., Юнусов И.* Поэтика заглавия повести А. Гилязова «Три аршина земли» в контексте русской литературы XIX века. 145

ПЕДАГОГИКА

Александрова Е., Петросян М. Дидактический потенциал мемов медицинской тематики на уроках русского языка как иностранного.	153
Бойчиук Г., Железнякова Е. Технологии обучения иностранных учащихся жанрам деловых документов и писем на русском языке в условиях смешанного обучения.	161
Васильева К. Обучение языку специальности студентов-иностранцев на предвузовском этапе подготовки (специальность «Дизайн»).	169
Весманова Е., Габдреева Н. Влияние англо-русских лексико-семантических параллелей на возникновение коммуникативно значимых ошибок при изучении русского языка как иностранного.	174
Дунаенко Е. Подготовка к итоговому сочинению: концентрированное обучение написанию текстов на литературном материале.	181
Корнеева Т. Особенности обучения морфологии русского языка туркменских студентов-бакалавров.	188
Носова М. Содержание дискурсивной компетенции и процесс её формирования при обучении русскому языку иностранных военнослужащих.	192
Переслгина Е. Практика чтения аутентичного художественного текста на уроках русского языка как иностранного.	202
Степашкина О., Зеленева В. Формирование межкультурной толерантности у школьников на основе цитат в процессе обучения говорению на иностранном языке.	209
Ярмакеев И., Ахмадуллина Р., Валиахметова Н. Применение современных технологий прогнозирования в подготовке будущего педагога.	216

CONTENTS

PHILOLOGICAL STUDIES

Linguistics

<i>Abdulganeeva, I.</i> Augmentatives' functioning features in the light of the cognitive-discursive analysis.	
<i>Amurskaya, O., Egorova, A.</i> Syntax parsing as an analysis of the sentence (syntagma) structure.	7
<i>Bobykina, E.</i> Different types of discourse "editing" as a compositional and stylistic dominant in the novel "A Compromise" by S. Dovlatov.	14
<i>Bulatova, I., Bilyalova, A., Sharipova, S.</i> The peculiarities of phonetic interference in the speech of Russian-speaking residents in the USA.	24
<i>Volskaya, Y.</i> Creating the database of abstract and concrete nouns: The influence of instructions on respondents' assessment of words.	30
<i>Deberdieva, I.</i> The system of network speech genres in the Russian-language digital discourse.	36
<i>Dimitrieva, O.</i> Functioning of Bacchic vocabulary in A. Chekhov's novel "The Shooting Party".	44
<i>Drozdova, D.</i> Femininitives in academic discourse.	51
<i>Emelyanova, L.</i> Structure of the concept "fear" in the consciousness of the Russian language speakers in the context of the emotional personality dominant variability.	59
<i>Izvolenskaya, A.</i> Conveying extended metaphors in M. Atwood's "The Handmaid's Tale" (revisiting translation adequacy).	66
<i>Licari, C.</i> Conceptual analysis of the cognitive and propositional structure of the main character's silence in the novel "Ivan" by V. O. Bogomolov.	72
<i>Petrosova, E., Alieva, N.</i> Code-switching in Russian, English and French communicative behavior.	78
<i>Prokofeva, N., Shcheglova, E.</i> Objection as a reaction to media representations of lexicographic projects.	83
<i>Rostovtseva, S., Taskaeva, A.</i> Concepts <i>life</i> and <i>death</i> as basic elements of the surgeon's professional self-identity.	89
<i>Toksubaeva, A.</i> Phonetic features of South Slavonic and East Slavonic words in the Apostolus Christinopolitanus of the 12 th century.	96
<i>Faronskaya, S.</i> The concept "medicine" in the internet discourse: Based on the comments on the social network "VKontakte".	103
<i>Shuiskaya, N., Yakovenko, E.</i> Linguistic and cultural potential of toponyms (based on the novel "Frankenstein in Baghdad" by 'Ahmad Sa'adawi).	111
	115

Literary Studies

<i>Kabilova, E.</i> The image of Russia in the play "Republic" by Sergei Davydov.	
<i>Nurieva, L.</i> The image of the Tatar madrasah and its graduates in K. Bikkulov's story "Horse Thieves".	123
<i>Papilova, E.</i> Three German bakers as depicted in 19 th century Russian literature.	127
<i>He Jinhua.</i> The principle of binary oppositions as the ideological and compositional basis of Yu. Polyakov's political story "Demgorodok".	134
<i>Yunusova, F., Yunusov, I.</i> Poetics of A. Gilyazov's story title "Three Arshins of Land" in the context of 19 th -century Russian literature.	139
	145

PEDAGOGY

<i>Aleksandrova, E., Petrosyan, M.</i> Didactic potential of medical memes in the lessons of Russian as a foreign language.	153
<i>Boichiuk, G., Zheleznyakova, E.</i> Blended technologies of teaching genres of documents and business letters in Russian to international students.	161
<i>Vasileva, K.</i> Teaching the language of specialty to international students at the pre-university stage of preparation (specialization: "Design").	169
<i>Vesmanova, E., Gabdreeva, N.</i> The influence of English-Russian lexical-semantic parallels on communication mistakes when learning Russian as a foreign language.	174
<i>Dunayenko, E.</i> Preparation for the final essay: An intensive training course in writing texts based on a literary material.	181
<i>Korneyeva, T.</i> Peculiarities of teaching Russian morphology to Turkmen bachelor students.	188
<i>Nosova, M.</i> The content of discourse competence and the process of its formation when teaching the Russian language to foreign military personnel.	192

<i>Pereslegina, E.</i> The practice of reading authentic literary texts in lessons of Russian as a foreign language.	202
<i>Stepashkina, O., Zeleneva, V.</i> Learning to speak a foreign language: Schoolchildren's interethnic tolerance development based on quotations.	209
<i>Yarmakeev, I., Akhmadullina, R., Valiakhmetova, N.</i> Application of modern forecasting technologies in future teacher training.	216

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ЛИНГВИСТИКА**

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-7-13

**СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АУГМЕНТАТИВОВ В СВЕТЕ
КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА**

© Ирина Абдулганеева

**AUGMENTATIVES' FUNCTIONING FEATURES IN THE LIGHT OF THE
COGNITIVE-DISCURSIVE ANALYSIS**

Irina Abdulganeeva

The article presents the results of our study of the intensity category representation in various types of discourse by the word-formation means of the Russian language. The study of the word-formation system of a certain language reveals its consistency when considering the issues of world conceptualization and the existence of a person of a certain linguistic culture. Our research into the word-formation phenomena in the light of the cognitive approach made it possible to put forward and substantiate the thesis on the cognitive-discursive nature of the intensity category actualization in various types of discourse. The subject of our study is augmentatives, formed with the help of formants that actualize the semantic components of intensity. Based on the analysis of the word-formation model with the formant *-isch(e)*, the article determines that augmentative formations constitute an opposition to diminutive ones. The full pragmatic-semantic potential of augmentatives of the Russian language occurs in the con-situation of communication. It is determined not only by the specific type of discourse, but also by such aspects as the intention of the author or the subjects of communication to make the statement either pejorative or ameliorative. Due to the peculiarities of the Russian language derivational system, the linguistic potential of the Russian language is represented by units of the word-formation level: it is the word-formation means of the Russian language that make it possible to solve pragmatic and aesthetic-artistic tasks in texts of a certain type of discourse. Belonging to the conventional aspects of the language, augmentative formants allow the bearer of a certain linguoculture, from the standpoint of the cognitive-discursive paradigm of modern scientific knowledge, to conceptualize the phenomena of the surrounding reality and the inner world of a person through the prism of subjective and ethnocultural self-consciousness. A wide range of functioning of substantive augmentatives, formed with the help of word-building formants in the Russian language in various types of discourse, is explained by the specifics of the word-building system of the Russian language, namely the presence of word-building formants that actualize the category of intensity.

Keywords: category of intensity, augmentatives, derivational formant, discourse, cognitive-discursive analysis, linguistic culture

В статье представлены результаты исследования по проблеме репрезентации в различных типах дискурса категории интенсивности словообразовательными средствами русского языка. Исследование словообразовательной системы определенного языка обнаруживает свою состоятельность при рассмотрении вопросов концептуализации мира и бытия человека определенной лингвокультуры. Рассмотрение словообразовательных явлений в свете когнитивного подхода позволило выдвинуть и обосновать положение о когнитивно-дискурсивном характере актуализации категории интенсивности в различных типах дискурса. В качестве предмета исследования рассматриваются augmentatives, образованные при помощи формантов, актуализирующих сему интенсивности. На материале анализа словообразовательной модели с формантом *-ищ(е)* определено, что augmentative образования составляют оппозицию по отношению к диминутивным. Прагматический потенциал augmentatives русского языка в полной мере актуализируется в кон-ситуации общения и детерминирован не только спецификой типа дискурса, но и такими аспектами, как намерение автора или субъектов коммуникации придать пейоративный или мелиоративный характер высказыванию. Лингвистический потенциал русского языка репрезентирован в силу особенностей деривационной системы русского языка единицами словообразовательного уровня: именно словообразовательные средства русского языка позволяют решить прагматические и эсте-

тико-художественные задачи в текстах определенного типа дискурса. Относясь к конвенциональным аспектам языка с одной стороны, аугментативные форманты с позиции континентально-дискурсивной парадигмы современного научного знания позволяют носителю определенной лингвокультуры концептуализировать сквозь призму субъектного и этнокультурного самосознания явления окружающей действительности, а также внутреннего мира человека. Широкий спектр функционирования субстантивных аугментативов, образованных при помощи словообразовательных формантов, в русском языке в различных типах дискурса обусловлен спецификой словообразовательной системы русского языка, а именно наличием словообразовательных формантов, актуализирующих категорию интенсивности.

Ключевые слова: категория интенсивности, аугментативы, словообразовательный формант, дискурс, когнитивно-дискурсивный анализ, лингвокультура

В рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы при изучении лингвистических феноменов учитываются когнитивные и коммуникативные факторы. Язык встроен во всеохватывающие когнитивные способности человека: постоянно возникает необходимость передачи смысла и вопрос о том, как смысл возникает на основе нашего опыта и взаимодействия с окружающим миром [1, с. 19]. Язык есть динамичная, живая, многомерная, постоянно обновляющаяся и развивающаяся система, призванная репрезентировать посредством когнитивных механизмов все наполнение внешнего и внутреннего мира человека как субъекта определенного лингвокультурного бытия. Согласно современному исследователю А. Д. Кошелеву, развитие ментальных репрезентаций обусловлено развитием (дифференциацией) тех или иных внутренних человеческих функций (в самой широкой трактовке этого понятия) [2, с. 56].

Однако столь изучаемые на сегодняшний день факты взаимосвязи языкового знака и мыслительных процессов были предположены лингвистами задолго до становления когнитивного подхода в языке.

Вектор научной траектории исследований лингвистических феноменов, начиная с конца XX века, ознаменован сменой на семантическую парадигму. Семантика языковых единиц и их элементов становится центральной при изучении явлений языка. Наряду с традиционными вопросами словообразования сегодня особую роль при изучении обретают семантические отношения словообразовательной системы. Исследование данной системы определенного языка обнаруживает свою состоятельность при рассмотрении вопросов концептуализации мира и бытия человека определенной лингвокультуры. Антропоцентрический подход к научному знанию, согласно известному немецкому и швейцарскому лингвисту П. Галлманну, диктует необходимость рассмотрения словообразовательной системы не только как инструментария для обслуживания грамматических категорий и механизма создания новых

слов, но и как часть «ментальной грамматики, которую невозможно наблюдать напрямую» [3]. В связи с этим актуальными становятся такие вопросы: Какие концептуальные знания эксплицированы словообразовательными средствами? Какие когнитивные механизмы задействованы при выборе определенного словообразовательного форманта? Какими факторами детерминировано явление семантической полифункциональности словообразовательных формантов, репрезентирующих в языке категорию интенсивности? Какую роль при актуализации категории интенсивности словообразовательными формантами играет мотивированность производных единиц? и многие другие вопросы, касающиеся словообразовательной системы определенного языка. Для ответа на последний вопрос следует опираться на определение А. А. Зализняка, согласно которой под внутренней формой слова понимается «осознаваемая говорящим мотивированность значения слова значением составляющих его морфем или исходным значением того же слова, т.е. образ или идея, положенные в основу номинации и задающие определенный способ построения заключенного в данном слове концепта» [4, с. 41]).

Настоящее исследование посвящено анализу когнитивных механизмов субстантивных аугментативов, образованных при помощи словообразовательных формантов, актуализирующих категорию интенсивности в языке. В рамках статьи рассматриваются аугментативы, образованные при помощи увеличительного суффиксального форманта *-ищ(е)*. Практическая часть настоящего исследования базируется на текстах художественного и публицистического дискурса (а именно динамично развивающего медиадискурса), в которых функционируют аугментативы с формантом *-ищ(е)*, включая данные Национального корпуса русского языка [5].

Словообразование как научная дисциплина долгое время рассматривалась как часть морфологии в качестве раздела, изучающего грамматические явления. Известные казанские лингвисты

по современному и историческому словообразованию Э. А. Балалыкина и А. Г. Николаев в своем научном труде «Русское словообразование» отмечают, что словообразование «как процесс образования слов является историческим фактом языка. Однако словообразование может быть представлено как процесс и как результат. В том и другом случае оно образует особую систему, которая представляет собой диалектическое единство динамического и статического, постоянно развивающегося и постоянно функционирующее» [6, с. 24]. Кроме того, именно «с помощью словообразования создаются номинации явлений, значимых для общественного сознания, входящих в систему ценностных представлений человека» [7, с. 54].

Моментальность и автоматизм словообразовательных процессов объясняются тем, что они осуществляются по существующим в языке словообразовательным моделям, которые опираются на определенную словообразовательную базу и словообразовательное средство, морфонологически приспособленные друг к другу, способные оформить определенное значение [8, с. 22]. Согласно Грамматике русского языка при помощи суффиксов *-ищ(е)* и *-ищ(а)* образуются существительные: посредством суффикса *-ищ(е)* от основ имен существительных мужского и среднего рода и посредством суффикса *-ищ(а)* от основ существительных женского рода образуются существительные со значением увеличительности, например, *арбузище, базище, бычище, великанище, волчище, голосище, веслище, винище, бабища, бородачища, грязница, ручища*. Данный тип характеризуется как продуктивный [9, с. 436]. В приведенном ряду образований с анализируемыми формантами производящими основами аугментативов выступают как конкретные (*арбуз – арбузище, борода – бородачища* и т. д.), так и отвлеченные или абстрактные (*голос – голосище, грязь – грязница* и т. д.) имена.

Аугментативные образования, созданные при помощи суффиксального форманта *-ищ(е)* составляют оппозицию по отношению к диминутивным. Если диминутивы эксплицированы в речи говорящего с целью выразить уменьшительность или ласкательность, то аугментативы обнаруживают противоположную тенденцию и используются с целью намеренного огрубления высказывания. Актуализация определенного тона и экспрессии коммуникативной ситуации, достигаемой посредством словообразовательного форманта, детерминирована тем фактом, что «в слове наряду со значением, включающим предметную отнесенность и собственно значение, т.е. обобщение, отнесение предмета к из-

вестным категориям, имеется всегда и индивидуальный смысл, в основе которого лежит преобразование значений, выделение из числа всех связей, стоящих за словом, той системы связей, которая актуальна в данный момент» [10, с. 62].

Закономерность употребления языковых единиц в различных типах дискурса заключается в том, что в зависимости от специфики того или иного контекста из общего фонда литературного языка отбираются и используются далеко не все возможные средства, а лишь те, которые способны репрезентировать специфику данного вида дискурса. «Порождающая сила дискурса» [11, с. 29] позволяет раскрыть функционально-семантический потенциал аугментативов, образованных при помощи суффиксального форманта *-ищ(е)* в зависимости от вида дискурса. Наиболее часто субстантивные аугментативы, образованные при помощи увеличительного суффиксального форманта *-ищ(е)*, используются в текстах художественного и медийного дискурсов.

Согласно данным НКРЯ, преобладающее число аугментативов со словообразовательным формантом *-ищ(е)* наблюдается в текстах художественного дискурса. Более того, для художественного дискурса характерны аугментативы, образованные на базе лексических единиц, которые вербализуют собой в сознании носителей русской лингвокультуры определенный концепт, например, *человек, друг, мороз, волк* и т. д. Органично и абсолютно свободно функционируют в текстах художественного дискурса аугментативы *человечище, морозище, дружище* (в функции вокатива), репрезентируя национально-культурные коды «широкой русской души»: «*Слушайте-ко, Самгин, – раздался над головой его сиповатый, пониженный голос Попова, – тут тесть мой сидит, интересная фигура, богатейший человек и ще!*» (здесь и далее разрядка наша – И. А.) (М. Горький. Жизнь Клима Самгина.) [5]. В приведенном примере актуализация категории интенсивности детерминирована, наряду с прагматическими особенностями высказывания с использованием аугментативного образования с *-ищ(е)* *человечище*, синтагматическими отношениями, а именно предшествующим адъективом в превосходной степени *богатейший*, который также выражает усиление и одновременно содержит положительную оценочность.

Контекст следующего примера демонстрирует актуализацию противоположной, не положительной интенсификации, при использовании аугментативного образования с *-ищ(е)* в функции вокатива. Синтагматические отношения, выраженные посредством адъектива *слепой* и превосходной формы адъектива «хороший» – *лучший* –

являются определяющими для характера интенсификации: *Внутри показалось злое пожилое лицо в очках, склоненное над чтением огромной, очень толстой книги без переплета; его глаза гневно поднялись на Мишу, а рот крикнул: « Ты что, слепой, лучший друг и щ е ! .. В очередь ! »* (Егор Радов. Змеесос.) [5].

Наибольший интерес представили случаи функционирования дериватов с *-ищ(е)* в разговорном дискурсе, в котором эмоционально-оценочные образования способны к выражению противоположных смыслов. Такие примеры, как *дружище*, могут обладать как положительной, так и отрицательной оценочностью. Приведем несколько примеров из наших наблюдений за носителями языка: *Ну, дружище, услужил, спасибо тебе, век не забуду, как помог!* (в контекстуальном значении – «не помог, не протянул руку помощи», из разговора по телефону пассажира в автобусе); « Ты сегодня в кино? – С кем? С этим *страшилищем*? – Ну, почему, он очень даже ничего». Способность аугментативного образования с *-ищ(е)* функционировать в различных типах дискурса и актуализировать категорию интенсивности в свете положительной или отрицательной окраски обусловлена феноменом энантиосемии. Явление энантиосемии представляет собой «развитие полярных семантических оттенков в слове, явление очень древнее в языке, получившее развитие на различных языковых уровнях: лексическом, словообразовательном и др., поскольку противоположность значений может развиваться в слове как независимо от его словообразовательной и грамматической структуры, так и под воздействием отдельных аффиксов» [12, с. 35-36].

К публицистическому дискурсу, в широком понимании этого термина, причисляют газетно-журнальные статьи, печатную прессу. Ряд исследователей выделяют медиадискурс, относя к нему язык радио и телевидения, социальных сетей и рекламы. Согласно Е. А. Кожемякину при описании данного типа дискурса «речь стоит вести не столько о работе нашего сознания под воздействием некоторого медиа-коммуникативного импульса, не о разведении коммуникации и познания, сколько о целостном коммуникативно-когнитивном процессе смыслопорождения, то есть – медиадискурсе» [13, с. 53]. При рассмотрении медийного текста на современном этапе развития языка одну из ведущих позиций занимают тексты рекламного дискурса. Коммерческая, социальная, политическая реклама сопровождает современного человека повсюду и в самых разных форматах (печатные издания, видео-

реклама, реклама в открытой сети Интернет и т. д.)

Специфика текста рекламного дискурса основана на трех аспектах: когнитивном (познавательном), аффективном (эмоциональном) и конативном (поведенческом). Рекламный текст характеризуется целостностью, его функционирование протекает по следующей схеме: рационально-когнитивные процессы выдают «дискретную» картину внешнего мира (то есть «срезы» информации на определенный участок времени); эмоции обеспечивают непрерывность реагирования человека на информацию, окрашивают ее субъективным смыслом, актуальным только для этого человека значением, а поведение же, в свою очередь завершает цикл восприятия каким-либо действием человека [14, с. 24].

Согласно Э. Фромму современная реклама вызывает не к человеческому разуму, а к восприятию: «как и любое гипнотическое воздействие, она проникает в мозг человека через его органы чувств, эмоционально воздействуя на них, чтобы заставить потенциального клиента подчиниться интеллектуально» (цит. по: [14, с. 18]) Кроме того, к специфичным чертам рекламного текста относится также креатив, или креативность. Креатив можно определить «как процесс информационного и эмоционального наполнения рекламной коммуникации» [15, с. 45], более того, не следует забывать, что «лучшие рекламные тексты звучат естественно, как разговор двух друзей» [16, с. 419].

Отражая национально-специфический компонент словообразовательной системы русского языка такие словообразовательные форманты, как *-ушк-*, *-юшк-*, *-ищ(е)*, «в различных видах дискурса репрезентируют функционально-семантический потенциал, актуализируя национально-коннотативный компонент, отмеченный этнокультурной семантикой, которая вплетена в денотативное значение слова» [17, с. 13]. Принимая положение о том, что «увеличение мультифункциональности проявляется в возникновении разных, иногда очень различающихся значений одного и того же слова» [18, с. 113], очевидно, что словообразовательные форманты интенсификации моделируют и «высвечивают» согласно коммуникативной ситуации эти значения.

В текстах медийного дискурса в противоположность художественному дискурсу намечена тенденция к использованию суффиксального форманта *-ищ(е)* для образования аугментативов, мотивирующая основа которых не относится к «исконно русской», а является заимствованием и не репрезентирует в языке концепт, относящийся к сознанию носителя русской лингвокультуры.

Интенсификация высказывания, которая репрезентирована посредством аугментатива с *-ищ(е)*, позволяет на первый план выдвинуть именно функциональное назначение рекламного дискурса: заинтересовать потенциального клиента определенным видом продукции. Итак, следующие примеры демонстрирует использование аугментативов *тарифище* и *безлимитище*, выступающих в качестве наименований «выгодного тарифа». Данные аугментативы не зафиксированы в традиционных лексикографических источниках и не представлены в Национальном корпусе русского языка: *14 августа МТС ввела тариф «Тарифище».*» [19]; *Новая рекламная кампания МТС показывает Россию как страну бескрайних величественных просторов, жители которой ценят все значительное, с размахом русской души – то есть такое, как новый тариф Smart Безлимитище»* [20]. Ближайший контекст сообщения наполнен единицами, относящимися к «русской ментальности». Следует указать также на мультимодальный характер медиадискурса. Текст видеорекламы, например, всегда сопровождается свободными жестами, отмечено, что аугментативы с *-ищ(е)* всегда обладают интонационным рисунком, даже восклицанием, усилением ударения на гласные форманта *-ищ(е)-*.

В заключение необходимо сформулировать ряд положений, значимых для исследуемого лингвистического феномена.

В результате структурно-семантического анализа аугментативов, образованных при помощи словообразовательного форманта *-ищ(е)*, функционирующих в текстах художественного и медийного дискурса, установлено, что для первого типа дискурса характерным является функционирование аугментативов с *-ищ(е)*, производящей основой которых выступают исконно русские слова. Контрастным и отличительным по отношению к художественному дискурсу видится использование в текстах медийного дискурса аугментативов с *-ищ(е)*, производящей основой которых являются заимствованные основы. Совокупность и комплексный характер смысла, который вкладывает носитель языка при употреблении аугментатива со словообразовательным формантом *-ищ(е)*, «всегда обусловлены индивидуально-личностным видением и миропониманием, включенным в определенную лингвокультуру и связанным, таким образом, с особенностями репрезентации личного опыта в языке» [21, с. 99]. Выступая специфичным маркером национально-ментальной семантики словообразовательного уровня русского языка, формант *-ищ(е)* позволяет актуализировать категорию интенсивности в различных типах дискурса. Харак-

тер и степень интенсификации обусловлены как прагматическими интенциями, так и спецификой типа дискурса.

Список источников

1. Jessen M, Blomberg J, Roche J. Kognitive Linguistik. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2018. 353 p.
2. Кошелев А. Д. О генезисе мышления и языка: Генезис понятий и пропозиций. Аристотель и Хомский о языке. Влияние культуры на язык. М.: Издательский Дом ЯСК, 2019. 264 с.
3. Gallmann P. Grundlagen der deutschen Grammatik URL: <http://gallmann.uni-jena.de/Grundstudium/> (дата обращения: 10.07.2022).
4. Зализняк Анна А. Русская семантика в типологической перспективе. М.: Языки славянской культуры, 2013. 640 с.
5. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora> (дата обращения: 10.09.2021)
6. Балалыкина Э.А. Николаев Г.А. Русское словообразование. Казань: Издательство Казанского университета. 1985. 182 с.
7. Ерофеева И.В. Функционально-семантические особенности производных субстантивов в текстах летописного жанра // Вестник Волгоградского университета Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2016. Т. 15. № 2. С. 53–61.
8. Николаев Г. А. Русское историческое словообразование. Казань: Издательство Казанского университета, 1987. 151 с.
9. Грамматика русского языка. Фонетика и морфология. Т.1. Издательство Академии наук СССР. Москва, 1960 719 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
11. Методы когнитивного анализа семантики слова: компьютерно-корпусный подход. М.: Языки славянской культуры, 2015. 344 с.
12. Балалыкина Э. А. Семантические законы и история слов. // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань: Казан. гос. ун-т, 2004. С. 31–38
13. Кожемякин Е. А. Медиадискурс: элементы анализа. // Современный дискурс-анализ: повестка дня, проблематика, перспективы: коллективная монография / под ред. Е. А. Кожемякина, А. В. Полонского. Белгород: ИД «Белгород», 2016. С. 52–59.
14. Жилкина М. С. Психология рекламы и поведение потребителей. Индивидуально-типологический подход: Монография. М.: «Спутник+», 2009. 141 с.
15. Матанцев А. Н. Эффективность рекламы. М.: Финпресс, 2022. 416 с.
16. Уэллс У., Бернет Дж., Мориарти С. Реклама: принципы и практика. СПб: Питер, 2001. 736 с.
17. Абдулганеева И. И. К вопросу об этнокультурной специфике русских производных с формантом *-ушк- / -юшк-* и их соответствиях в немецком языке в свете когнитивно-дискурсивного анализа // Филоло-

гия и культура. PHILOLOGY AND CULTURE. №4 (66). Казань, 2021. С. 7–17.

18. Черниговская Т. В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: мозг, язык и сознание. М.: Издательство АСТ, 2021. 496 с.

19. «Мегафон» ввел безлимитный доступ в интернет. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2018/08/27/779076-megafon-vklyuchil>. (дата обращения: 15.08.2022).

20. МТС показала широкий размах русской души. URL: <https://moskva.mts.ru/about/media-centr/soobsheniya-kompanii/novosti-mts-v-rossii-i-mire/2016-06-09/mts-pokazala-shirokiy-razmah-russkoy-dushi>. (дата обращения: 11.08.2022).

21. Абдуганеева И. И. Оказиональное словообразование: когнитивно-дискурсивный аспект // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 3. С. 96–107.

References

1. Jessen, M, Blomberg, J, Roche, J. (2018). *Kognitive Linguistik* [Cognitive Linguistics]. 353 p. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen. (In German)

2. Koshelev, A. D. (2019). *O genezise myshleniya i yazyka: Genezis ponyatii i propozitsii. Aristotel' i Khomskii o yazyke. Vliyanie kul'tury na yazyk* [On the Genesis of Thinking and Language: The Genesis of Concepts and Propositions. Aristotle and Chomsky on Language. Influence of Culture on Language]. 264 p. Moscow, Izdatel'skii Dom YaSK. (In Russian)

3. Gallmann, P. *Grundlagen der deutschen Grammatik* [Basics of German Grammar]. URL: <http://gallmann.uni-jena.de/Grundstudium/> (accessed: 10.07.2022). (In German)

4. Zaliznyak, Anna A. (2013). *Russkaya semantika v tipologicheskoi perspektive* [Russian Semantics in a Typological Perspective]. 640 p. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. (In Russian)

5. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka* [The National Russian Corpus]. URL: <http://www.ruscorpora> (accessed: 10.09.2021). (In Russian)

6. Balalykina, E. A. Nikolaev, G. A. (1985). *Russkoe slovoobrazovanie* [Russian Word-formation]. 182 p. Kazan', izdatel'stvo Kazanskogo universiteta. (In Russian)

7. Erofeeva, I. V. (2016). *Funktsional'no-semanticheskie osobennosti proizvodnykh substantivov v tekstakh letopisnogo zhanra* [Functional and Semantic Features of Derived Substantives in the Texts of the Chronicle Genre]. Vestnik Volgogradskogo universiteta Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2, Yazykozn. T. 15. No. 2, pp. 53–61. (In Russian)

8. Nikolaev, G. A. (1987). *Russkoe istoricheskoe slovoobrazovanie* [Russian Historical Word Formation]. 151 p. Kazan', izdatel'stvo Kazanskogo universiteta. (In Russian)

9. *Grammatika russkogo yazyka. Fonetika i morfologiya* (1960) [Grammar of the Russian Language. Phonetics and Morphology]. T.1. 719 p. Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR, Moscow. (In Russian)

10. Luriya, A. R. (1979). *Yazyk i soznanie* [Language and Consciousness]. 320 p. Moscow, izd-vo Mosk. un-ta. (In Russian)

11. *Metody kognitivnogo analiza semantiki slova: komp'iuterno-korpusnyi podkhod* (2015) [Methods of Cognitive Analysis of Word Semantics: Computer-Corpus Approach]. 344 p. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. (In Russian)

12. Balalykina, E.A. (2004) *Semanticheskie zakony i istoriya slov* [Semantic Laws and the History of Words.]. Pp. 31–38 iz kn. Russkaya i сопоставительная филология: Lingvokul'turologicheskii aspekt . 348 p. Kazan', Kazan. gos. un-t. (In Russian)

13. Kozhemiakin, E. A. (2016). *Mediadiskurs: elementy analiza* [Media Discourse: Elements of Analysis]. Pp. 52 – 59 iz kn. Sovremenniy diskurs-analiz: povestka dnia, problematika, perspektivy: kollektivnaya monografiya. Pod red. E. A. Kozhemiakina, A. V. Polonskogo. 244 p. Belgorod, ID “Belgorod”. (In Russian)

14. Zhilkina, M. S. (2009). *Psikhologiya reklamy i povedenie potrebiteli* [Psychology of Advertising and Consumer Behavior]. Individual'no-tipologicheskii podkhod Monografiya. 141 p. Moscow, “Sputnik+”. (In Russian)

15. Matantsev, A. N. (2022). *Effektivnost' reklamy* [Advertising Effectiveness]. 416 p. Moscow, Finpress. (In Russian)

16. Uells, U., Bernet, Dzh., Moriarti, S. (2001). *Reklama: printsipy i praktika* [Advertising: Principles and Practice]. 736 p. St. Petersburg, Piter. (In Russian)

17. Abduganeeva, I. I. (2021). *K voprosu ob etnokul'turnoi spetsifike russkikh proizvodnykh s formantom -ushk- / -iushk- i ikh sootvetstviyakh v nemetskom yazyke v svete kognitivno-diskursivnogo analiza* [On the Linguocultural Specificity of Russian Nominal Derivatives with the Formant –ushk-/yushk and Their Equivalents in German: A Cognitive Discursive Analysis]. I. I. Abduganeeva. Filologiya i kul'tura. Philology and Culture. No. 4(66), pp. 7–17. Kazan'. (In Russian)

18. Chernigovskaya, T. V. (2021.) *Cheshirskaya ulybka kота Shredingera: mozg, yazyk i soznanie* [Cheshire Smile of Schrödinger's Cat: Brain, Language and Consciousness]. 496 p. Moscow, izdatel'stvo AST. (In Russian)

19. “Megafon” vvel bezlimitnyi dostup v internet [“MegaFon” Introduced Unlimited Internet Access]. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2018/08/27/779076-megafon-vklyuchil>. (accessed: 15.08.2022). (In Russian)

20. *MTS pokazala shirokii razmah russkoi dushi* [MTS Showed the Wide Scope of the Russian Soul]. URL: <https://moskva.mts.ru/about/media-centr/soobsheniya-kompanii/novosti-mts-v-rossii-i-mire/2016-06-09/mts-pokazala-shirokiy-razmah-russkoy-dushi>. (accessed: 11.08.2022). (In Russian)

21. Abduganeeva, I. I. (2022). *Okkazional'noe slovoobrazovanie: kognitivno-diskursivnyi aspekt* [Occasional Word Formation: A Cognitive-Discursive Aspect]. Voprosy kognitivnoi lingvistiki. No. 3, pp. 96–107. (In Russian)

The article was submitted on 22.09.2022
Поступила в редакцию 22.09.2022

Абдулганеева Ирина Игоревна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
abdulganii@bk.ru

Abdulganeeva Irina Igorevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
abdulganii@bk.ru

УДК 81-114.2

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-14-23

СИНТАКСИЧЕСКИЙ ПАРСИНГ КАК АНАЛИЗ СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (СИНТАГМЫ)

© Оксана Амурская, Ангелина Егорова

SYNTAX PARSING AS AN ANALYSIS OF THE SENTENCE (SYNTAGMA) STRUCTURE

Oksana Amurskaya, Angelina Egorova

The problems of structural syntax, in particular dependency grammar, attract the attention of Russian and foreign linguists who explore syntactic links within sentences and between them.

We consider the study of the sentence syntactic structure in the Russian language to be currently relevant, since the word order in the Russian sentence is free and involves several options for constructing sentences.

The data of the study was taken from the book "Dior. Fashion Dictionary. Learn How to Dress: A Guide for Women" translated from French into Russian by Yu. L. Pliskina.

The choice of research material is determined by the fact that the text contains highly specialized terms, related to the subject of fashion and located inside complex syntactic structures that are of interest for linguistic research.

The book was first published by Cassell & Co. Ltd in 1954. It groups, in alphabetical order, women's wardrobe items and items related to clothing, such as fabrics and colors. Each denotation corresponds to a description that gives us an idea of what place this or that item occupies in a woman's wardrobe. When considering the construction of syntactic units in this book, we identified the main morphological features of the lexicon and made conclusions regarding the features of syntactic links in fashionable discourse.

Keywords: syntactic links, mode, stemma, node, actant, sirconstants, predicate

Проблематика структурного синтаксиса, в частности грамматика зависимостей, привлекает внимание отечественных и зарубежных лингвистов, которые рассматривают синтаксические связи внутри предложений и между ними.

Нам представляется актуальным рассмотреть синтаксическую структуру предложений в русском языке, так как порядок слов в русскоязычном предложении является свободным и предполагает несколько вариантов построения предложений.

Материалом исследования послужила книга на русском языке «Dior словарь моды. Учитесь одеваться: пособие для женщин» в переводе с французского языка, выполненном Ю. Л. Плискиной.

Выбор материала исследования обусловлен тем, что в тексте присутствуют узкоспециализированные термины, связанные с тематикой моды и расположенные внутри сложных синтаксических структур, которые представляют интерес для лингвистического исследования.

Книга впервые была опубликована Cassell&Co.Ltd в 1954 году. В этой книге предметы гардероба женщины и вещи, связанные с одеждой, например, ткани, цвета, являются сгруппированными по алфавиту. Каждому денотату соответствует описание, которое дает нам представление, какое место в гардеробе женщины занимает тот или иной предмет. При рассмотрении построения синтаксических единиц в этой книге были выявлены основные морфологические особенности лексикона и сделаны выводы относительно особенностей синтаксических связей в модельном дискурсе.

Ключевые слова: синтаксические связи, мода, стемма, узел, актанта, сирконстанты, предикат

Синтаксическая связь

Первое слово в словаре моды – аксессуар. Рассмотрим первое предложение (а) с точки зрения синтаксиса:

а) *В облике хорошо одетой женщины чрезвычайно важную роль играют аксессуары* [1, с.7].

Как нам известно, в теории структурного синтаксиса выделяют полнозначные (полные) и неполнозначные («пустые») слова.

К первой категории относятся те, которые наделены определенной семантической функцией, то есть такие, форма которых непосредственно ассоциируется с определенной идеей, которую она представляет или вызывает в сознании [2, с. 64]. Значимые слова называются актантами. Они являются участниками ситуации. В лингвистике их еще называют субъектами и объектами. Такими словами в рассматриваемом нами предложении являются лексемы (слова даны в своей начальной форме): *облик, одетая женщина, роль*.

К следующей категории относят менее значимые слова, которые так же, как и актанты, несут смысловую нагрузку, но тем не менее выполняют второстепенную функцию в предложении. В рассматриваемом тексте были выявлены словосочетания: *играть роль, чрезвычайно важную роль, в облике женщины*. Выражения *чрезвычайно важную роль, в облике женщины* являются сирконстантами, относящимися к предикату. Предикат, в свою очередь, относится к вершине предложения.

К третьей категории относятся слова, не имеющие семантической функции [Там же]. К таким лексемам могут относиться артикли в некоторых германских и славянских языках, например, в немецком и болгарском, предлоги, союзы, вводные слова. В нашем примере это предлог *в*. Таким образом, каждое полнозначное слово может формировать узел, то есть у каждого управляющего элемента есть один или несколько подчиненных. Это значит, что синтаксическая связь объединяет какой-либо вышестоящий (управляющий) элемент с нижестоящим (подчиненным). Каждое слова зависит от другого, но только от одного [3, с. 52].

Итак, безусловно, вершиной предложения является предикат *играют* – связующий элемент всех остальных лексем в данном предложении. Предикат связан с прямым дополнением *роль*, они воедино образуют глагольное словосочетание, или глагольную группу.

Далее мы рассмотрим более расширенную схему предложения с именной группой *играют аксессуары*, где сказуемое выражено глагольно-именным оборотом.

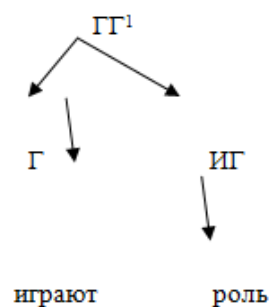


Схема 1

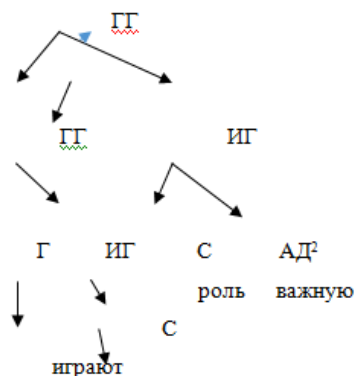


Схема 2

Как мы видим, вторая схема дополнена еще одной именной и глагольной группами. Возникает вопрос, куда нам отнести субстантивную группу словосочетаний *в облике хорошо одетой женщины*? По аналогии с предыдущими схемами становится ясно, что вершиной словосочетания является предлог *в*. Вместе с косвенным дополнением *в облике* они образуют предложную группу. Синтагму *хорошо одетой* правильно считать нераздельной, так как наречие *хорошо* придает значение оценки адъективу *одетой*. Но, тем не менее, он поддается разделению на две лексемы внутри узла, так как они по отдельности сами по себе являются самостоятельными словами. Посмотрим, как расширится схема предложения вместе с этой предложной группой.

¹ В классических схемах сокращения ГГ означает глагольная группа, ИГ – именная группа, АД – адъективная группа, ИГ – наречная группа, ПГ – предложная группа, С – существительное.

² Прилагательное мы будем обозначать как Адъектив, то есть буквами АД.

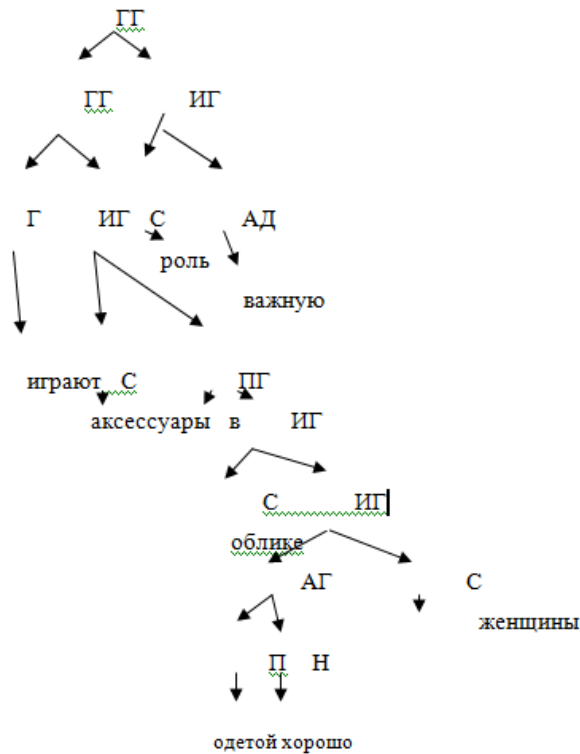


Схема 3

Как можно убедиться, для того чтобы составить синтаксический парсинг, нужно разделить каждое словосочетание на более мелкие составляющие. Этот способ широко используется в компьютерной лингвистике для синтеза предложения на естественном языке с целью формирования запроса на искусственном языке.

Типы узлов

Различают несколько типов узлов: глагольный, субстантивный, наречный (адвербиальный) и адъективный [2, с. 114]. Рассмотрим количество узлов в данном предложении и выделим их основные типы. Центральный узел – это глагольный, так как он сочетает в себе все остальные узлы предложения. В рассматриваемом нами предложении глагол играет ключевую роль, связывая все остальные компоненты предложения и являясь подчиняющим элементом. Словосочетание *чрезвычайно важную* является наречным узлом, так как его центром является наречие *чрезвычайно*. Словосочетание *в облике женщины* следует рассматривать как субстантивный узел, так как существительное *облике* является главным полнозначным словом в этом примере. Словосочетание *хорошо одетой* принадлежит к адъективному типу словосочетания. Лексема *одетой* является причастием от глагола *одеть*, то есть можно заменить слово *одетой* на *той, которая одевается* (хорошо).

Итак, мы видим, что в каждом предложении есть узлы, от одного до нескольких, в совокупности составляющие стемму, то есть наглядную структурную организацию предложения, которую мы рассмотрели выше. Определим тип данного предложения. В первую очередь мы должны понять, какой узел в предложении является центральным. Главная роль в данном предложении принадлежит слову *играет*, так как именно в нем заключена его основная суть. Значит, *аксессуары играют важную роль* является глагольным центральным узлом, следовательно, предложение является глагольным по типу.

Актанты и сирконстанты как элементы высказывания

Итак, рассмотрим структуру простого предложения. В рамках структурного синтаксиса в глагольном предложении рассматриваются такие элементы, как актанты и сирконстанты, и, разумеется, сам предикат.

В первую очередь следует разграничить понятия *актант* и *аргумент*. Под *актантами* понимаются живые существа или предметы, которые участвуют в процессе в любом качестве [2, с. 117]. В лингвистике *аргумент* является выражением, которое помогает завершить смысл предиката. Первый термин используется больше в мировой лингвистике, особенно в немецкой и французской, в то время как последний используется в основном в семантических теориях. Так, в вышеприведенном предложении *В облике хорошо одетой женщины чрезвычайно важную роль играют аксессуары* актантами являются: *облике, женщины, роль, аксессуары*. В данном случае они являются не только субъектами, но и объектами. *Аксессуары* – это субъект, в то время как слова *(в)облике, женщины, роль, качестве* участвуют в процессе. Следует заметить, что актантами всегда являются существительные. Такие обстоятельства, как *чрезвычайно важную, хорошо* являются сирконстантами. Обычно выделяются следующие типы сирконстантов: времени, места, способа, образа действия, оценки, количества, причины, цели, условия [3, с. 345]. *Хорошо* – это сирконстант способа действия: одетой (как?) – хорошо; *чрезвычайно* – сирконстант меры: важную (насколько?) – чрезвычайно. Рассмотрим предложение б, в котором представлены сирконстанты меры и степени и времени:

б) *Атлас в высшей степени роскошный и в то же время чрезвычайно практичная ткань для вечернего платья* [1, с. 9].

Необходимо отметить, что *в высшей степени, чрезвычайно* – это сирконстанты меры и степени (насколько, в какой степени?), *в то же время* –

сирконстант уступки, имеющий значение *также*. Предложение является уступительным. Так как этот союз разделяет предложение, он выделен в отдельный узел. В данном предложении прилагательные *практичная* и *роскошная* являются основными, то есть они характеризуют подлежащее *атлас* и таким образом являются предикатом предложения, соответственно центральными узлами являются *в высшей степени роскошная* и *чрезвычайно практичная*. Составим схему предложения:

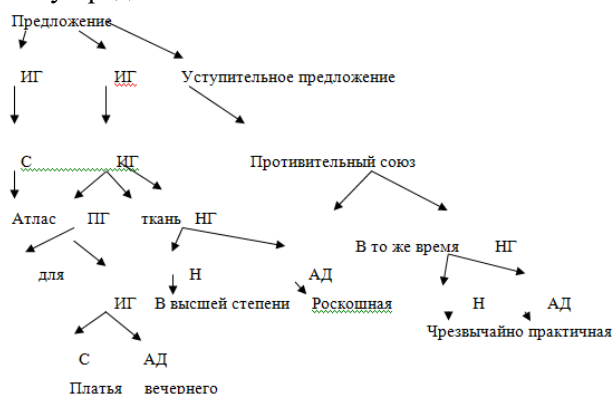


Схема 4

Перед тем как перейти к рассмотрению субъекта и объекта в простом предложении, необходимо сначала дать определение понятию *суждение*, так как это имеет значение для дальнейших выводов. Под суждением (высказыванием) в данной работе понимается форма мышления, в которой что-либо утверждается или отрицается [4, с. 3]. Предложение *в* также является суждением, так как в нем утверждается информация о том, что атлас является одновременно роскошной и практичной тканью для вечернего платья. Субъект – это то, о чем идет речь в суждении. Предикат – это то, что говорится о субъекте [Там же]. Рассмотрим подробнее предложения *а* и *в*. В первом предложении речь идет об аксессуарах, которые играют важную роль в облике женщины, следовательно, слово *аксессуары* является субъектом. Во втором суждении субъектом является существительное *атлас*, в то время как *роскошная и практичная ткань* является предикатом предложения.

Сложные предложения, в которых присутствует составное глагольное сказуемое, также поддаются разбору путем синтаксического анализа. Рассмотрим следующее предложение и составим его стемму. В этом примере важно не спутать субъект, который является инициатором действия (*жилет*) и объект действия (*блузку*), на который направлено действие:

с) Удобный, красивый жилет с успехом заменит блузку, если вам не хочется надевать ее под костюм [1, с. 36].

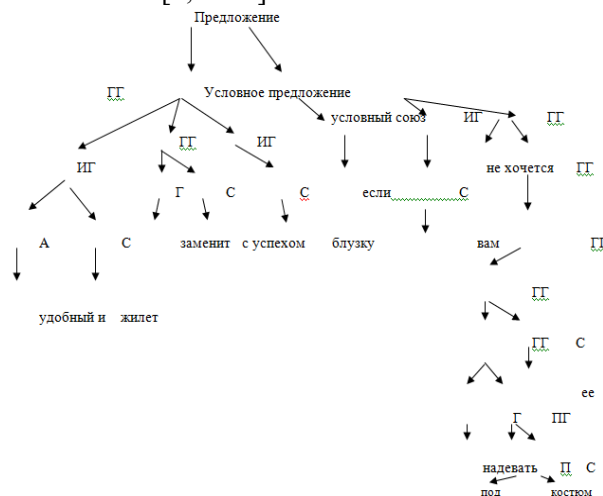


Схема 5

Следует заметить, что частотными частями речи в дискурсе моды являются предлоги. В простом предложении они могут встретиться несколько раз (см. предл. *в*).

Итак, актанты – это лица или предметы, которые в той или иной степени участвуют в процессе [2, с. 121]. Все глаголы имеют разное количество актантов. Рассмотрим следующий пример:

д) Самые восхитительные расцветки можно найти именно среди атласных тканей [1, с. 9].

В данном предложении несколько актантов: *расцветки* и *тканей*. Они принадлежат к глагольному узлу *можно найти*. Если бы не было существительных *расцветки* и *тканей*, то действие не состоялось бы, то есть смысл фразы «потерялся» бы. Мы не можем сказать: *Самые восхитительные расцветки можно найти*. Обязательно нужен второй актант для верного толкования предложения. *Можно найти* является составным глагольным сказуемым, мы не можем рассматривать эти слова по отдельности, так как модальное слово *можно* обязательно указывает на выполнение какого-либо действия.

Стемма этого предложения будет следующей:

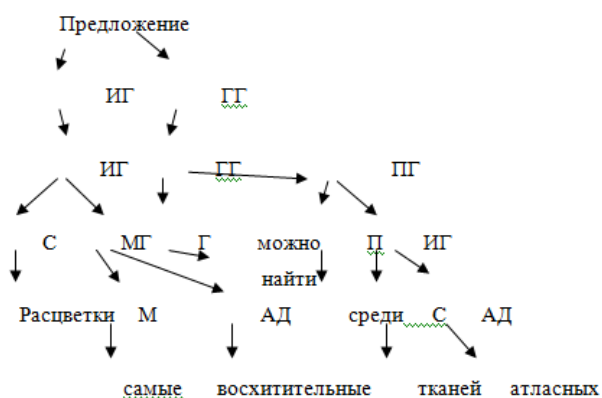


Схема 6

Теперь рассмотрим предложение с одним актантом:

е) *Горошек никогда не приедается* [1, с. 29].

Как видим, глагол с одним актантом выражает действие, в котором участвует только один предмет (*горошек*). Данное существительное — единственный участник действия, и, чтобы оно осуществилось, нет необходимости в других актантах.

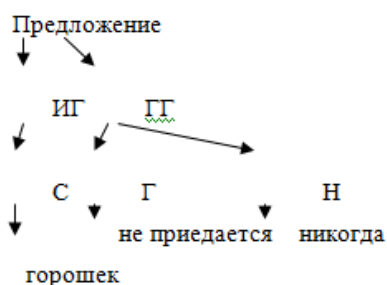


Схема 7

Рассмотрим случай, когда в предложении присутствует только один актант, но, не зная теории актантов, можно подумать, что их два:

ф) *Бархатные платья и пальто изумительны* [1, с. 13].

Предикат *изумительны* связан с одним и тем же актантом (*бархатные платья и пальто*). Это одна и та же роль, исполненная разными предметами. Если бы не было существительного *бархатные платья*, действие так же состоялось бы, так как в предложении есть еще существительное *пальто*. Справедливо обратное утверждение: если бы во фразе не было актанта *бархатные платья*, действие так или иначе имело бы место быть и пальто оставалось бы изумительным. Здесь мы имеем дело с таким синтаксическим явлением, как *раздвоение*. Это ситуация, когда два однородных ядра выступают в одной и той же функции в предложении [2, с. 337]. Так, в этом предложении один раздвоенный актант. Так как глагол *изумлять* трехвалентный, в предложении может быть представлен больше чем один

актант, но в данном случае представлен только один.

В рассматриваемом тексте были выявлены предложения, содержащие 3 актанта. Например:

г) *Цветное болеро добавит черному платью яркости и весеннего настроения* [1, с. 17].

В данном предложении 3 актанта: *болеро*, *черному платью*, *яркости и весеннего настроения*. Следует отметить, что существительные *яркость* и *весеннее настроение* относятся к одному и тому же актанту, в данном случае мы наблюдаем такое же синтаксическое явление, как и в предыдущем примере — раздвоение: одна и та же роль, исполненная разными объектами, а именно добавить *яркости и весеннего настроения*. Итак, глаголы с тремя актантами выражают действия, в котором участвуют 3 лица либо, как в приведенном примере, 3 предмета: 1. — болеро, которое добавляет яркости и настроения, 2. — платью, к которому добавляется яркость и весеннее настроение, 3. яркость и весеннее настроение, то, что добавляется к платью. Действие не могло бы осуществиться, если хотя бы один из трех актантов не принял в нем участие. Традиционно представим схему данного предложения:

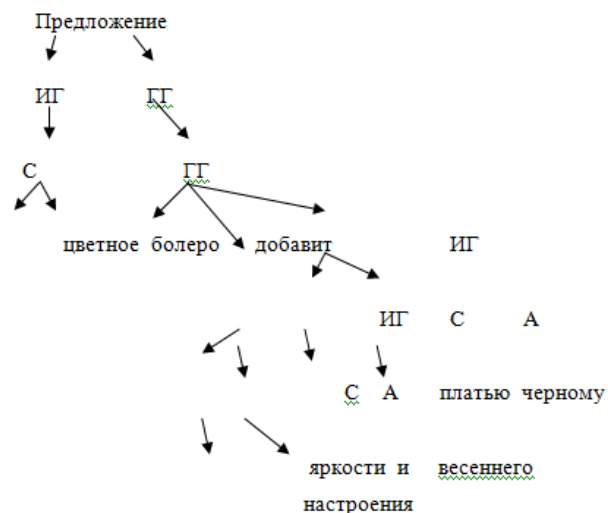


Схема 8

Союз *и* является неполнозначным словом, он соединяет только актанты, а не части предложений, следовательно, мы не рассматриваем его как отдельный составной элемент узлов.

Из данной схемы можно увидеть, что раздвоенный актант «яркости» и «настроения» принадлежит к одному и тому же предикату — *добавит*. Одна и та же роль исполнена несколько раз: добавлено и *яркости*, и *весеннего настроения*.

Виды актантов

Разные актанты выполняют разные функции по отношению к глаголу, которому подчиняются

[2, с. 123]. У всех актантов есть порядковый номер. Порядковый номер актантов не может превосходить число актантов, встречающихся в предложении. Например, в предложении с тремя актантами будут актанты со следующими порядковыми номерами: первый, второй, третий; в предложении с двумя актантами: первый, второй, а в предложении с одним актантом – первый, соответственно. С семантической точки зрения, первый актант – тот, который осуществляет действие. В традиционной грамматике его называют субъектом. Второй актант – тот, который называет действие. Его называют или прямым дополнением, или объектом [2, с. 143]. Так, в примере:

h) *Красота без своеобразия не радуется глаз* [1, с. 78].

В данной конструкции мы наблюдаем три актанта. Первый – это *красота*, который является субъектом действия. Второй – *глаз* – является прямым дополнением или объектом. Напомним, что в русском языке прямое дополнение – это дополнение в форме винительного падежа без предлога, относящееся к члену предложения, выраженному переходным глаголом. Прямое дополнение обозначает объект, на который непосредственно направлено действие [5, с. 427]. Косвенное дополнение – это дополнение, выраженное формами винительного падежа с предлогами, а также формами других косвенных падежей без предлогов и с предлогами [Там же, с. 428]. В предложении *Красота без своеобразия не радуется глаз*, лексема *своеобразия* является косвенным дополнением, так как употреблена с предлогом *без* и косвенным (родительным) падежом, но с точки зрения семантики её можно рассматривать и как несогласованное определение (можно заменить на сочетание *не своеобразная красота*). Стоит отметить, что, исходя из наших наблюдений, в русском языке первый актант чаще всего стоит в именительном падеже. Например:

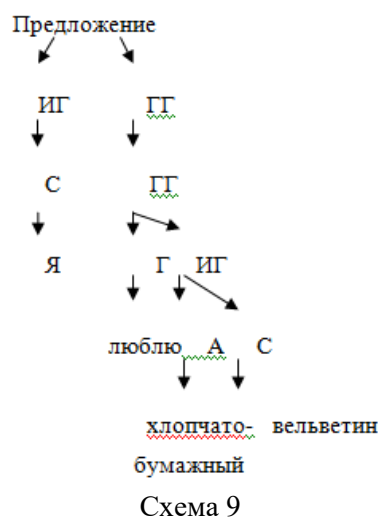
i) *Складки всегда были на передовом крае моды* [1, с. 94].

Существительное, или субъект, *складки* употреблен в форме именительного падежа множественного числа, отвечает на вопрос «что?» и является исполнителем действия. Следовательно, это первый актант.

Что касается второго актанта, то в языках флективного строя, например, немецком и русском, второй актант имеет форму аккузатива, или винительного падежа в русском языке. Рассмотрим следующее предложение:

j) *Я люблю хлопчатобумажный вельветин* [1, с. 21].

Вторым актантом является слово *вельветин*, что означает, что на него направлено действие. *Вельветин* стоит в винительном падеже. Стемма предложения будет следующей:



Наконец, в языках, обладающих падежной системой, третий актант выражен в дативе, в случае с русским языком в дательном падеже [2, с. 130]. Так, например:

к) *Лишь темно-синий цвет может составить достойную конкуренцию черному цвету* [1, с. 94].

Существительное *цвету* стоит в дательном падеже и является косвенным дополнением. Этот актант также является обязательным участником события. Без него оно бы не состоялось. Если бы мы убрали субстантивное словосочетание *черному цвету*, смысл предложения был бы незаконченным: *Лишь темно-синий цвет может составить достойную конкуренцию*. Из предложения неясно, что составляет конкуренцию синему цвету, обязательно должно присутствовать косвенное дополнение.

Сирконстанты

Выше уже было упомянуто, что сирконстанты называют обстоятельства, в условиях которых разворачивается действие. Сирконстанты обозначают такие фрагменты ситуации, учет которых необязателен при осмыслении и употреблении слова, обозначающего эту ситуацию [6, с. 327]. Это означает, что, если мы уберем сирконстанты из предложения, смысл высказывания все равно не изменится. Рассмотрим следующее предложение:

l) *Мне нравится бархатная отделка не только зимой, но и в любое время года* [1, с. 13].

Обстоятельства времени *зимой* и *в любое время года* не несут основную смысловую нагрузку во фразе. Они словно «обрамляют дейст-

вие». На этом основании мы можем отнести эти слова к сирконстантам. Следует заметить, что в русском языке мы редко применяем этот термин по отношению к компонентам в предложении, а чаще всего используем термин «обстоятельства» (времени, места, меры и степени и т. д.).

По наличию или отсутствию способности быть замененным на личное (третьего лица), указательное, неопределенное, отрицательное или вопросительное местоимения сирконстанты могут быть разделены на два типа [3]:

а) сильные – способны заменяться местоимением (с *цветным бархатом* могут возникнуть проблемы – с *ним* могут возникнуть проблемы с чем?);

б) слабые – не способны заменяться местоимением (мило и женственно в любом возрасте – *мило и женственно в нем*, в чем?)

Очевидно, что два однотипных сирконстанта возможны только в том случае, если они не исключают друг друга [7, с. 138]. Это видно из следующего предложения:

м) *Я не терплю неоправданно нарядной одежды ни на лыжном курорте, ни на пляже* [1, с. 39].

Здесь мы наблюдаем два сирконстанта места: *на лыжном курорте* и *на пляже*. Сирконстант *на пляже* является дополнением к другому сирконстанту *на лыжном курорте*. Он не противоречит ему (см. схему 10).

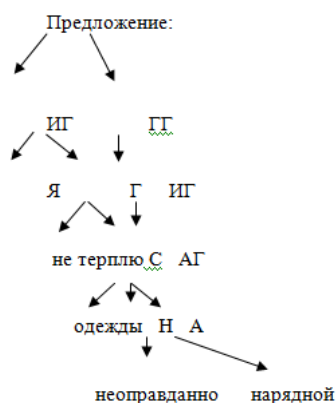


Схема 10

Верно и обратное: если два сирконстанта противоречат друг другу и не являются совместимыми, например, такие сирконстанты, как *езде* и *нигде*, значит, это антонимическая пара, следовательно, эти обстоятельства не могут принадлежать к одному и тому же глагольному узлу или предикату.

В языках центростремительного типа сирконстант предшествует глаголу, к которому он относится:

п) *Я никогда не шил платья из нейлона* [1, с. 67] (см. схему 11).

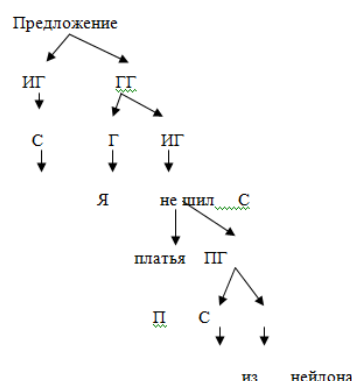


Схема 11

Тем не менее, в русском языке могут встречаться случаи, когда сирконстант стоит после предиката. Так, в русском языке с целью усиления выразительности речи, особенно в художественных текстах, используется инверсия. Этот лингвистический термин означает расположение членов предложения в особом порядке, нарушающем обычный (прямой) порядок [8, с. 86]. Например: *Я не шил никогда платья из нейлона*. Здесь логическое ударение ставится на наречии *никогда*, это слово является усилителем в предложении.

Итак, сирконстанты, согласно грамматическим нормам, имеют тенденцию располагаться в определенном порядке, но в русском языке их позиции могут быть вариативные. Перспективу исследования составляет более углубленное рассмотрение данного вопроса в свете понятий *юнкции* и *трансляции*.

Заключение

Структурный синтаксис появился в лингвистике немного позже основных учений. Французский лингвист Люсьен Теньер вел большую работу в области изучения славянских языков. Его синтаксические идеи реализованы в русской грамматической науке, а синтаксические схемы разбора предложений введены в школьное обучение.

Материалом исследования послужил текст о моде, переведенный с французского языка. Нам было интересно изучить не переводческие трансформации, не прагматические различия между русским текстом и текстом на языке оригинала. Перед нами стояла цель показать, как лингвистическая теория применяется на практике в русском языке. По нашим наблюдениям, текст изобилует сложными, отличительными конструкциями, которые одновременно представляют интерес для изучения и позволяют

продемонстрировать структурные синтаксические особенности.

В данной работе мы охватили лишь основные предметы и проблемы структурного синтаксиса: дали определение термину «подчиненный и подчиняющий элементы», рассмотрели, как строятся стеммы предложений. Как показывают приведенные примеры, схемы предложений могут быть как простые, так и более сложные, то есть включать в себя несколько узлов. На материале текста о моде мы выявили несколько типов узлов: адъективный, глагольный субстантивный и наречный. В текстах о моде частотными являются сложные по своей структуре предложения с адъективным и субстантивным узлами, так как в подобной литературе встречается очень много описаний одежды. Много внимания было уделено изучению актантов и сирконстантов. Опираясь на материал работы и анализируя данные элементы в тексте, мы выявили основные отличия актантов от сирконстантов. Было установлено, что в литературе по искусствоведению (в нашем случае это мода), согласно статистике, предлоги встречаются в 11 из 15 случайно выбранных предложений, что составляет 74 % из общего количества. Они, как правило, используются для указания на время и образ действия. Для пособий по моде характерен язык, насыщенный яркими описаниями и деталями. В работе было наглядно представлено, что представляют из себя личные субстантивы. Чтобы понять из книги, какие категории лиц скрываются за личным субстантивом множественного числа (*мы, вы*), нужно понять смысл предложения, то есть что подразумевал автор. Для этого читателю нужно иметь фоновые знания о моде и авторе. Также была затронута проблема категории лица в европейских и славянских языках. Мы поняли, что для обозначения лиц использовались разные термины на протяжении развития лингвистики как науки. Все выводы, представленные в этой статье, способствуют более детальному пониманию таких синтаксических явлений, как юнкция, валентность и метатакис, что является предметом нашего дальнейшего исследования на материале языка моды.

Список источников

1. *Dior*. Словарь моды: учитесь одеваться: пособие для женщин [пер. Ю. Л. Плискина]. М.: Слово, 2011. 126 с.
2. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 656 с.
3. *Чикина Л., Шигуров В.* Присловные и предложенческие связи в русском синтаксисе. М.: Флинта: Наука, 2009. 191 с.

4. *Гусев Д.* Логика. Учебное пособие. М.: Прометей, 2015. 297 с.
5. *Валгина Н., Розенталь Д., Фомина М.* Современный русский язык: Учебник / Валгина Н. Современный русский язык. М.: Логос, 2002. 528 с.
6. Большой энциклопедический словарь под ред. А. М. Прохорова. «Местоимение». Изд-е 2, перераб. и доп., с ил. Санкт-Петербург: изд-во «Норинт», 2002. 1456 с.
7. *Алиева Н.* Актанты в простом предложении // Современная филология: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). Уфа: Лето, 2011. 272 с.
8. *Розенталь Д., Теленкова М.* Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1976. 543 с.

Библиографический список

1. *Бенвенист Э.* Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 448 с.
2. *Гаршина В. В., Богоявленская Ю. А.* Разработка лингвистического парсера русского языка // Вестник ВГУ, серия: системный анализ и информационные технологии, 2012 № 2. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/analiz/2012/02/2012-02-29.pdf> (дата обращения: 31. 07.2022)
3. *Жеребило Т.* Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
4. Изучаем синтаксические парсеры для русского языка. URL: <https://habr.com/ru/company/sberbank/blog/418701/> (дата обращения: 31. 07.2022)
5. *Ингерсолл, Г. Грант, Ингерсолл С.* Обработка неструктурированных текстов. Поиск, организация и манипулирование. пер. с англ. А. А. Слинкина. М.: ДМК Пресс, 2015. 414 с
6. *Кустова Г.* Перцептивные события: наблюдатели, участники, локусы // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М.: Индрик, 1999. С. 229 – 238.
7. *Кустова Г.* Об иллокутивной фразеологии, Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты. Сб. статей в честь 80-летия И. А. Мельчука. М.: ЯСК, 2012. С. 349 - 366.
8. *Мейе А.* Общеславянский язык. М.: Прогресс, 2000. 492 с.
9. *Милославский И.* Морфологические категории современного русского языка. М.: Просвещение, 1981. 254 с.
10. *Тестелец Я.* Введение в общий синтаксис: Учебник. М.: РГГУ, 2001. 796 с.
11. *Томахин Г.* Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения. Тамбов: «Грамота», 2012. с. 117–120.
12. *Эдельман Д.* Иранские и славянские языки: Исторические отношения. М.: Вост лит., 2002. 230 с.
13. *Lyons J.* Introduction to theoretical linguistics. London: Cambridge University Press, 1968. 519 p.

References

1. Dior. *Slovar' mody: uchites' odevat'sya: posobiye dlya zhenshchin* (2011) [Dior. Fashion Dictionary: Learn How to Dress: A Guide for Women]. Per. Yu. L. Pliskina. 126 p. Moskva, Slovo. (In Russian)
2. Ten'yer, L. (1988). *Osnovy strukturnogo sintaksisa* [Fundamentals of Structural Syntax]. 656 p. Moscow, Progress. (In Russian)
3. Chikina, L., Shigurov, V. (2009). *Prislovnyye i predlozhencheskiye svyazi v russkom sintaksise* [Word and Sentence Relations in Russian Syntax]. 191 p. Moscow, Flinta, Nauka. (In Russian)
4. Gusev, D. (2015). *Logika* [Logic]. Uchebnoye posobiye. 297 p. Moscow, Prometey. (In Russian)
5. Valgina, N., Rozental', D., Fomina, M. (2002). *Sovremennyy russkiy yazyk: Uchebnik* [Modern Russian Language: A Textbook]. N. Valgina. *Sovremennyy russkii yazyk*. 528 p. Moscow, Logos. (In Russian)
6. BES (2002) [Big Encyclopedic Dictionary]. Pod red. A. M. Prokhorova. "Mestoimeniye". Izd-ye 2, pererab. i dop., s il. Izd-vo "Norint". St. Petersburg. (In Russian)
7. Aliyeva, N. (2011). *Aktanty v prostom predlozhenii* [Actants in the Simple Sentence]. *Sovremennaya filologiya: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, aprel' 2011 g.)*. 272 p. Ufa, Leto. (In Russian)
8. Rozental', D., Telenkova, M. (1976). *Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov: Posobiye dlya uchiteley* [Dictionary-Reference Book of Linguistic Terms: A Guide for Teachers]. 543 p. Moscow, Prosveshcheniye. (In Russian)

Bibliographic list

1. Benvenist, E. (1974). *Obshchaya lingvistika* [General Linguistics]. 448 p. Moscow, Progress. (In Russian)
2. Garshina, V. V., Bogoyavlenskaya, Yu. A. (2012). *Razrabotka lingvisticheskogo parsera russkogo yazyka* [Development of a Linguistic Parser of the Russian Language]. *Vestnik VGU, seriya: sistemnyi analiz i informatsionnye tekhnologii*, No. 2. URL: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/analiz/2012/02/2012-02-29.pdf> (accessed: 31. 07.2022). (In Russian)

3. Zhrebilo, T. (2010). *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. 486 p. Nazran', Piligrim. (In Russian)
4. *Izuchayem sintaksicheskiye parsers dlya russkogo yazyka* [Studying Syntactic Parsers for the Russian Language]. URL: <https://habr.com/ru/company/sberbank/blog/418701/> (accessed: 31. 07.2022). (In Russian)
5. Ingersoll, G., Grant, Ingersoll, S. (2015). *Obrabotka nestrukturirovannykh tekstov. Poisk, organizatsiya i manipulirovaniye* [Processing Unstructured Texts. Search, Organization and Manipulation]. Per. s angl. A. A. Slinkina. 414 p. Moscow, DMK Press. (In Russian)
6. Kustova, G. (1999.). *Pertseptivnye sobytiya: nablyudateli, uchastniki, lokusy* [Perceptive Events: Observers, Participants, Loci]. *Logicheskii analiz yazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke*. Pp. 229 – 238. Moscow, Indrik. (In Russian)
7. Kustova, G. (2012). *Ob illokutivnoi frazeologii, Smyshly, teksty i drugie zakhvatyvayushchie syuzhety* [On Illocutionary Phraseology. Meanings, Texts and Other Exciting Plots]. *Sb. statei v chest' 80-letiya I. A. Mel'chuka*. Pp. 349– 366. Moscow, YASK. (In Russian)
8. Meiye, A. (2000). *Obshch斯拉vianskii yazyk* [Common Slavic Language]. 492 p. Moscow, Progress. (In Russian)
9. Miloslavskii, I. (1981). *Morfologicheskiye kategorii sovremennogo russkogo yazyka* [Morphological Categories of the Modern Russian Language]. 254 p. Moscow, Prosveshcheniye. (In Russian)
10. Testele, Ya. (2001). *Vvedeniye v obshchiy sintaksis: Uchebnik* [Introduction to General Syntax: A Textbook]. 796 p. Moscow, RGGU. (In Russian)
11. Tomakhin, G. (2012). *Fonovyye znaniya kak osnovnoy predmet lingvostranovedeniya* [Background Knowledge as the Main Subject of Linguistic and Regional Studies]. Pp. 117–120. Tambov "Gramota". (In Russian)
12. Edel'man, D. (2002). *Iranskiye i slavyanskiye yazyki: Istoricheskiye otnosheniya* [Iranian and Slavic Languages: Historical Relations]. 230 p. Moscow, Vost lit. (In Russian)
13. Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. 519 p. London, Cambridge University Press. (In English)

The article was submitted on 27.09.2022
Поступила в редакцию 27.09.2022

Амурская Оксана Юрьевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
oksana2181@mail.ru

Amurskaya Oksana Yur'yevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
oksana2181@mail.ru

Егорова Ангелина Денисовна,
менеджер-переводчик,
НП «Гильдия переводчиков
Республики Татарстан»,

420011, Россия, Казань,
Пушкина, 18.
p180378e@yandex.ru

Egorova Angelina Denisovna,
Manager-translator,
Non-Profit Organization “The Guild
of Translators and Interpreters
of the Republic of Tatarstan”,
18 Pushkin Str.,
Kazan, 420011, Russian Federation.
p180378e@yandex.ru

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-24-29

«МОНТАЖ» ДИСКУРСОВ РАЗНЫХ ТИПОВ КАК КОМПОЗИЦИОННО-СТИЛЕВАЯ ДОМИНАНТА ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «КОМПРОМИСС»

© Екатерина Бобыкина

DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE “EDITING” AS A COMPOSITIONAL AND STYLISTIC DOMINANT IN THE NOVEL “A COMPROMISE” BY S. DOVLATOV

Ekaterina Bobykina

The present article deals with the novel “A Compromise” by S. Dovlatov within the framework of the discourse linguistics problems. The research is focused on the compositional and stylistic specifics of the book where the technique of “editing” of several types of discourse in the fictional text field becomes dominant. Using the method of discourse analysis, we achieved the set research goals: 1) to identify different types of discourse markers, which ensure a heterogeneous structure of the text in the novel “A Compromise” by S. Dovlatov; 2) to prove that the discourse heterogeneity in the work under study, firstly, is a text-forming dominant; secondly, it represents the stylistic originality of this work. As a result of the research, we have found discourse markers of fictional and journalistic discourse, as well as the markers of Soviet ideological-political, everyday, ritual and anti-fascist types of discourse in the novel “A Compromise” by S. Dovlatov. In each of its twelve parts, the author’s narrative easily switches over from one of the mentioned types of discourse to the other, which ensures the discourse heterogeneity of the text. The technique of “editing” discourse of several types in a single artistic whole, on the one hand, testifies to the originality of the compositional organization of the text; on the other, it is a text-forming style dominant, which explicates S. Dovlatov’s individual authorial style.

Keywords: fictional discourse, journalistic discourse, discourse analysis, discursive markers, discourse heterogeneity

В работе изучается повесть С. Довлатова «Компромисс» в рамках проблематики лингвистики дискурса, исследовательский фокус сосредоточен на композиционно-стилевой специфике произведения, где доминирующим становится прием «монтажа» дискурсов нескольких типов в художественном текстовом поле. С помощью метода дискурс-анализа достигаются поставленные цели исследования: 1) выявить маркеры дискурсов разных типов в повести С. Довлатова «Компромисс», наличием которых обеспечивается гетерогенность, неоднородность структуры текста; 2) доказать, что дискурсная гетерогенность в исследуемом произведении, во-первых, является текстообразующей доминантой, а во-вторых, репрезентирует его стилевую оригинальность. В результате исследования в повести были обнаружены дискурсивные маркеры художественного и публицистического дискурсов, а также маркеры советского идеолого-политического, бытового, ритуального, антифашистского типов дискурсов. В каждой из частей ее (всего их двенадцать) авторское повествование легко переключается между перечисленными типами дискурсов, чем обеспечивается дискурсная гетерогенность текста. Прием «монтажа» дискурсов нескольких типов в едином художественном целом, с одной стороны, свидетельствует об оригинальности композиционной организации текста, с другой – является текстообразующей стилевой доминантой, которая эксплицирует индивидуально-авторский стиль С. Довлатова.

Ключевые слова: художественный дискурс, публицистический дискурс, дискурс-анализ, дискурсивные маркеры, дискурсная гетерогенность

С. Довлатов, еще во время армейской службы в шестидесятые годы, четко осознал свое призвание быть писателем, но ему потребовалось пройти долгий творческий путь, в процессе ко-

торого он оттачивал оригинальный авторский стиль. Лишь спустя десятилетия, находясь в эмиграции, прозаик смог опубликовать свои произведения и получить за них первые гонора-

ры. Вместе с тем важно отметить, что на протяжении всей жизни материально поддерживала С. Довлатова только профессия журналиста. Кроме того, многие публицистические тексты автора послужили основой для дальнейшей художественной обработки, например, сборник «Компромисс», где отражена журналистская деятельность С. Довлатова в «таллиннский» период (1972–1975 гг.).

В связи с этим повесть «Компромисс» С. Довлатова представляет значительный интерес для исследователя, так как художественное произведение создается на основе авторской обработки публицистических текстов, что, безусловно, находит отражение в оригинальности композиционной структуры и стилевых особенностях, позволяющих рассматривать их как «монтаж» дискурсов разных типов.

Попытка рассмотреть повесть С. Довлатова «Компромисс» с позиции интердискурсивности, но сквозь призму литературоведения, предпринималась О. В. Богдановой и Е. А. Власовой. Авторами работы «на фоне интердискурсивности» был установлен центральный «мотив превращения», эксплицирующий автобиографичность и псевдодокументализм [1].

Актуальность и новизна настоящей статьи, с одной стороны, определяется вхождением ее в круг интересов достаточно нового в отечественном языкознании направления – лингвистики дискурса, с другой – слабой изученностью повести с позиций дискурс-анализа. Исследовательский интерес в настоящей работе сфокусирован на выявлении специфики функционирования лингвистических и экстралингвистических маркеров интердискурсивности в художественном тексте. В ходе исследования использовались метод дискурс-анализа, семантико-стилистический метод.

Объект настоящего исследования – композиционная структура повести «Компромисс» С. Довлатова – диктует постановку цели, которая состоит в доказательстве того факта, что дискурсная гетерогенность художественного текста не только является текстообразующей доминантой, но и репрезентирует стилевую оригинальность данного произведения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд исследовательских задач: 1) проанализировать содержательные аспекты понятия интердискурсивность и выделить ее маркеры; 2) выявить «сигналы» дискурсной гетерогенности в повести «Компромисс»; 3) доказать (или опровергнуть) гипотезу о том, что интердискурсивность текстового поля произведения является текстообразующей доминантой и реа-

лизует оригинальный авторский стиль С. Довлатова.

Как нами уже было установлено в предыдущих работах [2], значительный вклад в разработку проблематики лингвистики дискурса в отечественной науке внесли ученые Санкт-петербургской школы, поэтому настоящее исследование базируется на теоретико-методологических положениях этой школы, прежде всего, в понимании художественного дискурса и феномена интердискурсивности. Актуальным для данной статьи оказывается понятие художественного дискурса, предложенного Е. А. Гончаровой: «Это текст как когнитивное событие (содержащее определенный „концепт действительности“, систему „концептуально-смысловых установок“, включающих в себя индивидуальные, исторические, общественные и др. знания) и одновременно коммуникативное событие, „погруженное в жизнь“ и автора, и читателя, и общества в целом» [3, с. 188]. Важным для настоящей работы является уточнение Е. В. Белоглазовой, утверждающей, что «художественный дискурс – это всегда интердискурс», строящийся на взаимодействии нескольких типов дискурса и опосредованный человеческим знанием и практическим культурно-историческим опытом [4, с. 189].

Несмотря на то, что отечественные лингвисты относительно недавно обратились к проблеме интердискурсивности, на современном этапе выделены и систематизированы основные признаки и критерии данного феномена, предприняты попытки сформулировать общее определение понятия. Вслед за В. Е. Чернявской под интердискурсивностью будем понимать «феномен взаимодействия дискурсов» [5, с. 178], «особую взаимосвязь языковых единиц, которая инициирует в воспринимающем сознании (т. е. в голове читателя) переход от одного типа дискурса и, значит, типа мышления, к другому с целью создания сильного воздействующего эффекта» [Там же, с. 80]. Дополняя данное определение, Е. В. Белоглазова справедливо отмечает, что исходный «поступающий текст разлагается реципиентом на составные пропозиции, которые соотносятся в процессе осмысления со структурированными знаниями о внешнем мире (то есть с „ментальными моделями“) и знаниями о типах дискурса и особенностях их организации (то есть „схематическими суперструктурами“» [4, 189]. Исследователь указывает на важность авторских «подсказок» для облегчения когнитивного процесса декодирования заложенного в высказывание (или иную коммуникативную единицу) адресатом смысла, уточняя, что «подсказки должны даваться в начале инициации процесса понимания

и быть достаточно однозначными, в противном случае понимание может запоздать или пойти по ложному пути» [Там же]. В. Е. Чернявская и Е. В. Белоглазова выделили 4 основные группы маркеров интердискурсивности: 1) смена текстового типа, строящаяся по принципу «монтажа текстотипов»; 2) использование графических средств (изменение типа, формы, размера шрифта); 3) в устных формах дискурса использование паралингвистических средств (тембр, просодия, акцент) [5, с. 224]; 4) наличие «воспринимающего сознания» адресата [6, 122]. Главным механизмом функционирования интердискурсивности, по мнению ученых, является диалог дискурсов нескольких типов в пределах одного отдельного произведения.

Рассмотрим повесть С. Довлатова «Компромисс» с точки зрения наличия вышеперечисленных маркеров, свидетельствующих о диалоге дискурсов, или дискурсивной гетерогенности, или интердискурсивности внутри исследуемого текста.

Композицию ее составляют эпиграф-посвящение, предисловие и 12 «частей-компромиссов», озаглавленных порядковым номером и представленных двухчастной структурой: 1) датированными авторскими текстами из газет «Советская Эстония», «Молодежь Эстонии» («Компромисс третий»), «Вечерний Таллинн» («Компромиссы четвертый, шестой и десятый»); 2) вновь созданными художественными текстами, обработанными «по мотивам публицистических произведений». Несмотря на то, что каждый из двенадцати компромиссов является «монтажом» как минимум двух «текстотипов» (термин В. Е. Чернявской): газетного (фрагменты реально существующих газетных статей С. Довлатова) и художественно-разговорного (текстовые части, созданные «по мотивам» публицистических текстов С. Довлатова), литературные критики, знакомые с историей создания данного произведения, утверждают, что все «эпизоды создавались как отдельные новеллы, не снабженные газетными преамбулами», идея публикации книги в таком формате возникла у С. Довлатова позже [7, с. 462].

В «Компромиссе» так же, как и в ряде других произведений С. Довлатова, нарративный диалогизм вводится эпиграфом-посвящением, являющимся одним из способов «диалогизации монолога, введения в него иной, неавторской точки зрения» [8, с. 61]. Когнитивный акцент в «Компромиссе» смещается в сторону позиции адресата: данный структурный элемент композиции не эксплицирует явно коммуникативную интенцию автора относительно дальнейшего повествова-

ния, но «приводит в движение тезаурус читателя» [9, с. 204], как бы активируя в сознании реципиента его социокультурный опыт. Так, в процессе осмысления исходного дискурса в воспринимающем сознании адресата может возникнуть новый, отличный от авторского, дискурс: с одной стороны, читатель легко может дифференцировать лицо, которому книга посвящена (мать писателя Нора Сергеевна Довлатова); с другой – авторский замысел посвятить произведение именно матери может быть интерпретирован адресатом и по-другому.

В следующей композиционной единице – предисловии – автор как бы предвосхищает диалог дискурсов: наряду с аргументацией решения опубликовать свои «газетные вырезки» прочитывается писательская интенция привлечения вымысла как художественной обработки публицистических текстов, одним из маркеров данной интенции является категория адресанта, представленная в сборнике то «журналистом Сергеем Довлатовым», то «образом Бориса Алиханова» («Компромисс шестой»). Такая сложная структура категории адресанта обеспечивает переключение дискурсов: от журналистского ремесла (публицистический дискурс) читатель приглашается «за его кулисы», где становятся видны вымышленные автором «кирпичные стены, веревки, огнетушитель, хмельные работяги» (художественный дискурс) [7, с. 176].

Следующие за предисловием двенадцать компромиссов также представляют собой «монтаж» публицистического и художественного дискурсов, однако их диалогизм интенсифицируется одновременным существованием в текстовом художественном поле элементов дискурсов других типов: 1) советского идеолого-политического дискурса («Компромисс первый, четвертый, пятый, седьмой, десятый»); 2) бытового («Компромисс девятый, десятый»); 3) ритуального («Компромисс пятый, одиннадцатый»); 4) военного антифашистского дискурса («Компромисс двенадцатый»). Такой композиционный прием усложнения «монтажа» изначально двух текстотипов, публицистического и художественного, а затем свободное переключение между элементами других дискурсов в составе художественного не только композиционно организует текстовое поле произведения, но и диктует использование определенных стилизованных средств, реализующих комический эффект, ироничность повествования и направленность на игру с читателем.

Важно отметить, что воспитанный в условиях советской действительности, С. Довлатов навсегда усвоил ее идеологию, запреты, несвободу

личного мнения. Как показывают наши наблюдения, советский идеологический дискурс лег в основу всего художественного творчества писателя, примеры высмеивания режима СССР, саркастические шутки в сторону главных политических деятелей страны обнаруживаются в каждом произведении. Так, в «Компромиссах первом, четвертом, пятом, седьмом и десятом» нами были обнаружены многочисленные маркеры советского идеолого-политического дискурса, комически обыгранные автором. Например, при перечислении стран в новостных репортажах нужно соблюдать «железную очередность»: *демократические страны <...> затем – нейтральные государства. И, наконец, – участники блока*, традиционное перечисление по алфавиту является «*грубой идеологической ошибкой*» [7, с. 177]. Или: С. Довлатов написал для рубрики «Эстонский букварь» детский стишок, где медведь говорит по-эстонски. Редактор назвал стишок «*шовинистической басней*», потому что медведь должен говорить «*на языке одной из капиталистических стран*» [Там же, с. 192]. Часто комизм ситуации усиливается стилистико-языковыми приемами: а) языковой игры (*Вы одобряете культ личности? <...> Культ есть и будет <...> Личность нужна, понимаете, личность!* [Там же, с. 225]); б) иронии (*Речь зашла о гомосексуализме. – У нас за это судят, – похвастал я. – А за геморрой у вас не судят?* [Там же, с. 229]); в) антитезы (*Не знаю, как это вышло. Я и мать – положительные люди, а сын – отрицательный* [Там же, с. 201]); г) сравнения (*Я был подобен советскому рублю. Все его любят, и падают некуда* [Там же, с. 236]); д) использованием прецедентных имен политических деятелей (*Говорят, за исполнение роли Ленина платят больше, чем за Отелло?.. – Возможно. И убежден, это справедливо. Ведь актер берет на себя громадную ответственность* [Там же, с. 235]).

В «Компромиссах девятом и десятом» выявлены маркеры бытового дискурса: тематические (разговор на дружеских застольных посиделках) и вербальные (использование разговорной сниженной лексики): *Я имел больше женщин, чем ты съел котлет; Черт бы побрал твоего друга!* [Там же, с. 264]; *А бабы-то умнее, чем я думал. Поели, выпили и ретировались* [Там же, с. 265]).

Интересны с исследовательской точки зрения «Компромисс пятый и одиннадцатый», где авторское повествование переключается с публицистического на ритуальный дискурс в составе художественного. В. И. Карасик считает ритуальный дискурс «одним из типов дискурса, выделяемых на прагмалингвистическом основании» и к основным его признакам относит «вы-

сокую символическую нагруженность, содержательную рекурсивность и жесткую формальную фиксацию», уточняя, что «ритуал может включать элементы юмора» [10, с. 15]. Все эти признаки обнаруживаются в исследуемом произведении. С присущим С. Довлатову юмором описываются важнейшие этапы человеческой жизни: рождение и смерть. В «Компромиссе пятом» изображен ритуал рождения, предполагающий торжественную церемонию выписки из роддома четырехсоттысячного младенца, мальчика по имени Лембит (во-первых, «*мальчик как-то символичнее*», а во-вторых, с таким именем он просто «*обречен на счастье*», потому что «*Лембит – хорошо, мужественно, символично звучит, но по-эстонски*») [7, с. 206]). В «Компромиссе одиннадцатом» герои готовят траурную процессию погребения директора телестудии, присутствовать на которой журналисту Довлатову «*поручено быть желающим*» [Там же, с. 311], но перепутанный в морге с телом бухгалтера рыболовецкого совхоза «*покойный, разминувшись с именем, казался вещью*» [Там же, с. 315].

«Компромисс двенадцатый» содержит в себе элементы антифашистского военного дискурса: тематические (ежегодная встреча узников фашистских концлагерей, где корреспонденту Довлатову дано задание осветить данное мероприятие в прессе) и вербальные: текст транспаранта (*Слава бывшим узникам фашистских концентрационных лагерей!* [Там же, с. 319]); стилистические приемы языковой игры (*Как будто я не узник! <...> – Вытрезвитель не считается* [Там же, с. 318]); использование сниженной лексики и прецедентных имен (*Чухонцы все такие <...> Адольф их лучший друг* [Там же, с. 322]). Все перечисленные элементы антифашистского дискурса реализуют эффект иронии, комизма, сарказма.

Таким образом, в повести С. Довлатова «Компромисс», помимо маркеров художественного и публицистического дискурсов, нами были обнаружены маркеры советского идеолого-политического, бытового, ритуального, антифашистского дискурсов. Автор легко переключает повествование то на один, то на другой тип дискурса, что, с одной стороны, активизирует когнитивные процессы в воспринимающем сознании реципиента, с другой – вербальные и невербальные маркеры того или иного типа дискурса прочитываются адресатом как «подсказки», помогающие точнее дешифровать диалог дискурсов внутри художественного текстового поля.

Проведенный анализ повести С. Довлатова «Компромисс» с позиций лингвистики дискурса дает возможность утверждать, что дискурсная

гетерогенность произведения, то есть свободное переключение использования вербальных и невербальных маркеров различных типов дискурсов, не только композиционно организует текст, но и является текстообразующей стилевой доминантой, эксплицирующей оригинальность индивидуально-авторского стиля С. Довлатова.

Дальнейшее изучение творчества С. Довлатова с позиций лингвистики дискурса может сформировать широкое перспективное поле для исследований и привести к новому пониманию творческой личности писателя и его авторского метода.

Список источников

1. Богданова О. В., Власова Е. А. Интердискурсивность в повести С. Довлатова «Компромисс» // Российский гуманитарный журнал. 2020. Том 9. №6. С. 417–422.
2. Карташова Е. П., Бобыкина Е. Н. Образ автора как текстообразующая категория повести С. Довлатова «Зона» // Вестник Марийского государственного университета. 2021. Т. 15. № 3. С. 364–369.
3. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 472 с.
4. Белоглазова Е. В. Полидискурсивность как адресато-обусловленная характеристика текста // Сибирский филологический журнал. 2009. № 2. С. 187–194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polidiskursnost-kak-adresato-obuslovlennaya-harakteristika-teksta> (дата обращения: 15.06.2022).
5. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ». 2009. 248 с.
6. Белоглазова Е. В. Интердискурс и полидискурс: соотношение понятий. // Стил: международный научный журнал. Белград, 2008. Т. 7. С. 121–129. URL: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2008/10Beloglazova.pdf> (дата обращения: 15.06.2022).
7. Довлатов С. Собрание сочинений: в 3 т. / Сост. А. Арьев. СПб.: Лимбус Пресс, 1995. Т. 1. 416 с.
8. Кузьмина Н. А. Эпиграф в коммуникативном пространстве художественного текста // Вестник Омского университета. 1997. № 2. С. 60–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24644319> (дата обращения: 14.06.2022).
9. Храмченков А. Г. Эпиграф как особый вид цитации. Взаимодействие структурного и функционально-стилистического аспектов языка: сб. науч. статей. Минск: Языкознание, 1983. С. 203–214.
10. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена. 2002. 477 с.

References

1. Bogdanova, O. V., Vlasova, E. A. (2020). *Interdiskursivnost' v povesti S. Dovlatova "Kompromiss"* [Interdiscursivity in S. Dovlatov's Novella "A Compromise"]. *Rossiyskii gumanitarnyi zhurnal*. Volume 9. No. 6, pp. 417-422. (In Russian)
2. Kartashova, E. P., Bobykina, E. N. (2021). *Obraz avtora kak tekstoobrazuyushchaya kategoria povesti S. Dovlatova "Zona"* [The Image of the Author as a Text-Forming Category of S. Dovlatov's Novel "The Zone"]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta*. Vol. 15. No. 3, pp. 364-369. (In Russian)
3. Shchirova, I. A., Goncharova, E. A. (2007). *Mnogomernost' teksta: ponimanie i interpretatsiya* [The Multidimensionality of the Text: The Understanding and Interpretation]. 472 p. St. Petersburg, ООО "Knizhnyy Dom". (In Russian)
4. Beloglazova, E. V. (2009). *Polidiskursivnost' kak adresato-obuslovlennaya kharakteristika teksta* [Polydiscursiveness as an Addressee Conditioned Characteristic of the Text]. *Sibirskiy filologicheskii zhurnal*. No. 2, pp. 187-194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polidiskursnost-kak-adresato-obuslovlennaya-harakteristika-teksta> (accessed 15.06.2022). (In Russian)
5. Chernyavskaya, V. E. (2009). *Lingvistika teksta: Polikodovost', intertekstualnost', interdiskursivnost'* [Linguistics of the Text: Polycode Features, Intertextuality, Interdiscursivity]. 248 p. Moscow, Knizhnyy dom "LIBROKOM". (In Russian)
6. Beloglazova, E. V. (2008). *Interdiskurs i polidiskurs: sootnoshenie ponyatii* [Interdiscourse and Polydiscourse: The Correlation of Concepts]. *Stil: mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal*. Vol. 7, pp. 121–129. Belgrad, URL: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2008/10Beloglazova.pdf> (accessed 15.06.2022). (In Russian)
7. Dovlatov, S. (2005). *Sobranie sochineniy v 4 t.* [Collected Works: In 4 Volumes]. Comp. A. Aryev. Vol. 2, 464 p. St. Petersburg. ABC-classics. (In Russian)
8. Kuzmina, N. A. (1997). *Epigraf v kommunikativnom prostranstve khudozhestvennogo teksta* [Epigraph in the Communicative Space of a Literary Text]. *Vestnik Omskogo universiteta*. No. 2, pp. 60–63. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24644319> (accessed 14.06.2022). (In Russian)
9. Khramchenkov, A. G. (1983). *Epigraf kak osobyi vid tsitatsii. Vzaimodeistvie strukturnogo i funktsional'nostilisticheskogo aspektov yazyka*: [Epigraph as a Special Type of Citation. Interaction of Structural and Functional-Stylistic Aspects of Language]. Sb. nauch. statei. Pp. 203–214. Minsk. (In Russian)
10. Karasik, V. I. (2002). *Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, discours* [A Language Circle: Personality, Concepts, Discourse]. 477 p. Volgograd. (In Russian)

The article was submitted on 24.09.2022

Поступила в редакцию 24.09.2022

Бобыкина Екатерина Николаевна,
старший преподаватель,
ФГБОУ ВО «Марийский государственный
университет»,
424001, Россия, Йошкар-Ола,
Пушкина, 30.
katbobykina777@gmail.com

Bobykina Ekaterina Nikolaevna,
Assistant Professor,
Mari State University,

30 Pushkin Str.,
Yoshkar-Ola, 424001, Russian Federation.
katbobykina777@gmail.com

УДК 800 (081)

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-30-35

ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РЕЧИ РУССКОГОВОРЯЩИХ ЖИТЕЛЕЙ В США

© Ильгина Булатова, Альбина Билялова, Эльвира Шарипова

THE PECULIARITIES OF PHONETIC INTERFERENCE IN THE SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING RESIDENTS IN THE USA

Ilgina Bulatova, Albina Bilyalova, Elvira Sharipova

This study is devoted to the phonetic features characterizing the speech of Russian-speaking emigrants who live in the United States. Pragmatics of the research is based on fundamental works on phonetics and phonology by U. Weinreich and V. Yu. Rozentsweig. The research contains the types of phonetic interference, conditions for their implementation and the result of the language contact in every type of phonetic interference. The research is based on audio and video interviews with the Russian-speaking emigrants who have different experience of staying abroad. Phonetic interference, which reflects the speech of the Russian language speakers living abroad, is discussed in this article within phonetic norms. The facts, illustrating the existence of phonetic interference, are highlighted by analyzing the process of Russian and English phoneme articulation. The originality of the research includes topical practical data and the description of Russian-English accent, which is demonstrated as a phonetic background for Russian-speaking residents of the United States. In conclusion, the study describes the indicators of a Russian English accent.

Keywords: phonetic interference, types of phonetic interference, overdifferentiation of the phoneme, phoneme substitution, underdifferentiation of the phoneme, phoneme reinterpretation, phonetic norms

В статье рассматривается проблема изучения фонетических особенностей речи русскоязычных эмигрантов, которые проживают на территории США. Прагматика исследования основана на фундаментальных работах по фонетике и фонологии У. Вайнрайха и В. Ю. Розенцвейга, обосновывается и раскрывается сущность видов фонетической интерференции. Факты, собранные и проанализированные авторами, характеризуют условия реализации каждого вида фонетической интерференции и результат языкового взаимодействия при каждом виде интерференции. В статье обобщён новый материал по исследуемой теме, вводятся в научный оборот лингвистические примеры, которые были выявлены в аудио- и видеозаписях с русскоязычными эмигрантами, которые имеют различный опыт проживания в эмиграции. Детальному анализу подвергаются проявления фонетической интерференции в рамках фонетической нормы, которые возникают в русской речи людей, находящихся в иноязычии. Описание частных случаев проявления фонетической интерференции осуществлено на основе артикуляционного анализа образования звуков русского и английского языков. Новизна исследования заключается в том, что в ней представлен актуальный практический материал, который демонстрирует фонетические особенности русскоговорящих жителей в США. В заключении исследования описаны признаки русско-английского акцента.

Ключевые слова: фонетическая интерференция, виды фонетической интерференции, недифференциация фонем, субституция фонем, сверхдифференциация фонем, реинтерпретация фонем, фонетические нормы

Проблема проявления фонетической интерференции в речи наших соотечественников, проживающих в США, является актуальным вопросом в рамках изучения русского языка в эмиграции. США является уникальной страной, в которой не существует официального языка, но имеется множество языков функционирования. Несмотря на широкое разнообразие языков в

США, английский язык является доминирующим и имеет статус де-факто и де-юре. В данном исследовании в качестве языка, имеющего доминирующее положение по отношению к русскому языку, мы будем рассматривать американский вариант английского языка.

Фонетическая интерференция проявляется на фонологическом уровне языка, «подразумевает

взаимовлияние фонетических систем двух языков, при котором одна из систем по ряду признаков уподобляется другой, доминирующей, отступая от своих собственных норм» [1, с. 245].

Изучение взаимодействия нескольких языков сводится к выявлению негативных последствий. Этому имеется объяснение: фонетический строй языка, будучи фундаментальным уровнем, теряет аутентичность при интерференции контактирующих языков. В целях четкого выявления слабых участков фонетической системы того или иного языка, которые приводят в последующем к интерференции, принято выделять первичную и вторичную системы. Первичная система рассматривается как источник интерференции, вторичная – как объект интерференции. Источником интерференции в нашем случае является английский язык, а объектом интерференции – русский язык. Отметим, что распределение языков в первичную и вторичную системы носит индивидуальный характер и зависит от компетенции владения каким-либо языком на уровне родного языка.

Помимо фонетической интерференции, особый интерес представляет фонологическая интерференция, которую изучал В. Ю. Розенцвейг. Под фонологической интерференцией учёный понимал реализацию и трансформацию звуков, которые образуют акцент на неродном языке в последующем [2, с. 28]

У. Вайнрайх выделяет четыре типа фонетической интерференции (см. табл.1): недодифференциация фонем, сверхдифференциация фонем, реинтерпретация различий, субституция звуков [3].

Таблица 1.

Виды фонетической интерференции

Вид интерференции	Описание	Пример
Недодифференциация фонем	Условие: 1) фонема встречается и в родном языке, и в изучаемом; 2) отдельный признак фонемы в родном языке встречается в конкретных случаях, а в изучаемом языке обязателен для всех случаев артикуляции.	Озвончение смычных и фрикативных согласных на конце слова: [р о в] вместо [р о ф], [г л а з] вместо [г л а с]. Но: [г л а з а].

	Результат: говорящий иногда будет выдавать правильную реализацию, иногда – неправильную в соответствии с правилами выбора варианта фонемы в родном языке.	
Сверхдифференциация фонем	Условие: 1) в первичной системе конкретный признак является обязательным для конкретной фонемы, а во вторичной системе имеет дополнительный необязательный характер. Результат: в изучаемом языке эта фонема будет принимать черты основного языка. Данное явление не нарушает нормы, но акцентуация в произношении некоторых звуков будет характеризовать говорящего как инофона. Условие: существование признаков, которые встречаются одновременно в первичной и вторичной системах.	1) воспроизведение переднеязычных согласных звуков [д], [д'], [т], [т'], [з], [з'], [с], [с'], [л], [л'], [н], [н'], [ц] альвеолярным способом; 2) произношение смычных [б], [б'], [п], [п'] с аспирацией.
Реинтерпретация различий		Кок (cook) Суппер (super)

	Результат: идентичные признаки распределяются в первичной системе на несколько последовательных звуков; происходит рекомпозиция дифференциальных характеристик фонем вторичной системы.	
Субституция звуков	Условие: существование ложно-тождественных фонем в обеих системах. Результат: происходит подмена фонем (Action Phone Substitution) из-за неразличения несущественных признаков фонем.	Произношение английских звуков [r], [w], [ŋ] (смягченные ng) [ð], [θ] в заимствованных словах, топонимах, урбанизмах, именах собственных.

Экономия времени говорящего является основным двигателем речевого процесса на подсознательном уровне человека, поэтому субституция звуков получила наибольшую распространенность в проявлениях фонетической интерференции. Преимущество субституции звуков заключается в возможности использования в обоих языках одних и тех же произносительных навыков.

По мнению М. Я. Гловинской, фонетику любого языка можно считать развивающимся участком языка, так как при большом многообразии вариантов и диалектов языка практически невозможно сохранить унитарность звукобуквенного аспекта [4, с.15].

В русском языке согласные звуки могут быть твердыми и мягкими в отличие от английского языка, где практически все согласные произносятся твердо. Приведем в качестве примера сверхдифференциации фонем фрагмент из интервью русскоговорящего эмигранта, проживающего на территории США 30 лет – Яна:

У нас учителя имеют коннэкт с учениками [учит'э́йа] [5] (здесь и далее разрядка наша. – И. Б., А. Б., Э. Ш., Л. С.)

Мы видим, что тридцатилетнее нахождение в США отложило фонетический отпечаток на этого говорящего, сформировав некий англоязычный акцент. В оригинальной версии обсуждаемая языковая единица звучала бы в виде [учит'э́йа]. По такой же аналогии приведем следующие примеры из речи того же самого человека: [ид'ё́от] – идёт, [бу'галтэ́р] – бухгалтер, [дэ́н'] – день. Данное явление не лишает высказывание значения, оно формирует определенный образ говорящего.

Звуки английского языка [p], [t], [k], несмотря на одинаковый способ образования с русскими согласными [п], [т], [к], отличаются тем, что они произносятся с аспирацией, формируя дополнительный звук [h]: *не [nhpɒnhʌst'ut' u nhɒdrɒnnost'u], [mħak ʃto nħiʃɪt'hə nɑm]* [Там же].

Артикуляционные изменения в речи говорящих не формируются за короткий срок, так как такие трансформации обусловлены строением органов, поэтому использование описываемого придыхания в русских словах, в кальках или конструкциях, образованных при помощи переключения кода, говорит либо об эритажном статусе говорящего, либо речь идет об эмигрантах первых волн переселения.

Среди анализируемых аудио- и видеointервью русскоязычных соотечественников наибольшие фонетические изменения мы обнаружили у переселенцев, находящихся в США более 25 лет на момент записи интервью. Среди них пятикратная Олимпийская чемпионка гимнастка Ольга Корбут, актриса Милла Йовович, актер Олег Вдовин. Использование ими звуков [t], [d], [n], [l], а также сочетание их с гласными вызвало у нас интерес, так как их манера воспроизведения русских переднеязычных согласных близка к английским звукам [t], [d], [n], [l]. Суть в том, что такие звуки, как [t], [d], [n], [l], являются альвеолярными и образуют звучание за счет контакта языка с альвеолами. Вследствие такого незначительного расхождения в способе образования звуков происходят изменения в артикуляции примыкающих к ним гласных звуков, в итоге приводящие к сверхдифференциации фонем. Губы слегка оттянуты в стороны, не округляются. Гласные звуки становятся более открытыми за счет натяжения мышц лица, нижней челюсти, напряжения голосовых связок: [tub'jə], [l'эхчэ], [tak dɑfno t'ubjə n'ə vid'э́ла] [6].

Другой произносительной особенностью русскоязычного человека в США является озвончение согласных [ɔ], [з], [т] на конце слова. Отличительной чертой русской фонетики от английской является то, что в русском языке принято произносить звуки [ɔ], [з], [т] на конце слова в виде [n], [с], [м]. Данное отхождение от нормы является недифференциацией фонемы:

Это был первый год в США, когда я не работал – [г о д] вместо [г о т] [7].

В английском языке существуют звуки, не имеющие аналогов в русском языке. Это [ɹ], [w], [ŋ] (смягченные ng) [ð], [θ]. Сравнительно-сопоставительный анализ согласных звуков английского и русского языков демонстрирует, что английский увулярный звук [ɹ] и русский апикулярный звук [р] являются единственной парой звуков, которые не имеют общей характеристики. Использование английского заальвеолярного увулярного звука [ɹ] вместо русского передненёбного звука [р], и наоборот, является индикатором фонетической интерференции и возникающего вследствие этого акцента, русского или английского. Примечательно, что данное явление присуще разной части слова, независимо от местонахождения звука [р]:

Например: [русский э], [корн 'и], [трудно], [пэрмит¹].

Это хо[ɹ]оший во п[ɹ]ос [Там же].

Описываемые явления говорят о субституции звуков.

Ситуация с межзубными [θ] и [ð] образует еще большую сложность, так как для русскоязычного человека данные фонемы являются совершенно новыми и сложными в плане артикуляции. Вследствие этого многие русскоязычные жители в США при произношении заимствований с английского языка, в которых встречаются фонемы [θ] и [ð], произносят их в виде [з] и [с] соответственно.

В английском языке имеются долгие гласные звуки, которые имеют протяжную и напряжённую артикуляцию, произношение кратких звуков расслабленное, что в совокупности приводит к реинтерпретации фонем. Звучания гласных звуков речи не у всех русских эмигрантов обладают ярко выраженными чертами, но анализ устной речи русскоязычных людей, проживающих в США более чем 15 лет, выявил, что гласный звук [а] в их звучании – открытый:

Как ты умудрил [а] сь?

У меня столько друзей америка [а] нцев, которые поддерживают Трампа [Там же].

Особенностью фонетической стороны речи русскоязычных эмигрантов (в частности эритажных носителей русского языка) является характерный выбор фонемы в словах. В нашем исследовании мы выявили такие примеры с использованием следующих звуков: [йэ], [и], [йо], [у] и [э], [т] и [д]:

Я не знаю, может они заги пнотез [й о] рованы [Там же];

Это одна из немногих вещей, которая меня возм [э] щает (вместо возм [у] щает) [Там же].

Суперсегментные единицы в виде ударения и интонации в речи говорящих свидетельствуют о многолетнем опыте проживания на территории иноязычия. Нами были выявлены несколько случаев изменений в ударениях у русскоязычных эмигрантов второго, третьего поколения:

Мой дедушка был в концлагере' [Там же].

Они думали, что мы шпиона' [8, с. 59];

Русский язык предполагает в большинстве случаев спокойную ровную речь, в то время как английский язык более эмоционален, ему присущи постоянные перепады в мелодике в виде восходящего и нисходящего тона, использование второстепенного ударения.

Исследователи утверждают, что если говорящий является двуязычным, то он будет стремиться воспроизвести заимствованную морфему в ее оригинальном звучании; если же он одноязычен, то более вероятно, что будет приводить заимствованные слова в соответствии с фонетическими и фонологическими моделями родного языка [9, с. 39–40]:

Тебя сравнивали с Cindy Crawford – происходит субституция всех фонем [7];

У меня были сильные боли, которые не успокаивались (в данном примере все гласные звуки произносятся открытыми) [10];

В этом есть свои плюсы (неверная постановка ударения) [Там же];

...были и Макдоналдсы (произносит [макданалдсы]) [Там же];

Мы в Лаборатории работаем над тем, как бы нам это делО остановить (звук [л] в данном случае альвеолярный, а не сонорный) [Там же].

Таким образом, в ходе проведенного анализа теоретического и практического материала, мы выявили, что языковая среда, в которой происходит развитие языковых компетенций личности, оказывает большое влияние на формирование произносительных навыков, которые в последующем формируют русско-английский акцент, основными характеристиками которого являются

¹ Permit (англ.яз) – разрешение.

ся: субституция фонем, которые не имеют аналогичного звука в русском языке; озвончение согласных на конце слова; замена переднеязычных согласных альвеолярными; произношение несуществующих английских фонем на русский манер; изменение интонации и ударения.

Список источников

1. Оглезнева Е. А. Русский язык в восточном зарубежье (на материале русской речи в Харбине): дис. ... д-ра. филолог. наук: Благовещенск, 2009. 352 с.
2. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика. Л.: Наука. 1972. 80 с.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища шк., 1979. 263 с.
4. Гловинская М. Я. Общие типы изменений в языке первого поколения эмиграции / *Slavica Helsingiensia* 24: Русскоязычный человек в иноязычном окружении / Под ред. А. Мустайоки и Е. Протасовой. Хельсинки: Helsinki university press. 2004. С.13–21.
5. Дежурный по Нью-Йорку с Денисом Чередовым / Прямой эфир / 6.04.2021. URL: https://www.youtube.com/watch?v=tqc4Xp_NRB4&ab_channel=RTVI%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8 (дата обращения: 03.04.2022).
6. Itv.Vechernii Urgant. Interview with Mila Iovovich. URL: www.itv.ru/shows/vecherniy-urgant/vypuski/milla-yovovich-vecherniy-urgant-763-vypusk-ot-17-02-2017 (дата обращения: 10.09.2022).
7. Почему русские американцы обожают Трампа и не выносят черных? / Однажды в Америке. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GUF2t3L3jQg&ab_channel=%D0%9E%D0%B4%D0%BD%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D1%8B%D0%B2%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B5 (дата обращения: 10.09.2022).
8. Башкирова Г., Васильев Г. Путешествие в русскую Америку. М.: Издательство политической литературы, 1990. 336 с.
9. Fries, C. C. Coexistent phonemic systems / C.C.Fries, K. L. Pike // *Language*, 25(1)б 1949. Pp. 29–50.
10. Принятие себя и пластическая хирургия: истории моделей, комментарии врачей / Однажды в Америке. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GfFt3FbY5x78&ab_channel=%D0%9E%D0%B4%D0%BD%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D1%8B%D0%B2%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B5 (дата обращения: 29.08.2022).

References

1. Oglezneva, E. A. (2009). *Russkii yazyk v vostochnom zarubezh'e (na materiale russkoi rechi v Harbine): dis.doc.fil.nauk* [Russian Language in the Eastern Abroad (Based on Russian Speech in Harbin): Doctoral Thesis]. Blagoveshchensk, 352 p. (In Russian)
2. Rozentsveig, V. Yu. (1972). *Yazykovye kontakty. Lingvisticheskaya problematika* [Language Contacts. Linguistic Issues]. 80 p. Leningrad. Nauka. (In Russian)
3. Vainraikh, U. (1979). *Yazykovye kontakty. Sostoyanie i problemy issledovaniya* [Language Contacts. The State and the Problems of Research]. U. Vainraih. 263 p. Kiev, Vishcha shk. (In Russian)
4. Glovinskaya, M. Ya. (2004). *Obshchie tipy izmenenij v yazyke pervogo pokoleniya emigratsii* [General Types of Changes in the Language of the First Generation of Emigration]. M. Ya. Glovinskaya. *Slavica Helsingiensia* 24: *Russkoyazychnyi chelovek v inoyazychnom okruzenii*. Pod red. A. Mustaioki i E. Protasovoi. Pp. 13–21. Hel'sinki. (In Russian)
5. *Dezhurnyi po N'yu-Yorku s Denisom Cheredovym* [New York Duty Officer with Denis Cheredov]. Pryamoi efir. 6.04.2021. URL: https://www.youtube.com/watch?v=tqc4Xp_NRB4&ab_channel=RTVI%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8 (accessed: 3.04.2022). (In Russian)
6. *Itv.Vechernii Urgant. Interview with Mila Iovovich*. URL: www.itv.ru/shows/vecherniy-urgant/vypuski/milla-yovovich-vecherniy-urgant-763-vypusk-ot-17-02-2017 (accessed: 10.09.2022). (In Russian)
7. *Pochemu russkie amerikantsy obozhayut Trampa i ne vynosyat chernyh?* [Why Do Russian Americans Love Trump and Hate Blacks?]. *Odnazhdy v Amerike*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GUF2t3L3jQg&ab_channel=%D0%9E%D0%B4%D0%BD%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D1%8B%D0%B2%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B5 (accessed: 9.09.2022). (In Russian)
8. Bashkirova, G., Vasil'ev, G. (1990). *Puteshestvie v russkuyu Ameriku* [A Journey to Russian America]. 336 p. Moscow, izdatel'stvo politicheskoi literatury. (In Russian)
9. Fries, C. C. (1949). *Coexistent Phonemic Systems*. C. C. Fries, K. L. Pike. *Language*, 25(1) b, pp. 29–50. (In English)
10. *Prinyatie sebya i plasticheskaya khirurgiya: istorii modelei, kommentarii vrachei* [Self-Acceptance and Plastic Surgery: Models' Stories, Doctors' Comments]. *Odnazhdy v Amerike*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=GfFt3FbY5x78&ab_channel=%D0%9E%D0%B4%D0%BD%D0%B0%D0%B6%D0%B4%D1%8B%D0%B2%D0%90%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B5 (accessed: 29.08.2022). (In Russian)

The article was submitted on 25.09.2022

Поступила в редакцию 25.09.2022

Булатова Ильгина Зямилевна,
аспирант,
Елабужский институт КФУ,
423604, Россия, Елабуга,
Казанская, 89.
harkins_89@mail.ru

Билялова Альбина Анваровна,
доктор филологических наук,
доцент,
Набережночелнинский институт Казанского
(Приволжского) федерального университета,
423810, Россия, Набережные Челны,
проспект Мира 68/19, 335.
abill71@mail.ru

Шарипова Эльвира Зямилевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Набережночелнинский институт Казанского
(Приволжского) федерального университета,
423810, Россия, Набережные Челны,
проспект Мира 68/19, 335.
elia.korolek@gmail.com

Bulatova Ilgina Zyamilevna,
graduate student,
Elabuga Institute, Kazan Federal University,
89 Kazanskaya Str.,
Elabuga, 423604, Russian Federation.
harkins_89@mail.ru

Bilyalova Albina Anvarovna,
Doctor of Philology,
Associate Professor,
Naberezhnye Chelny Branch of Kazan Federal
University,
68/19, 335 Mira Prospect,
Naberezhnye Chelny, 423810, Russian Federation.
abill71@mail.ru

Sharipova Elvira Zyamilevna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Naberezhnye Chelny Branch of Kazan Federal
University,
68/19, 335 Mira Prospect,
Naberezhnye Chelny, 423810, Russian Federation.
elia.korolek@gmail.com

УДК 81'367.622

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-36-43

СОЗДАНИЕ БАЗЫ ДАННЫХ АБСТРАКТНЫХ И КОНКРЕТНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ: ВОПРОС О ВЛИЯНИИ ИНСТРУКЦИЙ НА ОЦЕНКУ СЛОВ РЕСПОНДЕНТАМИ

© Юлия Вольская

CREATING THE DATABASE OF ABSTRACT AND CONCRETE NOUNS: THE INFLUENCE OF INSTRUCTIONS ON RESPONDENTS' ASSESSMENT OF WORDS

Yulia Volskaya

This article studies the methodology for conducting a survey, the main purpose of which is creating a database of “concreteness” / “abstractness” ranking. It focuses on using detailed instructions that are offered to respondents before taking the survey. In dealing with the topic, the experience of creating a similar database for various languages (English, Dutch, German and other languages) is taken into account, a special reference is made to the features of the “concreteness” / “abstractness” categories of Russian words that can affect the database structure and the nature of these instructions. The article analyzes the structure of instructions that are used to create abstractness ratings, it also describes the instruction that is used in surveys to build a rating of abstract words, taking into account the peculiarities of the Russian language. The paper describes an experiment that was conducted among two groups of respondents, one of which, before taking the survey, received detailed instructions indicating the criteria for distinguishing between abstract and concrete words; the other received abbreviated instructions indicating the rules for passing the survey. A correlation analysis of the results obtained leads to conclusions about the influence of instructions on the assessments of words of different categories. Thus, the differences between the evaluations of abstract nouns are discovered. The paper analyzes the semantics of these units and considers cases of possible concretization.

Keywords: abstract vocabulary, concrete vocabulary, instructions, abstractness ranking, semantic criterion, dictionary

В статье в рамках проекта по созданию базы данных словаря рейтингов абстрактных и конкретных слов исследуется вопрос о методологии проведения опросов для оценки слов на степень конкретности / абстрактности, а именно вопрос об использовании инструкций, которые предлагаются респондентам перед прохождением опроса. Учитывается опыт проведения подобных опросов при создании словарей рейтингов абстрактности / конкретности, которые были созданы для английского, нидерландского, немецкого и других языков. Отдельно рассматриваются особенности лексико-грамматических разрядов конкретных и абстрактных существительных русского языка, которые могут повлиять на структуру самого словаря и на характер инструкций. В работе описывается эксперимент, который был проведен среди двух групп респондентов, одна из которых перед прохождением опроса получила подробные инструкции с указанием критериев разграничения абстрактных и конкретных слов, другая – сокращенные инструкции с указанием правил прохождения опроса. Корреляционный анализ полученных результатов позволяет делать выводы о влиянии инструкций на оценки слов разных разрядов. Так, обнаруживаются отличия между оценками абстрактных существительных. В работе приводится анализ семантики данных единиц, рассматриваются случаи возможной конкретизации.

Ключевые слова: абстрактная лексика, конкретная лексика, инструкции, рейтинг абстрактности, семантический критерий, словарь

Важность различия между конкретными и абстрактными словами была подтверждена рядом исследований в области когнитивистики и психолингвистики. Абстрактные и конкретные

единицы являются объектами ряда исследований, например, в области нейролингвистики и в исследованиях головного мозга [1], [2], в исследованиях памяти [3], [4], в области изучения по-

знания [5], [6], в связи с исследованием удобочитаемости текста [7] и др. Конкретность и абстрактность слов уже несколько десятилетий изучаются в рамках психолингвистики и психологии.

Для того чтобы подобные исследования могли быть реализованы, необходимы точные критерии, по которым можно было бы определить, какие слова являются конкретными, а какие абстрактами. С этой целью для различных языков создаются базы данных с рейтингами слов по рассматриваемым категориям. Например, подобные рейтинги были созданы для английского [8] и нидерландского языков [9], на данный момент такие рейтинги создаются также и для китайского языка [10]. К тому же данные показатели в ряде исследований параллельно рассматриваются с различными аффективными нормами, такими как возраст приобретения, образность, валентность, связь слов с отдельными модальностями восприятия, эмоциональность слова, субъективная частотность слова, доступность контекста, семантическая прозрачность и др. Рейтинги конкретности параллельно с другими параметрами собраны для более чем 1000 слов немецкого [11], французского [12], испанского [13], польского [14], хорватского [15] языков.

В настоящий момент создается база данных с рейтингами абстрактности / конкретности для русского языка [16], [17], данные которой собираются путем проведения опросов среди носителей языка. Для проекта уже собраны рейтинги для 1500 слов.

Подобные исследования важны как для изучения структуры языка, так и для решения ряда практических задач. Перевод семантических и иных показателей в числовое выражение делает возможным применение статистических методов к полученным данным, например, нахождение среднего арифметического и стандартного отклонения, анализ распределения оценок, осуществление корреляционного анализа и др. Кроме того, статистический анализ больших массивов данных позволяет исключать исследовательский субъективизм.

Как правило, значения для конкретности и абстрактности слов получают при проведении опросов среди носителей языка. Респондентам необходимо оценить по числовой шкале степень конкретности / абстрактности указанных лексических единиц.

При создании базы данных абстрактных / конкретных слов русского языка оценки для первой тысячи слов собирались путем проведения опросов среди студентов Казанского федераль-

ного университета [16, с. 215]. Для каждого слова были получены оценки 40 человек.

Оценки для следующих 500 слов собирались путем проведения опросов на площадке Яндекс.Толока. На каждые 50 слов было опрошено 60 человек двух возрастных категорий: 30 человек от 18 до 30 и 30 человек от 31 до 55 лет. При анализе опросов учитывался возраст и уровень образования респондентов, проводился корреляционный анализ разных групп респондентов, в результате которого значительных расхождений не было выявлено. Однако в этой статье подробнее остановимся на вопросе, связанном с разработкой инструкций, которые предлагались респондентам перед прохождением опросов.

Итак, перед прохождением опроса респондентам, как правило, предлагаются инструкции. Достаточно подробные инструкции использовались при проведении опросов для составления рейтингов английских слов [8, с. 905]. Инструкции, аналогичные английским, использовались для создания базы данных на нидерландском [9, с. 21], китайском [10], хорватском [15, с. 2303], португальском [18, с. 1065] испанском [19, с. 1359] языках. Однако при проведении опросов на основе 1000 слов для создания подобной базы данных русского языка авторы ограничились короткими инструкциями с указанием примеров абстрактных и конкретных слов [16]. Точные критерии для определения разряда существительных указаны не были, так как считалось, что это может значительно повлиять на ответы респондентов.

Цель данной статьи – разработать инструкции к опросу, а также исследовать вопрос о влиянии инструкций на ответы респондентов при создании базы данных рейтингов абстрактности / конкретности.

Итак, рассмотрим особенности лексико-грамматических разрядов абстрактных и конкретных субстантивов в русском языке.

Осложняет изучение абстрактных существительных (далее – АС) то, что, как правило, такие единицы многозначны, причем в некоторых значениях могут проявляться признаки конкретной семантики, или АС в каком-либо из значений в определённом контексте может несколько конкретизироваться. В связи с этим именно числовой показатель, который выявляется путем проведения опросов среди широкой выборки носителей языка, позволяет объективно отобразить степень абстрактности слова вне зависимости от определённого контекста, а в целом, для слова со всеми его лексико-семантическими вариантами.

Безусловно, изучение абстрактности и конкретности слов в русском языкознании имеет

свои особенности, которые, во-первых, связаны с тем, что абстрактность и конкретность рассматриваются только в рамках изучения имени существительного, в отличие от англоязычной традиции, согласно которой абстрактность может быть свойством и других частей речи, во-вторых, связаны с разграничением лексико-грамматических разрядов. Наряду с конкретными и абстрактными существительными выделяются лексико-грамматические разряды (далее – ЛГР) вещественных, собирательных, одушевленных, неодушевленных, собственных и нарицательных существительных.

Определение состава абстрактной лексики зависит, в первую очередь, от выбранного основного критерия разграничения ЛГР. Подходы к разграничению ЛГР можно разделить на две группы. В исследованиях, относящихся к первой группе, основным является морфологический критерий разграничения ЛГР: существительные рассматриваются в связи с грамматической категорией числа [20, с.77], [21, с.57]. Ко второй группе относятся подходы, в которых ЛГР описывается вне прямой связи с категорией числа, основным является семантический критерий [22, с. 156], [23, с. 121].

Морфологический критерий разделяет существительные на ЛГР в зависимости от того, могут ли они употребляться в форме множественного числа. Словообразовательный критерий может являться вспомогательным и применяться наряду с морфологическим.

Семантический критерий указывает на смысловые приметы ЛГР существительных, то есть на связь между значением слова и обозначаемым объектом. Например, Л. О. Чернейко дифференцирует лексику на конкретную и абстрактную с опорой на антропоцентрический критерий: степень конкретности слов определяется синкретизмом восприятия явления или предмета [23, с. 32]. Подобный метод разграничения абстрактных признаков от конкретных применяется и в современных исследованиях последнего десятилетия [24]. Например, Коннелл и Лайнотт при проведении эксперимента попросили участников оценить концепты не только с точки зрения конкретности и визуализации, но и с точки зрения слухового, вкусового, тактильного, обонятельного восприятий [25, с. 455].

Ввиду вышеизложенного, помимо семантического критерия, который является основным при изучении абстрактности английских слов [8], при создании базы данных рейтингов абстрактности русского языка необходимо учитывать как морфологический, так и словообразовательный критерии. Эти особенности отражаются на ха-

рактере инструкций, которые предлагаются респондентам перед прохождением описываемого опроса.

Основным принципом определения конкретности / абстрактности в инструкциях, которые применялись при создании описываемых баз данных для других языков, является сенсорный критерий, который связан с семантикой слова, с выявлением денотата: чем больше органов чувств могут быть задействованы при восприятии объекта, тем выше степень конкретности слова, которым назван этот объект [8, с. 905]. Определения, как правило, подкрепляются примерами слов с разной степенью конкретности. Также в инструкциях делается акцент на роли субъективного опыта респондентов. Подобная инструкция использовалась в самых первых рейтинговых исследованиях [4], и, как видим, современные исследования также применяют похожий метод [8], [9], [10], [15], [19].

В инструкциях к опросам для разных языков можно выделить следующие основные повторяющиеся пункты: 1. Определение конкретности и абстрактности с опорой на сенсорное восприятие; 2. Примеры очень конкретных и очень абстрактных слов; 3. Указание на то, что в данном опросе не может быть «верных» или «неверных» ответов; просьба отвечать в зависимости от собственного субъективного опыта.

Для того чтобы проверить степень влияния инструкций на ответы респондентов, мы провели эксперимент, в рамках которого проводилось два опроса на определение степени абстрактности 100 слов среди двух групп респондентов.

При проведении опроса респонденты первой группы получили подробные инструкции с указанием критериев разграничения абстрактных и конкретных существительных; респонденты второй группы получили краткие пояснения с некоторыми примерами очень конкретных и очень абстрактных слов.

Всего в эксперименте участвовало 60 человек. Это были студенты Казанского федерального университета.

В список слов для опроса были включены те единицы, для которых уже были собраны рейтинги абстрактности [9]. Для оценки слов в рамках эксперимента мы взяли слова, которые демонстрируют весь диапазон степеней конкретности / абстрактности (от самых конкретных до самых абстрактных) и которые являются наиболее частотными для русского языка [26]: *история, война, ночь, компания, жена, процесс, условие, средство, свет, знание, душа, мысль, дорога, действие, любовь, взгляд, цель, организация, порядок, театр, письмо, ситуация, рубль, смысл,*

квартира, тело, труд, речь, задача, окно, информация, положение, стена, интерес, идея, точка, сердце, движение, вещь, материал, чувство, наука, газета, причина, плечо, товарищ, культура, мнение, директор, событие, год, человек, время, дело, жизнь, день, рука, работа, слово, место, лицо, друг, глаз, вопрос, дом, мир, комната, голова, ребенок, сила, город, отношение, женщина, деньги, земля, машина, проблема, право, нога, решение, дверь, образ, президент, власть, закон, голос, книга, возможность, результат, развитие, управление, деятельность, стол, внимание, уровень, вода, статья, улица, школа, путь.

Респондентам были отправлены электронные формы опроса. Первой группе – с подробными инструкциями, второй группе – с краткими пояснениями и с примерами. Все слова были разделены на списки по 50 слов, поэтому эксперимент проходил в два этапа. В первый день студенты получили первые списки, через три дня студентам были отправлены новые списки со следующими словами.

Опрашиваемым было необходимо оценить степень абстрактности указных слов по 5-балльной шкале Лайкерта. Оценка «5» соответствует высокой степени абстрактности слова, оценка «1» – высокой степени конкретности; оценка «3» – слово содержит как признаки конкретности, так и абстрактности.

В инструкциях для первой группы респондентов указывались следующие пункты. Во-первых, приводились определения того, что такое абстрактные и конкретные слова с указанием примеров. Во-вторых, подчёркивалось, что некоторые слова могут сочетать в себе как признаки конкретности, так и абстрактности. В-третьих, в инструкциях описывался принцип оценки слов, указывалось соответствие числовых значений степени проявления абстрактности. В-четвертых, респондентам предлагалось несколько критериев, с опорой на которые они могли бы оценить степень рассматриваемых показателей. Первый критерий связан с характеристикой денотата. Второй критерий – сенсорный. Третий критерий – словообразовательный.

Вторая группа респондентов получила короткие пояснения, в которых описывался принцип оценки слов, а также приводились примеры: «слово *любовь* более абстрактно, так как означает некое отвлеченное понятие, которое лишено физической очерченности, а вот слово *стол* – более конкретно, это реальный предмет, который можно потрогать, увидеть и т. д».

Итак, ответы респондентов были проанализированы. Рейтинги по каждой группе слов были возведены в среднее значение.

Далее, между показателями опроса среди респондентов первой группы и среди респондентов второй группы был рассчитан коэффициент корреляции по Спирмену. По первому списку слов коэффициент равен 0,917, по второму списку слов – 0,907. Как видно, корреляционная связь достаточно сильная, что указывает на незначительную разницу в ответах респондентов.

Однако отметим, что наибольшая разница в ответах была обнаружена именно при оценивании абстрактных слов (Таблица 1).

Таблица 1.

Оценка абстрактных существительных

Слово	Группа 1	Группа 2
цель	3,533	2,9
наука	3,6	2,633
война	3,633	2,634
причина	3,633	2,867
порядок	3,7	3,1
ситуация	3,7	2,634
речь	3,8	2,9
культура	3,867	3,633
труд	3,9	3,03
движение	3,9	2,833
история	4	3,1
информация	4,033	2,933
положение	4,233	3,566
условие	4,3	3,1
мысль	4,3	3,655
душа	4,333	4,233
событие	4,333	3,4
интерес	4,366	3,4
идея	4,433	3,4
чувство	4,433	3,8
процесс	4,467	3,533
мнение	4,467	3,2667
действие	4,533	3,033
любовь	4,533	4,033
смысл	4,567	3,567
знание	4,8	3,5
уровень	3,4	2,867
проблема	3,9	3,733
решение	4,1	3,3
образ	4,1	3,733
право	4,133	3,8
сила	4,17	4,033
мир	4,2	3,8
время	4,3	3,467
управление	4,333	3,133
власть	4,4	3,4
результат	4,467	2,633

деятельность	4,467	3,533
жизнь	4,533	3,2
развитие	4,567	3,4
внимание	4,633	3,967
отношение	4,7	3,933
возможность	4,7	3,867

Коэффициент корреляции для данных слов равен 0,577, что указывает на более слабую корреляционную связь в сравнении с общими показателями. При этом отметим, что во всех случаях респонденты первой группы оценивали указанные слова как более абстрактные, то есть чаще выбирали показатель 4 или 5. Респонденты второй группы чаще выбирали показатель 2 или 3, что отразилось на общих результатах: ни одно слово не получило среднее значение больше или равное 4,5; всего три слова получили среднюю оценку больше 4 (*сила, любовь, душа*). Это указывает на то, что подробные инструкции несколько упрощают задачу респондентов при идентификации абстрактных единиц.

Из 43 абстрактных слов из обоих списков 25 слов двумя группами респондентов были оценены с наибольшей разницей (≥ 1). К указанным словам относятся следующие существительные:

1. Непроизводные абстрактные существительные, для определения степени абстрактности которых применим первый (характеристика денотата) и второй (сенсорный) критерии, которые были указаны в прилагаемых инструкциях. К данной группе относится 13 существительных: *наука, война, ситуация, речь, культура, история, мысль, душа, интерес, идея, процесс, власть, результат*.

2. Производные существительные, для определения степени которых применим третий, словообразовательный, критерий. К данной группе относятся 10 отглагольных существительных (*движение, информация, событие, мнение, действие, смысл, знание, управление жизнь, развитие*) и 3 существительных, образованных от именных частей речи (*условие, деятельность, уровень*).

Подробнее рассмотрим, какие значения указанных выше единиц могли повлиять на конкретизацию.

Во-первых, к этой группе относятся существительные, одно или несколько значений которых в определённых контекстах может конкретизироваться. Например, единица *результат* в Семантическом словаре под редакцией Н. Ю. Шведовой [27, с.161] зафиксирована в двух значениях, каждое из которых входит в группу абстрактных. При этом в первом значении («То, что получено в завершение какой-н. деятельности»)

возможно выявить компонент конкретности в семантической структуре слова: результат приравнивается конкретному предмету, явлению, которые могут являться результатом той или иной деятельности. Например, «Практическим результатом моего исследования является создание памятки-рекомендации „Как воспитать духовно-нравственную личность“» (результат = памятка-рекомендация). Подобное наблюдается с лексемами *условие, ситуация*.

Во-вторых, наибольшая разница между оценками респондентов двух групп обнаружена у существительных со значением «действие». Приведем пример. Единица *управление* в словаре зафиксирована в шести значениях, при этом в трех значениях слово является конкретным, в других трех – абстрактным [Там же, с.356]. В данном случае респонденты, которые не получили подробные инструкции, в большей степени учитывали конкретное значение слова. Респонденты, которые проходили опрос с подробными инструкциями, данное существительное воспринимали через семантику глагола, от которого оно образовано, обращали внимание на морфемные и словообразовательные показатели. К тому же и в собственно прямом значении существительное *управление* может конкретизироваться. В данном случае *управление* будет называть дискретную ситуацию, то есть конкретный акт, который локализован во времени [28, с. 278].

Корреляционная связь между оценками конкретных слов несколько выше, 0,728. При этом ни одно слово не было оценено респондентами разных групп с разницей больше или равной 1 или же с разницей меньше или равной 1.

Приведённые формальные критерии в подробных инструкциях позволили несколько уменьшить влияние субъективного языкового опыта респондентов, что, в первую очередь, повлияло именно на оценки абстрактности слов. Данные результаты интересны в рамках концепции «mode of acquisition» (MoA) [29]. Указанная концепция основана на предположении, что значение слова может быть приобретено перцептивно, то есть исходя из субъективного опыта (сенсорно-моторный опыт), или лингвистически, то есть слово будет восприниматься как часть языка с определённым фиксированным значением, либо комбинацией этих двух способов. Pasquale A. D. и др. в рамках исследования провели опрос, в котором участникам было необходимо указать способ усвоения предложенных лексических единиц наряду с другими показателями [Там же, с. 1045]. Полученные результаты показали, что конкретные существительные усваиваются преимущественно через перцептив-

ный опыт, в то время как усвоение абстрактных существительных осуществляется лингвистическим способом.

Действительно, при оценке конкретности респондентами двух групп не было обнаружено значительной разницы, поскольку конкретные слова в связи с перцептивным опытом наиболее понятны и просты для восприятия. Для восприятия абстрактных слов респондентам необходимо иметь определённые языковые знания о данных лексических единицах. В данном случае подробные инструкции упрощают процесс оценки абстрактных единиц.

В ответах респондентов двух групп значительной разницы обнаружено не было. Однако влияние инструкций в большей степени проявляется при оценке абстрактности лексических единиц. Данные результаты, как мы полагаем, в первую очередь указывают на некоторую семантическую сложность абстрактных единиц в сравнении с конкретными. Во-первых, в семантике абстрактных имен преобладает обобщение, отвлечение от материальных признаков, фиксируется нестабильность смыслового содержания абстрактных существительных. Во-вторых, некоторые абстрактные единицы связаны с более широким числом контекстов, при этом данная связь нестабильна и непостоянна, исходя из этого, абстрактное имя, называя невидимый, но умопостигаемый мир, в меньшей степени отображает инвариантное для носителей русского языка содержание, при этом в большей степени транслирует его вариативную часть.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-312-90041.

Список источников

1. Bailey D. J., Nessler Ch., Berggren K. N., Wambaugh J. L. An Aphasia Treatment for Verbs With Low Concreteness: A Pilot Study // *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2020. Vol. 29 (1). Pp. 299–318.
2. Pasquale A. D., Catrical E., Canini M., Vigliocco G., Cappa S. F. The left inferior frontal gyrus: A neural crossroads between abstract and concrete knowledge // *Neuroimage*. 2018. No. 175. Pp. 449–459.
3. Hanley J. R., Hunt R. P., Steed, D. A., Jackman S. Concreteness and word production. // *Memory & Cognition*. 2017. No. 41. Pp. 365–377.
4. Paivio A. Dual Coding Theory, Word Abstractness, and Emotion: A Critical Review of Kousta et al. // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2013. No. 142. Pp. 282–287.
5. Bolognesi M., Burgers C. Caselli T. On abstraction: decoupling conceptual concrete-ness and categorical specificity // *Cognitive Processing*. 2020. No. 21. Pp. 365–381.
6. Borghi A. M., Binkofski F., Castelfranchi C., Cimatti F., Scorolli C., Tummolini L. The challenge of abstract concepts // *Psychological Bulletin*. 2017. No. 143. Pp. 263–292.
7. Abdollahzadeh E., Zolfaghari F. Qualitative and Quantitative Examination of Text Type Readabilities: A Comparative Analysis // *Journal of Research in Applied Linguistics*. 2012. Vol. 3 (2). Pp. 23–48.
8. Brysbaert M., Warriner A. B., Kuperman V. Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas // *Behavior research methods*. 2014. Vol. 46 (3). Pp. 904–911.
9. Brysbaert M., Stevens M., De Deyne Simon, Wouter V., Gert S. Norms of age of acquisition and concreteness for 30,000 Dutch words // *Acta psychologica*. 2014. No. 150. Pp. 80–84.
10. Xu X., Li J. Concreteness/abstractness ratings for two-character Chinese words in MELD-SCH // *PLoS ONE*. 2020. Vol. 15 (6).
11. Lahl O., Goritz A., Pietrowsky R., Rosenberg J. Using the world-wide web to obtain large-scale word norms: 190,212 ratings on a set of 2,654 German nouns // *Behavior Research Methods*. 2009. Vol. 41(1). Pp. 13–19.
12. Bonin P., Méot A., Bugaïska A. Concreteness norms for 1,659 French words: Relationships with other psycholinguistic variables and word recognition times // *Behavior Research Methods*. 2018. Vol. 50 (6). Pp. 2366–2387.
13. Guasch M., Ferré P., Fraga I. Spanish norms for affective and lexico-semantic variables for 1,400 words // *Behavior Research Methods*. 2016. Vol. 48 (4). Pp. 1358–1369.
14. Imbir K. K. Affective Norms for 4900 Polish Words Reload (ANPW_R): Assessments for valence, arousal, dominance, origin, significance, concreteness, imageability and, age of acquisition // *Frontiers in Psychology*. 2016. No. 7. Pp. 1–18.
15. Čoso B., Guasch M., Ferré P., Hinojosa J. A. Affective and concreteness norms for 3,022 Croatian words // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2019. Vol. 72 (9). Pp. 2302–2312.
16. Solovyev V.D., Ivanov V.V., Akhtiamov R.B. Dictionary of Abstract and Concrete Words of the Russian Language: A Methodology for Creation and Application // *Journal of research in applied linguistics*. 2019. No. 10. Pp. 215–227.
17. Volskaya Y. A., Zhuravkina I. S., Lobanov A. P. Dictionary of abstract the words of the Russian language: Nouns with high numerical measure of abstractness // *International Journal of Criminology and Sociology*. 2020. No. 9. Pp. 219–230.
18. Soares A. P., Costa A. S., Machado J., Comesaña M., Oliveira H. M. The Minho Word Pool: Norms for imageability, concreteness, and subjective frequency for 3,800 Portuguese words // *Behavior Research Methods*. 2017. Vol. 49 (3). Pp. 1065–1081.
19. Guasch M., Ferré P., Fraga I. Spanish norms for affective and lexico-semantic variables for 1,400 words // *Behavior Research Methods*. 2014. Vol. 48 (4). Pp. 1358–1369.

20. Шахматов А. А. Очерк современного русского литературного русского языка: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2017. 235 с.

21. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). 4-е издание. М.: Русский язык, 2001. 639 с.

22. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. М.: Языки славянских культур, 2005. 620 с.

23. Чернейко Л. О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. М.: Изд-во МГУ, 1997. 319 с.

24. Moffat M., Siakaluk P. D., Sidhu D. M., Pexman P. M. Situated conceptualization and semantic processing: effects of emotional experience and context availability in semantic categorization and naming tasks // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2015. Vol. 22 (2). Pp. 408-419.

25. Connell L., Lynott D. Strength of perceptual experience predicts word processing performance better than concreteness or imageability // *Cognition*. 2012. Vol. 125 (3). Pp. 452-465.

26. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка: на материалах Национального корпуса русского языка. 2- издание, испр. и доп., М.: Словари.ру, 2015. 1087 с.

27. Шведова Н. Ю. Русский семантический словарь. Т. 3. М.: РАН. Ин-т рус. яз., 2002. 629 с.

28. Плузьян В. А. Общая морфология: Введ. в проблематику. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 383 с.

29. Pasquale A. D., Catricalà E., Vigliocco G., Cappa F.S. Behavior Research Methods Beyond the abstract-concrete dichotomy: Mode of acquisition, concreteness, imageability, familiarity, age of acquisition, context availability, and abstractness norms for a set of 417 Italian words // *Behavior Research Methods*. 2010. Vol. 42 (4). Pp. 1042-1048.

References

1. Bailey, D. J., Nessler, Ch., Berggren, K. N., Wambaugh, J. L. (2020). *An Aphasia Treatment for Verbs with Low Concreteness: A Pilot Study*. *American Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 29 (1), pp. 299-318. (In English)

2. Pasquale, A. D., Catricalà, E., Canini, M., Vigliocco, G., Cappa, S. F. (2018). *The Left Inferior Frontal Gyrus: A Neural Crossroads between Abstract and Concrete Knowledge*. *Neuroimage*. No. 175, pp. 449-459. (In English)

3. Hanley, J. R., Hunt, R. P., Steed, D. A., Jackman, S. (2017). *Concreteness and Word Production*. *Memory & Cognition*. No. 41, pp. 365-377. (In English)

4. Paivio, A. (2013). *Dual Coding Theory, Word Abstractness, and Emotion: A Critical Review of Kousta et al.* *Journal of Experimental Psychology: General*. No. 142, pp. 282-287. (In English)

5. Bolognesi, M., Burgers, C., Caselli, T. (2020). *On Abstraction: Decoupling Conceptual Concrete-Ness And Categorical Specificity*. *Cognitive Processing*. No. 21, pp. 365-381. (In English)

6. Borghi, A. M., Binkofski, F., Castelfranchi, C., Cimatti, F., Scorolli, C., Tummolini, L. (2017). *The Chal-*

lenge of Abstract Concepts. *Psychological Bulletin*. No. 143, pp. 263-292. (In English)

7. Abdollahzadeh, E., Zolfaghari, F. (2012). *Qualitative and Quantitative Examination of Text Type Readabilities: A Comparative Analysis*. *Journal of Research in Applied Linguistics*. Vol. 3 (2), pp. 23-48. (In English)

8. Brysbaert, M., Warriner, A. B., Kuperman, V. (2014). *Concreteness Ratings for 40 Thousand Generally Known English Word Lemmas*. *Behavior research methods*. Vol. 46 (3), pp. 904-911. (In English)

9. Brysbaert, M., Stevens, M., De Deyne Simon, Wouter, V., Gert, S. (2014). *Norms of Age of Acquisition and Concreteness for 30,000 Dutch Words*. *Acta psychologica*. No. 150, pp. 80-84. (In English)

10. Xu, X., Li, J. (2020). *Concreteness/Abstractness Ratings for Two-Character Chinese Words in MELD-SCH*. *PLoS ONE*. Vol. 15 (6). e0232133 (In English)

11. Lahl, O., Goritz, A., Pietrowsky, R., Rosenberg, J. (2009). *Using the World-Wide Web to Obtain Large-Scale Word Norms: 190,212 Ratings on a Set of 2,654 German Nouns*. *Behavior Research Methods*. No. 41(1), pp. 13-19. (In English)

12. Bonin, P., Méot, A., Bugaïska, A. (2018). *Concreteness Norms for 1,659 French Words: Relationships with Other Psycholinguistic Variables and Word Recognition Times*. *Behavior Research Methods*. Vol. 50 (6), pp. 2366-2387. (In English)

13. Guasch, M., Ferré, P., Fraga, I. (2016). *Spanish Norms for Affective and Lexico-Semantic Variables for 1,400 Words*. *Behavior Research Methods*. Vol. 48 (4), pp. 1358-1369. (In English)

14. Imbir, K. K. (2016). *Affective Norms for 4900 Polish Words Reload (ANPW_R): Assessments for Valence, Arousal, Dominance, Origin, Significance, Concreteness, Imageability and Age of Acquisition*. *Frontiers in Psychology*. No. 7, pp. 1-18. (In English)

15. Coto, B., Guasch, M., Ferré, P., Hinojosa, J. A. (2019). *Affective and Concreteness Norms for 3,022 Croatian Words*. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. Vol. 72 (9), pp. 2302-2312. (In English)

16. Solovyev, V. D., Ivanov, V. V., Akhtiamov, R. B. (2019). *Dictionary of Abstract and Concrete Words of the Russian Language: A Methodology for Creation and Application*. *Journal of Research in Applied Linguistics*. No. 10, pp. 215-227. (In English)

17. Volskaya, Y. A., Zhuravkina, I. S., Lobanov, A. P. (2020). *Dictionary of Abstract Words of the Russian Language: Nouns with High Numerical Measure of Abstractness*. *International Journal of Criminology and Sociology*. No. 9, pp. 219-230. (In English)

18. Soares, A. P., Costa, A. S., Machado, J., Comesaña, M., Oliveira, H. M. (2017). *The Minho Word Pool: Norms for Imageability, Concreteness, and Subjective Frequency for 3,800 Portuguese Words*. *Behavior Research Methods*. Vol. 49 (3), pp. 1065-1081. (In English)

19. Guasch, M., Ferré, P., Fraga, I. (2014). *Spanish Norms for Affective and Lexico-Semantic Variables for 1,400 Words*. *Behavior Research Methods*. Vol. 48 (4), pp. 1358-1369. (In English)

20. Shahmatov, A. A. (2017). *Ocherk sovremennogo russkogo literaturnogo russkogo yazyka: uchebnik dlya*

vuzov [An Essay on the Contemporary Russian Literary Language: A Textbook for Universities]. 235 p. Moscow, izdatel'stvo Yurait. (In Russian)

21. Vinogradov, V. V. (2001). *Russkii yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)* [Russian Language (Grammatical Doctrine of the Word)]. 4-e izdanie. 639 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

22. Bondarko, A. V. (2005). *Teoriya morfologicheskikh kategorii i aspektologicheskie issledovaniya* [Theory of Morphological Categories and Aspectological Studies]. 620 p. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur. (In Russian)

23. Cherneiko, L. O. (1997). *Lingvofilosofskii analiz abstraktnogo imeni* [Linguo-Philosophical Analysis of an Abstract Name]. 319 p. Moscow, izd-vo MGU. (In Russian)

24. Moffat, M., Siakaluk, P. D., Sidhu, D. M., Pexman, P. M. (2015). *Situated Conceptualization and Semantic Processing: Effects of Emotional Experience and Context Availability in Semantic Categorization and Naming Tasks*. Psychonomic Bulletin & Review. Vol. 22 (2), pp. 408–419. (In English)

25. Connell, L., Lynott, D. (2012). Strength of Perceptual Experience Predicts Word Processing Perfor-

mance better than Concreteness or Imageability. Cognition. Vol. 125 (3), pp. 452–465. (In English)

26. Lyashevskaya, O. N., Sharov, S. A. (2015). *Chastotnyi slovar' sovremennogo russkogo yazyka: na materialakh Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka* [Frequency Dictionary of the Modern Russian Language (the Russian National Corpus)]. Moscow, Slovari.ru. (In Russian)

27. Shvedova, N. Iu. (2002). *Russkii semanticheskii slovar'* [Russian Semantic Dictionary]. T. 3, 720 p. Moscow, RAN. In-t rus. yaz. (In Russian)

28. Plungyan, V. A. (2000). *Obshchaya morfologiya: Vved. v problematiku* [General Morphology: An Introduction to the Issues]. 383 p. Moscow, Editorial URSS. (In Russian)

29. Pasquale, A. D., Catricalà, E., Vigliocco, G., Cappa, F. S. (2010). *Behavior Research Methods beyond the Abstract–Concrete Dichotomy: Mode of Acquisition, Concreteness, Imageability, Familiarity, Age of Acquisition, Context Availability, and Abstractness Norms for a Set of 417 Italian Words*. Behavior Research Methods. Vol. 42 (4), pp. 1042–1048. (In English)

The article was submitted on 24.09.2022

Поступила в редакцию 24.09.2022

Вольская Юлия Александровна,
ассистент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
kovaleva95julia@mail.ru

Volskaya Yulia Aleksandrovna,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
kovaleva95julia@mail.ru

УДК 811.161.1'06

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-44-50

СИСТЕМА ЖАНРОВ СЕТЕВОЙ РЕЧИ В РУССКОЯЗЫЧНОМ ЦИФРОВОМ ДИСКУРСЕ

© Ирина Дебердиева

THE SYSTEM OF NETWORK SPEECH GENRES IN THE RUSSIAN- LANGUAGE DIGITAL DISCOURSE

Irina Deberdieva

The article is devoted to the problem of network genres' consistency, their classification and the identification of network texts' general and specific features. The purpose of the work is to describe the system of network speech genres in the Russian-language network discourse. Internet discourse is defined as a special semiotic system, a network language that serves various spheres of human activity and is implemented in network speech in relatively stable types of utterances – network genres. The article identifies, analyzes and classifies generic and specific features of network genres. According to the type of content, network genres can be divided into primary and secondary; from the point of view of temporary communicative modality, we distinguish the genres of instant response and the genres of deferred feedback; according to the type of formal evaluation, the genres of single and bigeminal formal evaluation communication are identified.

The generic defining features of network genres, arising from the tasks and specifics of network communication, are their versatility, multi-channel character and their ostensibly inferential principle. We should consider network genres to be a separate system of speech genres due to the fact that all the features of the genre system have pronounced specificity in the new digital discourse. The digital age generates a special genre thinking, dictating new rules of communication and genre design of texts.

Keywords: Internet discourse, network language, network speech, speech genre, network genres, network communication

Статья посвящена проблеме системности сетевых жанров, их классификации, определению общих и специфических особенностей сетевых текстов. Целью работы является описание системы жанров сетевой речи в русскоязычном сетевом дискурсе. Интернет-дискурс определяется как особая семиотическая система, сетевой язык, обслуживающий различные сферы деятельности человека и реализующийся в сетевой речи в относительно устойчивых типах высказываний – сетевых жанрах. Выявлены и проанализированы родовые и видовые особенности сетевых жанров, предпринята попытка их классификации. По типу контента (содержания) сетевые жанры можно разделить на первичные и вторичные; с точки зрения временной коммуникативной модальности следует выделить жанры мгновенного ответа и жанры отложенного отзыва; по типу формальной оценки – жанры одиночной и бигеминальной формально-оценочной коммуникации. Родовыми определяющими особенностями сетевых жанров, вытекающими из задач и специфики сетевой коммуникации, являются многосторонность, многоканальность и ostensibly-инференционное начало. Сетевые жанры необходимо выделить в отдельную систему речевых жанров в связи с тем, что все признаки жанровой системы в условиях нового цифрового дискурса имеют ярко выраженную специфику. Цифровая эпоха порождает особое жанровое мышление, диктует новые правила коммуникации и жанрового оформления текстов.

Ключевые слова: интернет-дискурс, сетевой язык, сетевая речь, речевой жанр, сетевые жанры, сетевая коммуникация

Цифровизация общества имеет характер глобального процесса, который порождает новые способы и средства удовлетворения коммуникативных и информационных потребностей, воплощаясь во «вторичной моделирующей систе-

ме» (по Ю. Лотману). Такой системой является Интернет-дискурс – особая семиотическая система, сетевой язык, обслуживающий различные сферы деятельности человека и реализующийся в сетевой речи. Между тем любая система, со-

гласно законам увеличения степени идеальности системы, неравномерного развития частей системы, перехода с макро- на микроуровень (по Г. С. Альтшуллеру), эволюционирует. Дискурс реагирует многомерной систематизацией и кристаллизацией речевых жанров.

Согласно М. М. Бахтину, «каждая сфера использования языка вырабатывает свои относительно устойчивые типы» высказываний – речевые жанры [1, с. 159]. Жанр – «важнейший фактор текстообразования, определяющий структуру текста» и его прагматику [2]. Определяющим признаком речевого жанра является его диалогичность, другие главные признаки речевого жанра – целеполагание, завершенность, связь с определенной сферой общения.

Сетевые жанры, естественно формируясь, диктуют участникам сетевого общения набор правил речевого поведения как залог успешной коммуникации. Знание схем построения речевых жанров в определенной коммуникативной сфере «дает возможность адекватно реагировать на коммуникативные действия партнеров и в итоге достигать намеченных коммуникативных целей» [3, с. 233]. В онлайн-среде действуют особые принципы отбора и использования речевых средств, которые способствуют достижению специфических задач – задач мгновенной и отложенной электронной коммуникации, имеющей полилогичный, групповой характер, и самопрезентации в медиaprостранстве (страницы в социальной сети, блогинг и др.). Среди задач можно выделить быстрое потребление информации, одновременное общение в нескольких чатах (полилогичность речи), возможность мгновенной обратной связи, когда адресант и адресат равноправны и могут меняться ролями. Языковой стиль как набор средств включает графику (фото, инфографику, «мемы» и др.), аудио- и видеоконтент, гипертекст как систему ссылок и др. [4, с. 24], сетевой этикет (нетикет), отличающийся «гипертолерантностью» (по Н. Э. Гронской). Проявление особенностей устной разговорной и жаргонной речи в письменной на всех уровнях (написание как произношение, ненормативное словообразование, использование сленга, аргю, полимодальная «медиаграмматика» и синтаксис) – характерная черта сетевой речи [Там же, с. 25–26].

Сетевые жанры (здесь – жанры сетевой речи) по типу контента (содержания) можно разделить на первичные и вторичные жанры. К первичным жанрам сетевого языка можно отнести пост (публикацию), галерею, видеоролик, трансляцию, комментарии UGC (User-generated content), форум, чат. Среди вторичных жанров следует

выделить следующие: блог (канал), электронный дневник, статья. К супержанру как жанровой надсистеме можно отнести медиаплатформы (*Яндекс.Дзен*, *Блоги@MAIL.ru* и др.), социальные сети (*ВКонтакте*, *Мой мир@MAIL.ru*, *Одноклассники* и др.), видеохостинги (*TikTok*, *Youtube*, *RuTube*).

С точки зрения временной коммуникативной модальности среди сетевых жанров следует выделить жанры мгновенного ответа, предполагающие общение в реальном времени (чат, трансляция, комментарии), и жанры отложенного отзыва (пост, галерея, видеоролик, блог, статья, электронный дневник, медиаиздание).

Между тем сетевая коммуникация, как и любой другой вид коммуникации, процесс двусторонний, в данном случае следует говорить о групповом, многостороннем характере общения, не ограниченном по количеству участников. Многосторонность может достигаться как непосредственным включением в общение новых равноправных коммуникантов, так и возможностью обратного ответа в форме оценки, отражающей восприятие пользователя. Возможность оценки сетевой публикации (система лайков и дизлайков) – общая черта всех сетевых текстов в семиотическом понимании этого слова. Такой тип коммуникации можно обозначить как одиночную (со стороны адресата) формально-оценочную коммуникацию (пост, статья), в то время как чаты и форумы предполагают бигеминальную (парную, двустороннюю) формально-оценочную коммуникацию в рамках полилога. Таким образом, другим критерием разграничения сетевых жанров является одиночность / бигеминальность формальной оценки.

Другой важнейшей родовой чертой сетевых жанров считается многоканальность, разнообразие контента. Так, статья может включать текст, изображения, гиперссылки, виджеты.

Характерной особенностью сетевых жанров является также наличие элементов, обеспечивающих остенсивно-инференционную коммуникацию. Такая коммуникация предполагает информативное и коммуникативное намерения одновременно: намерение информировать адресата о чем-либо и намерение информировать его же об этом информативном намерении [5]. Интересы владельца аккаунта-пользователя сети определяются автоматически рядом отработанных алгоритмов, что отражается в лентах рекомендаций – подборок публикаций на релевантные темы. Релевантность – в широком смысле – мера соответствия получаемого результата желаемому, соответствия результатов поиска поставленной задаче. Такое понятие релевантности корре-

лирует с пониманием, принятым в когнитивной лингвистике. Согласно теории релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона под остенсивностью нужно понимать действие, реализующее «явное намерение сделать что-то явным» [6, с. 129]. Остенсивно-инференционными стимулами являются, например, теги, виджеты на странице канала, карточки предварительного просмотра, RSS-ленты.

Карточки предварительного просмотра, как было сказано выше, являются элементами публикаций. Нажав на карточку, пользователь переходит к полной версии материала на канале или сайте-источнике. Между тем в сети в сфере авторских блогов возникает такое явление, как *кликбейт*, – оформление карточки публикации, обманывающее ожидания пользователей.

Остенсивно-инференционным элементом и одновременно специфическим сетевым жанром, обладающим способностью к неограниченному воспроизведению в других жанровых формах, представляется UGC (User-generated content) – контент, который создают посетители сайта (отзывы и комментарии).

Рассмотрим основные сетевые жанры.

Пост – короткая заметка, которую можно просмотреть в ленте социальной сети или медиаплатформы, не открывая канал.

Статья – основной тип публикаций, может включать текст, изображения, гиперссылки, виджеты (небольшие информативные блоки в теле статьи), публикации из социальных сетей, видео, музыкальный трек или опрос. Сопровождать публикацию (статью) может визуальный контент (фотографии, рисунки, изображения, видео). Теги – это ключевые слова в теле публикации. По ним можно найти другие публикации с такими же тегами, а по уникальным авторским тегам – другие публикации конкретного канала. Для обозначения тега в теле статьи используется символ #, например #традицииисовременность, #мппу.

Галерея – публикация, которая состоит из изображений и подписей к ним. Галереи можно пролистывать непосредственно в ленте медиаплатформы или социальной сети. Галерея включает визуальный контент: фотографии, рисунки, изображения, видео (преимущественно горизонтальные видео, в том числе с субтитрами), ролик (короткое вертикальное видео). Особым показателем рентабельности видеопубликации является глубина просмотра. Она отражает поведение пользователей при просмотре видео: до какого фрагмента сохраняется интерес и когда он начинает ослабевать.

Трансляция – это прямой эфир для общения блогера с аудиторией. Трансляция отображается как виджет на странице канала или карточка в ленте рекомендаций. Для отображения успешности трансляции введено понятие «вовлеченные зрители» – пользователи, которые проводят в прямом эфире больше 10 минут.

Ролик – короткое вертикальное видео длительностью от 10 секунд до 2 минут.

UGC (User-generated content) – контент, который создают посетители сайта (отзывы и комментарии). Это комментарии-пояснения к тексту, рассуждения, замечания или собственное мнение, ИМХО. ИМХО – слово, выражающее субъективность говорящего, близко по значению вводному слову *по-моему* или словосочетанию *на мой взгляд*. От английской аббревиации ИМНО – *in my humble opinion* ‘по моему скромному мнению’. Синонимично «личное мнение», «убеждение» [7]. Если главный принцип классического речевого этикета – паритетность, то принципом нетикета можно считать приоритетность ИМХО в общении. Существенной чертой грамотно составленного комментария является наличие обращения – к оппоненту на форуме обсуждений или автору поста.

Чат (англ. to chat ‘болтать’) – средство и форма групповой коммуникации, обмена сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени. Характерной особенностью чата является коммуникация в реальном времени или близкая к этому, что отличает чат от форумов и других «медленных» средств [8].

Блог (канал) – один из «неформальных, дискуссионных, наиболее явно и ярко совмещающих письменное и разговорное начало жанров, наряду с форумом, чатом, электронным дневником, для которых характерна спонтанность речи» [9, с. 24]. Коммуникация в блогах организована вокруг личной странички пользователя, стилистика блога лежит в диапазоне «от гладкого художественного или публицистического текста до нескольких бессвязных слов» [10, с. 98]. Большой толковый словарь русского языка под редакцией С. А. Кузнецова дает узкое, устаревшее понимание блога как «интернет-дневника» – «дневниковые записи, создаваемые на персональной странице в Интернете в расчете на сторонних читателей, которые могут оставлять свои комментарии, вступать в спор и т. п.» [11]. Но, по мнению современных блогеров, блогинг – это деятельность, направленная на привлечение заинтересованной аудитории на какой-либо ресурс за счет вовлекательного контента с высокой частотой публикаций. Так, рентабельность блога определяется в том числе таким показателем, как

DAU (Daily active users) – числом уникальных посетителей канала или публикации в день. При этом аудиторией канала считается совокупность уникальных посетителей, дочитавших или просмотревших любой из материалов канала до конца. Задача блогера – вовлечь пользователя в контент и удержать его внимание до последнего слова публикации или последней секунды ролика. Количество подписчиков – важнейший показатель успешности канала. Подписчиками являются пользователи, подписывавшиеся на каналы и источники, чтобы следить за их обновлениями в своей ленте.

Блог может включать один или множество типов контентов, таких как статья, визуальный контент, галерея, трансляция, гиперссылки, а также UGC (User-generated content)-комментарии.

Как и в классическом публицистическом тексте, особую роль играет заголовок блога, который привлекает внимание читателей и «заманивает» их на канал. Заголовок блога отражается в особой форме – в виде карточки предварительного просмотра, которая отображается в ленте рекомендаций. Включает также небольшое описание (зачин) и изображение или стоп-кадр из видео. Кроме того, помогают выйти на статью (по рекомендациям ленты) теги – ключевые слова, которые можно указать для материала перед его публикацией, тоже являющиеся, таким образом, компонентом блога. Специфика блогов как жанра интернет-дискурса является следствием задач электронной коммуникации и самопрезентации в интернет-пространстве. Следует отметить, что подавляющее большинство блогеров, ведущих тематические страницы, не являются профессионалами в освещаемой области и работают анонимно, под определенным никнеймом («*Какой смысл*», «*Мудрая Тереза*», «*Китайский советник*», «*Звезда Журналист*» и др.). Но встречаются также авторы, позиционирующие себя как профессионалы (например, «*Записки актера*», «*Сельский учитель*»), а также блоги медиаизданий («*Популярная механика*», «*Fishki.Net*», «*Газета.Ru*», «*Cosmopolitan Russia*»). При этом основой контента блогов чаще всего является пост в социальной сети публичного лица (известного актера или общественного деятеля) или «рандомно» (случайным образом) выбранная цитата, исторический факт, кинофильм или литературное произведение – в целях «раскрытия», «пояснения смысла». Частотным контентом блогов являются также рерайтинг (переработанные исходные тексты) и контентный спам – материалы, которые содержат автоматически сгенерированные или написанные по шаблону тексты и др.

Супержанры (медиаплатформы, видеохостинги и социальные сети) представляют собой дискурсную надсистему в рамках социально-прагматического подхода. Дискурс предполагает социально обусловленный тип высказываний, «язык в языке», «представленный в виде особой социальной данности, имеющей свои тексты» [12]. Тексты (в том числе визуальный контент) пользователи создают в специальных студиях-интерфейсах, дающих готовые формы и инструменты.

Характерные особенности устройства таких сетевых систем определены особым типом связи ее элементов – гиперссылками, а также автоматизацией некоторых сторон коммуникации. *Гиперссылка* (англ. *hyperlink*) – это элемент графического изображения или текста в сети, позволяющий осуществлять переход на другие Интернет-страницы, открывать какие-либо документы, запускать сторонние приложения. Часто в тексте выделяется синим цветом или подчеркивается, также может быть изображением, кнопкой переключения страниц и др. Выделяют анкорные (часть текста) и безанкорные (URL-адрес), внешние и внутренние, якорные (переходы по тексту) гиперссылки. Гиперссылки обеспечивают мгновенную навигацию в сети, глобальность и целостность самой информационно-коммуникативной системы.

Автоматизация сетевых надсистем осуществляется посредством RSS (Really Simple Syndication – ‘простое получение информации’ или Rich Site Summary – ‘полноценная сводка сайта’). Это специальные файлы в формате (rss или xml), которые используются для описания новостей сайтов или их анонсов со ссылкой на полную версию текста. По мере появления на целевом ресурсе / источнике новой информации, скрипт создает RSS файл, который считывает онлайн-овые или программные агрегаторы и оповещает пользователей об изменениях. Включает в себя три блочные структуры: метаданные – заголовки, подзаголовки, изображения, описания, основной текст; гиперссылки на целевой ресурс для ознакомления с полным вариантом новости; категории статей и метаданных, объединенных по тематике публикаций.

С целью подтверждения и уточнения теоретических положений нами был проведен опрос пользователей сети. В опросе приняло участие 72 чел. в возрастных категориях 15-17 лет (59,7%), 18-35 лет (15,3%), 36-50 лет (16,7%) и старше 50 лет (8,3%).

Было установлено, что наиболее популярным средством межличностного и профессионального общения являются групповые чаты (87 и 86%

соответственно), а также социальные сети (66 и 44%). При этом от 60 до 66% опрошенных проводят в сети от нескольких часов до 24 часов в сутки, просматривая ленты рекомендаций в социальных сетях, сервисах коротких видео, медийных платформах, видеохостингах. Таким образом, текстовые жанры (статьи, посты) все еще преобладают над визуальными жанрами (роликами) – 55,5% против 40,3%.

55,6% опрошенных участвуют в обсуждениях в сети, создают комментарии с целью высказать свое мнение, поспорить с неправильной точкой зрения или поддержать автора поста, из них 93% респондентов читают комментарии, так как им интересно знать мнение других людей, а также с целью составить «народное представление» о проблеме, познакомиться с альтернативными взглядами. При этом 25% участников форумов и обсуждений подвергались буллингу или испытывали агрессию со стороны других пользователей, что говорит о низкой культуре общения в сети, презумпции и приоритетности ИМХО.

В результате опроса подтвердилась также гипертолерантность как феномен сетевой коммуникации. Практически 80% опрошенных терпимо относятся к нарушению речевых и языковых норм в письменной речи в сети.

Особая часть исследования была посвящена проблеме непрофессионализма блогерского сообщества, вопросу правоты и превосходства экспертного мнения над мнением блогера-непрофессионала или ИМХО. 61% респондентов доверяют мнению и контенту блогера, руководствуясь собственными симпатиями, не задумываясь о возможности недоверия к представленной информации. При этом только 29% из них проверяют информацию по интересующей теме, пытаются выйти на авторитетное экспертное мнение в других источниках.

Самыми популярными блогерами, по данным опроса, стали Юрий Дудь и Дмитрий Куплинов, менее популярна Марьяна Ро. Ю. Дудь является выпускником факультета журналистики МГУ, то есть профессиональным журналистом. В то время как Д. Куплинов – профессиональный «ютубер», основной жанр его роликов – летсплей (комментирование компьютерных игр). Марьяна Ро – видеоблогер, начинающая певица, ютубер с 14 лет, не имеет профессионального образования, но пользуется популярностью у подростков и молодежи, собирая аудиторию роликами «обо всем на свете», от «что я делаю, когда мне скучно» до советов, как «снять порчу». Таким образом, блогинг не выставляет требований к профессионализму и опыту авторов. В этом прояв-

ляется кризис профессионализма информационного общества.

53% опрошенных сами являются блогерами-любителями – ведут свою «страничку» в социальных сетях. Большая часть из них выбирает такую форму коммуникации с друзьями и знакомыми, чтобы поделиться жизненными моментами, а также использует блогинг как форму самопрезентации в поисках «пути к себе».

Таким образом, утверждение «Мы живем в эпоху, когда все слова уже сказаны» (С. С. Аверинцев) приобретает в современной информационной культуре новые формы агрессивного остенсивного стимулирования, бесконечного ре-райтинга и самоцитирования. На этом фоне утверждение гипертолерантности в культуре и языке ведет к обесцениванию профессионализма и грамотности как таковой, а автоматическая подстройка информационной ленты под интересы конкретного пользователя заменяет свободу выбора псевдовыбором, дискредитируя критическое мышление.

Таким образом, нами были выявлены и проанализированы родовые и видовые особенности сетевых жанров, предпринята попытка их классификации. По типу контента (содержания) сетевые жанры можно разделить на первичные и вторичные; с точки зрения временной коммуникативной модальности следует выделить жанры мгновенного ответа и жанры отложенного отзыва; по типу формальной оценки – жанры одиночной и бигеминальной формально-оценочной коммуникации. Родовыми определяющими особенностями сетевых жанров являются многосторонность, многоканальность и остенсивно-инференционное начало.

Сетевые жанры необходимо выделить в отдельную систему речевых жанров в связи с тем, что все признаки жанровой системы (диалогичность, целеполагание, завершенность, связь с определенной сферой общения) в условиях нового цифрового дискурса имеют ярко выраженную специфику. Цифровая эпоха порождает особое жанровое мышление, диктует новые правила коммуникации и жанрового оформления текстов.

Список источников

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Бахтин М. М. Собр. соч. М.: Русские словари, 1996. Т.5: Работы 1940–1960 гг. С. 159–206. URL: http://www.philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm (дата обращения: 14.09.2022).
2. Копытов О. Н. Модус на пространстве текста: монография. 2016. URL: <https://www.litres.ru/oleg-kopytov-10377441/modus-na-prostranstve-teksta->

monografiya/chitat-onlayn/ (дата обращения: 14.09.2022).

3. Лазеева Н. В., Прохорова Л. П. «Речевой жанр» и подходы к его определению // Сибирский филологический журнал. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-i-podhody-k-ego-opredeleniyu> (дата обращения: 14.09.2022).

4. Дебердиева И. И. Влияние новых медиа на речевую культуру и мышление современной молодежи // Цифровизация общества и медиаобразовательная стратегия регионов России: сборник по материалам Всероссийской научной конференции. 22 октября 2021 г. Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина», 2021. С. 23–27.

5. Кильмухаметова Е. Ю. Основные понятия теории релевантности // Вестн. Том. гос. ун-та. 2006. № 291. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-ponyatiya-teorii-relevantnosti> (дата обращения: 14.09.2022).

6. Макеева Л. Б. Теория релевантности, прагматика и проблема значения // Философский журнал | Philosophy Journal. 2022. Т. 15. № 3. С. 125–139.

7. Словарь языка интернета. URL: <https://ru.calameo.com/read/00646156441c44d2d1da0?page=47> (дата обращения: 14.09.2022).

8. Чат. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Чат_\(программа\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Чат_(программа)) (дата обращения: 14.09.2022).

9. Кувшинская Ю. М. Аббревиация в речи интернет-форумов. // Современный русский язык в интернете. М.: Языки славянской культуры, 2014. 328 с.

10. Занадворова А. В. Саморегуляция в нерегулируемых сферах интернет-общения: речевой этикет в Живом журнале // Современный русский язык в интернете / Ред. Я. Э. Ахапкина, Е. В. Рахилина. М.: Языки славянской культуры, 2014. 328 с.

11. Большой толковый словарь русского языка под ред. С. А. Кузнецова. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. В авторской редакции 2014 года. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 14.09.2022).

12. Хурматуллин А. К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2009. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-diskursa-v-sovremennoy-lingvistike> (дата обращения: 14.09.2022).

Библиографический список

1. Городнова А. А. Развитие информационного общества. М.: Издательство Юрайт, 2017. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/208245012> (дата обращения: 10.09.2022).

2. Гронская Н. Э. Языковая политика через призму миграции: как угроза языковой идентичности // Двадцать лет спустя: 1991–2011: Реорганизация пространства и идентичности: Материалы международного конгресса. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2012. С. 56–63.

3. Дебердиева И. И. Блогинг как новый тип современного интернет-дискурса // Молодые голоса: Материалы VI Всероссийской с международным уча-

стием научно-практической конференции (26 ноября 2021 г.) / Анапский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2021. С. 52–55.

4. Еляков А. Д. Современная информационная революция // Социологические исследования = СОЦИС: Ежемесячный научный и общественно-политический журнал РАН. 2003. № 10. С. 29–38.

5. Релевантность // Финансовый словарь Финам. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/28548 (дата обращения: 10.09.2022).

References

1. Bakhtin, M. M. (1996). *Problema rechevykh zhanrov* [The Problem of Speech Genres]. *Russkie slovari*. T. 5: Raboty 1940-1960 gg. Pp. 159–206. Moscow. URL: http://www.philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

2. Kopytov, O. N. (2016). *Modus na prostranstve teksta* [A Mode on the Text Space]. *Monografiya*. URL: <https://www.litres.ru/oleg-kopytov-10377441/modus-na-prostranstve-teksta-monografiya/chitat-onlayn/> (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

3. Lazeeva, N. V., Prokhorova, L. P. (2013). *“Rechevoi zhanr” i podkhody k ego opredeleniyu* [Speech Genre and Approaches to Its Definition]. *Sibirskii filologicheskii zhurnal*. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoy-zhanr-i-podhody-k-ego-opredeleniyu> (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

4. Deberdieva, I. I. (2021). *Vliyanie novykh media na rechevuyu kul'turu i myshlenie sovremennoi molodezhi* [The Influence of New Media on the Speech Culture and Mind of Modern Youth]. *Tsifrovizatsiya obshchestva i mediaobrazovatel'naya strategiya regionov Rossii: sbornik po materialam Vserossiyskoi nauchnoi konferentsii*. October 22, 2021. Pp. 23–27. Yelets, FGBOU VO Eletsii gosudarstvennyi universitet im. I. A. Bunina. (In Russian)

5. Kil'mukhametova, E. Iu. (2006). *Osnovnye ponyatiya teorii relevantnosti* [Basic Concepts of Relevance Theory]. *Vestnik Tom. gos. un-ta*. No. 291. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-ponyatiya-teorii-relevantnosti> (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

6. Makeeva, L. B. (2022). *Teoriya relevantnosti, pragmatika i problema znacheniya* [Relevance Theory, Pragmatics and the Problem of Meaning]. *Filosofskii zhurnal | Philosophy Journal*. T. 15. No. 3, pp. 125–139. (In Russian)

7. *Slovar' yazyka internet* [Dictionary of the Internet Language]. URL: <https://ru.calameo.com/read/00646156441c44d2d1da0?page=47> (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

8. *Chat* [The Chat]. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Chat_\(programma\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Chat_(programma)) (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

9. Kuvshinskaya, Iu. M. (2014). *Abbreviatsiia v rechi internet-forumov* [The Abbreviation in the Speech of Internet Forums]. Iu. M. Kuvshinskaya. *Sovremennyyi russkii yazyk v internete* [Modern Russian on the Inter-

net]. 328 p. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. (In Russian)

10. Znadvorova, A. V. (2014). *Samoregulatsiia v nereglamentiruemymkh sferakh internet-obshcheniia: rechevoi etiket v Zhivom zhurnale* [Self-regulation in Unregulated Areas of Internet Communication: Speech Etiquette in LiveJournal]. *Sovremennyi russkii yazyk v internete* [Modern Russian on the Internet]. Red. Ya. E. Akhapkina, E. V. Rakhilina. 328 p. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. (In Russian)

11. BTS: *Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka* (1998) [Large Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Pervoe izdanie: St. Petersburg, Norint, v avtorskoi redaktsii 2014 g. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

12. Khurmatullin, A. K. (2009). *Ponyatie diskursa v sovremennoi lingvistike* [The Concept of Discourse in Modern Linguistics]. *Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. nauki*. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-diskursa-v-sovremennoy-lingvistike> (accessed: 14.09.2022). (In Russian)

Bibliographic list

1. Gorodnova, A. A. (2017). *Razvitie informatsionnogo obshchestva* [Development of the Information Society]. Moscow, izdatel'stvo Yurait. URL:

<https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/208245012> (accessed: 10.09.2022). (In Russian)

2. Gronskaya, N. E. (2005). *Yazykovaya politika cherez prizmu migratsii: kak ugroza yazykovoi identichnosti* [Language Policy through the Prism of Migration: As a Threat to Linguistic Identity]. *Dvadtsat' let spustya: 1991–2011: Reorganizatsiya prostranstva i identichnosti: Materialy mezhdunarodnogo kongressa*. Moscow, Rossiyskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet, pp. 56–63. (In Russian)

3. Deberdieva, I. I. (2021). *Bloging kak novyi tip sovremennogo internet-diskursa* [Blogging as a New Type of Modern Internet Discourse]. *Molodye golosa: Materialy VI Vserossiyskoi s mezhdunarodnym uchastiyem nauchno-prakticheskoi konferentsii* (26 noyabrya 2021 g.). Anapskii filial FGBOU VO "Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet". Pp. 52–55 p. Krasnodar, izdatel'skii Dom Iug. (In Russian)

4. Elyakov, A. D. (2003). *Sovremennaya informatsionnaya revoliutsiya* [The Modern Information Revolution]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. No. 10, pp. 29–38. (In Russian)

5. *Relevantnost'* [Relevance]. *Finansovyi slovar' Finam*. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/28548 (accessed: 10.09.2022). (In Russian)

The article was submitted on 22.09.2022
Поступила в редакцию 22.09.2022

Дебердиева Ирина Игоревна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Московский педагогический
государственный университет
(Анапский филиал),
353410, Россия, Анапа,
Астраханская, 88.
karelova2908@yandex.ru

Deberdieva Irina Igorevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University
(Anapa Branch),
88 Astrakhanskaya Str.,
Anapa, 353410, Russian Federation.
karelova2908@yandex.ru

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-51-58

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ВАКХИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ПОВЕСТИ А. П. ЧЕХОВА «ДРАМА НА ОХОТЕ»

© Ольга Димитриева

FUNCTIONING OF BACCHIC VOCABULARY IN A. CHEKHOV'S NOVEL "THE SHOOTING PARTY"

Olga Dimitrieva

The article examines the functioning of the lexical semantics of 'alcohol consumption' in the fictional world of the work. The purpose of the study is to analyze the Bacchanalian vocabulary, its contextual environment and determine its role in the creation of micro- and macro-worlds of the protagonist. The study is based on a selection of examples containing bacchanalian vocabulary from A. Chekhov's detective novel "The Shooting Party" (1884). We mainly use the linguostylistic method, lexico-semantic and contextual analyses and, partially, a statistical data analysis. Based on the corpus data, the article reveals that the lexeme "drunk" becomes a frequency in A. Chekhov's works and expands its valence properties, marking certain qualities of a person. Our analysis shows that utilitarian evaluation is characteristic of Sergei Zinoviev (Kamyshev) and Count Karneev, while emotional and sensual evaluation is the main characteristic of Urbenin. The article determines that the bacchanalian detail becomes a marker of the count's constant addiction, and explicates a change in the state of the main character, Olga Skvortsova. The Bacchanalian world becomes desirable for the protagonist, as it differs from the current world of boredom and idleness by its activity and a thirst for action, which is verbalized by mean of emotional and evaluative vocabulary.

Keywords: bacchic vocabulary, semantics, mentality, wine drinking situation, drinking culture, idiostyle, A. Chekhov, individual authorial interpretation

В статье рассматривается функционирование лексики с семантикой «употребление спиртного» в художественном мире произведения. Целью исследования является анализ вакхической лексики, ее контекстуального окружения и определение роли в создании микро- и макромиров героя. Материалом для исследования послужила выборка примеров, содержащих вакхическую лексику, из повести А. П. Чехова «Драма на охоте» (1884). Основные методы, применяемые в работе, – это лингвостилистический метод, лексико-семантический, контекстуальный анализ и частично анализ статистических данных. На основе корпусных данных выявлено, что лексема *пьяный* становится частотной в произведениях А. П. Чехова и расширяет свои валентностные свойства, маркируя те или иные качества человека. Анализ показывает, что утилитарная оценка характерна для Сергея Зиновьева (Камышева) и графа Карнеева, эмоционально-чувственная оценка является главной характеристикой Урбенина. Определяется, что вакхическая деталь становится маркером постоянного пристрастия графа, а также эксплицирует перемену в состоянии героини – Ольги Скворцовой. Вакхический мир становится для главного героя желанным и отличающимся от текущего мира скуки и безделья своей активностью и жадой действия, что вербализуется эмоционально-оценочной лексикой.

Ключевые слова: вакхическая лексика, семантика, ментальность, ситуация винопития, культура питания, идиостиль, А. П. Чехов, индивидуально-авторская интерпретация

Вводные замечания. Изучение гастрономической лексики в произведениях А. П. Чехова

В настоящее время гастрономия становится предметом изысканий разного рода исследователей: философов, искусствоведов, филологов и др. (см. обширную библиографию работ в [1]).

А. В. Павловская обосновывает введение термина «гастрософия» как междисциплинарного направления исследований, объектом изучения которого является пища, «ее бытование в обществе и традиции ее приема в историко-культурном и социальном аспектах, как фактор исторического развития человека и общества, как часть повсе-

дневной культуры человечества» [2, с. 39]. Особый интерес представляют филологические работы, посвященные роли кулинарной детали в организации художественного пространства текста. «Располагаясь в различных сегментах текста, „еда“, – пишет Г. П. Козубовская, – становится конструктивным узлом, стягивающим нити сюжета» [3, с. 445]. То, что еда становится своего рода скрепой, соединяющей сюжетные линии, а также те или иные мотивы, находит свое подтверждение в употребляемом Г. П. Козубовской термине «семантический комплекс еды / пищи» [1], [3].

Функционирование пищевой лексики в прозе А. П. Чехова рассматривается в литературоведческих работах как часть кулинарного кода, представленного в мотиве еды [4] / архетипе еды [3] на примере отдельных рассказов; в лингвистических работах – как источник образной номинации (кулинарные метафоры [5]), как ряд слов в составе тематической группы «Пища» (*питание, пропитание, довольствие, харчи, снесь* и т. д.) с определением их стилистической маркированности [6] и как часть гастрономической национальной картины мира в целом [7], [8].

Предмет рассмотрения данного исследования – функционирование вакхической лексики, которая является составной частью гастрономической. В состав ситуации винопития включаются, во-первых, наименования спиртных напитков; во-вторых, номинации собственно действий, вербализуемых, как правило, глаголами, которые, с одной стороны, обозначают действия, сопровождающие процесс винопития (*налить, поднять бокал* и т. п.), с другой – действия, называющие непосредственно процесс поглощения жидкости (*осушить бокал, пить, выпить, допить вино* и т. п.), а также действия – номинанты состояния (*напиться, окосеть, подвыпить* и т. д.); в-третьих, включают лексику со значением собственно состояния: это могут быть как глаголы, так и прилагательные (*пьяный, нетрезвый* и их дериваты). Помимо описания самого процесса употребления спиртного, сюда может входить речевое сопровождение (тосты, краткие речевые клише типа *ну будем!* и др.), звуковые характеристики процесса (*выпил и крикнул*), ольфакторные свойства (*запах*), ритуальные вакхические действия (*выпить на дорожку / на посошок; обмыть попку; накрыть поляну; проставиться* и др.). В некоторых случаях предметом особого описания становится место принятия пищи и спиртного – так называемый локус – специальное заведение (*кафе, бар, ресторан, таверна, салун* и т. п.) или место в доме, помещении (*гости-*

ная, кухня, столовая и т. д.). Участник процесса может обозначаться особой лексемой, но эти названия чаще всего имеют негативно выраженную оценку (*пьяница, алкоголик, собутыльник* и др.). В свою очередь, само «вакхическое» событие получает разные названия – например, *праздник, застолье, фуришет, вечеринка* и т. д.

При всей кажущейся общности элементов описания вакхической ситуации следует отметить, что в мире художественного произведения она «обрастает» индивидуально-авторскими коннотациями, обусловленными мировоззрением писателя и его жизненным опытом и взглядами. Первый слой, лежащий на поверхности, – это эксплицитные оценочные средства, которые часто словообразовательно маркированы: например, анаграммы и контаминации в произведениях Н. С. Лескова (спиртной напиток *лампопо* – анаграмма от слова *пополам*; *глас выпивающий* – контаминация от «глас вопиющего в пустыне» – здесь присутствуют элементы паронимической аттракции); прилагательные у Ф. М. Достоевского (*пьяный – пьяненький (пьяненькой); мертвопьяный* и др.). Второй слой – имплицитный, выявляемый на основе многочисленных контекстов и словоупотреблений: таково прилагательное *веселый* и его дериваты – существительное (*веселость*) и глагол (*веселиться*), которые имеют негативную окраску в художественном мире Л. Н. Толстого. Третий коннотативный слой создается общей доминирующей субъективной модальностью текста: комической – у Н. С. Лескова, этически маркированной – у Л. Н. Толстого, эстетически обрамленной в произведениях А. С. Грина, М. А. Булгакова, танатальной – в романе Д. С. Мережковского «Петр и Алексей». Не стоит абсолютизировать данное положение и считать, например, что во всех своих произведениях Л. Н. Толстой только негативно осмысливает процесс винопития сквозь призму христианской философии: в повести «Альберт» мы считываем сопереживание герою, эмпатию, отсутствие явного негативного отношения. Или в одной из частей трилогии «Христос и антихрист» Д. С. Мережковского – «Юлиан Отступник» – содержится сцена эстетически насыщенного описания бутылки столетнего *антосмия* и подготовки к его употреблению. Ясно, что в рамках произведений одного автора можно рассмотреть периодизацию его творчества, в том числе и то, как происходило изменение его отношения к осмыслению ситуации винопития. Но в целом изменение взглядов автора не принципиально меняют его тезаурус, лексика практически остается та же самая и зависит в большей степени от цели, преследуемой автором произведения.

Итак, застолье и употребление спиртного часто включается в сюжетобразующую канву произведения. В ряде рассказов А. П. Чехова, таких как «Беседа пьяного с трезвым чёртом», «Пьяные», «Средство от запоя», «Шампанское», «Шампанское (Мысли с новогоднего похмелья)», «Женщина с точки зрения пьяницы» (анализ данного рассказа представлен в статье В. В. Картерминой, А. М. Примы [9]), вакхическая лексика выносится в заглавие, что дополнительно подчеркивает обусловленность событий рассказа ситуацией винопития и их взаимосвязь. Лексика с семантикой винопития в произведениях А. П. Чехова становится источником для образной номинации других сфер: например, сферы творчества и процесса создания «настоящей литературы». Автор сравнивает литературный шедевр с «каплей алкоголя», которая способна изменить состояние человека (см. [5, с. 193]). Повесть А. П. Чехова «Драма на охоте» [10], на материале которого проводится анализ, содержит характеристики героев, описание их микро- и макромиров, в которые так или иначе вписывается их «взаимодействие» со спиртным, отношение к нему, репрезентируемое различными языковыми средствами.

Лексема *пьяный*: особенности контекстуального окружения в повести А. П. Чехова «Драма на охоте»

Слово *пьяный* в Толковом словаре русского языка имеет следующие значения: «1. Нетрезвый, сильно охмелевший, напившийся спиртного. <...> 2. Свойственный охмелевшим, опьяневшим людям. <...> 3. Заставляющий быстро хмелеть, опьяняющий (разг.). <...> 4. перен., от чего, чем. Находящийся в состоянии восторга, экстаза, самозабвения от какого-н. сильного переживания, ощущения» [11, с. 1088]. Прежде чем рассмотреть особенности употребления слова *пьяный* в повести А. П. Чехова «Драма на охоте», сравним использование его в художественных произведениях Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого и А. П. Чехова по данным Национального корпуса русского языка (далее НКРЯ – О. Д.) [12]. Выборка примеров проводится по пользовательскому подкорпусу: 1) художественные тексты Ф. М. Достоевского в НКРЯ представлены в виде 24 документов (1619523 слова), причем лексема *пьяный* встречается в 17 документах 388 вхождений, что составляет около 0,024%; 2) произведения Л. Н. Толстого – 30 документов (1260190 слов), с рассматриваемой лексемой 22 документа 141 вхождение – 0,011%; 3) произведения А. П. Чехова – 270 документов (803217 слов), 70 документов 249 вхождений

(0,033%). Из приведенных данных можно сделать вывод о том, что А. П. Чехов обращается к слову *пьяный* чаще других авторов.

Мы уже ранее отмечали особую роль прилагательного, обозначающего состояние человека после употребления спиртного, в художественном мире Ф. М. Достоевского, а также разнообразие адъективов, используемых автором как в деривационном плане (*пьяный, пьяненький, пьяный-препьяный, мертво-пьяный* и др.), так и в плане широкого синонимического ряда (*хмельной, (не)тверезый, (не)трезвый, вакхический* и т. п.) (подробнее см. [13]). Что касается художественного мира в произведениях Л. Н. Толстого, то прилагательное не является «излюбленным» средством оценки состояния человека, употребляющего спиртное: в такие описания «подключаются» другие языковые средства [14].

Рассмотрим некоторые общие моменты при употреблении прилагательного *пьяный*, характерные для трех авторов. Здесь мы подробнее остановимся на втором словарном значении, связанном с выделением проявлений / свойств, присущих нетрезвому человеку. Самым частотным эксплицируемым изменением является характеристика голоса: *пьяный голос / голосок* (Достоевский), причем могут добавляться дополнительные признаки, такие как тембр – *сиплый* (Достоевский), *пьяные хрипящие звуки запыхавшегося голоса* (Толстой); сила голоса (*пьяный крик / крики / покрикиванья / рев*) или номинируется лицо в целом по приведенному признаку (*пьяные горланы* (Достоевский)). Следующая черта, отмечаемая авторами, – это изменения в лице: *пьяное, веселое лицо; старое и пьяное лицо* (Толстой); *пьяные лица* (Чехов); у Достоевского и Чехова появляется негативно окрашенное, сниженное – *пьяная рожа, пьяная харя* (Достоевский), *пьяная физиономия* (Чехов). Иногда указываются другие изменения во внешнем облике человека: *пьяные глаза* (Толстой); *мутные, точно пьяные глаза* (Чехов); фразеологизм *с пьяных глаз* (Достоевский). Еще одним соматизмом, используемым в сочетании с рассматриваемой лексемой, является язык: *пьяным, путающимся языком* (Чехов). Далее следуют индивидуально-авторские характеристики эмоциональной (например, *пьяное бешенство, пьяный восторг*) и ментальной сфер (*пьяные думы, в пьяных мозгах*).

Интересными представляются валентностные свойства слова *пьяный* в повести А. П. Чехова «Драма на охоте», общее число вхождений лексемы составляет 45. Сюда относятся описание качеств персонажа, его эмоциональное и ментальное состояние (*пьяная удаля, пьяное бешенство, мечты пьяные, в пьяных мозгах*); прояв-

ляющиеся изменения в физическом облике (*уз-
нать пьяную <...> руку моего друга, пьяная ма-
нера морщиться, молоть пьяным <...> языком,
пьяный организм*), а также воссоздающие обоб-
щенный образ героя характеристики (*вошел уже
в свою пьяную роль, в пьяном безобразии*).

Образ героя повести А. П. Чехова
«Драма на охоте»: вакхическая деталь
в организации его микро- и макромира

В описание характеристик главных персона-
жей повести Сергея Зиновьева (судебного следо-
вателя), или как впоследствии оказывается Ивана
Петровича Камышева, являющегося автором
принесенной рукописи и непосредственным уча-
стником описываемых событий; графа Карнеева,
управляющего графским имением Урбенина, и
Ольги Скворцовой, дочери сумасшедшего лес-
ничего, включается вакхическая деталь, тем или
иным образом репрезентирующая, с одной сто-
роны, качества персонажа, с другой – продви-
гающая сюжетную линию повести.

С самого начала повести для Сергея Зиновье-
ва (Камышева) ситуация винопития и смена со-
стояния становится зоной перехода в отличаю-
щийся от настоящего – «скудного» и «ленивого»
– момента в мир, «полный эффектов». Рассмотрим
следующие примеры:

(1) К тому же ехать к графу – значило еще раз
окунуться в жизнь, которую мой Поликарп
величал «свинюшником» и которая <...>
расшатывала мое крепкое здоровье и
сушила мой мозг. Эта беспутная, не-
обычная жизнь, полная эффектов и
пьяного бешенства, не успела подорвать мой
организм <...> Пришла мне на память моя пьяная
удаль, не знающая границ в своей
шири, сатанинской гордости и пре-
зрении к жизни [10, с. 18–19] (здесь и далее
разрядка наша. – О. Д.);

(2) Это вино окончательно меня ра-
зоблало. Получилось опьянение, какого я именно и
хотел, когда ехал к графу. Я стал чрезмерно бодр ду-
шою, подвижен, необычайно весел. Мне захоте-
лось подвига неестественного, смешного, пус-
кающего пыль в глаза... В эти минуты, мне казалось,
я мог бы переплыть всё озеро, открыть самое запу-
танное дело, победить любую женщину... Мир с
его жизнями приводил меня в вос-
торг, я любил его, но в то же время хотелось
придираться, жечь ядовитыми остротами, издевать-
ся... <...> Мечты пьяные, но одна дру-
гой грандиознее и безграничнее, ох-
ватили мой молодой мозг... Получил-
ся новый мир, полный одуряющей
прелести и не поддающихся описанию
красот [10, с. 64–65].

В первом фрагменте основной является рет-
роспективная оценка главного героя, воспроиз-
водящего в памяти события двухлетней давности
(параллельно с ней приводится мнение слуги, на-
зывающего произошедшее «свинюшником»).
Самооценка Камышева амбивалентна: с одной
стороны, он понимает отрицательные физиоло-
гические последствия для организма (*расшаты-
вать здоровье, сушить мозг, (не успеть) подор-
вать организм*), психические изменения (*пьяное
бешенство, беспутная жизнь*), с другой – мир
опьянения вербализуется выражениями с поло-
жительной семантикой, такими как *необычная
жизнь, полная эффектов; пьяная удаль*, что за-
ставляет героя физически желать изменений –
тело <...> захотело движений.

Второй отрывок воспроизводит текущую
вакхическую ситуацию, включающую как ин-
троспективный анализ своего состояния героем,
так и анализ происходящих изменений во внеш-
нем мире, причем первый репрезентируется
краткими прилагательными с семантикой поло-
жительных эмоций, испытываемых героем
(краткая форма подчеркивает временность со-
стояния – *бодр, подвижен, весел*), а также глаго-
лами активного действия (*переплыть, открыть,
победить*) и негативного речевого воздействия
на адресата (*придираться; жечь остротами; из-
деваться*); второе описание содержит причастия
и полные прилагательные, вводящие константы
«обновленного» окружающего мира, способом
перехода в который является алкогольное по-
гружение в мечту (компаративы *грандиознее и
безграничнее*). Камышев испытывает глубокие
позитивные чувства к миру – *я любил его* – одно-
временно стараясь удержаться в реальности (*не-
доставало только, чтоб...*).

Итак, Камышев довольно детально структу-
рирует свой внутренний мир (физическое и пси-
хическое состояние) и вакхический макромир,
который для него является желанным (телеоло-
гическая оценка – *получилось опьянение, какого я
именно и хотел*) и с которым он «вступает» во
взаимодействие: воздействует на окружающих,
сквозь призму его оценок приводится ход про-
изошедшей истории, а также взгляд на других
участников события, их характеристика.

Описание графа Карнеева Сергей Зиновьев
(Камышев) дает на основе сравнения с самим со-
бой, пытаясь определить так называемые общие
«духовные интересы»:

Я и граф – сверстники. Оба мы кончили курс в
одном и том же университете, оба мы юристы и оба
очень мало знаем: я знаю кое-что, граф же забыл и
утопил в алкоголе всё, что знал ко-

гда-нибудь. Оба мы гордецы и, в силу каких-то одним только нам известных причин, как дикари, чуждаемся общества. Оба мы не стесняемся мнением света (т. е. С-го уезда), оба безнравственны и оба плохо кончим [10, с. 22].

Анафора *оба мы* каждый раз вводит то или иное общее качество как интеллектуального плана, так и психологического, причем практически во всех случаях между ними стоит знак равенства, за исключением характеристик умственных способностей. В последнем случае приводится градация (*я знаю кое-что*) сквозь призму отношения графа к алкоголю (*забыл и утопил в алкоголе всё, что знал когда-нибудь*).

В повести граф Карнеев часто оказывается нетрезв. Одной из постоянных деталей, его характеризующих, является специфическая манера употребления спиртного, которая упоминается несколько раз в течение повести, — это питье водки в сочетании с водой и особые, сопровождающие этот процесс, телодвижения и мимика: *граф после обеих рюмок сладко поморщился и покачал головой* [10, с. 48].

Вакхические сцены, в которых принимает участие граф и неразлучный с ним компаньон — Сергей Зиновьев (Камышев), с одной стороны, содержат подробные описания обстановки, застолья (1), с другой — конкретные детали опускаются, уступая место полунамёкам (2):

(1) Мы отправились в столовую. Тут, на сервированном столе, уже «кипела жизнь». Бутылки всех цветов и всевозможного роста стояли рядами, как на полках в театральных буфетах, и, отражая в себе ламповый свет, ждали нашего внимания. Соленая, маринованная и всякая другая закуска стояла на другом столе с графином водки и английской горькой. Около же винных бутылок стояли два блюда: одно с поросенком, другое с холодной осетриной... [10, с. 56];

(2) По отъезде визитеров я и граф сели за стол и продолжали завтракать. Завтракали мы до семи часов вечера, когда с нашего стола сняли посуду и подали нам обед. Молодые пьяницы знают, как коротать длинные антракты [10, с. 109].

В первом отрывке сервированный стол метафоризируется и персонифицируется (*кипела жизнь*; [бутылки] *ждали нашего внимания*). Визуальная оценка (*всех цветов*; *всевозможного роста*; *отражая ламповый свет*) и детальное описание закуски отвечают настроению главного героя-рассказчика, для которого процесс употребления спиртного — способ достижения желае-

мого состояния, перехода в мир «*одуряющей прелести*». Во втором фрагменте глагол *завтракать*, семантика которого предполагает прием пищи в определенные утренние часы, расширяет свои временные рамки с помощью окружающего контекста: фазисной связки *продолжать*, темпорального сочетания *до семи часов вечера*; глагола, содержащего способ заполнения времени, *коротать*; прилагательного *длинные (антракты)*, что в целом также соответствует интенциям участников события, их настрою и способу времяпрепровождения.

Одной из особенностей описания ситуации винопития является ее утилитарная оценка: Камышев постоянно отмечает влияние спиртного на здоровье (*сушит мозг, расширявает мое крепкое здоровье; нет физической силы, нет ловкости, нет выносливости...* [10, с. 246]); граф Карнеев говорит о своем здоровье и склонности к питью спиртного (*сразу нездорово бросать, вся печень испорчена от долгого питья*).

Если для графа и для Зиновьева (Камышева) употребление спиртного — это способ достижения желаемого состояния, уход из мира реальности «*щекочущими нервы переходами*» [10, с. 69], то для управляющего графа Петра Егорыча Урбенина — это способ облегчить свое состояние, он пьет «с горя». Приведем два фрагмента: в первом — описывается ситуация, когда Урбенин еще не решается сделать предложение Оленьке Скворцовой и переживает невозможность изменения текущей ситуации, обусловленную разницей в возрасте, вдовством героя (1), во втором — будучи его женой, Ольга уходит к графу Карнееву в поисках богатства, оставляя Урбенина одного (2):

(1) « — Да, а теперь пью... Ужасно пью! — шепнул он [Урбенин]. — Ужасно, день и ночь, не давая себе ни минуты отдыха! И граф никогда не пил в такой мере, в какой я теперь пью... Ужасно тяжело, Сергей Петрович! Одному только богу ведомо, как тяжело у меня на сердце! Уж именно, что с горя пью... » [10, с. 63].

(2) Лица его [Петра Егорыча] я не видел. Оно было закрыто руками. <...> Перед ним стояли две бутылки. Одна пустая, другая только что начатая. Обе были водочные. Бедняга искал мира не в себе самом, не в людях, а в алкоголе [10, с. 158].

В отличие от графа и Камышева Урбенин не произносит речей, оценивающих состояние своего здоровья, или высказываний о влиянии алкоголя на организм. В его фразах преобладают оценки эмоционально-чувственной сферы: триж-

ды повторяемое слово *ужасно* подчеркивает количественный аспект (*ужасно пью*), в последнем предложении, находясь при слове категории состояния *тяжело*, наречие выделяет качественный аспект – меры испытываемого чувства; само слово *тяжело* упоминается дважды и далее выводится причина – *с горя*. Второй фрагмент представляет уже не рефлексии самого героя, а взгляд со стороны, оценку Сергея Камышева: обстоятельство места *перед ним* эксплицируют одиночество героя (сходно описание Мармеладова у Ф. М. Достоевского [13]). Указание на количество (*две бутылки*) вновь становится маркером перехода в сферу чувств (*искал мира*).

Рассмотрим еще один пример, содержащий описание Урбенина в конце повести (после его пребывания в городе):

Он [Урбенин] до того изменился, что я едва узнал его. Безделье и пьянство последнего времени сильно сказывались как на его платье, так и на наружности: платье было изношено, лицо тоже [10, с. 201].

Визуальная оценка внешнего вида героя, построенная на основе зевгмы (нарушении закона логического тождества) – *платье было изношено, лицо тоже*, обусловлена эксплицированной причиной – *безделье и пьянство*. Таким образом, пьянство Урбенина не имеет такого ярко выраженного эгоистического, замкнутого на себе характера, как пьянство Камышева и графа Карнеева.

Образ Ольги – поэтической «девушки в красном» – чаще репрезентирован анималистическим / бестиарным и флористическим кодом (см. [15], [16]). В некоторых случаях оценка ее героем происходит и сквозь призму кулинарного кода, в том числе вакхической лексики. Рассмотрим следующие два примера:

(1) Несмотря на выпитый бокал шампанского, она [Оленька Скворцова] была невесела и угрюма по-прежнему... <...> Она молчала, лениво отвечала на все вопросы, насильно улыбалась островам графа и едва касалась дорогих кушаний... [10, с. 123];

(2) Граф положил гостье полкуропатки... Она [Ольга] отрицательно покачала головой, потом же как бы машинально взяла вилку и нож и начала есть. За куропаткой следовала большая рюмка вина, и скоро от слез не осталось никакого следа, кроме розовых пятен около глаз да редких глубоких вздохов [10, с. 155].

Оба фрагмента даны под углом зрения внешнего наблюдателя – Зиновьева (Камышева). В

первом фрагменте описывается свадебный обед, и герой замечает несоответствие между совершаемыми действиями (*выпитый бокал шампанского, едва касалась кушаний*), предполагаемым производимым эффектом (*несмотря на...*) и настроением невесты (*невесела и угрюма; испуг в глазах*). Во втором примере, убежав от мужа к графу, Ольга ведет себя совершенно иным образом: отказавшись от еды, потом она начинает есть предложенную пищу и пьет вино. В ее внешности также происходят изменения: *от слез не осталось никакого следа*. Вторая зарисовка на фоне первой заставляет сомневаться в искренности чувств героини и в первый момент озадачивает Камышева, который тогда еще не в полной мере предполагал намерений Ольги. Итак, еда и питье становятся своего рода детекторами внутреннего, душевного состояния и степени искренности.

Приведенные выше фрагменты, содержащие характеристики качеств персонажей, не являются в полной мере исчерпывающими, но они являются репрезентативными в плане «предсказуемости» последующих их действий и поступков. Так, эгоизм и скука Камышева, в высшей степени проявляющиеся в его «вакхическом» мире, «полном эффектов», обуславливают его поведение по отношению к другим людям: он бьет «карнеевского мужика» – гребца на лодке; оказывается способным в гневе на убийство Ольги; ложно обвиняет в нем Урбенина; в конце повести Камышев говорит о своей способности заглушить совесть с помощью вина и женщин [10, с. 258]. Граф Карнеев женился под влиянием спиртного, а не внутреннего решения, в конце концов он теряет свое имение и окончательно спивается. Для этих героев «связь с вином» не прекращается, она является довлеющей.

Выводы

Таким образом, помимо того, что основную сюжетную канву повести составляет описание ситуации винопития, которая зачастую является фоном для разворачивающихся событий, отметим следующие особенности, характеризующие основных персонажей:

1. Герои повести рефлексиируют по поводу своего пристрастия к спиртному, причем рассказчик Сергей Зиновьев (Камышев) и граф Карнеев характеризуют себя сквозь призму утилитарной оценки, с точки зрения приносимой пользы или испытываемого ими вреда для организма (в такие высказывания часто подключаются слова из сферы физиологии – *печень, мозг*). Управляющий Урбенин описывается посредством лек-

сики эмоционально-чувственной сферы (*с горя; искал мира*).

2. Интроспективный взгляд главного героя Камышева эксплицирует желание перехода в другой яркий «вакхический» мир, вербализуемый эмоциональной оценочной лексикой – *одуряющей прелести*; из мира бездействия в мир активных подвигов (*переплыть озеро; открыть запутанное дело* и т. д.).

3. Вакхическая деталь является маркером внутреннего состояния Ольги Скворцовой и показывает изменение ее настроения и душевного состояния. Манера питания графа (*пить, сладко морщась*) также указывает на постоянство его пристрастия, невозможность перемены.

Список источников

1. Козубовская Г. П. Семантический комплекс еды / пищи в романе И. А. Гончарова «Обрыв» // Культура и текст. 2021. № 4(47). С. 203–220.
2. Павловская А. В. Гастрософия: наука о еде. К постановке проблемы. Часть 2 // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 26–41.
3. Козубовская Г. П. Проза А. П. Чехова: архетип еды // Культура и текст. 2011. №12. С. 445–464.
4. Михайлова Т. В. Мифопоэтика повести А. П. Чехова «Дуэль» // Культура и текст. 2005. №2. С. 250–266.
5. Бойчук А. С. Гастрономическая метафора как показатель социокультурных отношений в среде носителей русского языка // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2012. № 2(43). С. 190–193.
6. Шабуддаева Н. И. Названия пищи в произведениях А. П. Чехова // Libri Magistri. 2020. № 2 (12). С. 111–123.
7. Куренкова Т. Н. Лексико-семантическое поле «Еда» в произведениях Н. В. Гоголя, А. П. Чехова, М. А. Булгакова: автореф. ... канд. филол. наук: Кемерово, 2008. 19 с.
8. Катермина В. В. Гастрономическая картина мира в творчестве А. П. Чехова // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: Материалы докладов и сообщений Международной научной конференции. Москва-Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2016. С. 402–407.
9. Катермина В. В., Прима А. М. Гендерный вакхический дискурс (на материале рассказа «Женщина с точки зрения пьяницы» А. П. Чехова) // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика: Труды и материалы Международной конференции. В 2 томах. Казань: КФУ, 2017. С. 144–146.
10. Чехов А. П. Драма на охоте: сборник. М.: АСТ, 2021. 416 с.
11. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1939. Т. 3. П–Ряшка. 1424 стб.

12. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 31.07.22).

13. Димитриева О. А. О вакхической лексике в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Русская речь. 2020. № 1. С. 56–67.

14. Димитриева О. А. Концептуализация ситуации винопития в художественном мире писателей второй половины XIX в. // Когнитивные исследования языка. 2022. №2 (49). С. 220–225.

15. Акимжанова Р. М. Типология и функции поэтического бестиария повести А. П. Чехова «Драма на охоте» // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. 2012. № 10. С. 8–12.

16. Гусева Л. М. «Драма на охоте» А. П. Чехова: растительный код в системе персонажей // Культура и текст. 2005. №9. С. 229–243.

References

1. Kozubovskaya, G. P. (2021). *Semanticheskii kompleks edy / pishchi v romane I. A. Goncharova "Obryv"* [Semantic Complex of Food in I. A. Goncharov's Novel "The Cliff"]. *Kul'tura i tekst*. No. 4(47), pp. 203–220. DOI 10.37386/2305-4077-2021-4-203-220. (In Russian)
2. Pavlovskaya, A. V. (2016). *Gastrosofiya: nauka o ede. K postanovke problemy. Chast' 2* [Gastrosophy: The Science of Food. On the Stated Issue. Part 2]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. No. 1, pp. 26–41. (In Russian)
3. Kozubovskaya, G. P. (2011). *Proza A. P. Chekhova: arhetip edy* [A. Chekhov's Prose: The Archetype of Food]. *Kul'tura i tekst*. No. 12, pp. 445–464. (In Russian)
4. Mihailova, T. V. (2005). *Mifopoetika povesti A. P. Chekhova "Duel"* [Mythopoetics of A. Chekhov's Novel "The Duel"]. *Kul'tura i tekst*. No. 2, pp. 250–266. (In Russian)
5. Boichuk, A. S. (2012). *Gastronomicheskaya metafora kak pokazatel' sotsiokul'turnykh otnoshenii v srede nositelei russkogo yazyka* [Gastronomic Metaphor as an Indicator of Socio-Cultural Relations among Native Speakers of the Russian Language]. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo*. No. 2(43), pp. 190–193. (In Russian)
6. Shabuldaeva, N. I. (2020). *Nazvaniya pishchi v proizvedeniyah A. P. Chekhova* [The Names of Food in the Works of A. Chekhov]. *Libri Magistri*. No. 2 (12), pp. 111–123. (In Russian)
7. Kurenkova, T. N. (2008). *Leksiko-semanticheskoe pole "Eda" v proizvedeniyah N. V. Gogolya, A. P. Chekhova, M. A. Bulgakova: avtoref. ... kand. filol. nauk* [Lexico-Semantic Field "Food" in the Works of N. V. Gogol, A. P. Chekhov, M. A. Bulgakov: Ph.D. Thesis Abstract]. *Kemerovo*, 19 p. (In Russian)
8. Katермина, V. V. (2016). *Gastronomicheskaya kartina mira v tvorchestve A. P. Chekhova* [The Gastronomic Picture of the World in the Works of A. Chekhov]. *Novaya Rossiya: traditsii i innovatsii v yazyke i nauke o yazyke: Materialy dokladov i soobshchenii*

Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii. Moskva-Ekaterinburg: Kabinetnyi uchenyi, pp. 402–407. (In Russian)

9. Katermina, V. V., Prima A. M. (2017). *Gendernyi vakkhicheskii diskurs (na materiale rasskaza "Zhenshchina s tochki zreniya p'yanitsy" A. P. Chekhova)* [Gender Bacchanalian Discourse (Based on the Story "A Woman from the Point of View of a Drunkard" by A. Chekhov)]. I. A. Boduen de Kurtene i mirovaya lingvistika: Trudy i materialy Mezhdunarodnoi konferentsii. In 2 v. Kazan', KFU, pp. 144–146. (In Russian)

10. Chekhov, A. P. (2021). *Drama na ohote: sbornik* [The Shooting Party]. Moscow, AST. 416 p. (In Russian)

11. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* (1939) [Explanatory Dictionary of the Russian Language: In 4 Vol.]. Pod red. D. N. Ushakova. Moscow, Gos. izd-vo inostr. i nats. slov., Vol. 3. 1424 clm. P–Ryashka. (In Russian)

12. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka* [The Russian National Corpus]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (accessed: 31.07.22). (In Russian)

13. Dimitrieva, O. A. (2020). *O vakkhicheskoi leksike v romane F. M. Dostoevskogo "Prestuplenie i*

nakazanie" [On Bacchanalian Vocabulary in F. M. Dostoevsky's Novel "Crime and Punishment"]. Russkaya rech'. No. 1, pp. 56–67. DOI: 10.31857/S013161170008295-3. (In Russian)

14. Dimitrieva, O. A. (2022). *Kontseptualizatsiya situatsii vinopitiya v hudozhestvennom mire pisatelei vtoroi poloviny XIX v.* [Conceptualization of the Wine Drinking Situation in the Fictional World of Writers in the Second Half of the 19th Century]. Kognitivnye issledovaniya yazyka. No. 2 (49), pp. 220–225. (In Russian)

15. Akimzhanova, R. M. (2012). *Tipologiya i funktsii poeticheskogo bestiariya povesti A. P. Chekhova "Drama na ohote"* [Typology and Functions of the Poetic Bestiary of A. Chekhov's Novel "The Shooting Party"]. Vestnik Altaiskoi gosudarstvennoi pedagogicheskoi akademii. No. 10, pp. 8–12. (In Russian)

16. Guseva, L. M. (2005). *"Drama na okhote" A. P. Chekhova: rastitel'nyi kod v sisteme personazhei* ["The Shooting Party" by A. Chekhov: A Plant Code in the System of Characters]. Kul'tura i tekst. No. 9, pp. 229–243. (In Russian)

The article was submitted on 14.09.2022

Поступила в редакцию 14.09.2022

Димитриева Ольга Альбертовна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева,
428000, Россия, Чебоксары,
К. Маркса, 38.
olgaal_79@mail.ru

Dimitrieva Olga Albertovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical
University,
38 K. Marx Str.,
Cheboksary, 428000, Russian Federation.
olgaal_79@mail.ru

УДК 81.23

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-59-65

ФЕМИНИТИВЫ В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© Диана Дроздова

FEMINITIVES IN ACADEMIC DISCOURSE

Diana Drozdova

The problems of gender and professional self-identification are relevant today, and they are actively reflected in the field of academic discourse. Due to the fact that the problem of feminitives in linguistics is quite new, this phenomenon has been little studied, the problem of feminitives in academic discourse has been considered for the first time. The purpose of this study is to form the definition of feminitives in academic discourse and to identify the relevance of their use in the modern scientific community. The present study was carried out with the help the following methods: the descriptive method, including observation and interpretation, which was used while working on the theoretical part, and the questionnaire method, followed by a quantitative analysis and a description of the statistic data obtained. As a result of our research, it was revealed that the majority of female scientists, who have different scientific degrees and work positions at universities and who took part in our survey, accept feminitives in everyday discourse, while existing feminine derivatives in academic discourse are not considered acceptable by the recipients themselves and their use is undesirable for the addressees. The obtained research results contribute to the study of the problem of feminitives in general and open a new trend in the study of academic discourse.

Keywords: feminitives, gender, professional self-identification, academic discourse, discourse

Проблемы гендерной и профессиональной самоидентификации остро стоят в наши дни и активно отражаются в поле академического дискурса. В силу того, что проблема феминитивов в лингвистике достаточно нова, данное явление исследовано мало, а проблема феминитивов в академическом дискурсе рассматривается впервые. Целью данного исследования является формирование дефиниции феминитивов в академическом дискурсе и выявление актуальности их применения в современном научном сообществе. Настоящее исследование было осуществлено с использованием следующих методов: описательного, включая наблюдение и интерпретацию, – для работы над теоретической частью и метода анкетирования с последующим количественным анализом и описанием полученных статистических данных. В результате нашего исследования было выявлено, что большинство ученых-женщин, имеющих различные ученые звания и занимающих различные должности в высших учебных заведениях, принявших участие в нашем анкетировании, приветствуют феминитивы в бытовом дискурсе, при этом существующие феминные деривативы в академическом дискурсе не считаются приемлемыми самими реципиентами, и их употребление является нежелательным для адресантов. Полученные результаты исследования вносят вклад в исследование проблемы феминитивов в целом и открывают новое направление в изучении академического дискурса.

Ключевые слова: феминитивы, гендер, профессиональная самоидентификация, академический дискурс, дискурс

Проблема гендерной самоидентификации остро стоит в наши дни и отражается как в отдельных науках, таких как социология, психология, лингвистика, семантика, так и междисциплинарных, например, социолингвистике и психолингвистике. Поскольку язык отражает все процессы современного общества, результаты феминистских движений выразились в появлении феминитивов в языке. Данный вопрос актуален и

для академического дискурса, который является предметом нашего исследования.

Алгоритмы формирования, появления и использования феминитивов в различных дискурсах не являются стихийными. Они обусловлены не только запросами и нуждами современного общества, но и «трендами» в сфере словообразования. Приведенные выше вопросы освещались в трудах современных отечественных (И. В. Бадалина, Р. Р. Гузаерова, Е. А. Захарчук, В. А. Косо-

ва, А. Ч. Пиперски, Н. Д. Стрельникова) и зарубежных (Formanowicz M. and others, Key M., Lakoff R.) ученых. Проблема феминитивов в академическом дискурсе рассматривается впервые.

Настоящее исследование носит теоретическую и практическую ценность. Теоретическая ценность заключается в анализе имеющейся научной базы по данной проблеме, выявлении терминологической вариативности в отношении термина «феминитив», а также собственного определения понятия «феминитив в академическом дискурсе». Практическая ценность состоит собственно в проведении анкетирования, анализе и описании полученных результатов нашего исследования.

Объектом исследования являются феминитивы в академическом дискурсе. Материалом его выступил опрос фокус-группы, включающей разные категории ученых-женщин (аспиранты-преподаватели, собственно аспиранты, кандидаты наук, доктора наук) и преподавателей-женщин (специалисты-преподаватели и магистры-преподаватели), выявляющий их отношение к проблеме использования феминитивов в академическом дискурсе.

Методы, использованные в данной работе, определены спецификой изучаемого предмета. При работе над теоретической частью нами был использован описательный метод, включающий наблюдение и интерпретацию. Для работы с практической частью мы применили эмпирические методы исследования – анкетирование фокус-группы с последующим количественным подсчетом, анализом, сравнением и описанием полученных данных.

Академический дискурс представляет огромный интерес не только в силу неисчерпаемого потенциала для лингвистического анализа, но и за счет междисциплинарной направленности, включающей психолингвистические исследования. Данный вид дискурса обширен и, согласно нашим исследованиям, включает в себя различные подвиды: научный, научно-педагогический, дидактический, воспитательно-педагогический и бытовой [1, с. 39].

Вслед за К. Хайлендом мы используем термин «академический дискурс» в широком понимании: «Academic discourse refers to the ways of thinking and using language which exist in the academy» [2, с. 1] – «Академический дискурс относится к образу мышления и речепроизводства в рамках учебного учреждения» (перевод наш. – Д. Д.). Мы рассматриваем академический дискурс в широком понимании, как «речевое взаимодействие между представителями одного ин-

ститута с равными или комплементарными знаниями, а также учебным материалом» [1, с. 39].

Рассмотрим терминологическую вариативность слова «феминитив». Нами были изучены труды ученых, освещающих данную проблему в печатных и онлайн-источниках, и выявлены равнозначные вариации данного понятия: «феминитив» (Р. Р. Гузаерова, Е. А. Захарчук, В. А. Первак, И. В. Фуфаева), «феминатив» (И. В. Баданина, В. В. Беркутова, А. А. Коновалов) и даже собственно «феминизм» (Н. П. Колесников) [3, с. 5]. Мы придерживаемся термина «феминитив», поскольку он наиболее употребим как в научном, так и публицистическом сообществах. На данный момент этот термин не зафиксирован в толковом словаре русского языка. Попробуем разобраться с терминологией и социальными предпосылками ее возникновения.

Сам термин семантически происходит от латинского слова *fēmina* – ‘женщина’ (существо женского пола); самка; грам. женский род [4, с. 211]. Под феминитивами мы понимаем формы слов женского рода, аналогичные уже имеющимся словам мужского рода и содержащие компонент гендерной маркировки, которые образовались вследствие социокультурного влияния феминизма (в широком смысле – стремление к равноправию женщин с мужчинами во всех сферах общества; в узком смысле – женское движение, целью которого является устранение дискриминации женщин и уравнивание их в правах с мужчинами. Возникло в 18 в. Особенно активизировалось с кон. 60-х гг. 20 в. [5]). На протяжении долгого времени женщины всего мира были на вторых ролях. Это ярко отразилось и в русском языке. Отсутствие словоформ женского рода, называющих профессии, род деятельности и статус в обществе, на протяжении многих веков, тому подтверждение. Так, в обиходе были *водитель, столяр, сантехник, строитель, плотник, электрик* и т. д. – слова, относящиеся к профессиям и содержащим компонент исключительно маскулинного гендера. В большинстве своем эти слова называют виды деятельности, которые до внедрения современных технологий требовали большой физической силы, а следовательно, преимущественно ими занимались мужчины. В то же время такие профессии, как *инженер, врач, экономист*, и должности, например, *доцент, профессор, прокурор*, которые всегда были мультигендерными и не требующими исключительных физических сил, до сих пор не имеют женских аналогов-деривативов в русском языке.

В русском языке феминитивы начали активно появляться на стыке 19 и 20 вв., когда женщины активно участвовали в различных исторических,

социальных и культурных событиях. Как мы убедились, первоначальные наименования профессий не содержали однозначного референса к мужскому роду и не имели выражающих гендер составляющих в своей семантике, но со временем женщины на местах осознанно или бессознательно, полагаясь на собственную языковую догадку, добавляли различные суффиксы к названию профессий и должностей, относящихся к ним самим или к третьей стороне, которая упоминалась в тот момент.

По нашему мнению, феминитив в академическом дискурсе – это словоформа, называющая профессию, род деятельности и / или ученое звание, аналогичная уже имеющейся в мужском роде или гендерно-нейтральной, относящаяся ко всем участникам академического дискурса. Феминитивы в академическом дискурсе являются результатом синтеза гендерной и профессиональной самоидентификации индивидуума. В данном теоретико-практическом труде мы рассмотрим феминитивы в академическом дискурсе, относящиеся к способам наименования членов

профессорско-преподавательского состава, а также их восприятие реципиентами. Настоящий феномен прослеживается в дидактическом, воспитательно-педагогическом и бытовом подвидах академического дискурса.

Нами было проведено практическое исследование, в котором приняли участие 32 ученых-женщины, работники сферы образования, а также лица, получающие высшее образование и планирующие работать в академической сфере в дальнейшем. В настоящем исследовании мы подробно опишем результаты проведенного социального опроса. Анкеты были анонимными, но включали пункты, относящиеся к званию и должности анкетирруемых. Итак, в нашем практическом исследовании приняли участие 10 аспирантов (31,3%), 8 респондентов из общего числа являются аспирантами, работающими на кафедре (25%), 15 реципиентов имеют ученую степень кандидата наук и / или доктора наук в настоящем (46,8%), а также 7 специалистов и магистров (21,9%).

Ниже приведен текст анкеты:

Ваша должность			
Ваша ученая степень			
1. Знаете ли Вы, что такое «Феминитивы»?			
Да	Нет	Затрудняюсь ответить	
2. Как Вы относитесь к производным словам женского рода?			
Положительно	Приемлю	Отрицательно	Резко негативно
3. Делаете ли Вы акцент на своем гендере при упоминании своей профессии, рода деятельности и / или ученого звания?			
Да, всегда	Иногда	Нет, никогда	
4. Приемлете ли Вы, когда Вас упоминают в любом ситуативном контексте как «аспирантку», «преподавательницу», «профессоршу», «ученую» и пр.?			
Да	Нет		
5. Важно ли Вам включать гендерный компонент в наименование своей профессии, рода деятельности и / или ученого звания?			
Да	Нет		
6. По вашему мнению, несут ли феминитивы, называющие профессию, род деятельности и / или ученое звание, комический подтекст (например: <i>профессорша</i> , <i>профессорка</i> , <i>кандидатка</i> , <i>магистрантка</i> , <i>лекторша</i> и т. п.)?			
Да	Нет		
7. Вы когда-нибудь избегали упоминания феминитивной версии наименования своей профессии, рода деятельности и / или ученого звания?			
Да, избегала	Нет, использую феминитив	Использую обе формы	
8. Как часто Вы используете феминитивы относительно собственной профессии, рода деятельности и / или ученого звания?			
Всегда	Использую обе формы	Никогда	

Первый вопрос «Знаете ли Вы, что такое «Феминитивы»?» относится к общей осведомленности женской части академического сообщества (см. табл. 1).

Таблица 1

Данные об ответе на первый вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Да	Нет
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	10	-
Специалисты / магистры-	7	-

преподаватели		
Кандидаты / доктора наук	15	-

Результаты свидетельствуют о том, что 100% современных ученых-женщин знают о феминитивах и знакомы с ними даже на бытовом уровне.

Второй вопрос «Как Вы относитесь к производным словам женского рода?» раскрывает восприятие данного феномена респондентами в целом, в бытовом плане, безотносительно к академическому дискурсу (см. табл.2).

Таблица 2

Данные об ответе на второй вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Поло- жи- тельно	При- емлю	Отри- ца- тельно	Резко нега- тивно
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	3	6	1	-
Специалисты / магистры-преподаватели	2	5	-	-
Кандидаты / доктора наук	2	9	4	-

Результаты говорят о том, что большинство опрошиваемых (62,5%) приемлет формы женского рода, а 16% женщин-ученых и вовсе отрицательно относятся к дериватам.

Третий вопрос «Делаете ли Вы акцент на своем гендере при упоминании своей профессии, рода деятельности и / или ученого звания?» выражает степень важности упоминания компонента гендерной идентификации в академическом дискурсе, а именно в самоидентификации в научном сообществе, общении в научной сфере, при работе в высших учебных заведениях и т. д. (см. табл. 3)

Таблица 3

Данные об ответе на третий вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Да, всегда	Иногда	Нет, никогда
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	1	1	8
Специалисты / магистры-преподаватели	-	4	3
Кандидаты / наук	-	-	15

Подавляющее большинство (81,3%) намеренно не включает гендерный компонент при

взаимодействии в рамках академического дискурса.

Четвертый вопрос анкеты «Приемлете ли Вы, когда Вас упоминают в любом ситуативном контексте как «аспирантка», «преподавательница», «профессорша», «ученая» и пр.?» направлен на выявление отношения ученых-женщин к существующим феминитивам в академическом дискурсе и любых других, а также их реакцию на соответствующие упоминания или обращения, адресованных третьим лицам (см. табл. 4).

Таблица 4

Данные об ответе на четвертый вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Да	Нет
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	2	8
Специалисты / магистры-преподаватели	6	1
Кандидаты / доктора наук	1	14

Большинство ученых-женщин (72%) не приемлет использование феминитивов, относящихся к профессии или ученому званию, в любом дискурсе. Интересно, что количество ученых-женщин, не приемлющих феминитивы, повышается пропорционально их ученому званию.

Пятый вопрос «Важно ли Вам включать гендерный компонент в наименование своей профессии, рода деятельности и / или ученого звания?» относится непосредственно к личному восприятию своей профессии и гендера в tandem, а также выражает необходимость или ее отсутствие в отношении гендерной самоидентификации в академическом дискурсе (см.табл. 5).

Таблица 5

Данные об ответе на пятый вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Да	Нет
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	1	9
Специалисты / магистры-преподаватели	2	5
Кандидаты / доктора наук	-	15

Большинство опрошенных (90,7%) предпочитает не включать гендерный компонент в профессиональную самоидентификацию.

Шестой вопрос «По вашему мнению, несут ли феминитивы, называющие профессию, род деятельности и / или ученое звание, комический подтекст (напр. *профессорша*, *профессорка*, *кандидатка*, *магистрантка*, *лекторша* и т. п.)?» нацелен на выявление эмоционального компонента по отношению к вышеперечисленным способам обращения или упоминания в каких-либо ситуативных контекстах реципиентов в академическом дискурсе (см. табл.6).

Таблица 6

Данные об ответе на шестой вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Да	Нет
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	8	2
Специалисты / магистры-преподаватели	6	1
Кандидаты / доктора наук	14	1

87,5% анкетированных заявили о том, что видят комический подтекст при упоминании себя и / или обращении к себе подобными способами.

Седьмой вопрос «Вы когда-нибудь избегали упоминания феминитивной версии наименования своей профессии, рода деятельности и / или ученого звания?» является логическим продолжением предыдущего. Нашей задачей было установить и проследить причину употребления или неупотребления феминитивов в академическом дискурсе (см. табл. 7).

Таблица 7

Данные об ответе на седьмой вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Да, избегала	Нет, использую феминитив	Использую обе формы
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	1	1	8
Специалисты / магистры-преподаватели	2	1	4
Кандидаты / доктора наук	15	-	-

Больше половины опрошиваемых (56,3%) говорят о том, что когда-либо избегали феминитивов своей профессии и / или должности, в то время как 37,5% используют и фемининую, и оригинальную (маскулинную) формы.

Восьмой вопрос «Как часто Вы используете феминитивы относительно собственной профессии, рода деятельности и / или ученого звания?» имеет целью выявить собственно актуальность формирования и дальнейшего существования феминитивов в академическом дискурсе (см. табл. 8).

Таблица 8

Данные об ответе на восьмой вопрос анкеты

Реципиенты / Результаты	Всегда	Использую обе формы	Никогда
Аспиранты-преподаватели и собственно аспиранты	-	9	1

Специалисты / магистры-преподаватели	-	4	3
Кандидаты / доктора наук	-	-	15

Данные демонстрируют полное отсутствие среди наших анкетированных ученых-женщин, которые всегда включали бы компонент гендера в профессиональную самоидентификацию. Более того, большинство (59,4%) опрошенных никогда этого не делает при упоминании о собственной профессии, роде деятельности или ученом звании.

Результаты нашего обширного практического исследования свидетельствуют о том, что ученые-женщины современности в большинстве (62,5%) принимают наличие феминитивов в бытовом дискурсе, но при этом не считают важным включать гендерную составляющую в отношении профессиональной самоидентификации (81,3%), избегают феминные деривативы профессий и ученых званий в любом дискурсе (72%), не включают гендерный компонент в профессиональную самоидентификацию (90,7%), видят в существующих феминитивах комический подтекст (87,5%), больше половины (56,3%) намеренно избегают феминитивов в отношении себя, и абсолютно никто из опрошенных (0%) не использует феминитивы постоянно относительно собственной профессии, рода деятельности или ученого звания.

Итак, проведенное теоретико-практическое исследование позволяет нам прийти к выводу о том, что в настоящее время мы находимся на весьма спорном этапе, потому что имеющиеся феминитивы не устраивают самих адресантов в силу их комичной коннотации и соответствующего восприятия обществом. Основываясь на проведенном исследовании, мы можем полагать, что использование феминитивов в академическом дискурсе, научном сообществе в частности, не является необходимостью, более того является нежеланным со стороны самих адресантов.

Список источников

1. Дроздова Д. Р. Структура академического дискурса в учебном процессе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. Выпуск 1 (152). Майкоп: изд-во АГУ, 2015. С 36–40.
2. Hyland K. Academic Discourse: English in a Global Context. London: Continuum, 2009. 215 p.
3. Колесников Н. П. Толковый словарь названий женщин: Более 7000 единиц. М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2002. 608 с.

4. Латинско-русский словообразовательный словарь. Авт.-сост. Г. В. Петрова. Москва: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и Образование», 2008. 704 с.

5. Большой энциклопедический словарь. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 10. 09. 2022)

Библиографический список

1. Баданина И. В. 2017. Функционирование феминативов в языке интернета // Русский язык в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей I Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 8–9 февраля 2017 г. / под общ. ред. А. В. Должиковой, В. В. Барабаша; ред. кол. Г. Н. Трофимова, С. С. Микова, С. А. Дерябина. Москва: РУДН, 2017. С. 89–94.

2. Беркутова В. В. Феминативы в русском языке: исторический аспект. Филологический аспект: международный научно-практический журнал. Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание» №11 (43), 2018. С. 6–22.

3. Гузаерова Р., Косова В. Специфика феминативов в современном русском медиапространстве. Филология и культура, № 4 (50), 2017. С. 11–15.

4. Захарчук Е. А. Феминативы в коммуникативном пространстве современности: проблемы словообразования и словоупотребления // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. Том 40, № 3. Белгород: НИУ «БелГУ» Издательский дом «БелГУ», 2021. С. 378–387.

5. Первак В. А. Феминативы в русском языке // Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 марта 2020 г. / редкол.: О. Г. Прохоренко (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2020. С. 536–540.

6. Пиперски А. Ч. Корпусная лингвистика. Авторка, поэтка, фольклористка: феминативы между наукой и жизнью // Наука как процесс: верификация знания и / или языка описания. Сборник тезисов и материалов XVIII Международной школы-конференции. Российский государственный гуманитарный университет, Центр типологии и семиотики фольклора; Составители: Ю. Н. Наумова, Н. С. Петрова, Н. Н. Рычкова. Москва: РГГУ, 2018. С. 131–132.

7. Стрельникова Н. Д. К вопросу о феминативах. Русский язык в поликультурном мире. Сборник научных статей III Международного симпозиума, в 2-х томах. Ответственный редактор Е. Я. Титаренко. Симферополь: Ариал, 2019. С. 294–302.

8. Филолог: Феминативы в России массово использоваться не будут (интервью А. А. Коновалова). URL: https://news.rambler.ru/other /44740130/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 29. 08. 2022)

9. Фуфаева И. В. Как называются женщины. Феминативы: история, устройство, конкуренция. Москва: Corpus, 2020. 280 с.

10. Formanowicz, M., Bedyńska, S., Cislak, A., Braun, F., & Sczesny, S. Side Effects of Gender-Fair Lan-

guage: How Feminine Job Titles Influence the Evaluation of Female Applicants // European Journal of Social Psychology, 43, 2013. С. 62 – 71.

11. Key M. R. Male / Female language 2nd edition. Metuchen, N.J.: Scarecrow, 1996. 350 p.

12. Lakoff R. Language and Woman's Place. Language in Society (Vol. 2 No1). Cambridge: Cambridge University Press, 1973. pp 45 – 80.

References

1. Drozdova, D. R. (2015). *Struktura akademicheskogo diskursa v uchebnom protsesse* [Structure of the Academic Discourse in Educational Process]. Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. Vypusk 1 (152), pp. 36 – 40. Maikop, izd-vo AGU. (In Russian)

2. Hyland, K. (2009). *Academic Discourse: English in a Global Context*. 215 p. London, Continuum. (In English)

3. Kolesnikov, N. P. (2002). *Tolkovyi slovar' nazvaniya zhenshhin* [The Explanatory Dictionary of Women Nominations]. 608 p. Moscow, Ast, Astrel. (In Russian)

4. *Latinsko-russkii slovoobrazovatel'nyi slovar'* (2008) [Latin-Russian Word Formation Dictionary]. Avt.-sost. G. Vs. Petrova. 704 p. Moscow, izd. Mir i Obrazovanie. (In Russian)

5. *Bol'shoi entsiklopedicheskii slovar'* [Big Encyclopedia Dictionary]. URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/> (accessed: 10.09.2022). (In Russian)

Bibliographic list

1. Badanina, I. V. (2017). *Funktsionirovaniye feminativov v yazyke interneta* [Femininatives in the Internet Language]. Russkiy yazyk v Internetе: lichnost', obshchestvo, kommunikatsiya, kul'tura: sbornik statei I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 8–9 fevralya 2017 g. / pod obshch. red. A. V. Dolzhikovo, V. V. Barabasha; red. kol. G. N. Trofimova, S. S. Mikova, S. A. Deryabina. Moscow, RUDN, pp. 89 – 94. (In Russian)

2. Berkutova, V. V. (2018). *Feminativy v russkom yazyke: istoricheskii aspekt* [Feminatives in the Russian Language: A Historical Aspect]. Filologicheskii aspekt: mezhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal. Nizhny Novgorod, Otkrytoe znanie, pp. 6 – 22. (In Russian)

3. Guzaerova, R., Kosova, V. (2017). *Spetsifika feminativov v sovremennom russkom mediaprostranstve* [Specificity of Feminine Nouns in Modern Russian Media Space]. Filolofiya i kultura. Philology and Culture. No. 4(50), pp. 11–15. (In Russian)

4. Zakharchuk, E. A. (2021). *Feminativy v kommunikativnom prostranstve sovremennosti: problemy slovoobrazovaniya i slovoupotrebleniya* [Feminatives in Contemporary Communication Space: The Issues of Derivation and Use]. Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniiya. Tom 40, No. 3, pp. 378 – 387. Belgorod, NIU “BelGU”, izdatel'skii dom “BelGU”. (In Russian)

5. Piervak, V. A. (2020). *Feminitivy v russkom yazyke* [Feminities in the Russian Language]. *Lingvistika, lingvodidaktika, lingvokul'turologiya: aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya: materialy IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 19–20 marta 2020 g. / redkol.: O. G. Prokhorenko (otv. red.) [i dr.]. Lingvistika, lingvodidaktika, lingvokul'turologiya: aktual'nye voprosy i perspektivy razvitiya. Mart 19–20, Minsk, BSU, pp. 536–540. (In Russian)*
6. Piperski, A. Ch. (2018). *Korpusnaya lingvistika. Avtorika, poetika, fol'kloristika: feminitivy mezhdu naukoj i zhizn'yu*. [Corpus Linguistics. Avtorika, Poetika, Fol'kloristika: Feminities between Science and Life]. *Nauka kak process: verifikatsiya znaniya i/ili yazyki opisaniya*. Pp. 131 – 132. Moscow, RSUH. (In Russian)
7. Strel'nikova, N. D. (2019). *K voprosu o feminitivah* [On the Issue of Feminities]. *Russkii yazyk v polikul'turnom mire: Sbornik nauchnykh statey III Mezhdunarodnogo simpoziuma, v 2-kh tomakh. Otvetstvennyi redaktor Ye. Ya. Titarenko*. Pp. 294–302. Simferopol', Arial. (In Russian)
8. Filolog: *Feminitivy v Rossii massovo ispol'zovat'sya ne budut* [Philologist: Feminities Will Not Be Used Frequently in Russia]. (Interv'yu A. A. Konovalova). URL: https://news.rambler.ru/other/44740130/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (accessed: 29.08.2022). (In Russian)
9. Fufaeva, I. V. (2020). *Kak nazyvayutsya zhenshhiny. Feminitivy: istoriya, ustroystvo, konkurentsya*. [How to Designate Women. Feminities: History, Organization, Competition]. 280 p. Moscow, Corpus. (In Russian)
10. Formanowicz, M., Bedyńska, S., Cislak, A., Braun, F., & Szczesny, S. (2013). *Side Effects of Gender-Fair Language: How Feminine Job Titles Influence the Evaluation of Female Applicants*. *European Journal of Social Psychology*. No. 43, pp. 62 – 71. (In English)
11. Key, M. R. (1996). *Male / Female Language*. 2nd edition. 350 p. Metuchen, N.J., Scarecrow. (In English)
12. Lakoff, R. (1973). *Language and Woman's Place*. *Language in Society*. Vol. 2. No.1, pp. 45 – 80. Cambridge, Cambridge University Press. (In English)

The article was submitted on 27.09.2022

Поступила в редакцию 27.09.2022

Дроздова Диана Руслановна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Национальный исследовательский
технологический университет «МИСиС»,
119049, Россия, Москва,
Ленинский пр-кт, 4, стр. 1.
diblackbird@mail.ru

Drozdova Diana Ruslanovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
The National University of Science
and Technology MISIS,
4 Leninskiy Prospekt,
Moscow, 119049, Russian Federation.
diblackbird@mail.ru

УДК 81-13

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-66-71

СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «СТРАХ» В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ВАРИАТИВНОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДОМИНАНТЫ ЛИЧНОСТИ

© Любовь Емельянова

STRUCTURE OF THE CONCEPT “FEAR” IN THE CONSCIOUSNESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE SPEAKERS IN THE CONTEXT OF THE EMOTIONAL PERSONALITY DOMINANT VARIABILITY

Lyubov Emelyanova

This article is devoted to the linguo-psychological study of the concept of “FEAR” in the linguistic consciousness of the Russian language native speakers. The purpose of this work is to study the influence of the emotional personality dominant on the assessment and structuring of the concept “FEAR” and to determine whether the emotional dominant of a person influences the choice of this concept’s words-representatives.

For this purpose, a linguistic questionnaire was developed, where the informants were asked to rate the words-representatives of the conceptual field “FEAR” from 1 (minimal manifestation) to 5 (maximal manifestation) according to three scales (force of influence, duration of influence, frequency of usage). Also included was a “yes” and “no” question about whether the informant experienced the feeling or not. In total, the informants were asked to evaluate 10 representative words: fear, misgiving, horror, fright, nightmare, apprehension, panic, confusion, anxiety, horror and phobia.

To determine the emotional dominance of the personality, the SPANA (scales of positive affect (PA) and negative affect (NA)) of the Russian-language analogue of the PANAS method was used.

The results of the study suggest that the emotional dominant of the personality directly affects the evaluation and structuring of the conceptual field of fear. In particular, informants with a negative dominant of the personality use more words related to the conceptual field “FEAR” in their speech than informants with a positive dominant of the personality.

Keywords: fear, concept, scaling, emotional personality dominant, positive emotional personality dominant (PED), negative emotional personality dominant (VED)

Статья посвящена лингвopsихологическому исследованию концепта «страх» в языковом сознании носителей русского языка. Цель исследования – изучить влияние эмоциональной доминанты личности человека на его оценку и структурирование концепта «страх», а также определить, влияет ли эмоциональная доминанта личности на выбор слов-репрезентантов данного концепта.

Для проведения эксперимента была разработана психолого-лингвистическая анкета, в которой информантам предлагалось оценить слова-репрезентанты концепта «страх» по трём шкалам (сила воздействия, длительность воздействия, частотность употребления). В анкету также был включен вопрос, испытывал ли данное чувство информант или нет. Всего информантам предлагалось оценить 10 слов-репрезентантов: *страх, боязнь, жуть, испуг, кошмар, опасение, паника, смятение, тревога, ужас, фобия*.

Для определения эмоциональной доминанты личности была использована методика ШПАНА (шкалы позитивного аффекта (ПА) и негативного аффекта (НА)) русскоязычного аналога методики PANAS.

Результаты исследования позволяют утверждать, что эмоциональная доминанта личности напрямую влияет на оценку и структурирование концепта «страх». В частности, информанты с негативной доминантой личности употребляют в своей речи больше слов, относящихся к указанному концепту, чем информанты с позитивной доминантой.

Ключевые слова: страх, концепт, шкалирование, эмоциональная доминанта личности, позитивная эмоциональная доминанта личности (ПЭД), негативная доминанта личности (НЭД)

Введение

Страх является одной из фундаментальных эмоций [1, с. 293] и обладает универсальностью, узнаваемостью и возможностью реализации [2, с. 5]. Его понимают, как «аффективное отражение в сознании конкретной угрозы для жизни и благополучия человека» [3, с. 9].

Страх как базовая эмоция градуально выражена в языке. Это отражено в наборе слов, репрезентирующих разные эмоциональные состояния, отличающиеся друг от друга силой и временем воздействия эмоции или другими важными признаками [2, с. 5]. Эти лексические единицы составляют ядро концепта «страх» в языковом сознании носителя языка. В данной работе под *концептом* понимается интегральная ментальная единица, содержащая знания о предмете концептуализации. Она включает в себя ряд когнитивных признаков, которые объективируются в лексикографическом, психолингвистическом значениях называющих его языковых единиц [4, с. 34]. Концепт «страх», как и множество других концептов, имеет языковое обозначение, что делает его доступным для восприятия и изучения через значения номинирующих его слов.

Изучением как русского, так и инокультурных концептов «страх» занимаются многие отечественные исследователи [5], [6], [7], [8]. Прямым номинантом данного концепта является существительное *страх* как «состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смутения перед какой-либо опасностью, бедой и т. п.; боязнь» [9, с. 179]. Т. С. Глушкова выявляет ядерный слой концепта «страх» на основе словарных дефиниций объективирующей лексики, представленных в толковых словарях и словаре синонимов. Она выделяет в структуре его ряд когнитивных слоев, содержание которых связано с представлениями о том, кого / чего боятся люди, какие внешние проявления характеризуют эмоцию страха, как преодолеть страх и др. [6].

В работе «Концепт „страх“ в русском языке» И. А. Вотякова выделяет признаки сочетаемости прямого номинанта концепта и приходит к выводу, что страх чаще всего воспринимается как причина, которая может парализовать волю человека [9, с. 183].

В рамках нашего исследования интерес представляют: а) градуальная оценка носителей языка слов-репрезентаторов концепта «страх» в зависимости от эмоциональной доминанты личности, б) влияние эмоциональной доминанты личности (позитивная эмоциональная доминанта (ПЭД) и негативная эмоциональная доминанта (НЭД)) на частотность употребления этих слов.

Материал и методология исследования

Список слов, значения которых передают эмоцию страха, формировался из семантических групп идеографических словарей по следующим критериям: а) существительное; б) номинирует эмоцию, относящуюся к чувству страха; в) относится только к литературной и разговорной лексике.

Отбор слов осуществлялся из идеографических словарей: «Большой толковый словарь русских существительных» [10], «Новый объяснительный словарь синонимов русского языка» [11], «Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений» [12]. По результатам отбора был сформирован следующий список слов-репрезентантов концепта «страх»: *страх, боязнь, жуть, испуг, кошмар, опасение, паника, тревога, ужас, фобия*.

Следующим шагом было создание лингвистической анкеты. Для разработки градуальной шкалы был использован метод компонентного анализа дефиниций, в ходе которого были выделены два наиболее встречаемых дифференциальных семантических признака – шкалы: *сила воздействия* и *длительность воздействия*. Также была взята шкала *частотность употребления* (слова в речи). Шкалирование осуществлялось в диапазоне от 1 (минимальное проявление) до 5 (максимальное проявление). Также была использована дуальная шкала для вопроса: испытывал ли информант данное чувство (да / нет).

Определение эмоциональной доминанты личности проводилось с помощью методики ШПАНА (шкалы позитивного аффекта (ПА) и негативного аффекта (НА)) русскоязычного аналога методики PANAS [13].

В модели эмоций Д. Уотсона и А. Теллегена позитивный и негативный аффекты представлены как две шкалы, которые слабо отрицательно коррелируют и представляют «субъективное отражение действия двух отдельных, хотя и взаимосвязанных, систем управления поведением» [14]. Д. Уотсон и А. Теллеген определяют высокий уровень позитивного аффекта (ПА) как состояние приятной вовлеченности, высокой энергичности и полной концентрации. Высокий уровень негативного аффекта (НА) представляет собой состояние субъективного дистресса, неприятной эмоциональной вовлеченности (гнев, отвращение, презрение, вина, страх, раздражительность) [Там же].

Исследование проводилось в форме онлайн-опроса на платформе <https://www.lka.si/>. В опросе приняло участие 132 информанта, из них 100 женщин и 32 мужчины в возрасте от 16 до 59

лет, в основном проживающие на территории Пермского края.

Анализ результатов

Анализ слов-репрезентаторов концепта «страх» в языковом сознании носителей проводился в несколько этапов. Сначала анализировались результаты градуального шкалирования характеристик слов-репрезентаторов данного концепта. Было рассчитано среднее арифметическое значение показателей данных компонентов (см. рис. 1).

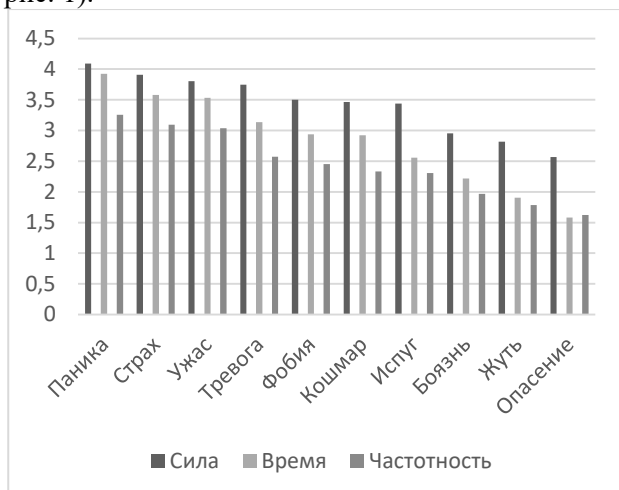


Рисунок 1. Среднее арифметическое оценок данных компонентов эмоции «страх».

Наиболее высокие значения по силе воздействия имеют лексемы *паника* (4,09) и *страх* (3,9), потом *ужас* (3,8) и *тревога* (3,74). Наиболее слабые по силе воздействия – *опасение* (2,56) и *жуть* (2,81).

По длительности воздействия самое высокое среднее значение у лексемы *тревога* (3,92), на второй позиции *страх* (3,58), следующая по оценкам значений *фобия* (3,53). Самые кратковременные состояния в сознании носителей это *испуг* (1,58) и *жуть* (1,9).

Самыми частотными словами в речи информантов оказались *страх* (3,25), *тревога* (3,09), *ужас* (3,03) и *кошмар* (2,57). Менее употребительные в речи информантов слова *фобия* (1,62), *жуть* (1,78).

В последнем вопросе: испытывал ли информант данное чувство или нет, на лидирующей позиции *испуг*, его испытывало 95%, *тревогу* испытывало 93% и *страх* испытывало 91,5%. Меньше всего человек испытывало *фобию* и *жуть* 42,3%.

Следующим этапом исследования был анализ эмоциональной доминанты личности информантов. Результаты ответов на опросник ШПАНА показали, что из 132 информантов у 39 человек

ярко выраженная негативная эмоциональная доминанта (НЭД), у 91 выражена положительная эмоциональная доминанта личности (ПЭД) и у двух человек уровень ПЭД и НЭД одинаковый.

Третьим этапом анализа структуры концепта «страх» было сопоставление оценок характеристик слов-репрезентаторов концепта с эмоциональными доминантами информантов. Ниже представлен анализ наиболее частотных слов-репрезентантов концепта «страх»: *страх*, *тревога*, *ужас*, *кошмар*, *испуг*, *паника*, *боязнь*. Частотность устанавливалась на основании оценок всех информантов.

Все результаты исследования отражены в рисунках 2-5.

Страх. Номинирующее слово концепта информанты с НЭД по шкале «сила воздействия» оценили выше (4), чем информанты с ПЭД (3,8). Однако по двум остальным шкалам («длительность воздействия» и «частотность употребления») информанты с ПЭД *страх* оценили чуть выше, чем информанты с НЭД. Практически одинаковое число информантов с ПЭД и с НЭД испытывало хоть раз в своей жизни *страх*, а именно 91,3% информантов с ПЭД и 91,6% информантов с НЭД.

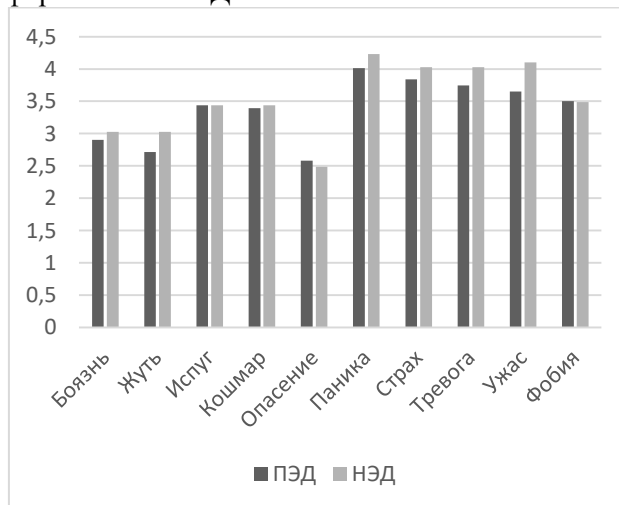


Рисунок 2. Среднее арифметическое оценок по силе воздействия информантов с ПЭД и с НЭД всех слов-репрезентаторов концепта «страх».

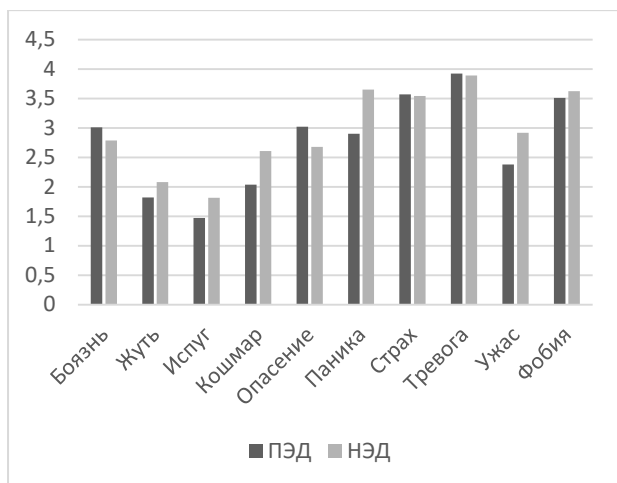


Рисунок 3. Среднее арифметическое оценок по времени воздействия информантов с ПЭД и с НЭД всех слов-репрезентаторов концепта «страх».

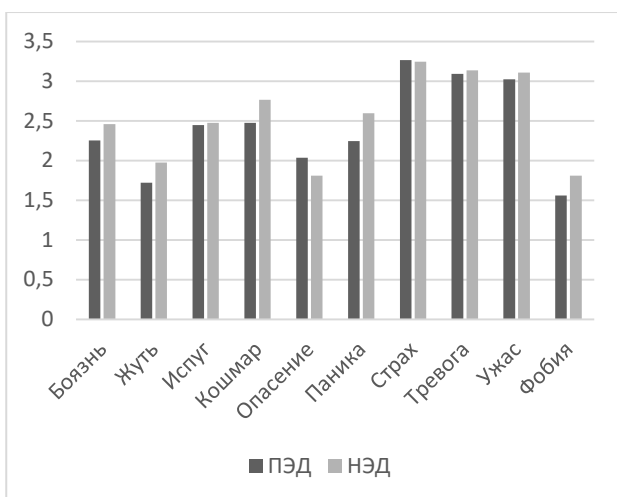


Рисунок 4. Среднее арифметическое оценок по частотности употребления воздействия информантов с ПЭД и с НЭД всех слов-репрезентаторов концепта «страх».

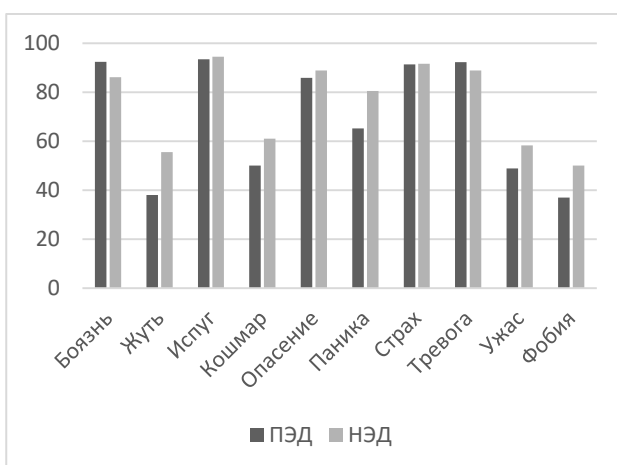


Рисунок 5. Процент информантов с ПЭД и с НЭД, которые испытывали данное чувство в своей жизни.

Тревога. На двух шкалах из трёх (степень силы воздействия и частотность употребления) люди с негативной доминантой давали более высокие оценки (4 и 3,1), чем люди с положительной доминантой (3,7 и 3). По длительности воздействия *тревогу* информанты с ПЭД и с НЭД оценили практически одинаково (3,9 и 3,89 соответственно). Однако, в отличие от *страха*, *тревогу* испытывало большее число информантов с ПЭД 92,3% и 88,8% информантов с НЭД.

Ужас. Здесь показатели абсолютно всех шкал значительно выше у людей с НЭД. Степень силы воздействия *ужаса* у информантов с НЭД – 4,1, у информантов с ПЭД – 3,6, степень длительности воздействия соответственно 2,9 и 2,3, степень частотности – 3,1 и 3. Однако информанты с НЭД и информанты с ПЭД в равной степени испытывали *ужас*. *Ужас*, как наиболее яркое и сильное чувство, испытывало меньшее число информантов в сравнении с предыдущими чувствами. Однако число информантов, испытывавших *ужас*, выше среди людей с негативной эмоциональной доминантой 58,3%, в то время как только 48,9 % людей с положительной эмоциональной доминантой испытывало это чувство.

Кошмар. Четвёртое слово по частотности употребления – это *кошмар*. Что вполне объяснимо, так как слово является разговорным и очень часто входит в обыденный лексикон. Оценки людей с НЭД слова-репрезентатора *кошмар* по трём шкалам превосходят оценки людей с ПЭД. Так, по степени силы воздействия у людей с НЭД *кошмар* соотносится с *ужасом*, его оценивают в 3,6 балла, у людей с ПЭД – 3,3. Также в ходе анализа выяснилось, что информанты с НЭД испытывают состояние *кошмара* дольше (степень длительности воздействия – 2,6), чем информанты с ПЭД (1,45). Ровно половина информантов с ПЭД испытывала *кошмар*, а вот среди информантов с НЭД испытывало это состояние уже 61%.

Испуг. Пятое слово по частотности – *испуг*, отличительной особенностью которого являются одинаковые высокие показатели по силе воздействия в обеих группах (ПЭД – 3,44, НЭД – 3,44). Оценки времени воздействия и частотности использования лексемы у информантов с ярко выраженной негативной эмоциональной доминантой выше (1,8 и 2,47), чем у информантов с положительной эмоциональной доминантой (1,4 и 2,44). Зато испуг, как одно из частых явлений в повседневной жизни, испытывало практически равное количество информантов с ПЭД (93,47%) и информантов с НЭД (94,44%).

Паника. Данная лексема занимает шестое место по частотности употребления и отличается самыми высокими оценками по силе воздействия как среди информантов с НЭД, так и среди информантов с ПЭД. Однако, продолжая общую тенденцию, оценки информантов, имеющих негативную эмоциональную доминанту личности, превосходят оценки информантов, имеющих позитивную эмоциональную доминанту личности. Так, по силе воздействия информанты с ПЭД оценили панику в 4,01, а информанты с НЭД – в 4,23. Значительно отличаются оценки по времени воздействия: 2,89 у информантов с ПЭД и 3,64 у информантов с НЭД. В устной речи информантов с ПЭД (2,24) лексема *паника* менее употребительна, чем в речи информантов с НЭД (2,59). Также в ходе анализа результатов выяснилось, что среди людей с негативной эмоциональной доминантой личности больше тех, кто хоть раз паниковал в своей жизни (80,5 %), чем среди информантов с позитивной эмоциональной доминантой личности (65,2%).

Боязнь. Последнее слово, которое мы рассмотрим, это *боязнь*. По оценкам силы и длительности воздействия *боязнь* занимает срединное положение как у информантов с НЭД, так и у информантов с ПЭД. По силе воздействия информанты с НЭД оценили боязнь незначительно выше (2,9), чем информанты с ПЭД (3). Однако информанты с ПЭД, считают, что *боязнь* более длительна по времени (3), чем информанты с НЭД (2,78). В своей же речи это слово употребляют больше люди, имеющие негативную эмоциональную доминанту, чем люди, имеющие позитивную эмоциональную доминанту. Этому противоречит то, что 92,39% информантов с ПЭД были подвержены *боязни*, в то время как информантов с НЭД, испытавших в своей жизни *боязнь*, 86%

Интерпретация результатов и выводы

Как показали результаты исследования, в большинстве случаев информанты с НЭД силу воздействия и степень воздействия слов-репрезентаторов концепта «страх» оценивают выше. Кроме этого, люди с негативной эмоциональной доминантой личности, в отличие от информантов с позитивной эмоциональной доминантой личности, чаще употребляют в своей речи слова, относящиеся к концепту «страх». Это можно объяснить тем, что негативная аффективность связана со стрессом и плохими навыками психологической устойчивости, это в свою очередь выражается жалобами на здоровье и на гипербололизацию всего негативного в целом [14].

По данным опроса, информанты с негативной эмоциональной доминантой личности чаще испытывали *жуть*, *кошмар*, *опасение*, *панику*, *страх*, *ужас* и *фобию*. Однако *испуг* испытывало равное число информантов. А такие состояния, как *боязнь* и *тревога*, люди с позитивной эмоциональной доминантой испытывали чаще, чем люди с негативной эмоциональной доминантой.

Большее количество из всех информантов испытывало такие состояния, как *боязнь* (96,6%), *страх* (97,5%), *тревога* (99,19%), и абсолютно все информанты испытывали *испуг*.

Страх по среднему значению оценок информантов определяется как самое употребительное в повседневной речи слово из лексикосемантической группы, которую данная лексема и номинирует. Лексема *страх* занимает вторую позицию в оценках по силе и времени воздействия и третью позицию по количеству человек, которые его испытывали. Самой сильной по воздействию на человека, по оценкам всех информантов, оказалась лексема *паника*, лексема *тревога* – самой длительной. По средним оценкам информантов, самым слабым по силе воздействия оказалось чувство *опасения* (2,56), самым кратковременным – *испуг* (1,58). Наиболее редким словом в речевом употреблении всех информантов является *фобия* (1,62).

Результаты исследования позволяют утверждать, что личностные эмоциональные доминанты влияют на структурирование концепта «страх».

Список источников

1. Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер, 1999. 464 с.
2. Зайкина С. В. Эмоциональный концепт «страх» в английской и русской лингвокультурах (сопоставительный аспект): дис. ... канд. филол. наук: Волгоград, 2004. 188 с.
3. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Союз, 2000. 448 с.
4. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попов, И. А. Стернин М. : Восток-Запад, 2007. 315 с.
5. Шафигулина И. И. Репрезентация концепта страх в современной лингвокультуре // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №. 5. С. 227–229.
6. Глушкова Т. С. Репрезентация концепта "страх" в русском языке (на материале лексикографических источников, паремий и текстов социальной рекламы) // Коммуникативные исследования. 2019. №. 4. С. 974–989.
7. Терещенко Н. В. Эвфемистические средства объективации концепта «СТРАХ» (на материале русского и английских языков): дис. ... канд. филол. наук: Пятигорск, 2005. 147 с.

8. Алференко Н. А. Концепт страх в русском и немецком языковых сознаниях / Н. А. Алференко, Е. В. Антипина // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2010. №. 8. С. 5–13.

9. Вотякова И. А. Концепт “страх” в русском языке // Вестник удмуртского университета. Серия история и филология. 2014. №. 4. С. 179–183.

10. Большой толковый словарь русских существительных / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-Пресс Книга, 2005. 862 с.

11. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе издание, исправленное и дополненное / под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна. М.: Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. 1488 с.

12. Русский семантический словарь // Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. М.: АЗБУКОВНИК, 2003. Т.3. 720 с.

13. Осин Е. Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.

14. Watson D. Toward a consensual structure of mood / D. Watson, A. Tellegen // Psychological Bulletin. 1985. V. 98. Pp. 219–235.

References

1. Izard, K. (1999). *Psikhologiya emotsii* [Psychology of Emotions]. 464 p. St. Petersburg, Peter. (In Russian)

2. Zaikina, S. V. (2004). *Emotsional'nyi kontsept "strakh" v angliiskoi i russkoi lingvokul'turakh (sopostavitel'nyi aspekt: dis. ...kand. filol. nauk* [Emotional Concept “Fear” in English and Russian Linguocultures (a comparative aspect): Ph.D. Thesis]. 188 p. Volgograd. (In Russian)

3. Zakharov, A. I. (2000). *Dnevnye i nochnye strakhi u detei* [Day and Night Fears in Children]. 448 p. St. Petersburg, Soyuz. (In Russian)

4. Popova, Z. D. (2007). *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive Linguistics]. Z. D. Popova, I. A. Sternin. 315 p. Moscow, Vostok-Zapad. (In Russian)

5. Shafigulina, I. I. (2012). *Reprezentatsiia kontsepta strakh v sovremennoi lingvokul'ture* [Representation of the Concept of Fear in Modern Linguoculture].

Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. No. 5, pp. 227–229. (In Russian)

6. Glushkova, T. S. (2019). *Reprezentatsiia kontsepta "strakh" v russkom yazyke (na materiale leksikograficheskikh istochnikov, paremii i tekstov sotsial'noi reklamy)* [Representation of the Concept “Fear” in Russian (based on lexicographic sources, paremias and social advertising texts)]. *Kommunikativnye issledovaniya*. No. 4, pp. 974–989. (In Russian)

7. Tereshhenko, N.V. (2005) *Eyfmisticheskie sredstva ob#ektivatsii kontsepta "STRAKH" (na materiale russkogo i angliiskih yazykov): dis. ... kand. filol. nauk* [Euphemistic Means of Objectification of the Concept “FEAR” (based on the Russian and English languages): Ph.D. Thesis]. Pyatigorsk, 147 p. (In Russian)

8. Alferenko, N. A. Antipina, E. V. (2010). *Kontsept strakh v russkom i nemetskom yazykovykh soznaniyakh* [The Concept of Fear in Russian and German Linguistic Consciousness]. *Problemy romano-germanskoi filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov*, pp. 5–13. (In Russian)

9. Votyakova, I. A. (2014). *Kontsept "strakh" v russkom yazyke* [The Concept of “Fear” in Russian]. *Vestnik udmurtskogo universiteta. Seriya istoriya i filologiya*. No. 4, pp. 179–183. (In Russian)

10. *Bol'shoi tolkovyi slovar' russkikh sushchestvitel'nykh* (2005) [A Large Explanatory Dictionary of Russian Nouns]. Pod obshch. red. L. G. Babenko. 862 p. Moscow, AST-Press Kniga. (In Russian)

11. *Novyi ob'yasnitel'nyi slovar' sinonimov russkogo yazyka* (2004) [New Explanatory Dictionary of Synonyms of the Russian Language]. Vtoroe izdanie, ispravlennoe i dopolnennoe. Pod obsh. rukovodstvom akad. Yu. D. Apresiana. 1488 p. Moscow; Vienna, Languages of Slavic Culture, Vienna Slavic Almanac. (In Russian)

12. *Russkii semanticheskii slovar'. Tolkovyi slovar', sistematizirovannyi po klassam slov i znachenii* (2003) [Russian Semantic Dictionary. Explanatory Dictionary, Systematized by Classes of Words and Meanings]. Pod obshch. red. N. Iu. Shvedovoi. Vol. 3, 720 p. Institut Rus. yaz. im. V. V. Vinogradova RAN. (In Russian)

13. Osin, E. N. (2012). *Izmerenie pozitivnykh i negativnykh emotsii: razrabotka russkoyazychnogo analoga metodiki PANAS* [Measuring Positive and Negative Emotions: Developing a Russian-Language Analogue of the PANAS Methodology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*. No. 4, pp. 91–110. (In Russian)

14. Watson, D. Tellegen, A. (1985). *Toward a Consensual Structure of Mood*. *Psychological Bulletin*. V. 98, pp. 219–235. (In English)

The article was submitted on 10.09.2022

Поступила в редакцию 10.09.2022

Емельянова Любовь Вячеславовна,
студент-бакалавр,
Пермский Государственный Национальный
Исследовательский университет,
614068, Россия, Пермь,
Букирева, 15.
895192205191@gmail.com

Emelyanova Lyubov Vyacheslavovna,
student,
Perm State National Research University,
15 Bukirev Str.,
Perm, 614068, Russian Federation.
895192205191@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ СКВОЗНЫХ МЕТАФОР
В РОМАНЕ М. ЭТВУД «THE HANDMAID'S TALE»
(К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ АДЕКВАТНОСТИ)**

© Анна Изволенская

**CONVEYING EXTENDED METAPHORS
IN M. ATWOOD'S "THE HANDMAID'S TALE"
(REVISITING TRANSLATION ADEQUACY)**

Anna Izvolenskaya

In this paper, we will discuss the possibility of establishing the right relation between interpreting freedom and the necessity to follow the letter of the original, the whole issue being viewed as part of a translation adequacy problem. The case study involves the Russian version of Margaret Atwood's dystopian novel "The Handmaid's Tale" made by Anastasia Gryzunova. We deem poetics to be the novel's dominant literary function. To validate the hypothesis, we examined "dehumanizing" metaphors, dehumanization being the major literary motif in the "brave new world" of fictional Gilead. The "dehumanizing" meaning has therefore formed the basis for our choice of text fragments, containing metaphoric language and bearing special conceptual significance. The study of "dehumanizing" meanings, expressed in a comparative figurative language, has supported the initial conjecture about the sensemaking role of metaphor in Atwoodian narrative. The comparative analysis of translated fragments against the original has shown that Gryzunova's decision making was informed largely by the interpreter's own intuition, rather than a conscious, data-based strategizing. We suggest that translation adequacy be interpreted as methodological consistency in pursuing a strategy building on the key ideas of the source text. More importantly, such approach should (and does, actually) prioritize the interpreter's creative streak.

Keywords: translation adequacy, Margaret Atwood, "The Handmaid's Tale", metaphor and simile, dehumanization

Статья посвящена вопросу о соотношении свободы в интерпретации буквы оригинала и объективной необходимости ей следовать как частному проявлению проблемы адекватности перевода. Вопрос рассматривается на примере русскоязычной версии романа англоканадской писательницы Маргарет Этвуд «The Handmaid's Tale» («Рассказ Служанки» в русскоязычном переводе Анастасии Грызуновой). Для доказательства нашей гипотезы о поэтике как функциональной доминанте романа мы представили лингвокогнитивный анализ метафор, смыслообразующий характер которых обусловлен корневой идеей антиутопии – дегуманизации человека в «дивном новом мире» вымышленной Республики Гилеад. Данным тезисом мы руководствовались и при выборке контекстов, содержащих такие метафоры, а сами контексты определили как концептуально значимые. Их анализ, равно как и анализ отдельных фигур сравнения, подтвердил нашу гипотезу о смыслообразующем характере метафоры как функциональной доминанте романа. Сопоставление же этих фрагментов с переводом показало, что переводчица скорее руководствовалась интуицией, нежели осознанно выбранной стратегией. Главное методологическое наше заключение состоит в том, что адекватность перевода следует трактовать как последовательность в претворении стратегии соответственно с функциональной доминантой текста, что не отменяет, а, наоборот, еще более акцентирует непреходящую значимость творческой составляющей художественного перевода.

Ключевые слова: адекватность перевода, Маргарет Этвуд, «Рассказ Служанки», метафора и образное сравнение, дегуманизация

*Воображение важнее знания,
ибо знание ограничено, воображение же
охватывает все на свете.
А. Эйнштейн*

Исследователями не раз подчеркивалась связь метафоры с глубинными процессами человеческого мышления (см., например: [1] или [2,

с. 271–273]) Неудивительно, что изучение особенностей порождения и восприятия метафоры сопряжено с известными трудностями. Проблема же передачи авторской метафоры на другой язык представляется нам особенно интересной, поскольку затрагивает в том числе извечный вопрос переводоведения о соотношении свободы и несвободы переводчика в процессе работы с текстом. Если свобода определяется творческим потенциалом субъекта, то что обуславливает (или должно обуславливать) *несвободу*? Данный вопрос, на наш взгляд, тесно связан с понятием переводческой адекватности. Данное понятие связывалось А. Д. Швейцером с переводческой стратегией, основанной на функциональной доминанте текста [3, с. 95]. В данной работе мы ставим своей целью уточнение подхода к трактовке понятия «адекватность перевода» на примере романа англоканадской писательницы Маргарет Этвуд «The Handmaid's Tale» и его русскоязычной версии.

Главная героиня романа – безымянная Служанка Оффред («Фредова» в переводе Грызуновой, в оригинале – Offred, то есть принадлежащая Командору по имени Fred). На Служанок возложена миссия восполнения убывающего населения Республики Гилеад. Массовое бесплодие мужчин и женщин имело место и до установления теократической диктатуры, но после правительственного переворота жизнь героини круто изменилась. Ее, как и многих других женщин с сохранными репродуктивными функциями, обратили в Служанок. «Служба» заключается в том, чтобы зачать от Командора и родить здорового ребенка. «Назначение», то есть дом Командора, официально называется Household. После выполнения «задачи» Служанку отправляют к другому Командору, на новое «назначение». Служанкам предоставляется охрана и относительно хорошее питание в условиях жестокого продовольственного кризиса. Фактическое кабаление женщины (у Служанки нет семьи, друзей, имени, собственности, ее будущее неопределенно) преподносится режимом как привилегия. Монологическая речь Оффред, по сути, представляет собой внутренний монолог человека, находящегося в условиях сильнейшего психологического и психического давления.

С филологической точки зрения рассказ Служанки по «имени» Оффред – настоящий кладезь различных фигур сравнения. Абсолютное их большинство носит неповторимый индивидуально-авторский характер. Ввиду многообразия и разнообразия метафор и образных сравнений мы, чтобы рассмотреть особенности их передачи на

русский язык, предложим следующую классификацию¹:

1. Наиболее важную роль с точки зрения замысла романа выполняет собственно дегуманизирующая метафора (К. Теннан использует для этого популярный социально-политический термин «objectified» [4, p. 82]). В дивном новом мире Гилеад ценность женщины сведена к ее репродуктивной способности. Служанки, как подчеркивает Оффред, – «двуногие матки» (*two-legged wombs* или, с повышением регистра, *двуногие утробы* в переводе (с. 284–285²), внешне они – *bundles of red cloth* (в переводе со стилистической небрежностью – *красные тюки тряпья* (с. 264–265)), официально же Служанки приравнены к важнейшим «национальным ресурсам» (*precious national resources* (с. 168)). Примеры субстантивной метафоры как наиболее явного уподобления женщины предмету включают группу метафор с семемой «container»: *ambulatory chalices* (с. 284), *sacred vessels* (Там же), *containers* (с. 200), *the carrier of life* (с. 58), *a usable body* (с. 336), *a boat with cargo* (Там же), *an oven* (Там же). Ряд анималистических метафор: *pearls* (с. 232), *puss* (с. 184) как «эпитеты» в адрес Служанок от наставницы Тети Лидии; *extinct animal* (с. 318) о взгляде Командора; *a rat in a maze* (с. 340) – о практически полном ограничении свободы передвижения; *If your dog dies get another* (с. 392) об отношении Командора к Служанке. Сарказмом пропитано и самоуподобление Оффред муравьиной матке (*like a queen ant with eggs* (с. 282)) как характеристика собственного положения в доме Командора. Лексема *queen* заставляет вспомнить о бледно-розовом ковре в прихожей – *like a carpet for royalty* (с. 14). Строки эти пропитаны горькой иронией: ни о каком привилегированном положении в случае Оффред и Служанок вообще речи быть не может.

Адъективные метафоры содержат опосредованное указание на средство уподобления: *catching* ‘болезнь или несчастье’ (с. 16); *shallow-rooted* (с. 38) ‘женщина как семя’; причастие *shrunk* в одном случае – указание на худосочность как признак отсутствия беременности (с. 60), в другом – *I felt shrunk* (с. 380) – ощущение героини

¹ Предлагаемая здесь классификация метафор из романа Этвуд является в известной степени генерализацией, поскольку не охватывает всего их многообразия.

² Здесь и далее роман (оригинал и перевод) цитируется по: Atwood M. *The Handmaid's Tale*. Издательство «ЭКСМО». М., 2020. [5] (Издание включает в себя оригинальный и переводной тексты, представленные как параллельные. Страницы указываются в круглых скобках).

ней собственной беспомощности, зависимости от мужа после потери работы еще до правительственного переворота (передано как *Я будто скукожилась* (с. 381)); *reduced* (с. 240) как метафоричное описание бесправного состояния Служанки, сопровождаемое к тому же игрой слов – *reduced circumstances* (с. 12).

Особо острую эмоциональную нагрузку несут глагольные дегуманизирующие метафоры: *issued* (с. 36) / *allotted* (с. 48) / *appropriated* (с. 504) – о женщине, выделяемой государством мужчине в качестве Жены или Служанки. Другие примеры: *doubled* (с. 50), буквально «удвоенная» (так и передано в переводе), когда к Оффред присоединяется другая Служанка для прогулки; *erased* (с. 478), то есть «стерта» из памяти дочери; глагол *diminish* (с. 480) об унижительном тоне Командора (*He wishes to diminish things, myself included*. (Там же)); *assimilated* (с. 500) о женщинах, которых не удалось «ассимилировать», то есть обратить в Жен, Служанок, Марф – «полноценных» членов нового общества.

Метафоры в составе атрибутивных словосочетаний – *voice of a doll* (передано как *говорила кукольно* (с. 32–33)), *mouth of a dead rodent* ('*рот дохлого грызуна*' (с. 114–115)), *an odor of witch* (*несет ведьмовством* (с. 460–461)) – усиливают художественную функцию овеществления. На наш взгляд, такие фигуры речи следует передать так называемой «метафорой-метаморфозой», дабы сохранить смысл превращения обыденного в фантастическое и подчеркнуть объективацию: *голос куклы, рот дохлой крысы* (негативные коннотации существительного *крыса* делают это слово более подходящим, так как *rodent* в оригинале используется для обозначения отрицательного персонажа, Тети Лидии), *пахнет ведьмой*. Кстати, метафора-метаморфоза употребляется переводчицей в другом месте романа: *Every month there is a moon, gigantic, round, heavy, a moon*. Ср.: *Каждый месяц встает луна, гигантская, круглая, тяжкая – знамением* (с. 152–153) (здесь и далее разрядка наша – А. И.). Такое переводческое решение вполне адекватно, так как усиливает зловещий смысл ночного светила и ощущение беспомощности героини перед обстоятельствами.

В целом вышеперечисленные метафоры успешно передаются на русский язык, хотя некоторые решения, возможно, несколько режут слух, например, *Janine, inflated but reduced* – 'раздутая, но стесненная' Жанин, которой предстоит отдать свое дитя (с. 240–241)) или искажают смысл: *Waste not want not. I am not being wasted. Why do I want.* – *Мотовство до нужды доведет. Я не вымотана.*

Отчего я в нужде? (с. 10–11). В последнем случае при сохранении игры слов (в переводе – за счет однокоренных слов *мотовство* и *вымотана*) утрачивается смыслообразующее уподобление женщины вещи (ценному ресурсу).

2. Дегуманизация отражена и в «сказочных» метафорах³. Один из самых узнаваемых образов из европейских сказок, Красной Шапочки, актуализируется в самом начале романа посредством метафоры в конце строфы: *...like a distorted shadow, some fairy-tale figure in a red cloak, descending towards a moment of carelessness that is the same as danger. A Sister, dipped in blood...* (с. 14–15). Читаем в русской версии: *...исковерканной тенью, пародией на сказочного персонажа в кровавом плаще, снисхожу к мгновению беспечности, что равносильна опасности. Сестру окунули в кровь* (Там же). Последнее, неопределенно-личное предложение вполне передает напряжение, создаваемое в оригинале посредством эллипсиса. А вот передача красного плаща как *кровавого*, на наш взгляд, не совсем уместна, так как с прецедентным образом связана именно лексема *red*. Более того, из-за такого «сгущения красок» теряется эффект нарастания, когда беспечный образ девочки в красном плаще (или, следуя старейшей версии сказки XI века, написанной священником церковной школы, в платьице из красной шерсти [7, с. 93–94]) превращается в *сестру*, которую *окунули в кровь* (совершенный вид глагола очень уместен).

Сказочным персонажем предстает в какой-то момент тусклый и невзрачный Командор: *Now he looks like a shoemaker in an old fairy-tale book* (с. 180–181) – 'Теперь он похож на сапожника из старой книжки сказок'. Думается, существительное *shoemaker* следовало передать как «башмачник» ввиду особого ассоциативного ряда, определяемого в данном случае воображаемой иллюстрацией из старой книги (европейских) сказок.

3. Элемент сказки естественным образом связан с метаморфозами в сознании рассказчицы-невольницы со смещением пространственно-временных рамок, вследствие чего особую значимость приобретает пространственно-временная метафора. Оффред прямо говорит, что время – *ловушка* (*trap*, с. 296–297). Три года, прошедшие с момента переворота, разлучившего героиню с дочерью и мужем, кажутся

³ На тесную связь «сказочной» метафоры с так называемой «детской» метафорой в прозе М. Этвуд указывает исследовательница ее творчества Тереза Хибер [6, p. 31–33].

Оффред вечностью, судя по ее референции к прошлому: *times gone by* (с. 178), *thousands of years before* (с. 242), *once upon a time* (с. 252). Живя в фактическом рабстве, героиня лишена календаря, она ориентируется лишь на фазы луны (отсюда – особая символика светила). Грезы, воспоминания, размышления Оффред становятся для нее своеобразным бегством от реальности, в которой она лишена всего, даже имени [8, р. 55–56]. Оффред прямо называет себя *пропавшей без вести* (*missing person* (с. 210–211)), *беженцем из прошлого* (*refugee from the past* (с. 474–475)), а тела казненных, которые она часто видит, когда идет с другой Служанкой за продуктами, – *путешественниками во времени, анахронизмами* (*These bodies hanging on the Wall are time travelers, anachronisms* (с. 74)). Время уподобляется воде, когда Оффред, рассматривая фотографию дочери, понимает, что та начинает ее забывать: *Time... has washed over me, washed me away, as if I'm nothing more than a woman of sand* (с. 477–478).

Время – это и пространство. Во взгляде повзрослевшей дочери на фото Оффред прочитывает забвение: *You can see it in her eyes: I am not there* (Там же). Трагизм усиливает уподобление героини себя тени – *a shadow of a shadow, as dead mothers become* (Там же). Лишенная свободы, семьи, человеческого имени, Оффред остро ощущает свое «отсутствие», «стертость». Остановившееся для нее время – это безлюдная комната в заброшенном доме: *I am like a room where things once happened and now nothing does, except the pollen of the weeds that grow up outside the window, blowing in as dust across the floor* (с. 212). В этом образном сравнении, по сути, реализуется та же семема вместилища, *container*, но поэтика сообщает уподоблению человечность и трагизм. Рассмотрим подробнее наиболее необычную, на наш взгляд, пространственную метафору в романе:

The Handmaid's Tale	Рассказ Служанки
<i>It's no longer a flawless cut-paper profile, her face is sinking in upon itself, and I think of those towns built on underground rivers, where houses and whole streets disappear overnight, into sudden quagmires, or coal towns collapsing into the mines beneath them. Something like this must have happened to her...</i>	<i>Уже не безупречный бумажный профиль, ее лицо проваливается в себя, и я представляю города, введенные поверх подземных рек, где дома и целые улицы исчезают мгновенно во внезапных трясилах, или угольные поселки, что рушатся в шахты под ними. Видимо, примерно это с ней и произошло... (с. 94–95)</i>

Такое впечатление производит на Оффред лицо ее хозяйки, стареющей Сирены. Несмотря (а может, как раз благодаря) на очень индивидуальную ассоциацию, с помощью которой осуществляется скрытое уподобление лица женщины провалившемуся (читай, мертвому) городу, в сознании читателя возникает живой образ персонажа. Стоит отметить, что поэтика текста безошибочно прочитывается переводчицей, которая решает усилить этот эффект за счет местоимения *что* в значении «который».

4. Наконец, нельзя не упомянуть группу метафор, связанных с библейскими сюжетами. Данная тема неоднократно затрагивалась как отечественными, так и зарубежными исследователями. Значимость библейских аллюзий обусловлена самим сюжетом: полное закабаление женщин тираническая власть Гилеад формально обосновывает ветхозаветной историей, когда бесплодная Рахиль дает мужу Иакову свою служанку Валлу во имя спасения рода [9, с. 67]. Однако Библия (*an incendiary device*, как ее называет Оффред (с. 180)), как и все вообще книги, в Гилеад запрещена. Между тем библейская символика пронизывает все в романе: это имена героев (например, имя мужа, *Luke*), наименования социальных страт и должностей (*Handmaids, Marthas, Eyes* и др.), предметов (автомобиль *Behemoth*), названия торговых лавок (*Lilies of the Field*), возраст главной героини (33 года). Сопровождение переводного текста сносками с комментариями и цитатами из Библии, в основном Ветхого Завета, является удачным решением, способствующим «активному пониманию» [10, с. 275] текста вторичным читателем.

С библейскими мотивами К. Теннан связывает и символику сада Жены Командора Сирены. Сад с бурной весенне-летней растительностью – «перевернутый Эдем», потому что его хозяйка бесплодна [4, с. 35]. Образ сада, по мнению Е. П. Жарковой, неоднозначен, он «хранит следы женской телесности и одновременно их подавления» [11, с. 3]. Бутоны тюльпанов, произведений этого сада, Оффред напоминают женский силуэт:

The Handmaid's Tale	Рассказ Служанки
<i>...and the bleeding hearts, so female in shape it was a surprise they'd not long since been rooted out.</i>	<i>...и кровоточивые сердца, формы столь женственной – удивительно, что их давным-давно не выкорчевали (с. 310–311).</i>

Повышение регистра (*столь*) и даже словообразование (*кровоточивые* вместо *кровоточащие*) здесь – неадекватные решения: тон оригинала близок к нейтральному, ведь сад не вызыва-

ет положительных эмоций, а в следующем предложении и вовсе уподобляется могиле: *There is <...> a sense of buried things bursting upwards* (Там же).

Библейская «растительная» метафора звучит и в речи наставницы Служанок Тети Лидии: *Not all of you will make it through. Some of you will fall on dry ground or thorns. Some of you are shallow-rooted* (с. 38). Метафора эта весьма далека от библейского уподобления человеческой веры семени: слова наставницы, своевольно предрешающей судьбу заложниц, жестоки и циничны. Звучит в речи Тети Лидии и прямая новозаветная цитата, *All flesh is weak* (с. 90), после чего Оффред мысленно поправляет ее: *All flesh is grass* (Там же). Справедливости ради отметим, что про немощность плоти (в противоположность «ревностному духу») в Новом Завете также упоминается [12, с. 88]. «Поправляя» наставницу, Оффред скорее реализует свое право на свободу мысли, доказывая, что человек не может быть редуцирован до репродуктивных функций.

Уподобление человека траве встречается в 20-й главе, это эмоциональная реакция Служанок на фрагмент пропагандистского видеоролика: *there's a stirring in the room, like wind over grass* (с. 248). Даже такое, казалось бы, обыденное уподобление людей траве ближе к старому библейскому смыслу о конечности всей земной жизни: *Ибо всякая плоть – как трава... засохла трава, и цвет ее опал* [12, с. 476].

Таким образом, анализ текста романа М. Этвуд «*The Handmaid's Tale*» вполне подтверждает нашу гипотезу о функциональной значимости метафоры как поэтической доминанты произведения. Поэтика текста создается простым синтаксисом, стилистическими повторами и обилием образных сравнений, по своей художественной силе не уступающих метафорам. Все рассмотренные нами метафоры являются в каком-то смысле дегуманизирующими, то есть содержащими смысл не-причисления человека к роду человеческому. В основе наиболее адекватных, на наш взгляд, переводческих решений (то есть отражающих оригинальную поэтику) оказалась максимальная верность переводчицы букве оригинала как на лексическом, так и синтаксическом уровнях. Однако не теряет актуальности и творческая составляющая художественного перевода. Наибольшую трудность представляют при этом метафоры, построенные на игре слов, когда в переводе утрачиваются смыслообразующие коннотации. Наконец, перед переводчицей стояла задача соблюсти баланс между разговорным стилем Оффред и поэтикой ее монолога. Последнее переводчицей, безусловно, прочитывалось. Од-

нако интуитивного ощущения поэтики романа оказывается недостаточно для построения полноценной стратегии и выработки адекватных переводческих решений. Адекватное переводческое решение в случае с романом-антиутопией Маргарет Этвуд (кстати, начинавшей как писательница поэзии) – это такое решение, которое бы выдвигало на первый план именно поэтику, не «маргинализируя» при этом образ рассказчицы. Достижение гармонии между обыденным (живая речь обыкновенной женщины) и высоким (поэтика невольничьей тоски) есть не просто творческая задача, но вопрос осознанного, последовательного осуществления стратегии, выработанной с необходимым учетом функциональной доминанты прозаического текста, по своему ритму и настроению приближающегося к поэзии.

Список источников

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. URL: <http://philology.ru/linguistics1/arutyunova-90.htm> (дата обращения: 15.09.22).
2. Черниговская Т. Чеширская улыбка кота Шредингера. Мозг, язык и сознание. М.: АСТ, 2021. 453 с.
3. Швейцер А. Д. Теория перевода: статус, проблемы, аспекты. Москва: ЛИБРОКОМ, 2019. 213 с.
4. Tennant C. Religion in The Handmaid's Tale. Fortress Press. Minneapolis, 2019. 130 p.
5. Atwood M. The Handmaid's Tale. М.: ЭКСМО, 2020. 651 с.
6. Gibert T. (2018) Unraveling the Mysteries of Childhood: Metaphorical Portrayals of Children in Margaret Atwood's Fiction. ES Review. Spanish Journal of English Studies, vol. 39, pp. 29–50.
7. Пастуро М. Красный. История цвета. М.: Новое литературное обозрение, 2019. 154 с.
8. Macpherson H. S. The Cambridge introduction to Margaret Atwood. Cambridge University Press. 2010. 143 p.
9. Ветхий Завет иллюстрированный. Часть I. М.: СЛОВО, 2011. 895 с.
10. Арнольд И. В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность. М.: ЛЕНАНД, 2016. 443 с.
11. Жаркова Е. П. Символика сада в антиутопиях М.. Этвуд «Рассказ Служанки» и «Трилогия безумного Адама» / Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-sada-v-antiutopiyah-m-etvud-rasskaz-sluzhanki-i-trilogiya-bezzumno-addama> (дата обращения: 15.09.22).
12. Новый Завет иллюстрированный. М.: СЛОВО, 2020. 693 с.

References

1. Arutyunova, N. D. *Metafora i diskurs* [Metaphor and Discourse]. URL: <http://philology.ru/linguistics1/arutyunova-90.htm> (accessed: 15.09.22). (In Russian)
2. Chernigovskaya, T. (2021). *Cheshirskaya ulybka kota Shredingera* [Cheshire Smile of Schrödinger's Cat]. *Mozg, yazyk i soznanie*. 453 p. Moscow, AST. (In Russian)
3. Shveitser, A. D. (2019). *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty* [Translation Theory: Status, Problems, Aspects]. 213 p. Moscow, LIBROKOM. (In Russian)
4. Tennant, C. (2019). *Religion in The Handmaid's Tale*. 130 p. Fortress Press. Minneapolis. (In English)
5. Atwood, M. (2020). *The Handmaid's Tale*. 651 p. Moscow, EKSMO. (In English)
6. Gibert, T. (2018). *Unraveling the Mysteries of Childhood: Metaphorical Portrayals of Children in Margaret Atwood's Fiction*. *ES Review. Spanish Journal of English Studies*, vol. 39, pp. 29–50. (In English)
7. Pasturo, M. (2019). *Krasnyi. Istoriya tsveta* [Red. Color History]. 154 p. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian)
8. Macpherson, H. S. (2010). *The Cambridge Introduction to Margaret Atwood*. 143 p. Cambridge University Press. (In English)
9. *Vethii Zavet illyustrirovannyi* (2011) [Old Testament illustrated]. Chast' I. 895 p. Moscow, SLOVO. (In Russian)
10. Arnold, I. V. (2016). *Semantika. Stilistika. Intertekstual'nost'* [Semantics. Stylistics. Intertextuality]. 443 p. Moscow, LENAND. (In Russian)
11. Zharkova, E. P. (2017). *Simvolika sada v antiutopiyah M. Etvud "Rasskaz Sluzhanki" i "Trilogiya bezumnogo Addama"* [The Symbolism of the Garden in the Dystopias of M. Atwood "The Handmaid's Tale" and "The Mad Addam Trilogy"]. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S. A. Esenina*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simvolika-sada-v-antiutopiyah-m-etvud-rasskaz-sluzhanki-i-trilogiya-bezzumnogo-addama> (accessed: 15.09.22). (In Russian)
12. *Novyi Zavet illyustrirovannyi* (2020) [New Testament illustrated]. 693 p. Moscow, SLOVO. (In Russian)

The article was submitted on 24.09.2022

Поступила в редакцию 24.09.2022

Изволенская Анна Сергеевна,
кандидат филологических наук,
преподаватель,
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова,
119991, Россия, Москва,
Ленинские горы 1, стр. 13-14.
anna@izvolensky.ru

Izvolenskaya Anna Sergeevna,
Ph.D. in Philology,
Assistant Professor,
Lomonosov Moscow State University,

Bldg. 13-14, 1 Leninskie Gory,
Moscow, 119991, Russian Federation.
anna@izvolensky.ru

УДК 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-78-82

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОГНИТИВНО-ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ТИШИНЫ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ ПОВЕСТИ «ИВАН» В.О. БОГОМОЛОВА

© Камилла Ликари

CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE COGNITIVE AND PROPOSITIONAL STRUCTURE OF THE MAIN CHARACTER'S SILENCE IN THE NOVEL "IVAN" BY V. O. BOGOMOLOV

Camilla Licari

The present paper analyzes verbal and non-verbal representations of the concept "silence" and its cognitive and propositional structure in the artistic context. The research is based on Vladimir Bogomolov's novel "Ivan" (1957). The purpose is to decode the general linguistic layer underlying the artistic concept "silence" and to discover the author's intention in the linguistic means of the concept objectification. Using the expressive and aesthetic pragmatic approach, typical for a fictional text, the author narrates the mysterious story of Ivan, a twelve-year-old boy, who was found in the water near the river bank and arrested on suspicion of espionage. Resorting to the metaphor of silence, the author focuses on the description of the private story of the boy, deprived of his childhood, which he reverently guards in his silence, giving it more attention than to depicting military episodes. The article deals with a variety of the "silence" concept context verbalizations, revealing the author's individual ideas about it, allowing him to present the conceptosphere "silence" as a field, whose core is a generalized cognitive and propositional structure including the main lexical representations of the concept. Figurative nominations constitute the nearest periphery, and subjective-modal meanings are the furthest periphery. This analysis seems productive for interpreting the individual-authorial picture of the world and for broadening the understanding of the fictional text itself.

Keywords: concept, cognitive and propositional structure, fictional text analysis, silence, Vladimir Bogomolov

Работа посвящена анализу вербальной и невербальной репрезентации концепта «тишина» и его когнитивно-пропозициональной структуры в художественном контексте. Материалом исследования выступает повесть В. О. Богомолова «Иван» (1957). Целью является декодирование общезыкового слоя, лежащего в основе художественного концепта «тишина» и позволяющего обнаружить авторский замысел в языковых средствах объективации концепта. Используя типичную для художественного текста экспрессивно-эстетическую прагматическую установку, автор излагает загадочную историю Ивана, двенадцатилетнего мальчика, найденного в воде возле берега реки Днепра и задержанного по подозрению в военном шпионаже. Прибегая к метафоре тишины, писатель фокусируется не столько на описании военных эпизодов, сколько на передаче частной истории мальчика, лишившегося из-за войны детства, трепетно оберегаемого им в своем молчании. В рамках статьи рассмотрены разнообразные контексты вербализации концепта «тишина», обнаруживающие авторское понимание, с одной стороны, а с другой – обосновывающие целостную когнитивно-пропозициональную структуру в ядре концепта, содержащего наряду с этим ключевые лексические единицы репрезентации концептуального содержания феномена тишины. Ближайшую периферию составляют образные номинации, а дальнейшую периферию – субъективно-модальные смыслы. Подобный анализ представляется продуктивным для истолкования индивидуально-авторской картины мира и расширительного понимания самого художественного текста на формальном и содержательном уровнях.

Ключевые слова: концепт, когнитивно-пропозициональная структура, анализ художественного текста, тишина, молчание, Владимир Богомолов

В ряду многообразных направлений современных исследований содержательной стороны словесного знака, включая традиционные филологию и лингвистику, пристальное внимание уделяется исследованию концепта, и в частности художественного концепта, особенно в рамках когнитивной семантики. Хотя в научной литературе отсутствует однозначное определение термина «концепт», при сравнении различных подходов можно выделить несколько постоянных компонентов, позволяющих отождествлять концепты как сущностные единицы языка и рассматривать их в связи с процессами речи и познания, иначе говоря, взаимодействия мыслящих субъектов, которыми в художественном контексте являются автор и читатель.

Художественный текст, в силу присущего ему широкого спектра стилей и способов выражения, предоставляет возможность рассмотреть «форму жизнеподобия», являющуюся, по определению, искусственной, то есть имитирующей реальность, служа инструментом для передачи иного содержания [1, с. 70]. Таким образом, комплексный анализ текста позволяет составить максимально полную картину лингвистических стратегий, способных сообщить новые значения не только концептам как таковым, но и самому тексту как сложному речевому акту.

Настоящая работа обращена к анализу вербальной и невербальной репрезентации концепта «тишина» и его когнитивно-пропозициональной структуры в художественном контексте. Материал исследования – повесть В. О. Богомолова «Иван» (1957). Цель исследования – декодировать общезыковой слой, лежащий в основе художественного концепта «тишина», и обнаружить авторский замысел в языковых средствах объективации концепта.

Повесть «Иван» – дебютное произведение Владимира Осиповича Богомолова, на тот момент никому не известного тридцатилетнего ветерана, не имеющего никакого отношения к писательству. Спустя более десяти лет с момента окончания Великой Отечественной войны Богомолов вышел на литературную сцену с лаконичной и эмоционально неокрашенной повестью о войне и детстве, снискав расположение среди критиков и читателей.

В рамках типичной для художественного текста экспрессивно-эстетической прагматической установки [Там же, с. 14–15] автор излагает загадочную историю Ивана, двенадцатилетнего мальчика, найденного в воде возле берега реки Днепра и задержанного по подозрению в военном шпионаже.

О том, что главный герой повести – Иван, свидетельствует уже название произведения. Однако о том, кто из персонажей является Иваном, читатель может только догадываться в течение первых двух глав, пока в конце второй впервые его имя не будет произнесено офицером разведывательного отдела штаба армий и его другом Холиным, наконец пришедшим за ним. Как мы видим, тишина как тайна является значимой с самого начала и на уровне сюжета повести. После задержания Ивана подвергают настоящему допросу, в ходе которого он действительно героически и *молча* (курсив наш – К.Л.) сопротивляется, не отвечая ни на один из вопросов молодого старшего лейтенанта Гальцева, командира батальона и рассказчика повести. Единственная предоставленная мальчиком информация – его предполагаемая фамилия (которая к концу повести тоже окажется ложной), номер штаба и фамилии штабных офицеров, которым он требует немедленно сообщить о своем прибытии. Больше об Иване на протяжении всей повести мало что известно, о нем преимущественно рассказывается чужими устами: «Все повествование – как бы система отражений. Сам Иван фактически мало что делает и мало описан. <...> Никакого „приема“, кроме одного – открытого и естественного. Он состоит в том, что мы почти все узнаем об Иване по реакциям на него различных людей, а не по его собственным действиям в их реальности и подробностях. В Иване есть некая тайна, и ее чувствуют и рассказчик – молодой офицер, и солдаты, и полковник, и Холин, и иные» [2, с. 256].

Значимым считается то, что рассказчиком не является ни Иван, ни гетеродиегетический повествователь, ведь это сгущает тайну, окружающую жизнь мальчика, заставляя читателя узнавать подробности истории постепенно, от первого лица или из воспоминаний Гальцева. Подобный повествовательный прием, в соответствии с определением У. Эко, характеризует так называемого «образцового автора», проявляющего себя как стиль и обращающегося к эмпирическому читателю, побуждая его, в свою очередь, стать «образцовым читателем», который представляет собой «своего рода идеальный тип, в котором автор видит будущего соратника и которого даже пытается создать» [3, с. 22].

В чередовании производимых от первого лица повествовательных и описательных функционально-смысловых типов речи [1, с. 46] заметны не только субъективность точки зрения Гальцева, но и неопределенность его манеры повествования, описания и оценивания окружающей его реальности. Повествование Гальцева наполнено

единицами субъективно-модального значения (вводными словами и выражениями субъективности (19)), такими как *мне кажется, как я определил, как я и догадывался, как я почувствовал*, и массивным использованием неопределенных местоимений и наречий (44), таких как *какое-то, когда-то, кое-где*. Все эти элементы погружают читателя в неясное пространство умолчания, где тишина становится неотъемлемой составляющей и атрибутом памяти рассказчика. И хотя в повести автор опирается на реальные факты военного прошлого, часто война оказывается лишь фанбульным стержнем, очевидно диссонирующим с хронотопом тишины, проявляющемся, с одной стороны, на пространственном уровне, где война обозначает «другую сторону» – противоположный берег реки, занятый немцами:

Землянка моя находилась в подлеске, метрах в семистах от Днепра, отделявшего нас от немцев. <...> Ночная тишина то и дело всплескивалась отрывистыми пулеметными очередями: по ночам немцы методично, – как говорил наш командир полка, «для профилактики» – каждые несколько минут обстреливали нашу прибрежную полосу и саму реку [4].

А с другой стороны, на временном уровне, где война проявляется через противостояние начал хаоса (война) и гармонии (мир):

В роще, где мы расположились, было тихо, <...> Вот и сейчас мне вспомнилась родная деревня, <...> Воспоминания детства кончились, как только я вышел на опушку. Большак был забит немецкими машинами, сожженными, подбитыми и просто брошенными; убитые немцы в различных позах валялись, в кюветах; серые бугорки трупов виднелись повсюду на изрытом траншеями поле. [Там же]

Исходя из проведенного по модели Л. Г. Бабенко [5] анализа концептуального содержания образа тишины, было установлено, что рассматриваемый концепт является ключевым в повести, в которой он повторяется с большой частотой не только прямо, но и косвенно, через использование слов, словосочетаний и выражений, связанных с ним либо по аналогии, либо по контрасту (методом сплошной выборки отобрано 99 предъявлений). В дальнейшем, рассматривая ядро концепта, его когнитивно-пропозициональную структуру, следует отметить, что позицию субъекта тишины чаще всего заполняет Иван (36): *Он стоял передо мной, <...> тихо шмыгая носом; он молчал; он не говорит; С полминуты он лежит молча,* Остальные предъявления (50) распределены неодинаково между различными персонажами повести (Катасонов <...> *стоит тихонько у дверей и ждет; Я молчу, прощая ему*

то, что другому бы не смолчал) и элементами окружающей среды (13): *...слышно, как вода тихо всплескивает под ударами весел; Снова в тишине слышался мерный шум дождя.*

Таким образом, тишина сопровождает не только любые действия персонажей повести, но и выступает значимой характеристикой хронотопа. Однако, как свидетельствуют приведенные примеры, работа с концептуальным содержанием приводит к расширительному пониманию семантики тишины за счет включения термина «молчание», хотя, как уточняется в Словаре русской ментальности, «в отличие от тишины, молчание возможно лишь в том случае, если субъект может говорить» [6, с. 455].

В тексте повести предикат тишины выражается различными лексическими единицами и / или их грамматическими формантами, апеллирующими к содержанию концепта «тишина». Наиболее частотным является употребление глаголов речи в отрицательной форме (31), в том числе *говорить* (12), *отвечать* (6), *спрашивать* (5), *сказать* (5), *сообщать* (2), *разговаривать* (1), обозначающих либо отказ от участия в коммуникации, либо запрет на общение, относящихся и характеризующих в основном коммуникацию с Иваном (17). Автор также часто прибегает к использованию прямого наименования действия (20) при употреблении глагола *молчать* (12) и разные оттенки основного смысла: *помолчать* (4), *промолчать* (1), *смолчать* (1), *умолкать* / *умолкнуть* (1/1). Кроме того, в повести наблюдается частотность употребления наречий (образа или способа действия) при совершении другого действия (29): *тихо* (15), *тихо-тихо* (2), *молча* (6), *тихонько* (5), *потихоньку* (1).

Обстоятельственные и атрибутивные параметры концепта «тишина» характеризуют его в трех планах: образе проявления, причине, следствию. В ходе повествования молчание Ивана ассоциируется с его неприязненным отношением, вербализованным с помощью ряда слов, таких как *настороженно* (6), *сосредоточенно* (6), *исподлобья* (4), *отчужденно* (3): *Он стоял передо мной, поглядывая исподлобья, настороженно и отчужденно, тихо шмыгая носом, и весь дрожал; Он молчал, сбычась, сосредоточенно; Взглянув на меня холодно и отчужденно, он отвернулся и молчал* [4]. Причина упрямого молчания Ивана объясняется Гальцевым, рассказчиком, уже в конце первой главы повести, что также способствует пониманию поведения мальчика: *Он не отвечал на вопросы, <...> как известно, у разведчиков имеются свои, недоступные даже старшим штабным офицерам тайны* [Там же]. Анализ лексических единиц, репрезентую-

щих концепт, позволил обнаружить, что автор изображает динамику проявления последствий молчания Ивана в реакциях других персонажей повести. Сначала его отказ отвечать на заданные ему вопросы воспринимается с раздражением и недоверием. Даже редким словам Ивана о том, как он переплыл через реку, никто, кажется, не верит: – *С того берега? – Я не поверил. – А как же попал сюда? Чем ты можешь доказать, что ты с того берега?; «Говорит»! – передразнил Маслов, – На ковче-самолете? Он тебе плетет, а ты и развесил уши»* [Там же].

Однако, когда позже выясняется, что Иван не лжец, его молчание вызывает у Гальцева смесь вины, восхищения и желания позаботиться о бедном мальчике, лишенном детства: *Я чувствовал себя перед ним виноватым <...> Теперь я готов был ухаживать за ним как нянька; мне даже захотелось вымыть его самому, но я не решился* [Там же].

Ближайшую периферию концепта составляют образные номинации тишины и когнитивные признаки, сопряженные с другими ментальными сущностями, ментальными пространствами [5, с. 13]. Словарные дефиниции имени «тишина» фиксируют представление о тишине, во-первых, как об отсутствии звуков, шума; во-вторых, как об отсутствии разговоров, восходя к термину «молчание»; в-третьих, о душевном спокойствии, умиротворении; в-четвертых, об отсутствии вражды, ссор, столкновений, боевых действий. Однако базовое определение тишины имеет и расширительное лингвокультурное понимание: «неопределенное беспокойство», ощущение опасности и символ смерти [6, с. 382]. В свою очередь лингвокультурное определение молчания подразумевает «особый ответ на вызов», выражение разнообразных чувств, символ мудрости, зрелости и силы [Там же, с. 455]. В повести Богомолова реализуются и те, и другие значения, последовательно характеризуя сюжетную линию персонажа (опасность и вероятность смерти) и внутреннее содержание образа Ивана, которого отличают не детские сила, зрелость и мудрость. Иван упорно сопротивляется провокациям, настойчивости тех, кто его допрашивает, он разведчик и знает, что должен соблюдать правила своей должности, даже ценой потери жизни: – *Ты меня не пугай, – ты еще мал! Играть со мной в молчанку тебе не удастся!; Он не отвечал на вопросы, действуя, несомненно, в соответствии с инструкциями; При задержании неизвестный <...> оказал яростное сопротивление <...> расстрелян 25.12.43 г. в 6.55* [4]

Тем не менее, анализ дальнейшей периферии концепта, ментальной сущности, формируемой

эмоционально-оценочными и субъективно-модальными смыслами, подчеркивает и другое значение молчания главного героя, связанного с его душевным состоянием и личным опытом. На протяжении всей повести Ивану приписывается всего несколько реплик (80), большинство из которых состоит из малого количества сухих, лапидарных слов. Автор эффективно конкретизирует молчание главного героя с помощью вышеупомянутых лингвистических приемов. Взрослое поведение Ивана окружающие неоднократно отмечают с удивлением (*На лице у мальчика снова то выражение не детской сосредоточенности и внутреннего напряжения; Он был совсем еще ребенок, <...> хотя по лицу, угрюмому, не по-детски сосредоточенному, с морицками на выпуклом лбу, ему можно было дать, пожалуй, и все тринадцать* [Там же]), а также с некоторой жалостью к нему, ведь в их глазах это явный признак печали, страдания, несчастья: *Чудный малец! Только характерный, беда с ним! <...> Ему ненависть душу жжет!; Ему столько довелось пережить, что нам и не снилось, <...>; Я никогда не думал, что ребенок может так ненавидеть...; Ненависть в нем не перекипела. И нет ему покоя....* [Там же]. Время от времени, однако, Иван раскрывается в нечаянных воспоминаниях, желаниях, мечтах. Именно в таких моментах его внутренний эмоциональный мир раскрывается живо, бурно, порой почти жестко: «*Маленький?.. А ты в лагере смерти был?*» – *вдруг спрашивает он; ...глаза его вспыхивают лютый, не детской ненавистью <...>; Ты... ты ничего не знаешь и не лезь!; Как уехал?!* <...> *Мог бы убежать. Тоже друг... – обиженно и взволнованно говорит мальчик. Он по-настоящему расстроен; Нет. У меня нет родственников. Одна мать. И та не знаю, где сейчас... – Голос его дрогнул* [Там же]. На основании проанализированного материала мы приходим к выводу о том, что тишина (и в том числе молчание) образно ассоциируется с концептуальной метафорой защиты от боли: Иван молчит, чтобы не только защитить себя от собственных чувств, но и чтобы защитить близких от зла и ненависти, наполняющих его самого вследствие глубокой боли ввиду гибели его семьи от рук нацистов.

Анализ контекстов вербализации данного концепта, обнаруживающих индивидуальные представления автора о тишине, позволил нам обосновать границы и содержание концептуального поля «тишина» в повести В. Богомолова. Прежде всего, когнитивно-пропозициональная структура, включающая позицию субъекта, позицию причины и цели, а также временные и логические параметры, составляет ядро исследуе-

мого концепта, которое можно представить как экзистенциальное состояние особой объективно-субъективной мотивации при определенных обстоятельствах. Образные номинации относятся к ближайшей периферии поля, а субъективно-модальные смыслы, в свою очередь, – к дальнейшей периферии. Однако следует подчеркнуть, что данная структура предстает таковой в отношении конкретного автора, но она может предстать совершенно иначе в произведениях других авторов. Таким образом, подобный анализ позволяет и декодировать индивидуально-авторскую картину мира, по В. В. Виноградову, образ автора, «выражение личности художника в его творении» [7, с. 108], и расширить понимание самого художественного текста.

Список источников

1. Валгина Н. С. Теория текста: учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 223 с.
2. Гусев В. Память и боль сердец: «...искусство «безыскусственного» Богомолова» // Новый мир. 1975. № 9. С. 256–258.
3. Эко У. Шесть прогулок в литературных лесах. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2002. 284 с.
4. Богомолов В. О. Иван // Militera.lib.ru: Проект «Военная литература». URL: <http://militera.lib.ru/prose/russian/bogomolov2/index.html> (дата обращения: 20.09.2022).
5. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. М.: Флинта: Наука, 2010. 496 с.

6. Колесов В. В. Словарь русской ментальности: в 2 т. Т. 2. П – Я / В. В. Колесов, Д. В. Колесова, А. А. Харитонов. СПб.: Златоуст, 2014. 592 с.

7. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М.: Издательство «Высшая школа», 1971. 240 стр.

References

1. Babenko, L. G. (2010). *Lingvisticheskii analiz khudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika: uchebnik; praktikum* [Linguistic Analysis of a Fictional Text. Theory and Practice: A Textbook; a Workshop]. 469 p. Moscow, Flinta, Nauka. (In Russian)
2. Bogomolov, V. O. (1957). *Ivan* [Ivan]. URL: <http://militera.lib.ru/prose/russian/bogomolov2/index.html> (accessed: 30.10.2022). (In Russian)
3. Valgina, N. S. (2003). *Teoriya teksta: ucheb. posobie* [Theory of Text: A Textbook]. 223 p. Moscow, Logos. (In Russian)
4. Vinogradov, V. V. (1971). *O teorii khudozhestvennoi rechi* [On the Theory of Artistic Speech]. 240 p. Moscow, izdatel'stvo "Vysshaya shkola". (In Russian)
5. Gusev, V. (1975). *Pamyat' i bol' serdets: "...iskusstvo "bezyskustvennogo" Bogomolova"* [Memory and Pain of Hearts: "...Bogomolov's Art of the 'Artless'"]. Pp. 256–258. Moscow, Novyi mir. (In Russian)
6. Kolesov, V. V., Kolesova, D. V., Kharitonov, A. A. (2014). *Slovar' russkoi mental'nosti* [Dictionary of Russian Mentality]. In 2 Vol. Vol. 2, P – JA. 592 p. St. Petersburg, Zlatoust. (In Russian)
7. Eko, U. (2002). *Shest' progulok v literaturnykh lesakh* [Six Walks in the Literary Forests]. 284 p. St. Petersburg, Simposium. (In Russian)

The article was submitted on 24.09.2022

Поступила в редакцию 24.09.2022

Ликари Камилла,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
camilla.licari@gmail.com

Licari Camilla,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
camilla.licari@gmail.com

УДК 811.1/9

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-83-88

ПЕРЕКЛЮЧЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО КОДА В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПОВЕДЕНИИ

© Елена Петросова, Назрин Алиева

CODE-SWITCHING IN RUSSIAN, ENGLISH AND FRENCH COMMUNICATIVE BEHAVIOUR

Elena Petrosova, Nazrin Alieva

The study of communication has become paramount due to globalization, which is marked by cultural migration. Thus, verbal behaviour has become essential in communication studies focusing on code-switching that goes back to early times of the human development and reflects cross-cultural and cross language interactions. In spite of this fact, foreign linguists paid their special attention to the mentioned phenomenon only in the mid-1970s. The investigations proved code-switching to be mostly subconscious and motivated by “momentary inclination” (J. M. Lipski, D. M. Lance, G. Valdes-Falles, A. Aguirre), which is illustrated by the way immigrants mix their native and local languages. Being both a linguistic and cultural phenomenon, code-switching (CS) has a high functional potential and contributes to the solution of a significant number of communicative tasks.

The given research represents an attempt of the comparative and contrastive approach to the issue of code-switching in three global languages – Russian, English and French. As part of translation studies, CS can enhance major professional skills and needs further analysis.

Keywords: code-switching, communicative behaviour, bilingualism, pidgin, creole languages, lingua franca

Изучение процесса коммуникации приобретает особую актуальность в эпоху глобализации, когда миграция народов и культур становится приметой времени. В качестве основы коммуникации выступает речевое поведение, неотъемлемой частью которого является переключение языкового кода (ПК). ПК как феномен языка и культуры уходит корнями в века и отражает процесс межкультурных и межъязыковых взаимодействий. Однако зарубежные лингвисты обратили особое внимание на переключение языкового кода лишь в середине 70-х гг. В ходе многочисленных исследований было установлено, что данное явление носит преимущественно подсознательный характер, в качестве определяющего фактора при этом часто указывают неосознанное желание перейти с одного языка на другой (“momentary inclination”) (J.M. Lipski, D.M. Lance, G. Valdes-Falles, A. Aguirre). Таким образом эмигранты в разных странах смешивают родной язык с местным. Будучи лингвистическим, социокультурным и психологическим ресурсом, явление ПК обладает высоким функциональным потенциалом и способствует решению значительного ряда коммуникативных задач.

Данная статья является попыткой сравнительно-сопоставительного анализа переключения языкового кода с точки зрения трех мировых языков – русского, английского и французского. В свете переводческой деятельности ПК расширяет спектр традиционных профессиональных компетенций и подлежит дальнейшему изучению.

Ключевые слова: переключение языкового кода, коммуникативное поведение, билингвизм, пиджин, креольские языки, лингва франка

Процессы глобализации и миграции ведут к усилению языковой вариативности, которая проявляется в функционировании большого количества отдельных языков, диалектов, наречий, разнообразии синтаксических построений и возможности выбирать эффективные способы выражения. При этом модификации особенности

процесса коммуникации могут изучаться как с точки зрения индивидуальных характеристик (в рамках теории переключения языковых кодов), так и с точки зрения группового коммуникативного поведения (теория речевых кодов) (P. Auer (1998), C. Myers-Scotton (1993), Е. А. Проценко (2004)).

Переключение языковых кодов предполагает различные грамматические модификации: в рамках текста, предложения, словосочетания или слова. Говоря на одном языке, человек ощущает зачастую неосознанную потребность использовать в потоке речи иностранные слова. Склонность коммуниканта переключаться с одного языка на другой может значительно повлиять на интеллектуальную составляющую процесса коммуникации. Использование одного субкода, напротив, может привести к когнитивному дисонансу.

В настоящее время русские эмигранты в англоязычных странах часто смешивают два языка самыми неожиданными способами. Приведем пример из интервью директора магазина одежды в Канаде Зои Вексельштейн: «Он великолепный человек. Его *designs* могут носить люди любого возраста, любого *shape, size, height*. Он *timeless*» [1]. Так Зоя Вексельштейн прокомментировала для русского телевидения работу китайско-канадского модельера Саймона Чанга. Героиня интервью предпочитает говорить на двух языках одновременно. Вряд ли подобную речь поймут носители русского языка, не владеющие английским, и, наоборот, носители английского языка, не владеющие русским. С похожим явлением ежедневно сталкиваются многие русские люди, живущие в англоговорящих странах. Язык, возникший на стыке русского и английского, называли «рунглиш» [2, с. 53]. Переключение языкового кода (далее – ПК) в большей степени носит подсознательный характер. В качестве определяющего фактора при этом часто указывают неосознанное желание переключиться с одного языка на другой (“momentary inclination”) (J.M. Lipski, D.M. Lance, G. Valdes-Falles, A. Aguirre). Таким образом эмигранты в разных странах смешивают родной язык с местным.

Рассмотрим еще один пример ПК в речи девушки, переехавшей из России в Нью-Йорк: «Мне нужна *brush* для моих волос». Подобное высказывание противоречит сразу нескольким нормам русского языка (наличие иноязычного слова *brush*, имеющего эквивалент в русском языке, а также нежелательное употребление притяжательного местоимения «моих» в сочетании с существительным) и свидетельствует о незнании английского. В данном случае переключение языкового кода рассматривается как признак неграмотности и низкой лингвокультурной компетентности. Однако, в случае отсутствия эквивалента в исходном языке, иноязычное слово передает смысл явления или понятия полно и компактно. Это часто относится к культурным реалиям, которые не подлежат переводу. Например,

американцы русского происхождения используют слово *бордвок* (boardwalk), а не *променад*, когда прогуливаются по Брайтон-Бич. Подобный выбор языковой единицы не представляется целесообразным, когда речь идет об эквивалентной лексике, например, в случае замены русского слова *поезд* на английское слово *трэйн*.

Характеризуя явление ПК с точки зрения современного русского языка, можно определенно отметить, что слова иностранного происхождения, неадаптированные к лексико-грамматической системе, возникли и функционируют вследствие процессов глобализации и миграции. Это в полной мере относится к сфере IT-технологий, экономики, политики, культуры, моды и т. д. Относительно частая смена языкового кода выступает как фактор языковой и социальной идентичности.

На сегодняшний день масштабы распространения английского языка по всему миру настолько велики, что процесс его изучения предполагает учет множества факторов: разнообразие социально-исторических условий, связь с социокультурными традициями общества, учёт этнических особенностей и религиозных ценностей и т. д. Это объясняет тот факт, что в работах современных исследователей феномен ПК часто анализируется на примерах, взятых из существующих стандартов английского языка (американского, британского, австралийского и т. д.). Процесс переключения языковых кодов осуществляется на материале периодических изданий, художественной литературы и фильмов, а также телепередач и новостных репортажей. Анализ средств массовой информации демонстрирует частотность ПК в политическом дискурсе. Переключение кода между двумя и более языками или диалектами в соответствии с определенными экстралингвистическими факторами является стратегией политиков в работе с целевой аудиторией. Соперничество на политической арене, внедрение в жизнь своих инициатив, создание стратегических коалиций, завоевание электората и защита самоидентичности реализуются в политическом дискурсе с помощью разумных коммуникативных стратегий. В качестве примера рассмотрим обращение премьер-министра Великобритании Бориса Джонсона к гражданам России в связи с военной операцией на Украине: «Я не верю, что это война от вашего имени», – сказал Джонсон на русском языке [3]. В рамках того же политического обращения он переключился на украинский язык для привлечения широкой общественности Украины: «Этот кризис, эта трагедия могут и должны закончиться, потому что мир

нуждается в свободной и суверенной Украине» [Там же].

Явление ПК получило широкое распространение в англоязычной прессе. Например, в журнале «Vogue» вкрапление французских слов, описывающих модные тенденции, стало традицией:

Their baguette, le traditionnel, was a must, as was their dense, not very sweet chocolate loaf [4, с. 66] (разрядка наша. – Е. П., Н. А.).

Франция всегда являлась флагманом мировой моды, следовательно, каждый, кто имеет отношение к данной сфере, владеет «модной» терминологией на французском языке. Слова, подобные *pétite* ('миниатюрный'), *décolletage* ('разрез платья на уровне груди'), не новы для англоязычных популярных журналов. Для более детального анализа переключения языкового кода в речи, а также причин возникновения указанного явления в процессе коммуникации обратимся к теории Хоффмана. Он выделил следующие типы ПК: внешнее и внутреннее переключение кодов (внутри фразы или предложения или за их пределами), переключение тегов (финальных элементов высказывания, или парцеллятов) [5]. На основе предложенной классификации индонезийские ученые культурологи из университета Мулаварман (Восточный Калимантан) Р. Рини и М. Натсир проанализировали явление ПК в статье «Code-switching in Dior and I film» (2019) [6, с. 56]. В результате сплошной выборки авторы классифицировали примеры по группам в соответствии с типами ПК, а также исследовали причины и мотивы, побудившие героев переключаться с одного языка на другой. Методика обработки данных включала выделение наиболее репрезентативных случаев, сортировку по категориям для определения типов ПК, а также анализ выбора языковых средств. В соответствии с сюжетом фильма [7] Раф (полное имя главного героя – Раф Симонс) является гражданином Бельгии, который работает дизайнером в компании Dior (известный французский бренд). Общаться Симонсу на французском языке крайне затруднительно. Для осуществления успешной коммуникации Симонс использует одновременно два языка, английский и французский. Таким образом, речь Рафа представляет собой образец реализации ПК в различных ситуациях общения. Как утверждают авторы статьи, внешний тип переключения языкового кода был зафиксирован в 33 речевых фрагментах фильма, среди которых имели место как отдельные фразы, так и законченные предложения:

Raf Simon : Mon français n'est pas encore très bon, mais j'ai hâte de travailler avec vous les plus talentueux de l'industrie de la mode, my French is not very good yet. But I can't wait to work with you, the most talented people in the fashion industry. *I wanna say something in English.*

I'm extremely looking for to fill with the humble to stand here in front of you, can't wait to work with you [7] (здесь и далее курсив наш. – Е. П., Н. А.) –

Раф Симонс: Мой французский еще не очень хорош, но я с нетерпением жду возможности поработать с вами, самыми талантливыми людьми в индустрии моды. Далее скажу по-английски. Я безумно хочу набраться терпения, не могу дождаться, чтобы поработать с вами (здесь и далее перевод авторов. – Е. П., Н. А.).

Согласно Хоффману [5], внешний тип ПК наиболее прост для понимания, поскольку происходит на стыке предложений: *Mon français n'est pas encore très bon, mais j'ai hate de travailler avec vous, les gens les plus talentueux de l'industrie de la mode.* Переход на английский язык (*I wanna say something in English*) носит уточняющий для аудитории слушателей характер.

Обратимся к примерам внутреннего типа переключения языкового кода. Авторами статьи было зафиксировано 28 случаев спонтанного перехода с английского языка на французский. Например:

Raf Simon: I would to see if we can also develop things look like that. It's kind of like, *futur, alien, fleuri* [7]. – Раф Симонс: Я хотел бы посмотреть, сможем ли мы также развивать подобные вещи. Это что-то вроде *futur, alien, fleuri* (будущее, инопланетянин, цветы).

По мнению Хоффмана [5], внутреннее переключение кода относится к чередованию в одном дискурсе двух или более языков, при этом переключение происходит внутри предложения, как в приведенном выше примере, где ПК носит фразовый характер. Высказывание начинается на английском языке и заканчивается на французском: *futur, alien u fleuri.*

В рамках рассмотренной выше типологии авторы также выявили разновидность ПК (21 случай), которая подразумевает, что конкретная фраза на английском языке не несет уточняющий или поясняющий характер, а выступает в качестве тега:

Woman: Je viens ici tous les jours, pendant la collecte.

Raf Simon: *Oui ! Ou non*

Woman: Nous sommes l'une des deux dernières maisons.

Raf Simon: *Bonjour! Bonjour! Hallo everybody!* [7]. –

Женщина: Я прихожу сюда каждый день, во время показа коллекции.

Раф Симонс: Да! Или нет.

Женщина: Мы – один из двух последних домов высокой моды с собственным ателье.

Raf Simon: Привет, привет! Всем привет!

Приведенный выше фрагмент иллюстрирует переключение тегов, поскольку наличие «Oui!» является результатом достигнутого Рафом соглашения. «Bonjour! Bonjour!» повторно прозвучало и на английском, чтобы избежать когнитивного диссонанса, а также закрепить достигнутый эмоциональный эффект предыдущего утверждения. Главный герой ответил женщине на французском языке: *Oui!* что означает «да», а затем поприветствовал других сотрудников на английском языке.

Подводя итоги переключения языковых кодов на материале фильма «Dior и Я», следует отметить, что в качестве основного мотива, побуждающего героев переходить с одного языка на другой, выступает сознательное или подсознательное желание индивида достичь определенную коммуникативную цель в общении с той или иной целевой аудиторией. Так, например, в одном из эпизодов фильма, главный герой начинает представляться по-французски, продолжает по-английски, а затем переводит свою речь с английского на французский, чтобы поприветствовать нового коллегу в Dior и сообщить ему о своем намерении перейти в компанию. Поступая таким образом, он создает для себя более комфортные условия для ведения переговоров.

Переключение языкового кода способствует демонстрации групповой идентичности. Собеседники лучше понимают друг друга, если используют несколько языков, чтобы выразить эмпатию. Главный герой в фильме представился и объяснил, что ему не терпится поработать с сотрудниками Dior. Он ясно дал понять о своих планах в компании, начав говорить на английском языке. Затем главный герой использовал французский язык, чтобы подробнее рассказать о себе и своей новой команде. Выражение групповой идентичности связано в фильме с принадлежностью к отдельному уникальному профессиональному сообществу. Высказывания, произносимые в мире моды, должны отличаться от высказываний других сообществ, поэтому переход с английского на французский и наоборот в речи Саймонса носит естественный и непринужденный характер.

Однако, с точки зрения Шаны Поплак Poplack (1980), профессора лингвистического факультета университета Оттавы, процесс ПК имеет некоторые ограничения, о которых также

ранее упоминал британский лингвист Вивиан Джеймс Кук (Vivian Cook). Одно из них касается свободных морфем [8, с. 65]. Так, слово *runeando* возникло на стыке английского и испанского языков. В данном случае не нарушаются правила традиционной грамматики с точки зрения обоих языков. Пример «J'ai achete an American car» («Я купил американскую машину») демонстрирует общность грамматических конструкций в разных языках, иллюстрируя функциональные особенности контактных языков, в данном случае – английского и французского.

Переключение языкового кода во французском языке зачастую обусловлено теми же факторами, что и в английском языке. Общность двух европейских культур предполагает плавность процесса ПК:

1) Oh, *salut!* Come...

2) Hello ! On va bien, on était en vacs *last week* ! A bientôt !

3) Mais t'es aussi, comme t'es américaine, t'as une espèce de, de *craving for small talk*.

4) Mon français n'est pas encore très bon, mais j'ai hâte de travailler avec vous les plus talentueux de l'industrie de la mode, *i wanna say something in English* [7].

В приведенных выше примерах ПК в рамках французской лингвокультурной среды свидетельствует о космополитичности коммуникантов. Переключаясь на английский язык, они демонстрируют причастность к общеевропейским культурным ценностям. Так, употребление лексем *now, tonight, last week, at home* подтверждает общность бытовых и досуговых понятий двух европейских культур.

Анализ переключения языкового кода в разных регистрах коммуникации на примере русского, английского и французского языков позволяет сделать некоторые общетеоретические выводы. Рассмотренное нами явление – часть речевого поведения, которое изучается в рамках теории коммуникации (Ж. Блум, Д. Гумперц, Н. К. Гарбовский, А. Л. Борисенко, А. А. Кибрик, Д. Б. Гудков, М. Б. Бергельсон, Т. Д. Венедиктова, Ю. В. Николаева, Э. Н. Мишуров, Л. А. Манерко).

Зарубежные лингвисты обратили особое внимание на процесс переключения языкового кода лишь в середине 70-х гг. Примечательно, что рассматриваемая проблематика попала в поле зрения сразу нескольких научных дисциплин: лингвистики, социолингвистики и психолингвистики.

В целом существует шесть основных сценариев переключения языкового кода:

- существование в рамках той или иной лингвокультурной среды;
- цитирование;
- придание высказыванию эмоциональной окраски;
- дублирование фактов на другом языке с пояснительной целью;
- проявление интенциональности как свойства человеческого мышления;
- выражение групповой или национальной идентичности.

С нашей точки зрения наиболее полное изучение явления ПК предполагает:

- изучение языкового кода как социальной коммуникативной системы общества (*естественные, искусственные языки*);
- рассмотрение разновидностей языкового кода с точки зрения лингвистики, компонентов языковых подсистем, например, территориальные, социальные и профессиональные составляющие (*городское койне, лингва франка* и др.);
- анализ ПК с точки зрения определенного регистра коммуникации (*разговорная речь, язык художественной литературы* и т. д.);
- междисциплинарный подход и широкий спектр методологии исследования;
- объяснение видов переключения языкового кода (*метафорическое и ситуативное* и т. д.);
- анализ переключения кода и смежных понятий (*интерференция, диглоссия, форенизация, иноязычные вкрапления, языковая мимикрия, заимствования*).

Проведенный анализ явления ПК на примере трех языков мирового значения подтверждает богатство и многообразие взаимодействий в современном мире. Затронутые нами аспекты речевого поведения носителей трех крупнейших европейских языков свидетельствуют об общности многовековых традиций. В этой связи переключение языкового кода как часть речевого поведения подчиняется логике и тенденциям мирового культурного развития и открывает многочисленные пути исследования межкультурной и межкузыковой коммуникации. Таким образом, явление ПК обладает высоким функциональным потенциалом и является лингвистическим, социокультурным и психологическим ресурсом, способствующим решению значительного ряда

коммуникативных задач. С точки зрения переводческой деятельности переключение языкового кода бросает вызов традиционным профессиональным компетенциям и подлежит дальнейшему изучению.

Список источников

1. Платформа Youtube (Рунглиш). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6aNDpVOWJjo> (дата обращения: 07.03.2010)
2. Шенаева О. В. Рунглиш в языковой среде современной России // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 7-1. С. 53–55
3. Платформа Youtube (обращение Бориса Джонсона на русском языке). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GjQSW-q3H6c> (дата обращения: 26.02.2022)
4. Vogue USA. August, 2016. 194 p.
5. Hoffman C. An Introduction to Bilingualism. New York: Longman, 1991. 368 p.
6. CODE SWITCHING IN *DIOR AND I* FILM Rini, M. Natsir, Ririn Setyowati. 2019. 56 p
7. Платформа Youtube (Диор и я). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=mOdLKQFBuow> (дата обращения: 12.03.2020)
8. Cook V. (1991) Second Language Learning and Language Teaching. Edward Arnold. Melbourne, Hodder Headline Group, 1991. 168 p.

References

1. Youtube (RunGLISH). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6aNDpVOWJjo> (accessed: 7.03.2010). (In Russian)
2. Shenaeva, O. V. (2013). RunGLISH v yazykovoi srede sovremennoi Rossii [RunGLISH in Modern Russia]. Moscow, Sovremennye naukoemkie tekhnologii. No. 7–1, pp. 53–55. (In Russian)
3. Youtube (Boris Johnson speaks in Russian). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=GjQSW-q3H6c> (accessed: 26.02.2022). (In English, in Russian)
4. Vogue (2016). USA. August, 194 p. (In English)
5. Hoffman, C. (1991). An Introduction to Bilingualism. 368 p. New York, Longman. (In English)
6. Code Switching in “Dior and I Film”. (2019). P. 56 Rini, M. Natsir, Ririn Setyowati. (In English)
7. Youtube (Dior and I) (accessed: 12.03.2020). <https://www.youtube.com/watch?v=mOdLKQFBuow> (In Russian)
8. Cook, V. (1991). Second Language Learning and Language Teaching. Edward Arnold. 168 p. Melbourne, Hodder Headline Group. (In English)

The article was submitted on 11.08.2022
Поступила в редакцию 11.08.2022

Петросова Елена Генриховна,
кандидат филологических наук,
старший преподаватель,
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова,
119991, Россия, Москва,
Ленинские Горы, 1, стр. 51.
petrossova@mail.ru

Алиева Назрин Ризван кызы,
аспирант,
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова,
119991, Россия, Москва,
Ленинские Горы, 1, стр. 51.
n-naza1997@mail.ru

Petrosova Elena Genrikhovna,
Ph.D. in Philology,
Assistant Professor,
Lomonosov Moscow State University,

1/51 Leninskye Gory,
Moscow, 119991, Russian Federation.
petrossova@mail.ru

Alieva Nazrin Rizvan kyzy,
graduate student,
Lomonosov Moscow State University,

1/51 Leninskye Gory,
Moscow, 119991, Russian Federation.
n-naza1997@mail.ru

УДК 81'44

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-89-95

ВОЗРАЖЕНИЕ КАК РЕАКЦИЯ НА РЕПРЕЗЕНТАЦИЮ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ПРОЕКТА В МЕДИА

© Наталья Прокофьева, Екатерина Щеглова

OBJECTION AS A REACTION TO MEDIA REPRESENTATIONS OF LEXICOGRAPHIC PROJECTS

Natalia Prokofeva, Ekaterina Shcheglova

The article considers reasons and features of objection as an utterance-reaction to the representation of a new lexicographic project, exemplified by the “Dictionary of the Russian Covid Quarantine Antiproverbs” and the “Dictionary of Corona Virus Epoch”. Based on publications on news portals, the article reveals the strategies, promoting linguistic scientific knowledge for the wide audience. We identify the reasons for selecting certain speech strategies, used to promote this knowledge from the viewpoint of contemporary mass media, and explain the contradiction between the standards of linguistic scholars and journalists in presenting new knowledge. Our study of the empiric material demonstrates that an attempt to attract the reader with bright forms of expression, sometimes makes the journalists omit sufficient parts of the content. Thus, in mass media materials, the subject of lexicographic projects is absolutely unclear for the wide audience, which causes its objection against dictionaries, their authors and the scientific society on the whole. Readers cannot see the true value of academic lexicographic practices, called to fix the life of language in lists of words and proverbs with an unusual form, which may be found in publications. The result of our analysis is a number of recommendations, which, being followed, allow correcting the shift of accents in representations of lexicographic practices in journalistic publications, which in its turn, creates the opportunity to avoid a reaction of strong objection to new linguistic research.

Keywords: objection, popular scientific discourse, promotion, mass media, lexicographic project, dictionary, comment

В статье рассматриваются причины и особенности возражения как реплики-реакции на репрезентацию нового лексикографического проекта на примере «Словаря русских ковидных антипоговорок-карантинок» и «Словаря коронавирусной эпохи». На примере публикаций новостных порталов выявляются способы популяризации лингвистического научного знания для широкой аудитории, объясняются причины выбора речевых стратегий популяризации с позиций современных массмедиа, объясняется противоречие между установками учёных-лингвистов и журналистов в предъявлении нового знания. Изучение эмпирического материала показало, что в стремлении увлечь читателя яркостью формы выражения журналисты порой упускают существенные фрагменты содержания. Так, абсолютно неясным для широкой аудитории из материалов СМИ остаётся предмет лексикографических проектов, что вызывает возражение против словарей, их составителей и научного сообщества в целом в комментариях читателей. За списками необычных по форме слов и пословиц, которые приводятся в публикациях, читатели не видят подлинной ценности академической лексикографической практики, призванной фиксировать жизнь языка. В результате анализа выводится ряд рекомендаций, соблюдение которых позволит скорректировать смещение акцентов при репрезентации лексикографической практики в журналистских публикациях, что в свою очередь создаст возможность избежать резкой реакции неприятия новых лингвистических разработок.

Ключевые слова: возражение, научно-популярный дискурс, популяризация, массмедиа, лексикографический проект, словарь, комментарий

Слово в словаре

Словари, создаваемые в учреждениях Академии Наук, всегда мыслились составителями как база для решения множества теоретических и практических задач. Л. В. Щерба называл «академическим» тип нормативного словаря, основной задачей которого является «единое (реальное) языковое сознание определённого человеческого коллектива в определённый момент времени» [1, с. 266]. Академическая лексикография,

демическим» тип нормативного словаря, основной задачей которого является «единое (реальное) языковое сознание определённого человеческого коллектива в определённый момент времени» [1, с. 266]. Академическая лексикография,

обладая опытом, знаниями и ресурсами для обработки большого объёма данных, всегда стремилась и стремится к фиксации актуальных языковых процессов. Современная же действительность очень остро ставит перед общественностью вопрос о необходимости своевременно и релевантно отражать языковые изменения. Динамика языковых процессов настолько высока, особенно динамика изменения лексического пласта, что и так всё время вынужденно отстававшая от актуальной языковой действительности академическая лексикография сегодня оказывается в ситуации практически катастрофической. Ответом на вызовы современности становится активная работа группы «Словари новых слов» (Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург), которая руководствуется принятой ещё Н. З. Котеловой системой выпуска материалов новой лексики раз в год и раз в десятилетие [2]. Ежегодники призваны оперативно отражать все новации, зафиксированные в языке за год и отвечающие определенным критериям отбора (не менее трёх употреблений в СМИ – один из важнейших), а десятилетники – отсеять окказиональное и зафиксировать нормативное, что впоследствии может быть включено в «Большой академический словарь русского языка». Однако и этого в условиях динамики лексических процессов, которые во многом объясняются ведущей ролью медиа в языковом законотворчестве, оказывается недостаточно.

Современные словарные проекты создаются в текущих условиях гипердинамичного развития языка, это попытка оперативно отразить систему вновь появившихся в языке ресурсов. В стремлении зафиксировать жизнь языка лексикографы всё больше стремятся к отражению в дефинициях мимолётных значений отдельно взятых лексических единиц. В частности, появляются словари, фиксирующие жизнь языка отдельно выделенной «эпохи» – коронавирусной в частности. Беспрецедентно взрывной характер словообразовательной практики в период пандемии вынуждает лексикографов искать средства фиксации предоставленного самой жизнью лексического богатства. В результате появляются сразу два интересных словаря-памятника коронавирусной эпохи: «Словарь русских ковидных антипословиц-карантинок» Х. Вальтера, В. М. Мокиенко [3] и академический «Словарь русского языка коронавирусной эпохи» под ред. М. Н. Приёмышевой [4]. Следует отметить, что словарь антипословиц-карантинок стал частью академического словаря.

Очевидно, что подобные лексикографические проекты априори должны привлечь внимание

широкой общественности. Этому способствует и сам объект лексикографического описания, и общее стремление современной лексикографии стать доступнее и ближе широкому кругу читателей. Последнему способствует создание онлайн-версий словарей, оцифровывание и размещение в сети готовых печатных изданий (см. сайты Института русского языка им. В. В. Виноградова и Института лингвистических исследований РАН). Сами лексикографы всё чаще говорят о необходимости приспособления деятельности по составлению словарей к запросам цифровой эпохи. Одним из следствий этого процесса становится взаимодействие учёных и медиа. Последние в идеале должны стать средством продвижения культурного фонда, фиксируемого и формируемого словарями, в массы. Оба упомянутых лексикографических издания получили освещение в медиасреде, однако результат получился во многом спорный и явно требующий рефлексии.

Причина здесь кроется в принципиально разных подходах к освещению предмета речи в научном и медийном дискурсе, и важным вопросом представляется достижение корреляции между ними.

Слово в медиа

Речевая репрезентация лексикографического проекта требует особого подхода, что не всегда становится самоцелью журналиста. Современные тенденции развития медиадискурса уводят общество от журналистики информирующей к журналистике развлекающей, и это влечёт такие особенности, как избыточное внимание к форме в ущерб содержанию. В первую очередь это проявляется в намеренной эпатажности: кликбейтных заголовках, разъединении слова и контекста, необоснованной языковой игре.

Обратимся к анализу трёх публикаций, информационным поводом которых стало издание «Словаря русского языка коронавирусной эпохи» [4] и «Словаря русских ковидных антипословиц-карантинок» [3]. Сами по себе эти издания исключительно интересны, в том числе и широкой общественности, как демонстрация неисчерпаемых грамматических ресурсов языка (в частности словообразования) и как реализация онтологического свойства языка (игровой природы). Словообразовательная волна, спровоцированная в языке саморефлексией общества относительно ситуации пандемии, не меняет самого языка. В заголовках же представленных публикаций в погоне за интересом публики журналисты позволяют себе вольность преувеличить результаты словотворчества, проявившегося

преимущественно в медиа, и экстраполировать его результаты на язык и общество в целом: *Как пандемия обогатила язык россиян. 3500 новых слов коронавирусной эпохи* [5]. Типичная для сегодняшних СМИ кликбейтность заголовка реализуется благодаря общей категоричности суждения, созданной фактообразующей семантикой цифровых данных. Заголовок не соответствует содержанию публикации, частью представляющей выдержки из интервью одного из создателей проекта, частью – общие суждения журналиста.

Аналогичную рекламность наблюдаем и в заголовке следующей публикации: *«Дружба дружбой, а полтора метра врозь». Петербургские лингвисты представили словарь ковидных „антипословиц“»* [6]. Вынесение в заголовок яркого примера словарной иллюстрации отражает стремление журналиста привлечь внимание публики любым способом без оглядки на репрезентативность выбора. Учитывая привычную для современного читателя медиа языковую игру – трансформацию устойчивого выражения с целью актуализации темы публикации, – выбор неудачен, так как не показывает специфику описываемого объекта.

Идентичный способ создания заголовка демонстрируется и в следующей публикации: *«Один в поле не болен»: российский лингвист – о создании словаря русских ковидных антипословиц* [7]. Двучастный заголовок привлекает внимание эпатажной трансформацией фразеологизма с последующим пояснением, которое позволяет читателю сориентироваться в информационном поле статьи. Возражение, реализованное в комментариях, вызвано избыточной, намеренно подчеркнутой рекламностью заголовков, искажающих, по сути, содержание представленных словарных проектов.

Следующий аспект, который вызывает определённые вопросы, – это собственно обозначение предмета изучения в рамках соответствующих лексикографических проектов. Для научного сообщества разграничение объекта, предмета, целей и задач исследования принципиально. Широкая общественность, не имея специальной подготовки, понимает представление предмета буквально. Соответственно, популяризаторские шаги важны именно в этой части репрезентации научного исследования.

Обратим внимание на то, как это сделано в анализируемых публикациях. В первом случае это цитата эксперта, у которого берётся интервью:

...мы не берем слова из устной речи. Основной донор – СМИ. Мы не придумали ни одного слова. У

каждого есть адрес и паспорт. Прежде чем попасть в словарь, слово должно не менее трех раз цитироваться в российских СМИ [5].

Для говорящего предмет очевиден и не требует дополнительного обоснования. Для читателя возникает противоречие между заголовком (в нём было обещано описать, как *обогатился язык россиян*) и предметом. И именно это противоречие порождает основное содержание возражений: я так не говорю, я этих слов не знаю, почему эти слова обогатили мой язык (?!). Избежать подобного недоразумения можно было за счёт более полного контекста, а также небольшого разъяснения (одного из приёмов популяризации научного знания), как создаются словари, что входит в состав словарной статьи, откуда заимствуется материал для словарных иллюстраций. И, поскольку именно предмет освещения представленных научных проектов является новаторским, этому должно посвящать значимую часть журналистской публикации.

Что касается второго словарного проекта, предмет его представлен так:

...антипословицы – реакция людей на потрясение... Источниками для исследования стали интернет-СМИ и публикации в блогах – онлайн-коммуникация во время пандемии лучше всего отразила изменения языка [6].

Как видим, в приведённом фрагменте допущена та же ошибка. Метафорическое объяснение В. М. Мокиенко выдёргивается из контекста. Языковая игра, которая сегодня является едва ли не самым востребованным приёмом привлечения внимания к публикации в медиа, возводится в ранг реакции людей на потрясение, но в повседневной жизни нет необходимости в таких языковых упражнениях. Поэтому не заставляет себя ждать возражение читающей публики о том, что учёные занимаются игрой в бирюльки, вместо того чтобы заниматься решением глобальных задач.

Не помогает в сложившейся ситуации и интерпретация содержания проектов, то есть толкование сути представленных на суд публики словарей.

Сама репрезентация содержания словаря также даётся чисто в журналистском ключе: осуществляется отбор наиболее ярких, способных эпатировать публику единиц словарного описания и представляется как типичное содержание лексикографического проекта, что, естественно, искажает представление широкой общественности о работе лексикографической группы:

В качестве примеров антипословиц приводятся следующие высказывания: Одна голова хорошо, а две – не менее полутора метров друг от друга (одна голова хорошо, а две – лучше); дружба дружбой, а полтора метра врозь (дружба дружбой, а служба службой); по маске встречают, по температуре провожают (по одежке встречают, по уму провожают); один в поле не болен (один в поле не воин); не имей сто рублей, а имей антисептик (не имей сто рублей, а имей сто друзей) [6].

Все примеры представляют собой трансформацию устойчивых выражений с помощью изменения лексического состава, и если фразеологизм в своём неизменном составе является фактом языка, украшая речь, создавая её экспрессивность и выразительность, то приведённые примеры скорее являются фактом речи, являясь эффективным способом актуализации отдельно взятого текста, попыткой создать иронический подтекст в конкретном журналистском произведении. То есть являются частной попыткой снять избыточное социальное напряжение, создавшееся вокруг конкретного события актуальной повестки дня. Естественное возражение со стороны читающей публики вызвано как раз тем, что примеры не становятся частью языковых ресурсов, а связаны с конкретной ситуацией словопотребления, что противоречит самому представлению о фразеологизме как ресурсе языка.

Содержание Словаря коронавирусной эпохи в соответствующей публикации представлено перечнем слов, которые должны вызвать интерес публики как раз своей необычностью, а также связью с отчасти табуированными в обществе темами: *В словаре около 100 производных от слова «зум». Среди них есть экзотические варианты: «зум-секс-вечеринка», «зум-русалка»* [5].

И это опять входит в конфликт с заявленным обещанием показать, как поменялся язык во время пандемии. В том и состоит суть приведённых примеров, что функционирование языка не меняется: он развивается по своим, искони присущим ему законам, а отдельно взятое событие или ситуация провоцируют волну словообразования, которая остаётся лишь наглядным примером защитного действия языка в экстремальных условиях.

В журналистских текстах на фоне вольного обращения с научной терминологией искажается и впечатление о прямой речи самих авторов проекта, которые дают справедливую с научной точки зрения оценку эмпирической базы:

«Важно понимать, что никакие ковидные пословицы просто так не появляются: они рождаются по

моделям уже известных нам пословиц, используют их смысл, находя в нем объект для шуток или опровержения вечной мудрости. Антипословицы потому и вызывают смех, что каждый носитель языка знает первоисточник и сравнивает шуточный вариант с ним. Можно сказать, что такие антипословицы – это картина ковидного мира в зеркале русского языка», – пояснил Мокиенко [6].

В прямой речи В. М. Мокиенко звучит мысль о сопоставлении собранных примеров антипословиц с первоисточником, то есть он трактует эмпирический материал именно как языковую игру, к которой прибегают массмедиа, преодолевая страх общества перед новой неизвестной болезнью. То же самое можно наблюдать в интервью Н. В. Козловской:

Это памятник эпохи. Идея витала в воздухе, это был наш долг. Есть правила: мы не берем слова из устной речи. Основной донор – СМИ. Мы не придумали ни одного слова. У каждого есть адрес и паспорт. Прежде чем попасть в словарь, слово должно не менее трех раз цитироваться в российских СМИ [5].

Автор проекта здраво оценивает экспериментальный характер словаря, ограниченность источника эмпирической базы и переменчивость, незакреплённость (по сути, узуальность) словарного материала, представленного в изданной книге. Однако всё это теряется на фоне собственно журналистского текста, в котором приводятся смелые рассуждения автора о глобальном изменении языковой действительности и фиксации этих изменений в названных словарных изданиях.

Подводя итог этой части рассуждения, приходится признать: увы, в журналистских текстах форма превалирует над содержанием. Примечательно, что одни и те же показавшиеся журналистам привлекательными текстовые фрагменты дублируются в разных СМИ практически в неизменном виде (см., например, о словаре В. М. Мокиенко: [8], [9], [10]). В угоду публике издание готово поступиться научной точностью репрезентации словарного издания, на первый план выходит контактоустановление. Надо думать, это происходит неосознанно, а скорее в силу ограниченности понимания материала, но трансляция научного знания как раз и требует точности и известной осторожности в интерпретации научных достижений. Иначе научный проект может вызвать не только отрицательное отношение, но и прямое осуждение и неприятие со стороны общества.

Слово против

Современные условия существования масс-медиа предполагают получение отклика от непосредственной аудитории издания: после публикации материала читатели могут оставить комментарии-реакции на представленный на суд общественности текст.

Как показывает история, анализируемые публикации получают отрицательную оценку, и это происходит именно в силу репрезентации лексикографического проекта журналистом. Большая часть комментариев – возражение в форме крайней степени неприятия, речевой агрессии. И это совсем не те варианты возражения, которые обеспечивают движение научной мысли в научной коммуникации [11].

В первую очередь возражения относятся к содержанию проекта в том виде, в котором оно представлено в публикациях. В ходе анализа публикаций мы обращали внимание на некорректную репрезентацию наполнения лексикографического проекта, и именно это провоцирует отторжение читающей аудитории. Для того чтобы понять характер реакции аудитории, мы изучили комментарии пользователей к двум указанным выше статьям газеты «Фонтанка» [5], [6]. Спектр комментариев представлен от простого неприятия нового в лексикографии до отрицательно-оценочных суждений в грубо-просторечной форме.

Например, один из пользователей предлагает обратиться к решению традиционной проблемы безграмотности вместо создания новых словарных проектов (здесь и далее сохранено авторское написание – Н. П., Е. Щ.): *Многие и старые-то слова пишут с дичайшими ошибками. Лучшие бы занялись этой проблемой, чем ерундой страдать* [5].

Прямая оценка содержания как ерундового – яркое проявление читательской реакции на создание Словаря коронавирусной эпохи. И с учётом представленной презентации проекта она понятна, поскольку журналист в прямом смысле играет словами, выбирая рекламно-кричащие примеры с целью привлечения внимания, по сути, добываясь обратного эффекта.

Показателен также комментарий к публикации о Словаре ковидных антипословиц:

Выдумали какую-то фигну, и форсят-хайпят её теперь.

Ни одной этой т.н. поговорки не слышал, и даже в интернете не встречал [6].

Здесь так же, как и в предыдущей реплике, вычитывается непонимание предмета, лежащего в основе представляемого проекта, и главная

претензия – к примерам: *ни одной этой поговорки не слышал*. Абсолютно справедливое замечание, учитывая характер репрезентации словарного материала в журналистском тексте.

Таким образом, журналистское смещение акцентов с описания сущности проекта на яркие примеры играет злую шутку, не позволяя широкой общественности понять сущность научного проекта, его целей и задач. И это вызывает вопрос: стоит ли настолько упрощать интерпретацию материала, не уважая потенциального читателя материала, заведомо отказывая ему в способности понять задумку учёных.

При этом аудитория не стесняется в выборе речевых средств возражения, прибегая к словам из разряда обсценизмов, пусть и в эвфемистической замене, кроме того отрицательная оценка экстраполируется с отдельно взятого проекта на профессиональное сообщество в целом: *Тратят деньги налогоплательщиков на всякую хе@рню..... Разогнать всех! Пусть лучшие улицы метут.....* [5].

Комментарий распадается на две части: обвинение в нецелевой трате средств, традиционно не-русской ценности (финансовая составляющая всегда стыдливо прячется в публичном и непубличном дискурсе) и профессиональной несостоятельности – отказе в способности к умственной деятельности (наиболее болезненной форме выражения отрицательной оценки деятельности субъекта). То есть возражение бьёт по позиционированию главных достоинств проекта: значимости самого исследования в науке о языке и нетрадиционности подхода, который демонстрируют лексикографы в создании представляемого словаря. И всё это опять-таки подтверждает неуспешность выбранных стратегий популяризации научного знания в конкретном журналистском тексте.

Наконец, в комментариях явно вычитывается традиционная для выражения возражения антиномия «свой-чужой». Не воспринимая представленные лексикографические проекты как интересные и значимые, читатели автоматически противопоставляют себя, как носителей здравого смысла, учёным, как представителям бесполезной профессии. Это вызывает к жизни традиционный спор физиков и лириков, естественно, не в пользу последних:

Филологи всегда только этим и занимаются, это их работа: хорошее знание структуры языка с полным отсутствием вкуса, меры и чувства юмора. Самая бесполезная гуманитарная профессия [6].

Комментарий построен по уже знакомой модели экстраполяции неудачного в представлении

комментатора проекта на всех представителей профессионального сообщества.

Ещё раз о словах

В настоящее время истинность научного знания нередко подвергается сомнению широкой общественностью из-за размытости границ правильного и неправильного, достоверного и недостоверного и пр. Огромное количество пользователей интернета позиционирует себя как носителей экспертного знания, не являясь таковыми. В этой ситуации особенно важным представляется грамотное продвижение и популяризация подлинного научного знания. Требуется чуткая и кропотливая работа журналиста в этой сфере.

Ярким примером непрофессиональной работы журналиста стали материалы о новейших лексикографических изданиях. Положительно- и отрицательно-оценочные суждения в комментариях читателей к публикациям выступают в качестве формы одобрения / возражения на объявление о появлении нового лексикографического проекта. К сожалению, очевидно абсолютное доминирование возражения в репликах-реакциях пользователей. Представляется, что в этом случае журналистам следовало бы отказаться от погони за новизной речевой формы. Проявлением профессиональной этики стало бы внимательное отношение к объекту и предмету исследования и прозрачное и корректное представление их для читателей. Хаотично подобранные списки ярких по форме слов, призванные отразить содержание лексикографического проекта, никак не могут справиться с отведённой им ролью. Отсюда возражение как типичная реакция в комментариях.

М. И. Чернышёва, рассуждая о значении академических словарей в современном мире, отмечает: «И хотя живое развитие русского языка и его словарного состава всегда опережает академическую лексикографию, она, тем не менее, благодаря своему профессионализму и авторитету, продолжает воздействовать на современное общество и культуру» [12, с. 75–76]. А без медиа последнее невозможно, значит, необходимо находить пути сближения академической науки и её представления в СМИ.

Работа выполнена при поддержке гранта «Речевые практики возражения и пути их преодоления в научно-популярной медиакommunikации» (Соглашение с РНФ № 22-18-00184).

Список источников

1. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии. Основные типы словарей // Щерба Л. В. Языко-

вая система и речевая деятельность. М.: Наука, 1974. С. 265–304.

2. Котелова Н. З. Теоретические аспекты лексикографического описания неологизмов // Котелова Н. З. Избранные работы. СПб.: Нестор-История, 2015. С. 254–268.

3. Вальтер Х., Мокиенко В. М. Словарь русских ковидных антипословиц-карантинок // Словарь русского языка коронавирусной эпохи / под ред. М. Н. Приёмшевой. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. С. 432–488.

4. Словарь русского языка коронавирусной эпохи / под ред. М. Н. Приёмшевой. СПб.: Институт лингвистических исследований РАН, 2021. 550 с.

5. Как пандемия обогатила язык россиян. 3500 новых слов коронавирусной эпохи // Fontanka.ru. URL: <https://www.fontanka.ru/2021/08/26/70100597/> (дата обращения: 24.09.2022).

6. «Дружба дружбой, а полтора метра врозь». Петербургские лингвисты представили словарь ковидных «антипословиц» // Fontanka.ru. URL: <https://www.fontanka.ru/2021/09/11/70130516/> (дата обращения: 24.09.2022).

7. Кийко Е. «Один в поле не болен»: российский лингвист – о создании словаря русских ковидных антипословиц // RT на русском. URL: <https://russian.rt.com/science/article/905117-slovar-poslovicy-koronavirus> (дата обращения: 24.09.2022).

8. «Дружба дружбой, а полтора метра врозь»: лингвисты из Петербурга создали словарь «карантинок» // Царьград. URL: https://spb.tsargrad.tv/news/druzhba-druzhboy-a-poltora-metra-vroz-lingvist-iz-peterburga-sozdali-slovar-karantinok_413377 (дата обращения: 24.09.2022).

9. «Дружба дружбой, а полтора метра врозь»: создан словарь антиковидных пословиц // Московский Комсомолец. URL: <https://www.mk.ru/social/2021/09/12/druzhba-druzhboy-a-poltora-metra-vroz-sozdan-slovar-antikovidnykh-poslovic.html> (дата обращения: 24.09.2022).

10. Смешные карантинки: петербургские ученые открыли новый вид фольклора. // РБК. URL: https://www.rbc.ru/spb_sz/16/09/2021/614309809a79478667e48076 (дата обращения: 24.09.2022).

11. Арутюнова Н. Д. Коммуникативная реакция на истинностное значение высказывания другого // Логический анализ языка: ассерция и негация. М.: Индик, 2009. С. 5–10.

12. Чернышёва М. И. Новые академические словари и язык СМИ // Медиалингвистика. Вып. 9. Язык в координатах массмедиа: мат-лы VI Междунар. науч. конференции (Санкт-Петербург, 30 июня – 2 июля 2022 г.) / науч. ред. Л. Р. Дускаева, отв. ред. А. А. Малышев. СПб.: Медиапир, 2022. С. 73–76.

References

1. Shcherba, L. V. (1974). *Opyt obshchei teorii leksikografii. Osnovnye tipy slovarei* [Experience in the General Theory of Lexicography. Basic Dictionary Types]. L. V. Shcherba. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. Pp. 265–304. Moscow, Nauka. (In Russian)

2. Kotelova, N. Z. (2015). *Teoreticheskie aspekty leksikograficheskogo opisaniya neologizmov* [Theoretical Aspects of Lexicographic Description of Neologisms]. N. Z. Kotelova. Izbrannye raboty. Pp. 254–268. St. Petersburg, Nestor-Istoriya. (In Russian)
3. Val'ter, Kh., Mokienko, V. M. (2021). *Slovar' russkikh kovidnykh antiposlovits-karantinok* [Dictionary of Russian Covid Quarantine-Anti-Proverbs]. Slovar' russkogo yazyka koronavirusnoi epokhi. Pp. 432–488. St. Petersburg, Institut lingvisticheskikh issledovaniy RAN. (In Russian)
4. *Slovar' russkogo yazyka koronavirusnoi epokhi* (2021) [Dictionary of the Russian Language of the Coronavirus Era]. 550 p. St. Petersburg, Institut lingvisticheskikh issledovaniy RAN. (In Russian)
5. *Kak pandemiya obogatila yazyk rossiyan. 3500 novykh slov koronavirusnoi epokhi* (2021) [How the Pandemic Enriched the Language of Russians. 3500 New Words of the Coronavirus Era]. Fontanka.ru. URL: <https://www.fontanka.ru/2021/08/26/70100597/> (accessed: 24.09.2022). (In Russian)
6. “*Druzhba druzhboi, a poltora metra vroz*”. *Peterburgskie lingvisty predstavili slovar' kovidnykh “antiposlovits”* (2021) [“Friendship Will Be Friendship, but We Will Be One and a Half Meters Apart”. Petersburg Linguists Presented a Dictionary of Covid “Anti-Proverbs”]. Fontanka.ru. URL: <https://www.fontanka.ru/2021/09/11/70130516/> (accessed: 24.09.2022). (In Russian)
7. Kiiko, E. “*Odin v pole ne bolen*”: *rossiiskii lingvist – o sozdanii slovary russkikh kovidnykh antiposlovits* (2021) [“There Is Safety in Being Alone”: The Russian Linguist - on the Creation of a Dictionary of Russian Covid Anti-Proverbs]. RT na russkom. URL: <https://russian.rt.com/science/article/905117-slovar-poslovicy-koronavirus> (accessed: 24.09.2022). (In Russian)
8. “*Druzhba druzhboi, a poltora metra vroz*”: *lingvisty iz Peterburga sozdali slovar' “karantinok”* (2021) [“Friendship Will Be Friendship, but We Will Be One and a Half Meters Apart”. Petersburg Linguists Created a Dictionary of “The Quarantinettes”]. Tsar'grad. URL: <https://spb.tsargrad.tv/news/druzhba-druzhboj-a-poltora-metra-vroz-lingvisty-iz-peterburga-sozdali-slovar-karantinok-413377> (accessed: 24.09.2022). (In Russian)
9. “*Druzhba druzhboi, a poltora metra vroz*”: *sozdan slovar' antikovidnykh poslovits* (2021) [“Friendship Will Be Friendship, but We Will Be One and a Half Meters Apart”: A Dictionary of Anti-Covid Proverbs Created]. Moskovskii Komsomolets. URL: <https://www.mk.ru/social/2021/09/12/druzhba-druzhboy-a-poltora-metra-vroz-sozdan-slovar-antikovidnykh-poslovic.html> (accessed: 24.09.2022). (In Russian)
10. *Smeshnye karantinki: peterburgskie uchenye otkryli novyi vid fol'klora* [Funny Quarantinettes: St. Petersburg Scientists Discovered a New Type of Folklore]. RBK. URL: https://www.rbc.ru/spb_sz/16/09/2021/614309809a79478667e48076 (accessed: 24.09.2022). (In Russian)
11. Arutyunova, N. D. (2009). *Kommunikativnaya reaktsiya na istinnostnoe znachenie vyskazyvaniya drugogo* [Communicative Reaction to the Truth Value of the Statement of Another]. Logicheskii analiz yazyka: assertsiya i negatsiya. Pp. 5–10. Moscow, Indrik. (In Russian)
12. Chernyshyova, M. I. (2022). *Novye akademicheskie slovari i yazyk SMI* [New Academic Dictionaries and Media Language]. Medialingvistika. Vyp. 9. Yazyk v koordinatakh massmedia: mat-ly VI Mezhdunar. nauchn. konferentsii (Sankt-Peterburg, 30 iyunya – 2 iyulya 2022 g.). Pp. 73–76. St. Petersburg, Mediapapir. (In Russian)

The article was submitted on 27.09.2022

Поступила в редакцию 27.09.2022

Прокофьева Наталья Анатольевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Санкт-Петербургский государственный
университет,
199034, Россия, Санкт-Петербург,
Университетская набережная, 7–9.
n.prokofieva@spbu.ru

Щеглова Екатерина Александровна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Санкт-Петербургский государственный
университет,
199034, Россия, Санкт-Петербург,
Университетская набережная, 7–9.
e.scheglova@spbu.ru

Prokofeva Natalia Anatolievna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
St. Petersburg State University,

7–9 Universitetskaya Naberezhnaya,
St. Petersburg, 199034, Russian Federation.
n.prokofieva@spbu.ru

Shcheglova Ekaterina Aleksandrovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
St. Petersburg State University,

7–9 Universitetskaya Naberezhnaya,
St. Petersburg, 199034, Russian Federation.
e.scheglova@spbu.ru

УДК 808.41

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-96-102

КОНЦЕПТЫ ЖИЗНЬ И СМЕРТЬ КАК БАЗОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ ВРАЧА-ХИРУРГА

© Светлана Ростовцева, Анна Таскаева

CONCEPTS *LIFE* AND *DEATH* AS BASIC ELEMENTS OF THE SURGEON'S PROFESSIONAL SELF-IDENTITY

Svetlana Rostovtseva, Anna Taskaeva

The article studies linguistic representations of the concepts *LIFE* and *DEATH*, which are actualized in the medical narrative and serve as the basic elements of professional self-identification of a surgeon. We carried out a conceptual and content analysis of three generations of medical professionals' interviews: surgeons born in the 1920 and 1930s, in the 1940 and 1960s, and in the 1970 and 1990s. In the analyzed texts, the following representations of the concept *DEATH* related to professional euphemisms are found: *sad outcome, cease to be, zero prognosis, the patient is doomed, should be left on the table and not subject to surgical treatment*. It is noted that metaphorical representations of the *LIFE* concept, such as *being on the verge of life and death and holding life in one's hands*, are of particular importance for determining the features of surgeons' professional self-identification. An important feature of the surgeon's perception of their profession is the interpretation of their surgical activity not as a struggle with death, but a struggle for life, which is carried out by solving a specific problem.

As a result of the study, we have found that the first generation is characterized by a sense of increased personal responsibility for saving lives as the quintessence of their professional activity. The second generation is more reflective, striving for a philosophical, figurative and romanticized understanding of their profession. The third generation is more pragmatic and less reflective. As a result of the study, we have established that the perception of the surgical activity as a way to prolong life is common to all generations, while death is not perceived metaphorically as a transition to another world, but as a cessation of the vital functions of the body.

Keywords: self-identification, professional self-identification, concept, surgeon, life, death

Статья посвящена исследованию языковых репрезентаций концептов ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ, актуализированных в медицинском нарративе и служащих базовыми элементами профессиональной самоидентичности врача-хирурга. Проведены концептуальный и контент-анализы интервью медицинских специалистов трех поколений: хирургов, родившихся в 20-30 гг., 40-60 гг. и 70-90 гг. XX века. В исследуемых текстах выделены репрезентации концепта СМЕРТЬ, относящиеся к профессиональным эвфемизмам, такие как *печальный исход, прекратить существование, нулевой прогноз, больной обречен, оставить на столе и не подлежит хирургическому лечению*. Отмечено, что метафорические репрезентации концепта ЖИЗНЬ, такие как *находиться на грани жизни и смерти и держать жизнь в руках*, имеют особое значение для определения особенностей профессиональной самоидентификации врачей-хирургов. Важной особенностью восприятия врачом-хирургом своей профессии является интерпретация хирургической деятельности как борьбы не со смертью, а за жизнь, которая осуществляется решением конкретной задачи.

В результате исследования обнаружено, что для первого поколения свойственно ощущение повышенной личной ответственности за спасение жизни как квинтэссенции профессиональной деятельности. Второе поколение отличается большей рефлексией и стремлением к философскому, образному и романтизированному осмыслению своей профессии. Третье поколение отличается большим прагматизмом и меньшей склонностью к рефлексии. Общим для всех поколений является восприятие хирургической деятельности как способа продления жизни, при этом смерть не воспринимается метафорически, как переход в иной мир, а интерпретируется хирургами как прекращение жизненных функций организма.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная самоидентичность, концепт, врач-хирург, жизнь, смерть

Профессиональная идентичность – термин, широко используемый в психологии, представляет собой вид социальной идентичности. Вслед за Л. Б. Шнейдером под профессиональной идентичностью мы понимаем «категорию профессионального самосознания», которая «отражает единство человека и его дела» и «порождается профессиональным опытом и профессиональным общением» [1, с. 157]. Основой для формирования профессиональной идентичности можно считать лингвокультурный типаж, то есть обобщенный тип личности, сформированный в национальном сознании. В то же время уникальные характеристики профессиональной идентичности оказывают значительное влияние на формирование представлений о типизируемой личности.

В настоящее время проведено значительное количество исследований, посвященных изучению лингвокультурного типажа профессионального деятеля, однако типаж современного врача остается мало изученным. Медицинская профессия является социально значимой, в особенности деятельность хирурга, которая сопряжена с повышенными рисками для жизни и здоровья пациентов. При моделировании лингвокультурного типажа «врач-хирург» в русском языковом сознании особое значение приобретают экзистенциальные вопросы жизни и смерти и их интерпретация самими практикующими хирургами. По нашему мнению, концепты ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ можно рассматривать как элементы самоидентификации врача-хирурга.

Целью настоящей статьи является исследование языковых репрезентаций базовых концептов ЖИЗНЬ и СМЕРТЬ в медицинском нарративе в зависимости от опыта профессиональной группы, представленной врачами-хирургами разных поколений. Материалом исследования послужили интервью врачей-хирургов, отобранные методом сплошной выборки из Интернет-источников, таких как «Медиа Сфера», «Медвестник», «Аргументы и факты», «Наука и жизнь», «NGS55 Омск онлайн», «NGS24 Красноярск онлайн», «RG.ru» и др. Всего было проанализировано 31 интервью врачей-хирургов, что составляет более 370 000 печатных знаков. Основными методами исследования стали концептуальный и контент-анализы в рамках диахронического подхода.

Все проанализированные интервью были ранжированы в зависимости от возраста интервьюируемых. В основу разделения на группы положена теория поколений, базирующаяся на влиянии общественных событий (экономических, политических и социальных) на формирование системы ценностей [2]. Поскольку мы исследуем представления для узкой социальной

группы врачей-хирургов, наше распределение незначительно отличается от традиционного.

В первую группу включены специалисты, родившиеся в 20-30 гг. прошлого века. Обозначим эту группу как «военное поколение»: люди, на формирование ценностей которых повлияла Великая Отечественная война. Кроме того, война позволила совершить значительный рывок в развитии хирургии. Наставниками этого поколения были врачи дореволюционного времени, носители философии и мировоззрения предыдущей эпохи.

Следующее поколение рожденных в 40-60 гг. XX века принято называть поколением «беби бумеров». В нашем исследовании мы будем называть врачей-хирургов, родившихся в этот период, – «послевоенное поколение». Отметим, что послевоенный период характеризуется как время эмоционального подъема, покорения космоса и дальнейшего развития медицины.

Наконец, третье поколение – это рожденные в 70-90 гг., те, кто пережил распад СССР, перестройку, становление России как нового государства, цифровизацию и технологизацию всех областей жизни, включая медицину; те, кого в нашем исследовании мы будем называть «новое поколение».

Прежде всего рассмотрим концепт СМЕРТЬ и особенности его репрезентации в языке врачей-хирургов.

В отдельную группу можно выделить профессиональные эвфемизмы, употребление которых в целом характерно для медицинского дискурса и призвано смягчить или завуалировать суть явления [3]; наиболее активно эвфемизация используется при общении с пациентом при обращении к теме болезни и смерти [4].

Проведенный анализ позволил выделить синонимический ряд, используемый врачами-хирургами, к которому относятся лексемы *смерть, умереть, погибнуть, уходить, потерять, летальный прогноз*.

Профессиональные термины «летальный случай / исход», «паллиатив» употребляются вне научного дискурса в 17,64% и 1,96% случаев, чаще используются словосочетания *печальный исход, прекратить существование, нулевой прогноз, прогноз не очень, больной обречен* и специфические для врачей-хирургов *оставить на столе и не подлежит хирургическому лечению*.

Значительную группу представляют высказывания, в которых использована группа слов *смерть / умереть* (33,33%).

Несмотря на то, что в национальной картине мира «явление смерти предполагает определенный процесс, манифестируемый глаголами *уми-*

рать / умереть [5, с. 10], анализ интервью указывает на сопоставимую частотность употребления существительного *смерть* (13,72%) по сравнению с глаголом *умереть* (19,6%). Таким образом, смерть пациента в восприятии хирурга расценивается скорее как результат врачебной деятельности, а не как естественный процесс прекращения жизненных функций организма.

Кроме того, в ходе исследования было обнаружено, что в интервью реализуется потенциал лексемы *смерть* обозначать «не только конкретное событие, но и философское понятие» [6, с. 1053]. Приведем несколько примеров:

Рано или поздно мы все окажемся в другом мире. Как говорили философы – Николай Бердяев, Мераб Мамардашвили – жизнь имеет смысл только в обратном ответе смерти;

Один врач сказал немножко циничную фразу, но в ней есть какой-то здравый смысл: «Кардиовертер-дефибриллятор лишил больных счастья внезапной смерти». Это перекликается со знаменитой поэтической фразой: «Если смерти – то внезапной, если раны – небольшой» [7].

Еще одним частотным словом в синонимическом ряду является глагол *погибать* (29,41%). Семантизация лексемы *гибель* осуществляется через слово *смерть* и означает «прекращение существования» [8], [9], [10]. Уточнение «преждевременная, насильственная» указывает на «нестественный конец жизни», вызванный «внешними факторами» [6, с. 1054]. Для врача-хирурга такими внешними факторами является болезнь, и соответственно прекращение существования вследствие ее рассматривается как «преждевременное». По нашему мнению, «насильственный» характер гибели пациента подчеркивается сопоставлением хирургических манипуляций с военными действиями: *Хирургия, а особенно экстремальная – это ещё и вкус победы над болезнью, от которой человек реально погибал* [11]; *.....когда в борьбе с тяжёлыми болезнями, ты побеждаешь* [12]; *Каждая смена – это фронт* [13]. Примечательно, что самое частотное использование лексемы *погибнуть* (21,56%) зафиксировано во втором поколении, что, вероятно, обусловлено влиянием Великой Отечественной войны и послевоенных лет. Несмотря на отсутствие непосредственного участия в военных действиях, в языке врачей-хирургов второго поколения находит отражение метафорическое представление о хирургии как войне со смертью и борьбе за жизнь.

В проанализированном материале полностью отсутствует характерное для христианского представления разделение души и тела, выра-

женное в устойчивых сочетаниях *испустить дух, отдать Богу душу, сердце остановилось* [14, с. 71], что указывает на профессионально скорректированное восприятие жизни – именно как существования в пределах физической оболочки. Врач-хирург своей задачей видит именно продолжение этого существования, на семантическом уровне оставляя за рамками дискурса религиозно-философское осмысление бытия и его конечности или же продолжения. Вероятно, по этой же причине полностью отсутствует использование характерного сравнения смерти и сна [Там же, с. 72].

Редким случаем, имеющим оттенок перемещения в иной мир, является глагол *уходить* (встречается в 5,88%), наиболее нейтральный из целого ряда употребляемых в данном контексте и не имеющий направления вверх или вниз: *подъем (воспарить в горня, взлетать на облака)* и *спуск (спуститься в преисподнюю)* [15, с. 1093].

В 9,8% случаев зафиксировано использование лексемы *потерять*, наиболее эмоционально окрашенной и включающей широкий спектр оттенков значения: «лишиться», «не сохранить», «не сберечь», «упустить» [10], указывающей на глубокое личное переживание, сопоставимое по интенсивности с чувствами родственников: *Страх потерять больного, может быть, даже и не по врачебной ошибке, но одно слово «потерять», звучало для меня всегда очень страшно* [16].

В целом, наиболее часто лексемы синонимического ряда «смерть» встречаются в интервью второго поколения (52,94%). Для первого поколения наиболее частотными будет употребление лексем *смерть / умереть* (13,7% и 19,6%), для второго поколения – *погибнуть* (21,56%), для третьего невозможно выделить наиболее частотное употребление лексемы, при этом обращает внимание отсутствие употребления слова *потерять*.

Антитезой смерти является жизнь. Концепт ЖИЗНЬ реализуется в языке врачей-хирургов и значительно превалирует в анализируемых текстах по сравнению с языковыми репрезентациями концепта СМЕРТЬ (105 и 51 упоминаний соответственно), при том, что лексема *жизнь* учитывалась только в значении «форма существования», «время от рождения до смерти».

Описание хирургической деятельности зачастую представлено как нахождение на грани жизни и смерти (7,04% сочетаний со словом *жизнь*). Приведем несколько примеров из интервью врачей-хирургов: *...только мгновения отделяют жизнь больного от его смерти* [16]; *...вопрос*

жизни и смерти [17]; ...*работа, где четверть миллиметра влево или вправо – граница между жизнью и смертью* [11]. Сходную смысловую нагрузку несет еще одна часто употребляемая метафора «держать жизнь в руках» (5,63%): *Именно в моих руках находится жизнь человека* [16]; *Хирурги имеют полное право говорить, что они знают цену жизни, в буквальном смысле щупают эту самую жизнь руками* [11].

Метафорические репрезентации концепта ЖИЗНЬ в исследуемых текстах, такие как *находиться на грани жизни и смерти* и *держать жизнь в руках*, имеют особое значение для определения особенностей профессиональной самоидентификации врачей-хирургов, так как степень метафоричности в данном случае зависит от индивидуального восприятия врачом-хирургом своей деятельности, которое варьируется от сугубо рационального: *Это просто конкретное решение сложной клинической задачи; Я человек неверующий, не верю в эту сказочку. Я всю жизнь занимался наукой и всю жизнь своими руками переделывал то, что создал Господь Бог* [18] до поэтического:

Есть такое шутовское сравнение: хирург – он как вратарь. Должен «поймать» человека, чтобы тот не ушёл «за грань». И часто в самый последний момент. Поймал – ты победил. Не поймал – человек уже на том свете [11]

и метафизического: *Гармония присутствует в самом строении человеческого тела. И задача хирурга – воссоздать эту гармонию, если она где-то была нарушена* [7].

Чрезвычайно важным представляется то, что фокус восприятия своей профессиональной деятельности врачом-хирургом смещен в сторону жизни и представляет в большинстве случаев борьбу не со смертью, а за жизнь, на грани которых он действует. В отличие от пациента, для которого в базисном противопоставлении «жизнь – смерть» доминирует смерть, воплощая природный страх, лежащий в основе всех прочих и являющийся триггером мифологизации деятельности хирурга, для самого хирурга его деятельность – это не борьба со смертью, неким метафизическим понятием, а борьба за жизнь, которая осуществляется решением конкретной задачи. Подобное представление характерно для каждого из поколений: *Я каждый раз общаюсь с пациентом перед операцией и отдаю себе отчет, что я разговариваю с живым человеком, и он должен после операции остаться живым, я несу за него ответственность* [18]; ...*борьба – преодолеть время, остановить. [Знаешь], что*

человеку дано с этой болезнью меньше жить, а ты вроде как [даёшь ему] больше жить [19].

Показательны глаголы, употребляемые с лексемой *жизнь*, в сочетании с которыми «жизнь» выступает субъектом деятельности врача-хирурга. Наиболее частотными являются: *спасать* (23,33%), *продлить* (16,66%), *рисковать* (13,33%), *биться* (6,66%), *бороться* (3,33%).

Наиболее значимым концепт ЖИЗНЬ является для медицинского нарратива второго поколения (70,42%). Здесь же наиболее часто обращение к «грани жизни и смерти», где происходит «спасение» и «продление» жизни. Наблюдается наиболее эмоциональное, образное и романтизированное осмысление профессиональной деятельности.

Значительно реже концепт ЖИЗНЬ представлен у первого поколения (21,12%) и ассоциирован с повышенной личной ответственностью врача-хирурга: основной метафорой является «жизнь в руках», а наиболее частотным глаголом – *спасать*.

Третье поколение наименее склонно к рефлексии (концепт ЖИЗНЬ объективируется в 8,45% случаев) и основным в профессиональной деятельности называет «спасение жизни».

В результате исследования мы пришли к следующим выводам. Самоидентичность врача-хирурга формируется под воздействием ряда факторов: личностные особенности, социально-политические события, затрагивающие жизнь социума в целом, профессиональная этика и философия профессиональной группы.

Общим для всех поколений является представление о хирургической деятельности как о борьбе за жизнь, нежели борьбе со смертью, где врач-хирург метафорически представляется тем, в чьих руках находится жизнь пациента.

Для всех поколений характерно представление о смерти как о прекращении жизненных функций организма в результате неудачи хирургического лечения; также часто используется эвфемизация понятия «смерть», что характерно для медицинского дискурса в целом.

Сопоставительный анализ позволяет выявить различия в самоидентичности врачей-хирургов трех поколений. Для первого поколения свойственно ощущение повышенной личной ответственности за спасение жизни как квинтэссенции профессиональной деятельности. Второе поколение отличается большей рефлексией и стремлением к философскому, образному и романтизированному осмыслению своей деятельности. Именно для этого поколения наиболее характерно представление о хирургической активности как о борьбе с заболеванием за жизнь пациента.

Третье поколение отличается большим прагматизмом, меньшей склонностью к рефлексии, однако так же, как и предыдущие два, основой своего профессионального мироощущения считает спасение жизни.

Самоидентичность хирурга является сложным психоэмоциональным процессом, в котором задействованы глубокие личностные переживания, ретранслированы представления всего поколения, находят отражение нравственный и философский поиск, что формирует основу мировосприятия, свойственную именно данной профессиональной группе.

Список источников

1. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
2. Пономарева Е. С. «Теория поколений» // Достижения науки и образования, №8 (21), 2017. С. 55–56.
3. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. Берлин, 1994. № 1–2. С. 28–49.
4. Мамедова К. М., Хаустова Т. Ю. Эвфемизмы в современном русском языке и врачебной практике // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2013. Vol.3. Iss. 11. URL: <https://medconfer.com/files/archive/2013-11/2013-11-81-T-3018.pdf> (дата обращения: 03.09.2022).
5. Осипова А. А. Концепт «смерть» в русской языковой картине мира и его вербализация в творчестве В. П. Астафьева 1980–1990-х гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Волгоград, 2005. 26 с.
6. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе изд., испр. и доп. Под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. 1488 с.
7. Интервью с Михаилом Алшибая // ФГБУ НМИЦ ССХ им. А. Н. Бакулева Минздрава России. URL: <https://bakulev.ru/about/structure/otdelenie-khirurgicheskogo-lecheniya-ishemicheskoy-bolezni-serdtsa/intervyu-s-mikhailom-alshibaya.php> (дата обращения: 16.09.2022).
8. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. URL: <https://lexicography.online/explanatory/mas/search?s=гибель> (дата обращения: 07.09.2022).
9. 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.: Азбуковник, 1999. URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/> (дата обращения: 30.05.2022).
10. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. URL: <https://lexicography.online/explanatory/>

efremova/search?s=гибель (дата обращения: 07.09.2022).

11. Хирург Игорь Вайсбейн: Когда я первый раз наблюдал за операцией, то от вида крови потерял сознание // КЛОПС. 2018. URL: <https://klops.ru/interview/intervyu/173717-hirurg-igor-vaysbeyn-kogda-ya-pervyy-raz-nablyudal-za-operatsiyey-to-ot-vida-krovi-poteryal-soznanie?ysclid=l88eqb8rsb285241971> (дата обращения: 16.09.2022).

12. Хирургия. Статьи наших врачей // Семья. Медицинский центр. URL: <http://семья-мц.рф/compan/articles/khirurgiya/> (дата обращения: 16.09.2022).

13. Интервью главного хирурга клиники №1 «Новгородским ведомостям» // Министерство здравоохранения Новгородской области. 2017. URL: <https://www.zdrav-novgorod.ru/novosti/5027-intervyu-glavnogo-khirusrga-kliniki-na-zelinskogo-novgorodskim-vedomostyam.html> (дата обращения: 16.09.2022).

14. Цыдендамбаева О. С., Доржиева О. А. Концепт Смерть в эвфемистической картине мира на материале английского, немецкого, русского, бурятского языков // Филология: научные исследования. 2020. №2. С. 67–77.

15. Петряева А. Р. Концепт «смерть» в русской лингвокультуре // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 38. С. 1092–1097.

16. Интервью о профессии: хирург // Мое образование. 2015. URL: https://moebrazovanie.ru/intervyu_o_professii_hirurg_0715.html (дата обращения: 16.09.2022).

17. Хирург Алексей Шабунин: В многопрофильных больницах лучшие результаты // Российская газета – Федеральный выпуск: № 52. 2022. URL: <https://rg.ru/2022/03/10/hirurg-aleksej-shabunin-v-mnogoprofilnyh-bolnicah-luchshie-rezultaty.html?ysclid=l88odkbau5990205403> (дата обращения: 16.09.2022).

18. Интервью. Хирург-онколог Михаил Давыдов // Правмир. 2019. URL: https://www.pravmir.ru/hirurg-onkolog-mihail-davidov-myi-mogli-byi-igrayuchi-reshat-vse-problemyi-onkologii/?fbclid=IwAR3s1NeuyIwUWAEJC1zd2FNYV_hH2HMGYWPjZ0w81FJ16tuGRZOWOtUIFXo (дата обращения: 16.09.2022).

19. «Зло победило добро, я это четко вижу»: откровенное интервью известного на весь мир нейрохирурга // 63.ru Самара онлайн. 2019. URL: <https://63.ru/text/health/2019/03/10/66007318/> (дата обращения: 16.09.2022).

References

1. Shneider, L. B. (2001). *Professional'naya identichnost' Monografiya*. [Professional Identity: A Monograph]. 272 p. Moscow, MOSU. (In Russian)
2. Ponomareva, E. S. (2017). *“Teoriia pokolenii”* [“Generation Theory”]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*, No. 8 (21), pp. 55–56. (In Russian)
3. Krysin, L. P. (1994). *Evfemizmy v sovremennoi russkoi rechi* [Euphemisms in Modern Russian Speech]. *Rusistika*. Berlin. No. 1–2, pp. 28–49. (In Russian)
4. Mamedova, K. M., Khaustova, T. Iu. (2013). *Evfemizmy v sovremennom russkom yazyke i vrachebnoi*

praktike [Euphemisms in Modern Russian Language and Medical Practice]. Bulletin of Medical Internet Conferences. Vol. 3. Iss. 11. URL: <https://medconfer.com/files/archive/2013-11/2013-11-81-T-3018.pdf> (accessed: 03.09.2022). (In Russian)

5. Osipova, A. A. (2005). *Kontsept "smert'" v russkoi yazykovoi kartine mira i ego verbalizatsiia v tvorchestve V. P. Astaf'eva 1980-1990-kh gg.: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [The Concept of "Death" in the Russian Language Picture of the World and Its Verbalization in the Work of V. P. Astafiev in 1980–1990s: Ph.D. Thesis Abstract]. Volgograd, 26 p. (In Russian)

6. *Novyi ob"iasnitel'nyi slovar' sinonimov russkogo iazyka* (2004) [New Explanatory Dictionary of Russian Synonyms]. Vtoroe izd., ispr. i dop. Pod obschchim rukovodstvom akad. Iu. D. Apresiana. 1488 p. Moscow; Wien, Yazyki slavianskoi kul'tury: Venskii slavisticheskii al'manakh. (in Russian)

7. *Interv'iu s Mikhailom Alshibaya* [Interview with Mikhail Alshibaia]. FGBU NMITS SSKh im. A. N. Bakuleva Minzdrava Rossii. URL: <https://bakulev.ru/about/structure/otdelenie-khirurgicheskogo-lecheniya-ishemicheskoy-bolezni-serdtsa/intervyu-s-mikhailom-alshibaya.php> (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

8. *Slovar' russkogo yazyka: V 4-kh t.* (1999) [Dictionary of the Russian Language: In 4 Volumes]. RAN, In-t lingvistich. issledovani; Pod red. A. P. Evgen'voi. 4-e izd., ster. Moscow, Rus. iaz.; Poligrafresursy. URL: <https://lexicography.online/explanatory/mas/search?s=gibel> (accessed: 07.09.2022). (In Russian)

9. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Iu. (1999). *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. Moscow, Azbukovnik. URL: <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/> (accessed: 30.05.2022). (In Russian)

10. Efremova, T. F. (2000). *Novyi slovar' russkogo yazyka* [New Dictionary of the Russian Language]. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi. Moscow, Russkii yazyk. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/search?s=gibel> (accessed: 07.09.2022). (In Russian)

11. *Khirurg Igor' Vaisbein: Kogda ia pervyi raz nabludal za operatsiei, to ot vida krovi poterial soznanie* (2011) [Surgeon Igor Weisbein: When I First Watched the Operation, I Lost Consciousness at the Sight of Blood]. KLOPS. URL: <https://klops.ru/interview/intervyu/173717-hirurg-igor-vaysbeyn-kogda-ya-pervyy-raz-nablyudal-za-operatsiy-to-ot-vida-krovi-poteryal>

soznanie?ysclid=l88eqb8rsb285241971 (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

12. *Khirurgiya. Stat'i nashikh vrachei* [Surgery. Articles of Our Doctors]. Sem'ya. Meditsinskii tsentr. URL: <http://семья-мц.рф/company/articles/khirurgiya/> (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

13. *Interv'iu glavnogo khirurga kliniki No. 1 "novgorodskim vedomostiam"* (2017) [Interview of the Chief Surgeon of Clinic No. 1 to "The Novgorod Vedomosti"]. Ministerstvo zdavookhraneniya Novgorodskoy oblasti. URL: <https://www.zdrav-novgorod.ru/novosti/5027-intervyu-glavnogo-khirusga-kliniki-na-zelinskogo-novgorodskim-vedomostyam.html> (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

14. Tsydendambaeva, O. S., Dorzheeva, O. A. (2020). *Kontsept Smert' v evfemesticheskoi kartine mira na materiale angliiskogo, nemetskogo, russkogo, buriatskogo yazykov* [The Concept of Death in the Euphemistic Picture of the World Based on the English, German, Russian and Buryat languages]. Filologiya: nauchnye issledovaniya. No. 2, pp. 67–77. (In Russian)

15. Petryaeva, A. R. (2021). *Kontsept "smert'" v russkoi lingvokul'ture* [The Concept of "Death" in Russian Linguistic Culture]. Innovatsii. Nauka. Obrazovanie. No. 38, pp. 1092–1097. (In Russian)

16. *Interv'iu o professii: khirurg* (2015) [An Interview about a Profession: A Surgeon]. Moe obrazovanie. URL: https://moeobrazovanie.ru/intervyu_o_professii_hirurg_0715.html (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

17. *Khirurg Aleksei Shabunin: V mnogoprofil'nykh bol'nitsakh luchshie rezul'taty* (2022) [Surgeon Alexey Shabunin: Multidisciplinary Hospitals Have Better Results]. Rossiiskaya gazeta – Federal'nyi vypusk. No. 52. URL: <https://rg.ru/2022/03/10/hirurg-aleksej-shabunin-v-mnogoprofilnyh-bolnicah-luchshie-rezultaty.html?ysclid=l88odkbau5990205403> (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

18. *Interv'iu. Khirurg-onkolog Mikhail Davydov* (2019) [An Interview. The Surgeon-Oncologist Mikhail Davydov]. Pravmir. URL: https://www.pravmir.ru/hirurg-onkolog-mihail-davydov-myi-mogli-byi-igrayuchi-reshat-vse-problemyi-onkologii/?fbclid=IwAR3s1NeuyIwUWAEJC1zd2FNYV_hH2HMGYWPjZ0w81FJ16tuGRZOWOtUIFXo (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

19. *"Zlo pobedilo dobro, ia eto chetko vizhu": otkrovennoe interv'iu izvestnogo na ves' mir neirokhirurga* (2019) ["Evil Has Defeated Good, I Can Clearly See It": A Scencere Interview with a World-Famous Neurosurgeon]. 63.ru Samara onlain. URL: <https://63.ru/text/health/2019/03/10/66007318/> (accessed: 16.09.2022). (In Russian)

The article was submitted on 20.09.2022
Поступила в редакцию 20.09.2022

Ростовцева Светлана Андреевна,
старший преподаватель,
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Челябинский государственный
университет»,
454001, Россия, Челябинск,
Братьев Кашириных, 129.
rostovs79@mail.ru

Таскаева Анна Вячеславовна,
доктор филологических наук,
доцент,
федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Челябинский государственный
университет»,
зав. кафедрой иностранных языков,
государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Южно-Уральский
государственный институт искусств
имени П.И. Чайковского»
454001, Россия, Челябинск,
Братьев Кашириных, 129.
taskaeva_anna@bk.ru

Rostovtseva Svetlana Andreevna,
Assistant Professor,
Chelyabinsk State University,

129 Bratyevev Kashirinykh Str.,
Chelyabinsk, 454001, Russian Federation.
rostovs79@mail.ru

Taskaeva Anna Vyatcheslavovna,
Doctor of Philology,
Assistant Professor,
Chelyabinsk State University,

Head of the Foreign Languages Department,
The South Ural State Institute of Arts
named after P. I. Chaykovskiy,

129 Bratyevev Kashirinykh Str.,
Chelyabinsk, 454001, Russian Federation.
taskaeva_anna@bk.ru

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-103-110

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ЮЖНОСЛАВЯНИЗМЫ И ВОСТОЧНОСЛАВЯНИЗМЫ В ХРИСТИНОПОЛЬСКОМ АПОСТОЛЕ XII ВЕКА

© Алёна Токсубаева

PHONETIC FEATURES OF SOUTH SLAVONIC AND EAST SLAVONIC WORDS IN THE APOSTOLUS CHRISTINOPOLITANUS OF THE 12th CENTURY

Alyona Toksubaeva

This paper studies South Slavonic and East Slavonic phonetic reflexes in the Old Russian manuscript of the Apostolus Christinopolitanus. This manuscript of the Galicia-Volyn origin is dated from the middle to the end of the 12th century.

The work examines the text of the Lvov and Kiev portions of the manuscript, including marginalia tests. This edition of the Apostolus Christinopolitanus is a machine-readable version. That made it possible to use the single-text enquiry module of the information-analytical system “Manuscript” to extract linguistic data.

The article studies the reflexes of consonant combinations with j and consonantal combinations’ palatalisations, the reflexes of diphthongic combinations of vowels with the smooth r, l, and the system of the initial vowel writing. Particular attention is paid to the study of the ways palatal consonants are marked, which is an important distinguishing feature of the manuscript.

The author concludes that in the manuscript of the Apostolus Christinopolitanus the distribution of the South Slavonic and East Slavonic reflexes is determined by the choice of one or the other of them. The scribe consistently uses South Slavonic reflexions in the case where they do not contradict the Old Russian phonetic system. On the contrary, if the South Slavic reflexion does not correspond to the sound system of the Old Russian language in general, the new norm is used. While preserving a significant number of South Slavonic spellings, the Apostolus Christinopolitanus, being a bookish text, reflects the process of orthography Russification.

Keywords: Apostolus Christinopolitanus of the 12th century, Old Russian, manuscripts, East Slavonic words, Old Slavonic words, phonetics

Статья посвящена исследованию южнославянских и восточнославянских фонетических рефлексов в раннедревнерусской рукописи Христинопольского Апостола середины – конца XII века, имеющей галицко-волынское происхождение.

Материалом исследования является основной текст львовской и киевской части рукописи, а также тесты маргиналий. Издание Христинопольского Апостола представлено машиночитаемой версией, что позволило использовать возможности однотекстового запросного модуля информационно-аналитической системы «Манускрипт» для извлечения лингвистических данных.

В статье рассмотрено отражение рефлексов йотовых палатализаций и палатализаций консонантных сочетаний, рефлексы дифтонгических сочетаний гласных с плавными, система написания начальных гласных. Особое внимание уделено изучению способов обозначения палатальных согласных, что составляет яркую отличительную особенность исследуемой рукописи.

Автор приходит к выводу о том, что в рукописи Христинопольского Апостола дистрибуция южнославянских и восточнославянских рефлексов обусловлена выбором одного из них. Писец последовательно отражает южнославянские рефлексы в том случае, если они не противоречат древнерусской фонетической системе, если же южнорусская рефлексация в целом не свойственна звуковой системе древнерусского языка, имеет место отражение новой нормы. Христинопольский Апостол XII века, будучи книжным текстом, при сохранении значительного количества южнославянизмов отражает процесс русификации орфографии.

Ключевые слова: Христинопольский Апостол XII века, древнерусский язык, рукописи, восточнославянизмы, старославянизмы, фонетика

Нормализованные, воспроизводимые книжные тексты Священного Писания и богослужения (см. классификацию [1, с. 212]) сыграли значительную роль в формировании восточнославянской письменности. Церковно-книжные тексты, безусловно, содержат важнейшие данные о языке древнейших переводов, но вместе с тем являются незаменимым источником изучения особенностей бытования древнерусского языка [2, с. 12], [3, с. 280–281].

Необходимо отметить, что для ранних древнерусских рукописей книжного регистра характерно преобладание южнославянских рефлексов [4, с. 186]. Однако уже в XI–XIV вв. наблюдается процесс русификации орфографии, следствием которого является отражение ряда восточнославянских фонетических инноваций в рукописных текстах.

Христинопольский (Городиский) Апостол середины – конца XII века (далее – АпХр) [5] – ценный памятник раннедревнерусского периода. Основная часть его хранится во Львове (ЛИМ, ОР, № 37), отрывок рукописи – в Киеве (ЦНБ НАН Украины, VIII. 3)¹.

Полнота и архаичность данной рукописи позволили включить лексико-грамматические свидетельства АпХр в четырёхтомный пражский словарь старославянского языка, источники которого связаны с кирилло-мефодиевской традицией (см.: [6]). Вместе с тем исследуемая рукопись содержит большое количество восточнославянских фонетических и грамматических инноваций.

Йотовые палатализации и палатализации консонантных сочетаний

Орфография, связанная с рефлексацией сочетаний *dj, *tj, характеризуется известной асимметрией. Г. А. Мольков, ссылаясь на мнение Н. Н. Дурново о произношении ж на месте общеславянского *dj и щ из общеславянского *tj и *kt' [7, с. 650], полагает, что «при отсутствии поддержки в фонетике восточнославянских говоров написание рефлекса *dj в виде жд (по южнославянскому образцу) постепенно уходит из употребления, в то время как южнославянское щ в позиции *tj сохраняется в книжном письме» [8, с. 371–372].

Для отражения на письме рефлекса *tj используется лигатура щ, которая у восточных сла-

вян обозначала сложный палатальный [š'č'] (см. [9, с. 128–135]). Сочетания *dj, напротив, отражают восточнославянский рефлекс, так как звуковой системе живых русских говоров XI века не свойственно сочетание *žd. Уже в XII веке нормативным является написание ж, причём новая норма носит императивный характер [10, с. 14–49].

В рукописи АпХр сочетания *tj отражают старославянский рефлекс. Последовательно с щ пишется союз *аще*, в котором щ восходит к сочетанию *tj /*tkj [11, с. 356] или *tk перед гласным переднего ряда [12, с. 98–99]; суффиксы действительных причастий настоящего времени²: *бесѣдоющеи* (14об.), *виющеу* (84об.), *бѣдаще* (222), *бьющи* (151), *възвращающе* (80), *въздыхающе* (284об.) и др.; ряд корневых морфем: *възвращающе* (1), *възмоуцения* (246), *въплъщении* (286об.), *въсхъщении* (226), *завѣщаваши* (272об.) и под.

В АпХр представлен восточнославянский рефлекс *dj > ж, при том что еще в древнерусских рукописях XII–XIII вв. (и даже более поздних) старославянский рефлекс зачастую сохраняется наряду с восточнославянским (см.: [13, с. 43–46]): *межю* (5 об.), *соужю* (6 об.), *вижю* (15), *поужа* (24 об.), *съ досаженникъ* (36), *прѣже* (104), *стражемъ* (143об.), *жажемъ* (143об.), *невѣжа* (189об.), *ѿрожения* (191об.), *о въвожении* (257), *рожество* (286об.) и др.

Результаты изменения сочетаний согласных *kt / gt перед гласным переднего ряда в АпХр совпадают с рефлексам *tj. Отмечено единичное восточнославянское написание *въ прѣторѣ* *продовѣ стеречи* (29 об.) (ср. *твърдо стрѣци* *па* (20), *стрѣци* *павла* (31), *стрѣци* *павла* (31об.), *стрѣци* *св* (156 об.)).

Сочетания согласных *stj, *skj и *sk перед гласными переднего ряда отражают восточнославянский рефлекс [š'č']. Косвенным образом это повлияло на закрепление орфограмм с щ на месте *tj, которое было поддержано, согласно Б. А. Успенскому, македонским влиянием [9, с. 134]. В АпХр отражены написания типа *хриѣньк* (1), *възиюще* (6), *дѣщицею* (41), *вещи* (89об.), *лъщению* (216об.), *нщють* (123), *извѣщени* (209), *очищенни* (233об.), *мъшелоуища* (290 об.) и др., которые отражают обще-

¹ В настоящей публикации примеры из киевского отрывка АпХр маркируются пометой *киев.отр.*

² Здесь и далее в скобках указаны номера листов АпХр

славянский рефлекс, сохраненный у восточных славян как /šč/.

Ряд исследователей отмечает написание **жч** = /ždž/ в ряде галицко-волинских памятников XII века [14, с. 52], [15, с. 43], [10, с. 49–51]. В АпХр отражено написание **жч** на месте старославянского жд. Ср. *въжчѣлющемъ* (187об.); *въжчизакъ* (150); *дъжча* (265), *дъжчъ* (4, 39); *дъжчъ* (51, 52), *дъжчю* (52); *ижчнвѣнъ* (193об.), *ижчи/ветѣ* (49–49об.), *ижчивоу* (193об.); *измъжча/никъ* (145); *множество рожчъа* (39); *не одъжчи* (52), *ражчизати сѧ* (148), *не ражчизаю сѧ* (192); *ражчъгъша сѧ* (102об.), *о ражчъжени* (42об.), *ражчъжению* (60), *ражчъжѣнъа* (221об.).

Дважды в рукописи АпХр встречаются восточнославянские написания, которые не отражают смягчения **к** в суффиксе **-ьск-** перед **ѣ**, имеющим дифтонгическое происхождение: *не / плътъскѣи сквьръѣ* (58об.), *въ плъдѣвѣ македоньскѣмъ* (241об.). Палатализации препятствует предшествующий задненёбному [с], а само явление «вероятно, было распространено по крайней мере и на юге великорусской территории» [16, с. 794].

В XI веке (см.: [17, с. 83], [18, с. 166]) происходит вторичное смягчение полумягких согласных, которое является одним из центральных фонетических процессов в области древнерусского языка [19, с. 55]. В. Б. Попов указывает на последовательное и систематическое (по сравнению со старославянскими памятниками) отражение вторично смягчённых **л**, **н** в древнерусских рукописях XI–XII вв., в частности, указывая среди памятников с последовательным различием палатальных и непалатальных согласных АпХр (наряду с Синайским патериком XI в., 2-м почерком Архангельского Евангелия 1092 г., Галицким евангелием 1144 г. и др.) [Там же, с. 60–61].

Наиболее часто используемым способом передачи палатальности /n'/', /l'/' в рукописи АпХр является написание с йотированными гласными: *вола* (1), *молакникъ* (185об.), *изволакникъ* (187), *вселкнуоу* (259об.), *оумлакникъ* (50), *молю* (34), *исцелю* (40), *хвалю* (115об.), *исполнахоу* (3), *послѣдната* (9), *селоу/нанниъ* (20), *дрѣвнаго* (23), *възбранати* (31), *послѣдникъ* (42), *исполники* (44), *мню* (117), *сотворю* (147) и др.

По наблюдениям В. Б. Попова, древнерусские памятники, отражающие палатальность /n'/', /l'/', зачастую не передают графическими средствами палатальность /r'/' [Там же, с. 59–60]. Данные АпХр подтверждают данное предположение. В рукописи один раз встречается лексема

зъртаце (45об.) с отражением палатальности сонанта, однако обращение к фотокопии АпХр указывает на то, что данное сочетание появилось в результате исправления ошибочного написания.

Другим важным способом передачи палатальности /n'/', /l'/' в АпХр является дополнительное маркирование соответствующих графем при помощи надстрочной точки при сохранении последующей йотированной гласной: *ароію* (267об.), *блговоію* (193), *блголюбни* (172), *блголюбци* (9), *в(с)ластолюбци* (9), *велю* (224), *воію* (212), *воію* (137об.), *воію* (175об.), *въселю* (182), *въселю* (33), *закіючають* (99об.), *зане* (247об.), *занеже* (49), *зижителю* (60об.), *извоію* (225), *излюбодѣнствовавъша* (82об.), *испѣію сѧ* (10), *испѣіники* (224), *ицѣіени* (161), *лютъ* (221об.), *мню* (117), *моію* (133) и др. Данный способ также используется для маркирования полумягких согласных: *бѣциньники* (251), *брѣма* (207об.), *женѣ* (148об.), *изгнн* (50об.), *имѣнниа* (172), *икѣнже* (20об.), *козѣн* (273об.) и др.

Значительно реже АпХр отражает примеры обозначения исконно мягкого согласного при помощи крюка в верхней части рукописи буквы: *ѡ него* (9), *оу него* (9), *зане* (16), *оу/кднне/на* (7), *възбранена* (11), *гоненик* (89), *исполненик* (125, 236об.), *въ нихъ* (4), *въшнѣ/го* (11об.), *въ селоу/нъ* (13об.), *тѣгдашѣнни* (67), *ѡ лѣтъннихъ* (87об.) и др. При помощи крюкового **ѣ** в ряде случаев маркируются полумягкие согласные: *нынѣ* (13), *гнѣ/въ* (45) (ср. *въ гнѣвъ* (45), для обозначения полумягкого согласного используется надстрочная точка), *гдѣнни* (78об.), *прѣдѣнни* (87) и др.

В АпХр зафиксировано несколько примеров обозначения палатального согласного при помощи графемы **л**: *о любви* (171об.), *любѣти* (220); *всѣдржiteljъ* (182), *сѣвѣдѣ/дѣтельствоу* (104), *спситель* (219об.), *стѣнѣ* (256); *глетъ* (216).

Необходимо отметить определённую вариативность в обозначении исконных палатальных и полумягких согласных, отмеченную в АпХр. На наш взгляд, данное явление обусловлено стремлением писца к демонстрации своих профессиональных знаний. С другой стороны, подобная вариативность в наиболее частотных формах может указывать на начало процесса вторичного смягчения полумягких согласных в период создания АпХр.

Рефлексы дифтонгических сочетаний гласных с плавными

1) Начальное *ort

В АпХр господствуют написания, отражающие церковнославянское произношение в сочетаниях *ort с интонацией циркумфлекса. На л. 290об. содержится комментарий переписчика *не розоумѣю сего мѣшела*, содержащий восточнославянскую орфограмму – приставку *роз-*. Учитывая многочисленные примеры с приставкой *роз-*, в данном единичном случае можно предположить, что в рамках данной приписки писец отступает от старославянского произношения, отражая разговорную норму XII века, однако нельзя исключать вероятность описки.

2) Сочетания типа *tort

В АпХр XII вв. преобладают старославянские рефлексы сочетаний *tort, *tolt, *tert, *telt: *прахъ* (3), *къ вратомъ* (3об.), *из града* (11об.), *стражъ* (12), *ѿ храма* (18), *гражанинъ* (25), *възгласи* (25), *гласъ* (25об.), *младенци* (56), *прѣдъ лицемъ* (1), *съ дрѣва* (1об.), *прѣльститъ* (9), *брѣмъ* (22об.), *въ чрѣслѣхъ* (267об.), *влѣкоша* (12), *млѣко* (56), *плѣнъ* (216), *члѣнъми* (216об.) и др.

В АпХр встречаются написания с русифицированными неполногласными сочетаниями в группах *tert, *telt, представляющие метатезу без последующего удлинения гласного. Подобные написания могли возникнуть вследствие близости произношения *ѣ* и *е*, а также наличия *е* в сочетаниях с отражением первого полногласия [20, с. 32–33]. В. М. Живов полагает, что буквы *ѣ* и *е* в сочетаниях *tert писались согласно фонетическому принципу орфографии: если в живой разговорной речи звучало [ѣ], то в корне писалось *ѣ*, в случае со звучанием [е] – *е*. В свою очередь, правописание конкретного писца зависит от его «книжной выучки и склонности следовать правилам копируемого оригинала» [10, с. 194–195].

В таблице отражены данные, указывающие на соотношение старославянских и русифицированных неполногласных сочетаний в группах *tert, *telt в АпХр, полученные при помощи одноклеточного запросного модуля ИАС «Манускрипт». Цифры означают количество рассмотренных словоформ, в которых отразился указанный результат изменения сочетания гласного с плавным.

Соотношение старославянских и русифицированных неполногласных сочетаний в группах *tert, *telt в АпХр

слова и корни	старославянские неполногласные сочетания	русифицированные неполногласные сочетания
*tert		
корень *ber-me	3	1
корень *čerd-	0	1
корень *čersl-	1	3
корень *kers-	0	1
корень *kerv-	3	5
корень *serd-	1	14
корень *vert-me	56	4
корень *verz-	2	1
корень *perd-	97	1
приставка *per-	в подавляющем большинстве случаев	3
*telt		
корень *peln-	8	0

Данные таблицы показывают значительное преобладание старославянских орфограмм при написании корней *verm-, *peln-, *perd- и приставки *per-, вероятно, в данном случае писец старается не отступать от антиграфа. Следует отметить, что написание *рѣ* при отражении рефлексов группы *tert удерживается в восточнославянских рукописях достаточно долго [10, с. 33]. В АпХр преобладают русифицированные неполногласные сочетания в корне *serd-, в остальных случаях можно отметить незначительную разницу между употреблением гласного *ѣ* и *е* в корневых морфемах. При этом в соседних словоформах могут быть реализованы разные типы неполногласия.

В рукописи АпХр встречается уникальное написание *шломъ* (249) вместо ожидаемого *шлѣмъ*. В данном случае представляется возможным говорить об адаптации старославянского неполногласия под влиянием восточнославянского полногласного *шломъ*.

Древнерусские рефлексы праславянских сочетаний встречаются в АпХр значительно реже:

1) корень *čeln-: *челономъ* (263). Данная редкая полногласная форма существительного *че-*

лонъ приводится в [21, с. 24], в АпХр указанная лексема отмечена в форме Дат.п. мн.ч.;

2) корни *mold- и *melk-: *такъ младенца о хстѣ/молока въ напоухъ а не бра/шьна* (141). Данный пример весьма показателен, так как отражает реализацию старославянского неполногласия и древнерусского первого полногласия в соседних словоформах), *молока* (152, 264об.), *молоцѣ* (264об.);

3) корень *sterg-: *стеречи* (29об.). Ср. *стрѣщи* (12);

4) корни *velk- и *volk-: *волоко/ша* (4). Ср. *въ съвлаченъ/к* (236об.);

5) корень *žerb-: *же/ребни* (35): будучи разделённой переносом, данная форма не может быть показательной, так как отражение древнерусского первого полногласия может быть обусловлено позицией конца строки.

3) Сочетания типа *tȳrt

В древнерусских рукописях XI в. господствующими являются старославянские написания типа ТРЪТ, представленные также в церковно-книжных памятниках XII-XIII вв. [4, с. 208]. В АпХр XII в. южнославянские орфограммы последовательно заменены древнерусскими одноеровыми написаниями редуцированного перед плавным. Подобные формы являются диагностическими при установлении процесса падения редуцированных, так как демонстрируют сохранение редуцированного в сильной позиции (см.: [8, с. 154–157], [22, с. 306–307]).

Ср. *гърды* (103), *кърма* (38об.), *кърми/мѧ* (8, киев. отр.), *оскърби* (175), *въстърже са* (5 об., киев. отр.), *на търгъ* (12), *дължна* (157), *дълготърпѣти* (42 об.), *безмълвѣк* (25), *въ пълкъ* (25), *въ/лци* (21 об.), *обълкъше са* (179), *бърнь/ю* (120), *четвърток* (90 об.), *чърнильнок* (91 об.), *чървлѣ/ною* (272об.), *държати* (43), *мъртва* (47), *пърстень* (46), *испърва* (34), *бескърньнъ* (268 об.), *твърда* (264 об.), *ѡвѣрстѣ* (106 об.), *ѡвѣргъ* (85), *върхѣща* (8), *въ вѣртѣпѣхъ* (280), *жъртва* (275 об.)

Следует отметить, что устойчивое сохранение неполногласных форм в группах типа *tort обусловлено тем, что они не противоречили фонетическим особенностям восточнославянской речи, в отличие от старославянских рефлексов со слоговыми плавными в группах типа *tȳrt. Отсутствие слоговых плавных в восточнославянской речи нашло выражение в раннем устранении старославянских орфограмм с ними. В этом случае нормой древнерусского книжного языка уже в ранних источниках стали восточнославянские написания (см., например, данные, полу-

ченные в результате анализа галицко-волынского Выголексинского сборника конца XII в. [23]).

В одном случае наблюдается мена редуцированных: *растѣргни* (205): ъ>ь. Данный пример отражает южнорусскую рефлексацию (см. подобные написания в Троицком сборнике XII-XIII вв. [4, с. 209]). В целом, данное явление не характерно для исследуемой рукописи: АпХр отражает сохранение этимологического редуцированного гласного в дифтонгическом сочетании.

В рукописи зафиксировано несколько примеров отражения второго полногласия, вставочный гласный в которых обозначен при помощи надстрочной точки: *въ/лѣва* (92 об.), *въ/лѣвоуѣци* (11 об.), *въ/лѣва* (92 об.), *въ/лѣва* (97), *ѡвѣрстѣ* (106 об.), *пър/стѣнъ* (167 об.), *пър/стѣнни* (168), *пър/стѣннѣ* (168), *съвѣрстѣнице* (230), *съвѣршаѣтъ* (171 об.), *чър/стѣва* (274), *пѣ/на* (1, киев. отр.), *ѡвѣрсто* (2об., киев. отр.), *скѣрнь/на* (2об., киев. отр.) и др.

Кроме того, отмечено единичное написание *съвѣрь/шена* (269) на стыке двух строк. Данный пример не является показательным, поскольку для рукописи АпХр характерен графический приём завершения строки гласной.

В рукописи зафиксирован один пример, традиционно трактуемый как старославянское написание (см.: [22, с. 308]): *задержѣще/ са* (50об.) с вокализацией еря. Данное написание, вероятно, обусловлено влиянием антиграфа. При этом следует отметить, что других случаев вокализации редуцированного в группах типа tȳrt в АпХр не отмечено.

Начальные *je-/o-, *ju-/u-, *ja-/a-

АпХр отражает чёткую систему написания начальных гласных. Начальное *а в АпХр реализуется в старославянской огласовке. Отмечаются единичные написания *пазъ* на л. 47 в основном тексте рукописи и на л. 32об. в тексте маргиналий. Для начального *je в рукописи АпХр преобладают южнославянские написания: *кѣнна* (11 об.), *кѣнначе* (110), *кѣнномоу/дрѣ/ствоуѣще* (226), *о кѣнномъ* (31), *кѣнночадаго* (75об.) и др. Примеры с начальным *o представлены несколькими написаниями в корне *edin-: *одно* (91об.), *одно* (91, дважды), *оди/но* (198об.). Зафиксирован один пример с начальным *o в корне *esen-: *осеньска* (83).

В большинстве церковнославянских памятников XI-XII вв. в позиции начала слова йотация отсутствует перед гласным *и, имевшим дифтонгическое происхождение [24, с. 23]. В АпХр в начале слова употребляется гласный оу, противопоставленный старославянскому ю (ср., после-

довательная передача начального *ou* на месте старославянского *ю* является отличительной особенностью почерка первого писца Бычковско-Синайской псалтири [Там же]): *ѿ оуности* (34), *оунотамъ* (148), *оуноша* (71об.), *не оутрънимъ* (145об.), *на оутръя* (29об.), *оутръкъ* (28) и др.

Таким образом, в рукописи АпХр находят отражения как южнославянские, так и восточнославянские рефлексy, особенности распределения которых определяются выбором одной из рефлексаций. Такое соотношение объясняется тем, что, с одной стороны, в нормы письменного языка вошли старославянские по происхождению рефлексy, с другой – имеет место отражение новой, русифицированной орфографии.

Рефлексy сочетаний *tj, *zgj, *zdj, групп *zg, *kt, *gt перед гласными переднего ряда, групп типа *tort, начальных *ort, *olt, *je, *a восходят к южнославянским написаниям; рефлексy *dj, *stj, *skj, *sk перед гласными переднего ряда, начальное *u – к восточнославянским. Важными представляются одноеровые написания в группах типа *tъrt, характерные, прежде всего, для древнерусских южных источников. Новая норма носит императивный характер, исключения проявляются sporadически. Важнейшей особенностью исследуемой рукописи явилось разграничение на письме исконно мягких и вторично смягчённых согласных при помощи йотированных букв, крюка в верхней части буквы, надстрочной точки.

В целом, рукопись выделяется уникальным уровнем русификации и нормализованного употребления словоформ, отражает важные диалектные особенности галицко-волынских древнерусских памятников.

Список источников

1. Живов В. М. История языка русской письменности: В 2 т. Том I. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2017. 816 с.
2. Крысько В. Б. Русско-церковнославянские рукописи XI–XIV вв. как источник по истории старославянского и древнерусского языков: новые данные // Очерки по истории русского языка. М.: Гнозис, 2007. С. 9–22.
3. Крысько В. Б., Мольков Г. А. Письменные источники по истории русского языка // Историческая грамматика русского языка: Энциклопедический словарь. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2020. С. 279–295.
4. Паймина О. С. Языковые особенности Троицкого сборника XII – XIII вв.: дис. ... канд. филол. наук: Казань, 2012. 326 с.
5. Христинопольский Апостол, сер. XII в. (ЛИМ, ОР, №37). 291 л. URL: <http://manuscripts.ru/mns/portal.main?p1=61> (дата обращения: 20.09.2022).
6. Slovník jazyka staroslověnského. Lexicon Linguae Palaeoslovenicae. Т. I–IV. Praha, 1958–1997. URL: <http://gorazd.org/> (дата обращения: 20.09.2022).
7. Дурново Н. Н. Избранные работы по истории русского языка. М.: Языки русской культуры, 2000. 780 с.
8. Мольков Г. А. Формирование орфографических систем в древнерусской письменности XI – начала XIII века: дис. ... д-ра. филол. наук: СПб, 2021. 494 с.
9. Успенский Б. А. История русского литературного языка (XI–XVII вв.). М.: Аспект Пресс, 2002. 558 с.
10. Живов В. М. Восточнославянское правописание XI–XIII века. М.: Языки славянской культуры, 2006. 312 с.
11. Аникин А. Е. Русский этимологический словарь. Вып. 1 (а–аяюшка). М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2007. 368 с.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М.: Астрель: АСТ, 2009. URL: <https://lexicography.online> (дата обращения: 20.09.2022).
13. Жолобов О. Ф. Корпус древнерусских списков Паренесиса Ефрема Сирина. I.: РГАДА, СИН. 38. // Russian Linguistics. International Journal of the Study of Russian and other Slavic Languages. 2007. Вып. 31. № 1. С. 31–59.
14. Геровский Г. И. Древнерусские написания *ж*, *жс* и *г* перед передними гласными // Вопросы языкознания. М., 1959. № 4. С. 52–59.
15. Жолобов О. Ф. Корпус древнерусских списков Паренесиса Ефрема Сирина. II: РНБ, Погод. 71a // Russian Linguistics. International Journal of the Study of Russian and other Slavic Languages. 2009. Вып. 33. № 1. С. 37–64.
16. Ладыженский И. М. Редуцированные гласные в Ильиной книге // Die Welt der Slaven. 2014. Т. LIX. С. 219–241.
17. Крысько В. Б., Попов М. Б. Древнерусский язык // Историческая грамматика русского языка: Энциклопедический словарь. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2020. С. 71–88.
18. Попов М. Б. История звукового строя русского языка // Историческая грамматика русского языка: Энциклопедический словарь. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2020. С. 144–169.
19. Попов М. Б. Вторичное смягчение полумягких согласных // Историческая грамматика русского языка: Энциклопедический словарь. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2020. С. 55–66.
20. Марков В. М. Избранные работы по русскому языку. Казань: «ДАС», 2001. 275 с.
21. Соболевский А. И. Труды по истории русского языка. Том I. Очерки из истории русского языка: лекции по истории русского языка. Москва: Языки славянских культур, 2004. 712 с.
22. Попов М. Б. Полногласие и неполногласие // Историческая грамматика русского языка: Энцикло-

педический словарь М.: Издательский центр «Азбуковник», 2020. С. 300–311.

23. Pozsgai I. Рефлексы праславянских сочетаний типа *tǫrt, *tǫrt, *tǫlt, *tǫlt в Выголексинском сборнике // *Studia Slavica*, 2005. 50 (3–4). Рр. 361–370.

24. Кривко Р. Н. Очерки языка древних церковнославянских рукописей. М.: Индрик, 2015. 445 с.

References

1. Zhivov, V. M. (2017). *Istoriya yazyka russkoi pismennosti* [History of the Language of the Russian Writing]. V 2 t. Tom I. 816 p. Moscow, Russkii fond sodeistviia obrazovaniyu i nauke. (In Russian)

2. Krysko, V. B. (2007). *Russko-tserkovnoslavianskie rukopisi XI–XIV vv. kak istochnik po istorii staroslavianskogo i drevnerusskogo yazykov: novye dannye* [Russian Church Slavonic Manuscripts of the 11th–14th Centuries as a Source for the History of the Old Slavonic and Old Russian Languages: New Data]. *Ocherki po istorii russkogo yazyka*. Pp. 9–22. Moscow, Gnozis. (In Russian)

3. Krysko, V. B., Molkov, G. A. (2020). *Pismennye istochniki po istorii russkogo yazyka* [Written Sources on the History of the Russian Language]. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka: Entsiklopedicheskii slovar*. Pp. 279–295. Moscow, Izdatelskii tsentr “Azbukovnik”. (In Russian)

4. Paimina, O. S. (2012). *Yazykovye osobennosti Troitskogo sbornika XII – XIII vv.: dis. ... kandid. filol. nauk* [Linguistic Peculiarities of the Trinity Collection of the 12th–13th Centuries: Ph.D. Thesis]. Kazan, 326 p. (In Russian)

5. *ApChr – Khristinopolskii Apostol ser. XII v.* [The Apostolus Christinopolitanus of the 12th Century]. Lvovskii istoricheskii muzei. Otdel rukopisei, No. 37. URL: <http://manuscripts.ru/mns/portal.main?p1=61> (accessed: 20.09.2022). (In Russian)

6. *SJS (1958–1997) Slovník jazyka staroslověnského. Lexicon Linguae Palaeoslovenicae* [Dictionary of Old Slavonic]. T. I–IV. Praha. URL: <http://gorazd.org/> (accessed: 20.09.2022). (In Russian)

7. Durnovo, N. N. (2000). *Izbrannye raboty po istorii russkogo yazyka* [Selected Works on the History of the Russian Language]. 780 p. Moscow, Yazyki russkoi kultury. (In Russian)

8. Molkov, G. A. (2021). *Formirovanie orfograficheskikh sistem v drevnerusskoi pismennosti XI – nachala XIII veka: dis. ... d-ra. filol. nauk* [Formation of Orthographic Systems in the Old Russian Writing in the Eleventh and Early Thirteenth Centuries]. St. Petersburg, 494 p. (In Russian)

9. Uspenskii, B. A. (2002). *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka (XI–XVII vv.)* [History of the Russian Literary Language (the 11th–17th Centuries)]. 558 p. Moscow, Aspekt Press. (In Russian)

10. Zhivov, V. M. (2006). *Vostochnoslavianskoe pravopisanie XI–XIII veka* [East Slavic Spelling from the Eleventh to the Thirteenth Centuries]. 312 p. Moscow, Yazyki slavianskoi kultury. (In Russian)

11. Anikin, A.E. (2007). *Russkii etimologicheskii slovar*. Vyp. 1 (a–aiushka) [Russian Etymological Dic-

tionary. Vyp. 1 (a–ayushka)]. 368 p. Moscow, Rukopisnye pamyatniki Drevnei Rusi. (In Russian)

12. Fasmer, M. (2006). *Etimologicheskii slovar russkogo yazyka: V 4 t.* [Etymological Dictionary of the Russian Language]. URL: <https://lexicography.online> (accessed: 20.09.2022). (In Russian)

13. Zholobov, O. F. (2007). *Korpus drevnerusskikh spiskov Parenesis Efrema Sirina. I.: RGADA, SIN. 38.* [The Corpus of Old Russian Lists of Ephraim the Syrian Parenesis I: RGADA, SYN. 38]. *Russian Linguistics. International Journal for the Study of Russian and other Slavic Languages*. Vol. 31. No.1, pp. 31–59. (In Russian)

14. Gerovskii, G. I. (1959). *Drevnerusskie napisaniia zh, zhg i g pered perednimi glasnymi* [Old Russian Spellings of zh, zhg and g before Front Vowels]. *Voprosy yazykoznaniya*. No. 4, pp. 52–59. (In Russian)

15. Zholobov, O. F. (2009). *Korpus drevnerusskikh spiskov Parenesis Efrema Sirina. II: RNB, Pogod. 71a* [The Corpus of Old Russian Lists of Ephraim the Syrian Parenesis II: Russian National Library, Pogod. 71a]. *Russian Linguistics. International Journal of the Study of Russian and other Slavic Languages*. 2009. Vol. 33. No. 1, pp. 37–64. (In Russian)

16. Ladyzhenskii, I. M. (2014) *Redutsirovannye glasnye v Ilioi knige* [Reduced Vowels in Ilya’s Book]. *Die Welt der Slaven*. Vol. LIX, pp. 219–241. (In Russian)

17. Krysko, V. B., Popov, M. B. (2020). *Drevnerusskii yazyk* [The Old Russian Language]. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka: Entsiklopedicheskii slovar*. Pp. 71–88. Moscow, Izdatelskii tsentr “Azbukovnik”. (In Russian)

18. Popov, M. B. (2020). *Istoriya zvukovogo stroya russkogo yazyka* [History of the Russian Language Sound System]. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka: Entsiklopedicheskii slovar*. Pp. 144–169. Moscow, Izdatelskii tsentr “Azbukovnik”. (In Russian)

19. Popov, M. B. (2020). *Vtorichnoe smiagchenie polumiagkikh soglasnykh* [Secondary Softening of Semi-Soft Consonants]. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka: Entsiklopedicheskii slovar*. Pp. 55–66. Moscow, Izdatelskii tsentr “Azbukovnik”. (In Russian)

20. Markov, V. M. (2001). *Izbrannye raboty po russkomu yazyku* [Selected Works on the Russian Language]. 275 p. Kazan, DAS. (In Russian)

21. Sobolevskii, A. I. (2004). *Trudy po istorii russkogo yazyka. Tom 1. Ocherki iz istorii russkogo yazyka: leksii po istorii russkogo yazyka* [Works on the History of the Russian Language. Volume 1. Essays on the History of the Russian Language: Lectures on the History of the Russian Language]. 712 p. Moscow, Yazyki slavianskikh kultur. (In Russian)

22. Popov, M. B. (2020). *Polnoglasie i nepolnoglasie* [Full Voice and Part Voice]. *Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka: Entsiklopedicheskii slovar*. Pp. 300–311. Moscow, Izdatelskii tsentr “Azbukovnik”. (In Russian)

23. Pozsgai, I. (2005). *Refleksy praslavianskikh sochetanii tipa *trt, *trt, *ilt, *ilt v Vygoleksinskom sbornike* [Reflexes of the Proto-Slavonic Combinations of the Type *trt, *trt, *ilt, *ilt in the Vygoleksin Collection]. *Studia Slavica*, No. 50 (3–4), pp. 361–370. (In Russian)

24. Krivko, R. N. (2015). *Ocherki yazyka drevni tserkovnoslavianskikh rukopisei* [Essays on the Language of Old Church Slavonic Manuscripts]. 445 p. Moscow, Indrik. (In Russian)

The article was submitted on 26.09.2022

Поступила в редакцию 26.09.2022

Токсубаева Алёна Андреевна,
ассистент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
aabakshaeva42@gmail.com

Toksubaeva Alyona Andreevna,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
aabakshaeva42@gmail.com

УДК 81-119

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-111-114

КОНЦЕПТ «МЕДИЦИНА» В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ: НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕНТАРИЕВ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

© Сабина Фаронская

THE CONCEPT “MEDICINE” IN THE INTERNET DISCOURSE: BASED ON THE COMMENTS ON THE SOCIAL NETWORK “VKONTAKTE”

Sabina Faronskaya

Linguistic research is currently characterized by anthropocentricity where the main figure is a person, and the focus of study is their mental activity and representation of thought processes. The scientific interest in the human personality has become the starting point for the formation of cognitive linguistics as an independent trend of modern linguistics, within which cognitive linguists seek to show the linguistic picture of the world of individual groups of people, how language reflects the perception of the world and affects intellectual productivity. The term “concept” has become a tool for describing a person’s picture of the world and the key point in cognitive linguistics.

This paper gives a brief theoretical consecration of cognitive linguistics issues, presenting the definitions of the concept, the key concept of mental linguistics. It also characterizes the social network “VKontakte” as a Russian-language discursive platform. We present the lexical content of the concept “Medicine”, based on the comments of the social network “VKontakte” users. Particular attention is paid to the emotional and intentional components of the concept representations. The purpose of this work is to find out how users of the Russian-language social network “VKontakte” “reify” one of the largest and most important concepts – the concept of “Medicine”. Our analysis of the Internet discourse in the studied social network showed that the concept of “Medicine” has an internal form: “a medical worker”, “a disease”, “health”. The given examples clearly reflect the emotional message of the commentators and the nature of the structural components of the concept “Medicine”.

Keywords: Internet discourse, vocabulary, concept, medicine, social network, cognitive linguistics

Лингвистические исследования в настоящее время характеризуются антропоцентричностью, где главной фигурой выступает человек, а в фокусе изучения – его ментальная деятельность и репрезентация мыслительных процессов. Интерес ученых к человеческой личности стал отправной точкой для становления когнитивной лингвистики как самостоятельного направления современного языкознания, в рамках которого лингвисты-когнитологи стремятся показать языковую картину мира отдельных групп людей, как язык отражает восприятие мира и влияет на интеллектуальную продуктивность. Такое понятие, как концепт, явилось инструментом для описания картины мира человека и стало центральным в когнитивной лингвистике.

В настоящей работе дано краткое теоретическое освящение вопросов когнитивной лингвистики – представлены определения концепта, ключевого понятия ментального языкознания; дана также характеристика социальной сети «ВКонтакте» как русскоязычной дискурсивной площадки. Отражено лексическое наполнение концепта «Медицина» на материале комментариев пользователей социальной сети «ВКонтакте». Особое внимание уделяется эмоциональной и интенциональной составляющим репрезентации концепта. Цель настоящей работы – выяснить, как пользователи русскоязычной социальной сети «ВКонтакте» «овеществляют» один из крупнейших и важнейших концептов – концепт «Медицина». Анализ интернет-дискурса в исследуемой соцсети показал, что указанный концепт имеет внутреннюю форму: «Медицинский работник», «Болезнь», «Здоровье». Приведенные примеры наглядно отражают эмоциональный посыл комментаторов и характер структурных компонентов концепта «Медицина».

Ключевые слова: интернет-дискурс, лексика, концепт, медицина, социальная сеть, когнитивная лингвистика

Все большую роль в жизни современного общества играет интернет-коммуникация. Новые возможности взаимодействия в интернете задают стандарты сетевого дискурса. Интернет стал не

только способом личного общения, но и основным источником получения информации, это способствовало развитию в лингвистике новой парадигмы – интернет-дискурса. В статье рассмотрены некоторые особенности интернет-дискурса сквозь призму относительно молодой парадигмы языкознания – когнитивной лингвистики.

Когнитивная лингвистика – направление в науке о языке, активно развивающееся и популярное, но вместе с тем полное нерешенных вопросов, которые требуют всесторонней исследовательской практики. Этот факт определил актуальность настоящей работы.

В качестве дискурсивной площадки выбрана социальная сеть «ВКонтакте» (ВК). Материалом послужили комментарии подписчиков, данные к публикациям на медицинскую тематику, которые размещены в тематических группах социальной сети «ВКонтакте» и отобраны методом случайной выборки.

Объектом исследования является концепт «Медицина» в интернет-дискурсе. Предмет исследования – лексические и интенциональные особенности вербализации этого концепта в русскоязычном интернет-дискурсе.

Социальная сеть «ВКонтакте» представляет собой платформу для общения посредством передачи «личных сообщений», способствуя тем самым построению отношений между коммуникантами. (Конечно, здесь имеется возможность ознакомиться с журналистской работой и получить необходимые знания благодаря различным образовательным группам или публичным страницам (пабликам), которые размещают определенный контент в рамках своей направленности; например, паблик «Мозг, речь и язык. Нейролингвистика» освещает новости и публикует научные материалы по следующим блокам: лингвистика, психолингвистика и когнитивная лингвистика; психология, медицинская и нейропсихология, психотерапия; педагогика, дефектология, логопедия и др.). Таким образом, помимо личных сообщений, ВК существует три пространства для набора и публикации текста: личная и публичная страницы и группа (сообщество). Как правило, в группах присутствует возможность комментирования тематических публикаций – комментарии остаются открытыми, так как это позволяет привлечь большее внимание аудитории к публикациям: подписчики могут высказывать свои мысли. Так, тексты комментариев предстают ценным материалом для изучения речи в интернете, выявления различных языковых особенностей, решения вопросов лингвокультурологии, концептологии, социолингвистики,

когнитивной лингвистики, для анализа интернет-дискурса и для других лингвистических исследований.

В современную когнитивную лингвистику внесли огромный вклад такие ученые, как Е. С. Кубрякова, В. И. Карасик, В. А. Маслова, Н. Ф. Алефиренко, А. Вежицкая, Ю. С. Степанов, Д. С. Лихачев, Н. Д. Арутюнова, И. А. Стернин и др. У каждого исследователя свой вектор направления, например, в культурологическом аспекте развиваются работы Ю. С. Степанова, а Н. Д. Арутюнова особое внимание уделяет логическому подходу, анализу концептов логическими методами.

Как уже говорилось ранее, концепт является ключевой фигурой в когнитивном языкознании. Он имеет десятки трактовок, но ни одного общепринятого, однако так или иначе каждое определение ученых-когнитологов будет являться верным. Концептом можно обозначить единицу семантического пространства языка, совокупность вербализированных образов, предметов, ситуаций; это нечто абстрактное, находящееся у нас, людей, в сознании, способное отображаться посредством языка; ненаблюдаемая, мыслительная категория, которая предоставляет огромный простор для ее толкования; все, что нас окружает, сложенное в концептосферу человека [1, с. 21].

Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Л. Г. Лузина, Ю. Г. Панкрац в Кратком словаре когнитивных терминов дали следующее определение концепту: «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [2, с. 90].

В рамках данной работы мы опирались на когнитивный подход (В. А. Маслова, И. А. Стернин и др.), где исследуемые репрезентанты концепта «Медицина» составляют сущность языкового сознания, формируют представление о медицине как о фрагменте картины мира носителей языка, которыми явились пользователи соцсети «ВКонтакте».

Медицина наряду с философией и лингвистикой является древнейшей областью научного знания и непрерывно связана с жизнью человечества. Концепт «Медицина» представляет собой многогранное семантическое образование, которое отражает представление о деятельности человека и результатах этой деятельности в сфере медицины; является антропологически важным, базовым и составляет основу национальной концептосферы.

Анализ дискурса в социальной сети «ВКонтакте» показал, что концепт «Медицина» струк-

турирован и включает в себя следующую внутреннюю форму, так называемые слои: «Медицинский работник», «Болезнь», «Здоровье». Ю. С. Степанов считал, что такая внутренняя форма концепта ментально не осознается и ее можно запечатлеть только внешне, в словесной вербализации [3, с. 46]. Здесь стоит обратиться к толковым словарям, чтобы получить точные устоявшиеся значения слов, составляющих эту внутреннюю форму. Так, «Медицина», по словарю С. И. Ожегова, – «совокупность наук о здоровье и болезнях, о лечении и предупреждении болезней, а также практическая деятельность, направленная на сохранение и укрепление здоровья людей, предупреждение и лечение болезней» [4]. «Медицинский работник» – «специалист, который имеет медицинское образование (высшее или среднее специальное), занимающийся лечебно-профилактической деятельностью» [5]; «Болезнь» толкуется как нарушение работы организма; «здоровье» – нормальное состояние организма [Там же].

Внутренний слой «Медицинский работник» указанного концепта вербализован следующими лексемами: *доктор, лекарь, белый халат, спасатель, герой, профессионал, хирург, врачи – не боги, клятва Гиппократ, необразованный, бестолочь, варвар, убийца* и др.

Как можно заметить, не все вербализующие слова связаны с начальным семантическим значением лексемы «медицинский работник». Эмоционально позитивные репрезентанты *спасатель, герой, профессионал* отражают представление пользователей о том, каким должен быть доктор, работник социально важной профессии. Такие слова, как *герой, необразованный, бестолочь, варвар, убийца*, направлены на характеристику (положительную или отрицательную) медицинского работника, то есть пользователями социальной сети «ВКонтакте» дается оценка действий и квалифицированности специалиста. Большая часть репрезентации данного слоя носит положительный эмоциональный посыл: *Дай бог здоровья врачам!; Респект медикам; Видно, что и правда любит свою работу... Побольше бы таких медиков...; Низкий поклон и поздравления с днем медработника доктору!; Вот таким должен быть врач или не быть им совсем; Вот такие неслучайные люди в медицине и называются ВРАЧАМИ!!! Долгих вам лет жизни!!!* Изредка прослеживаются и негативные высказывания: *Таких сотрудников набрали всех в гроб загонят; Медики сейчас, не как раньше, им лишь бы бабла срубить побольше, а на людей пофиг* (здесь и далее орфография и пунктуация авторов сохранены. – С.Ф.).

Вербализация слоя «Болезнь» включает в себе эмоционально-оценочные лексические единицы с ярким негативным коннотативным значением слов, которые резонируют с исходным значением лексемы *болезнь: смерть, неизлечимая, болячка, горе, ужас, кошмар, помереть, сдохнуть, сгнить, прикончить, выбросы, астма, онкология, корона, коронавирус, чума, вирус, пандемия, эпидемия* и др.: *Этот вирус искусственно создали чтоб нас всех прикончить; К старости все болит да и иммунитет уже не тот, собирает все; Любая смерть это невероятное горе для всей семьи.*

Отображение данного слоя семантически подразделяется на: 1) нечто абстрактное, отражающее эмоции – *горе, ужас*; 2) эмоционально-экспрессивно окрашенные слова, обозначающие летальный исход болезни, – *сдохнуть, сгнить*; 3) название болезни – *астма, чума*.

Абстрактные «Болезнь» и «Здоровье» – дуальны, существование одного слоя концепта «Медицина» является обязательным условием для наличия другого [6]. Они выступают в роли оппозиции друг другу, где болезнь всегда носит отрицательную характеристику, а здоровье, напротив, – положительную. Н. Д. Арутюнова справедливо отмечала, что отношение между здоровым (положительным) и больным (отрицательным) в рамках медицинского контекста противоречивы и противоположны [7, с. 68]. Так, вербализаторы слоя «Здоровье» следующие: *здоровый, здоровый образ жизни, здоровенький, свежий воздух, чистый воздух, живая природа, жизнь, сила, дух, молодость, молодой, самое главное, важно, бегать, заниматься спортом, спорт, правильное питание, работать, радость, улыбка: В здоровом теле здоровый дух; Цените жизнь пока здоровенькие и молодые; Здоровье – самое главное; Не надо лениться, цените здоровье пока молодые.* Отмечено, что содержание данного слоя имеет смысловое деление, связанное с 1) поведенческой деятельностью человека, сконцентрированной на поддержке физического здоровья (ведение здорового образа жизни (ЗОЖ)) – *бегать, заниматься спортом, правильное питание*; 2) важностью экологической составляющей, которая в случае отрицательной динамики, как известно, оказывает огромное влияние на развитие различных заболеваний – *чистый воздух, живая природа*; 3) чем-то абстрактным, психически и физически стабильным – *сила, дух, радость* и др.

Каждый слой внутренней формы концепта «Медицина» раскрывается с разной интенцией: вербализация слоя «Медицинский работник» сочетает в себе разнохарактерные лексемы, однако

доминирующие позиции занимают слова с положительной окраской; антонимичные абстрактные слои «Болезнь» и «Здоровье» репрезентируются соответственно такими же противоположными лексемами (плохой – хороший): *смерть – жизнь, горе – радость*.

Итак, в работе проведен краткий теоретический обзор по теме исследования, приведены ключевые научные труды в области когнитивной лингвистики и теории концептов. Анализ репрезентации концепта «Медицина» в русскоязычной социальной сети «ВКонтакте» показал, что данный концепт имеет внутреннюю форму, то есть части, которые его наполняют и в совокупности позволяют говорить о медицине в целом. Выделенные слои – «Медицинский работник», «Болезнь» и «Здоровье» – лексически, эмоционально и интенционально раскрываются; лексемы группируются по смысловому, семантическому признаку.

Список источников

1. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ : Восток-Запад, 2007. С. 21.
2. Краткий словарь когнитивных терминов (фрагменты) // под ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во МГУ, 1996. 245 с.
3. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический проект, 2004. С. 42 – 67.
4. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (дата обращения: 29.06.2022).
5. Толковый словарь Кузнецова. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 29.06.2022).

6. Петкау А. Ю. Концепт здоровье: модификация когнитивных признаков (по данным газетных и рекламных текстов советского и постсоветского периодов): автореф... дис. канд. филол. наук: Екатеринбург, 2015. 27 с.

7. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. События. Факт. М.: Наука, 1988. 338 с.

References

1. Popova, Z. D., Sternin, I. A. (2007). *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive Linguistics]. P. 21. Moscow, AST, Vostok – Zapad. (In Russian)
2. *Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov (fragmenty)* (1996) [Concise Dictionary of Cognitive Terms (fragments)]. Pod red. E. S. Kubryakova. 245 p. Moscow, izd. Moskovskogo gos.universiteta. (In Russian)
3. Stepanov, Yu. S. (2004). *Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury* [Constants: Dictionary of Russian Culture]. Pp. 42 – 67. Moscow, Akademicheskii projekt. (In Russian)
4. *Tolkovyi slovar' Ozhegova* [Ozhegov's Explanatory Dictionary]. URL: <https://slovarozhegova.ru/> (accessed: 06.29.2022). (In Russian)
5. *Tolkovyi slovar' Kuznetsova* [Kuznetsov's Explanatory Dictionary]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (accessed: 06.29.2022). (In Russian)
6. Petkau, A. Yu. (2015). *Kontsept zdorov'ye: modifikatsiya kognitivnykh priznakov (po dannym gazetnykh i reklamnykh tekstov sovetskogo i postsovetskogo periodov): avtoref... dis. kand. filol. nauk* [The Concept of Health: Modification of Cognitive Features (based on newspaper and advertising texts of the Soviet and post-Soviet periods): Ph.D. Thesis Abstract]. Ekaterinburg, 27 p. (In Russian)
7. Arutyunova, N. D. (1988). *Tipy yazykovykh znachenii: Otsenka. Sobytiya. Fakt* [Types of Language Meanings: Evaluation. Developments. Fact]. 338 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

The article was submitted on 04.09.2022

Поступила в редакцию 04.09.2022

Фаронская Сабина Александровна,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
sabiko_98@mail.ru

Faronskaya Sabina Alexandrovna,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
sabiko_98@mail.ru

УДК 821.411.21

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-115-122

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТОПОНИМОВ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА «ФРАНКЕНШТЕЙН В БАГДАДЕ» 'АХМАДА СА'АДАВИ)

© Наталья Шуйская, Элла Яковенко

LINGUISTIC AND CULTURAL POTENTIAL OF TOPONYMS (BASED ON THE NOVEL “FRANKENSTEIN IN BAGHDAD” BY 'AHMAD SA'ADAWI)

Natalia Shuiskaya, Ella Yakovenko

The article analyzes the corpus of toponyms in terms of their linguistic and cultural potential, based on their functions of nomination, fixation of objects in space, their cognitive and cumulative functions actualized in the preservation of knowledge about both the material and spiritual culture of the Iraqi people. We present the classification of toponyms, found in the text, and prove that the vast majority of toponymic designations are urbanonyms. The article highlights the most important anthropological understandings, names other urbanonymic components and describes the etymology of a number of significant urbanonyms. The Baghdad toponymy dominates, and within its framework, the precedent urbanonymy is the most frequent. The article indicates the presence of microtoponyms in the text. Our analysis revealed the functional potential of toponyms, their differential-localizing role as chronotope markers, as well as their role in the socio-cultural characterization of the characters. A number of toponyms create political and historical allusions thereby enhancing the accusatory pathos of the work. We consider the connotative meanings of two main toponyms: the choronym Iraq and the astyonym Baghdad. We have established that the former has predominantly negative connotations, the latter is ambivalent in the novel. However, the novel has not got any usual, matrix connotations of the oikonym Baghdad as a magical city of fairy tales “One Thousand and One Nights”. The novel focuses on such a semantic load of a number of toponyms as social ghettoization. There is a brief comparison of urbanonymy and hydronymy in the novel. Based on the analysis of the frequency of use of urbanonyms, the thesis is put forward about the urbanocentricity of Sa'adawi's artistic world. The vast majority of toponyms belong to real toponymy. The article concludes that the possibility of extracting important information from the toponymic designations of the novel demonstrates their essential linguoculturological, ethnic and socio-historical potential, that the Baghdad urbanonymy, dominating in the text as a generation and reflection of national culture, is a source of valuable regional and linguistic-cultural information; therefore, the practice-oriented direction of its study can contribute to the formation of communicative literacy.

Keywords: toponyms, urbanonymy, linguistic and cultural potential, connotative meanings

В статье репрезентируется анализ корпуса топонимов с точки зрения лингвокультурологического потенциала, исходя из их функции номинации, фиксирования объектов в пространстве, когнитивной, а также кумулятивной функции, актуализирующейся в хранении знаний как о материальной, так и о духовной культуре иракского народа. Дается классификация встречающихся в тексте топонимов. Подсчитано, что подавляющее большинство топонимических обозначений приходится на урбанонимы. Выделены наиболее важные антропотопонимы, названы также и другие составляющие урбанонимии. Приводится этимология ряда значимых урбанонимов. Продемонстрировано, что доминирует багдадская топонимия, а в ее рамках – прецедентная урбанонимия. Указано на наличие в тексте микротопонимов. При анализе функционального потенциала топонимов подчеркнута их роль как маркёров хронотопов, дифференциально-локализирующая, а также роль в социокультурной характеристике персонажей. Выявлена способность ряда топонимов создавать аллюзии, политические и исторические, и тем усиливать обличительный пафос произведения. Рассмотрены коннотативные значения двух главных топонимов: хоронима Ирак и астионима Багдад. Установлено, что первый имеет в романе преимущественно отрицательные коннотации, второй – амбивалентные. Однако отмечено полное отсутствие в романе узуальной, матричной коннотации ойконима Багдад как волшебного города сказок «1001 ночи». Обращено внимание на такую смы-

словую нагрузку ряда топонимов, как социальная геттоизация. Проводится краткое сопоставление урбанонимии и гидронимии романа. На основании анализа доли словоупотребления урбанонимов выдвигается тезис об урбаноцентричности пространства художественного мира Са'адави. Констатируется, что подавляющее большинство топонимов относится к реальной топонимии. Делается вывод о том, что возможность извлечения важной информации из топонимических обозначений романа демонстрирует их существенный лингвокультурологический, этнический, социально-исторический потенциал, что доминирующая в тексте багдадская урбанонимия как порождение и отражение национальной культуры является источником ценной страноведческой и лингвокультурологической информации, поэтому практикоориентированное направление ее изучения может способствовать и формированию коммуникативной грамотности.

Ключевые слова: топонимы, урбанонимия, лингвокультурологический потенциал, коннотативные значения

Известный лингвист проф. А. В. Суперанская определяет науку об именах собственных – ономастику – как синтез трёх наук: лингвистики, истории и географии [1, с. 41]. Среди разделов ономастики традиционно выделяется топонимика, изучающая географические названия – топонимы. Они содержат значимую информацию из самых разных сфер: исторической, лингвистической, географической, этнографической, культурологической, психологической и т. п. По свидетельству проф. И. А. Королёвой, в настоящее время в работах отечественных исследователей проводится мысль о характеристике информационного поля любого топонима «как свёрнутого лингвокультурного текста», «как свёрнутого культурного кода», который «при декодировании выявляет весьма широкое разноплановое информативное поле» [2, с. 32]. Со свёрнутым текстом сравнивал топоним и известный языковед проф. М. В. Горбаневский [3, с. 6–7]. Топоним всё чаще рассматривается не только как единица языка, но и как «лингвокультурный знак и этнокультурное явление» [4, с. 150], как «лингвокультурный артефакт» [5, с. 6]. Топонимы являются «компонентами языковой картины мира и способствуют актуализации в сознании адресата ассоциативных связей культурно-исторического характера» [1, с. 79]. Учёные-ономасты констатируют, что «одним из важных современных направлений исследования топонимов является изучение их функционального потенциала» [6, с. 3095]. А. С. Гальцова указывает на «способность топонима выступать в качестве этноконнотативной единицы лексикона и смыслообразующего компонента при актуализации в различных типах дискурса», понимаемую «как лингвокультурологический потенциал топонима» [7, с. 9]. Филологи подчёркивают роль топонимов «в передаче не только содержательно-фактической, но и подтекстовой, интертекстуальной информации, способствуя раскрытию идейно-эстетического содержания текста, зачастую выявляя его скрытые смыслы» [8, с. 58].

Помимо главной функции топонимов – ориентира в пространстве и указания на место действия [9, с. 14], филологи признают за художественной топонимией «ярко индивидуальную и выразительную составляющую идиостиля» [10, с. 117]. Мы согласны, в частности, с суждением И. Я. Ганиевой: «Топонимы являются важным выразительным средством для писателей, которые используют эту возможность для создания эмоциональной связи между читателем и текстом» [11, с. 651]. По сути, об этом же писал и выдающийся филолог, культуролог и искусствовед Д. С. Лихачёв, интерпретируя стремление Ф. М. Достоевского к топографической достоверности: «Читатель многое теряет, если он не знает тех мест, где происходит действие произведений Достоевского, ибо Достоевскому важна обстановка действия, но он не столько описывает её, сколько на неё ссылается как на знакомую – ему самому и его читателю» [12, с. 53].

В ходе текстологической работы над романом «Франкенштейн в Багдаде» современного иракского писателя 'Ахмада Са'адави (лауреат главной арабской литературной премии в жанре романа «Арабский Букер – 2014») мы обратили внимание на обилие географических названий, присутствующих на страницах произведения иракского автора. В результате скрупулёзного подсчёта обнаружилось, что в 350-страничном произведении автор «разместил» 113 топонимов, «задействованных» в 429 употреблении. Большинство населённых пунктов-*ойконимов* (13 из общего числа – 19) – иракские, остальные шесть – внеиракские: иракские города-*астионимы* (Багдад, Мосул, аль-'Амара, Эрбиль, ан-Неджеф и др.) и шесть неиракских (Москва, Лондон, Мельбурн, Бейрут, Дамаск, Амман). Упомянуты такие *гипертопонимы*, как Европа, Америка и Австралия. Мы насчитали пять названий стран-*хоронимов*, один *инсулоним* (Аравийский полуостров), три *гидронима* (два *потамонима* – иракские реки Тигр и аль-Гарраф и один *пелагоним* – Персидский залив).

Разбив таким образом литературную топонимию Са'адави на подклассы, согласно общей топонимической классификации [13, с. 15–17], мы обнаружили, что подавляющее большинство топонимических обозначений приходится на внутригородские объекты-урбанонимы. При этом топонимическими доминантами являются прецедентные топонимы – хорошо известные арабскому читателю столичные кварталы, площади, улицы, рынки, культовые сооружения, больницы, кладбища. Среди урбанонимов отметим названия зданий – *ойкодомонимы* (больница ар-Рахма, комплекс аль-Хадра аль-Гилянийя), *эклезионимы* (ассирийские церкви Мар 'Абдишо и Мар Кардаг, англиканская Сент-Джордж, Армянская православная, халдо-католическая церковь Святого Семейства, мечеть аль-'Урфали), *дримоним* (Национальный парк или Парк нации), *гефюроним* (мост Имамов) и три погостанекротопонима.

Среди урбанонимов присутствует ряд *антропотопонимов* – названий, образованных от имён известных людей: квартал аль-Мансур (халиф аль-Мансур, правивший в 754–775 гг., построил Багдад), улица ар-Рашид (период правления халифа Гаруна ар-Рашида в 786–809 гг. считается «золотым веком» Аббасидского халифата), улица ас-Са'адун (премьер-министр, четырежды формировавший кабинет министров при королевском режиме, добивавшийся в 20-е годы прошлого века независимости Ирака от британской метрополии), улица 'Абу Нувас (выдающийся поэт аббасидской эпохи VIII–IX вв., «Пушкин арабского мира», «арабский Гейне»), улица Хафез аль-Кады (известный писатель, бизнесмен, учёный-экономист (1892–1968)), кладбище Мухаммад Сакран (иракский суфий шейх Мухаммад бен 'Абд аль-'Азиз бен 'Аби ас-Са'адат по прозвищу Сакран (конец XI – начало XII в.)) и др.

Подавляющее большинство топонимов в романе Са'адави взято из реальной топонимии. Помимо прецедентных топонимов, имеются урбанонимы, возможно, хорошо знакомые жителям Багдада, но мало что говорящие широкому, тем более зарубежному читателю. Мы относим их к разряду *микротопонимов*. Таковы банк аль-'Ахли, баня ас-Сабунджи, прачечная аль-'Ахавейн, АЗС аль-Киляни, галерея Хивар, гостиницы аль-Фанар, Дильшад, 'Уруба, кофейня «Эрхета» и др. На наш взгляд, эта малоизвестная топонимическая лексика используется автором для создания необходимого колорита.

Целый ряд топонимов маркирует реальный хронотоп романа. Например, нарратив о «страшной резне во время сражения за аэропорт Багдада» [14, с. 134] имплицитно подразумевает события апреля

2003 г., когда американцы взяли под свой контроль международный аэропорт «Саддам». Гидротехническое сооружение – мост Имамов, связывающий столичные районы аль-Кязымийя и аль-'А'замийя, – стал местом трагического события, действительно случившегося 31 августа 2005 г. В тот день массы паломников проходили по мосту, направляясь в район аль-Кязымийя, чтобы почтить память похороненного там имама Мусы аль-Кязыма, когда разнёсся слух, что в толпе находится смертник. Началась паника. Сутолока, возникшая из-за сужавших проход по мосту бетонных заграждений, привела к тому, что люди стали прыгать в реку. Затоптанными и утонувшими оказалась тысяча человек [Там же, с. 123].

В подавляющем большинстве случаев топонимы у Са'адави выполняют дифференциально-локализирующую роль: называют районы проживания героев произведения, векторы их социальной мобильности, а также места, где разворачиваются события романа. Например, одна из протагонистов, пожилая ассирийка-христианка 'Илишо, посещает богослужения в храмах святых первохристиан Мар 'Абдишо (в своём квартале аль-Баттавин, являющемся центральным, а также старейшим в Багдаде) или Мар Кардаг (в квартале 'Акид аль-'Асурийин /'асурийун-«ассирийцы»). Эти два эклезионима указывают на конфессиональную (христиане) и этническую (ассирийцы) принадлежность их прихожан. В романе упомянуты и другие христианские храмы, куда 'Илишо ходит, чтобы поставить свечи в знак благодарности за осуществлённое заветное желание – возвращение с войны сына, или чтобы исполнить взятые ею на себя обеты. Девять эклезионимов в 14 словоупотреблениях в основном нужны автору для описания религиозной жизни его набожной героини.

'Илишо, её некогда большая семья принадлежала к Ассирийской церкви Востока, имевшей своё расположенное недалеко от столицы кладбище, где похоронили мужа 'Илишо Тидароса и где был символически погребён не вернувшийся с Ирано-иракской войны (1980–1988) сын Даниэль [14, с. 14]. Автор упоминает и ещё два погоста, один из которых – кладбище, обозначаемое прецедентным топонимом Вади ас-Салям (самое древнее и самое большое в мире кладбище, являющееся объектом Всемирного наследия ЮНЕСКО) в городе ан-Неджеф (шесть миллионов захоронений на территории, протянувшейся на десять километров). По роману, здесь был погребён погибший в результате теракта охранник гостиницы Хасиб Мухаммад Джа'фар. Таким образом, топонимы могут выступать не только

местами действия, но и с их помощью даётся социокультурная характеристика персонажей.

Некоторые урбанонимы в романе Са'адави имеют прозрачную этимологию. Например, улица аш-Шейх 'Омар названа именем скончавшегося и похороненного в Багдаде видного суфийского учёного, основателя собственной школы мусульманского богословия шейха Шихаба ад-Дина 'Омар ас-Сухраварди (XIII в.); на этой улице находятся его мавзолей, а также мечеть и минарет. Два урбанонима – квартал Баб аш-Шейх и один из главных центров суфизма комплекс аль-Хадра аль-Гилянйя (или аль-Хадра аль-Кадирийя) (мавзолей, мечеть, библиотека) – восходят к имени суфийского имама, факиха, основателя тариката аль-Кадирийя шейха 'Абд аль-Кадера аль-Гиляни (XII в.). Один из центральных кварталов столицы называется аль-Баб аш-Шаркы – «Восточные ворота»: это одни из пяти исторических (XII в.) ворот городской стены Багдада. Название района аль-Кязымийя соотносится с именем похороненного здесь в Золотой мечети седьмого из 12-ти шиитских имамов – Мусы аль-Кязыма.

Следует отметить, что порой хоронимы и ойконимы обретают в тексте романа ряд дополнительных ассоциативных значений, коннотаций. Например, хороним Ирак – это государство, являвшееся участником Первой (Ирано-иракской) и Второй войны в Заливе (вторжение Ирака в Кувейт в 1990 г.). Это страна, которая в марте 2003 г. снова, как и в 1917 г., подверглась интервенции англосаксов, свергнувших власть Саддама Хусейна. Укажем, что при всех недостатках прежнего правления в Ираке поддерживался межконфессиональный мир. Теперь же Ирак стал символом трагической судьбы христиан на Ближнем Востоке: из-за обострившейся межрелигиозной розни христиане стали переселяться в более безопасные районы страны, в места компактного проживания своих единоверцев, или эмигрировать за границу. По роману Са'адави, дьякон церкви Мар 'Абдишо Надер Шмуни уезжает с семьёй на север страны в Анкаву (в Курдистане) к собратьям по вере [14, с. 243], а обе дочери 'Илишо обосновались в Мельбурне [Там же, с. 13]. Так что Ирак вслед за Ливаном (ливанская гражданская война 1975–1990 гг.) стал страной межконфессиональной вражды и массовой эмиграции.

Отрицательную коннотацию этого хоронима подтверждает проблема безопасности. Террористы то и дело приводят в действие «адские» машины на рынках, в иных местах скопления людей, и столица содрогается от взрывов. Однако даже бегство из этого «города, заражённого

смертью» [Там же, с. 12], чревато смертельной опасностью. Персонаж романа 'Али Бахер ас-Са'иди отправил мать и двух сестёр со своим водителем в Амман, но они пропали. Высказывается предположение, что они, возможно, стали жертвами бандитов, промышлявших грабежом, которые останавливали машины на дорогах, а пассажиров в зависимости от религиозной принадлежности могли убить [Там же, с. 279].

Кроме того, отрицательную коннотацию хоронима Ирак поддерживает и получившая широкую известность трагедия Халабаджи, где в ходе войны с Ираном Ирак применил боеприпасы с отравляющими веществами. Аллюзия на это событие содержится в эпизоде с диффузором, источавшим яблочный аромат. По данному поводу 'Али Бахер ас-Са'иди заметил, что «баасисты любят запах яблок» [Там же, с. 90], имея в виду, что среди боевых отравляющих веществ нервно-паралитического действия, которыми бомбили Халабаджу, был табун, имеющий приятный фруктовый запах.

Наконец, весь мир узнал иракский ойконим Абу Грейб, где американцы жестоко пытали и издевались над иракскими заключёнными, содержавшимися в находившейся возле города тюрьме: он стал узальным коннотативным топонимом со значением «страдания, муки». Таким образом, коннотации хоронима Ирак в романе Са'адави по преимуществу отрицательные.

Однако ключевым топонимом в романе Са'адави выступает вынесенный в заголовок ойконим Багдад, имеющий у иракского автора амбивалентные коннотации, а багдадская урбанонимия является топонимической доминантой романа (77% употреблений).

Как столица оккупированного государства, город создаёт своим жителям немало проблем. Он наводнён американцами – их живой силой и техникой. Англосаксы ведут себя по-хозяйски, более того, «попадись им под горячую руку, они живо отправят к праотцам» [Там же, с. 79].

Багдад – мегаполис, куда в поисках убежища устремляются иракцы, сталкивающиеся с экзистенциальными проблемами. В подобной ситуации оказался один из протагонистов романа Махмуд ас-Савади: на родине, в аль-'Амаре, у него возник конфликт с местным авторитетом Курбаном, вследствие чего Махмуд счёл за благо переехать в столицу, поскольку в ней легче «защититься» [Там же, с. 192].

Столичный мегаполис всегда привлекает жителей периферии необозримым, по их мнению, горизонтом возможностей. Карьерные соображения не стояли в приоритете у бежавшего из родного города Махмуда, но, способный журна-

лист и исполнительный сотрудник, он скоро «дорос» в редакции своего журнала до поста директора издательства, став вторым человеком после главного редактора. Так что в его случае традиционно возлагаемые на столицу карьерные ожидания вполне оправдались: недаром он признаётся, что «живёт в свой золотой век» [Там же, с. 201].

Багдад – город с многовековой историей (существует с VIII века). Об этом аллюзионно может свидетельствовать, например, пятикратное упоминание на страницах романа архитектурного сооружения – Монумента Свободы, на котором в символах, бронзовых отливках, запечатлены вехи истории Ирака вплоть до антимонархической революции 1958 г. Отметим также, что, несомненно, положительным явлением следует считать деятельность упоминаемой 'Ахмадом Са'адави Ассоциации по сохранению памятников культурного наследия, которая ведётся даже в условиях военной оккупации. Об этом читаем в эпизоде, когда группа представителей Ассоциации и сотрудников муниципалитета обходит дома в одном из старинных районов центра столицы и краской помечает здания, подлежащие охране государством. Добавим, что сохранять планировалось, прежде всего, строения, имевшие деревянные резные застеклённые балконы второго этажа – «аш-шанашиль» – архитектурный стиль, достигший расцвета в Османскую эпоху и, как считается, хранящий сам дух древнего города [14, с. 101]. Выскажем предположение, что данным сообщением автор имплицитно стремится выразить собственную надежду на сохранение исторического облика столицы своей родины. Подчеркнём также, что узуальная коннотация ойконима Багдад как города сказок «1001 ночи» отсутствует в романе как имплицитно, так и эксплицитно. В подтверждение ещё раз приведём авторские характеристики столицы: «Багдад стал городом, заражённым смертью» [Там же, с. 12], а также «Столица превратилась в город убийств и гибели невинных жертв» [Там же, с. 279] – драматически контрастирующие с матричным ассоциативным фоном, окружающим этот ойконим.

Багдад всегда являлся ареной судьбоносных для всей страны политических событий. В романе содержится ремарка по поводу дома 'Илишо: «В таких домах жили евреи, во всяком случае, предпочитали селиться иракские евреи» [Там же, с. 20], а также упоминается «заброшенная синагога» [Там же, с. 105]. Здесь аллюзия на еврейский погром в Багдаде 1–2 июня 1941 г., приведший к десяткам жертв, разграблениям и разрушениям.

Перечень отрицательных коннотаций пополняют и повторяющиеся один за другим теракты, вынуждающие целый ряд персонажей покидать столицу и искать пристанища у родственников в других агломерациях. Отельер 'Абу 'Анмар уезжает «в тихую, бедную Каль'ат Суккар, где он родился и где давно не бывал» [14, с. 279] (апеллятивы «тихая» и «бедная» имплицитно противопоставляют провинциальный город столице). 'Али Бахер ас-Са'иди укрылся от иракских властей в Аммане; друзья его сотрудника Махмуда ас-Савади, вернувшегося к родным в аль-'Амару, разъехались – один в аль-Хилло (город в 100 км к югу от Багдада), другой – в деревню близ аль-'Исхаки (город в 100 км к северу от столицы) [Там же, с. 331], а близкий друг Фарид Шавваф планировал и вовсе перебраться в Америку.

Наконец, как любая столица, Багдад – «город контрастов». Оказавшись по приглашению шефа в роскошном ресторане с солидной публикой, громкой музыкой, за столом с дорогими напитками и яствами, Махмуд недоумевает: «Неужели мы находимся в Багдаде?» [Там же, с. 115]. Он-то думал, что военное положение в столице касается всех без исключения. Осведомлённому читателю-багдадцу чужды недоумения героя-провинциала: автор указывает «геолокацию» ресторана – улица аль-'Арасат, которая всегда была особенным районом, витриной западного образа жизни. Другими словами, урбаноним аль-'Арасат – символ социальной геттоизации. Такую же смысловую нагрузку несёт в романе ещё один урбаноним – аль-Минтака аль-Хадра ('Зелёная зона'), район, где сосредоточены все правительственные учреждения, посольства таких стран, как США и Великобритания, где находится дворец аббасидских халифов.

Третий урбаноним, маркирующий указанное явление геттоизации, но скорее религиозно-политического характера, – Мадинат ас-Садр. Его прежнее название – Саддам-сити. С возвышением лидера иракских шиитов аятоллы Муктады ас-Садра мотив номинации изменился, поскольку исчез «исходный денотат» – прежний иракский лидер, и самый густонаселённый район на северо-востоке Багдада получил новое, нынешнее, наименование.

Напомним, что географически Багдад расположен по обоим берегам реки Тигр. Несмотря на сверхценное значение этой водной артерии для всех сфер жизни столицы, гидронимия в романе несравнима с урбанонимией: упоминания о Тигре в романе Са'адави единичные, зато эмоционально впечатляющие. Одно из них – известная (уже упоминавшаяся выше) трагедия на мосту

Имамов, когда охваченные паникой люди бросались в воду и многие гибли [14, с. 123]. Другое – эпизод, в котором душа погибшего в результате теракта охранника отеля Хасиба Мухаммада Джа‘фара скитается в поисках своего тела (разорванного взрывом), летит к реке и видит качающиеся на воде трупы [Там же, с. 46]. Мы склонны усматривать здесь аллюзию на тот факт, что в период гражданской войны, разразившейся во время американской оккупации после уничтожения прежней власти, конфликтующие группировки «взяли за правило» массово сбрасывать тела убитых противников в воды Тигра. Возможно также отсылка к исторически более давним временам, когда завоеватели разрушали Багдад (например, Тамерлан в 1401 г.) и окровавленных тел жителей в реке было так много, что вода становилась красной. На наш взгляд, упоминание реки Тигр в данных фрагментах, как и вышеприведённых топонимов Халабаджа и ‘Абу Грейб, призвано усилить обличительный пафос произведения.

Проанализировав долю словоупотребления урбанонимов от всей топонимической лексики, приходим к выводу, что она составляет 63 % (71 урбаноним от 113 топонимов). Эта цифра, на наш взгляд, демонстрирует, что уровень интереса автора наиболее выражен именно к данной форме окружающей действительности и является аргументом выдвигаемого нами тезиса об урбаноцентричности пространства художественного мира писателя, который наполнен названиями кварталов, улиц, площадей и т. п.

Подводя итог, следует указать, что анализ топонимического материала романа ‘Ахмада Са‘адави показывает значительный лингвокультурологический потенциал топонимических обозначений, встречающихся в тексте, поскольку они концентрированно несут лингвокультурологическую, этническую, культурно-историческую информацию. Являясь важным средством отражения, идентификации и оценки окружающего мира, топонимы позволяют обнаружить связь языка и мировосприятия, языка и национальной идентичности. В романе Са‘адави они обладают значимым функциональным потенциалом – используются в локально-темпоральной функции, то есть как маркёры хронотопов, а также – в качестве адресных ориентиров. Большую часть топонимической лексики составляют прецедентные топонимы, являющиеся обозначениями широко известных объектов культурно-исторического ландшафта Багдада и носителями ценной лингвистической и экстралингвистической информации.

Ядерными топонимами художественного творчества Са‘адави, как самыми частотными, следует признать хороним Ирак и ойконим Багдад: их коннотативное содержание осмысливается как самое богатое в романе; они обладают наибольшим коннотативным потенциалом и реализуют наибольшее количество коннотативных значений – как узуальных, так и окказиональных. Иными словами, указанные топонимы (как и ряд других, околядерных) в романе Са‘адави – это носители свёрнутых смыслов, посттопонимических значений, то есть тех ассоциаций, что возникают у читателя. При этом все иракские и небагдадские топонимы имеют положительные коннотации как места, где можно найти убежище.

В тексте романа Са‘адави благодаря топонимам актуализируются и социокультурная информация, и смысловые «приращения», создавая политические и исторические аллюзии.

Мы предполагаем, что одним из авторских приёмов включения топонимических единиц в текст является реализация содержательного компонента топонима в целях актуализации энциклопедических знаний читателя (в связи с чем данное произведение, снабжённое ономастическими комментариями, может быть с успехом использовано как пособие по лингвострановедению, реализуя стремление погрузиться в иную этнолингвистическую культуру с целью сформировать эмпатию, а также коммуникативную грамотность и речевую компетентность). Именно благодаря подлинным, узнаваемым читателем топонимам действие романа оказывается помещённым в реальный иракский, конкретно багдадский, топос, эксплицитно и определяемый совокупностью таких топонимических единиц.

Список источников

1. Суперанская А. В. Что такое топонимика? Из истории географических названий. М.: Наука, 1984. 182 с.
2. Королёва И. А. Топонимы как свёрнутый лингвокультурный код // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 8. С.31–38.
3. Горбаневский М. В. Русская городская топонимия: Методы историко-культурного изучения и создания компьютерных слов. М.: ОЛРС, 1996. 303 с.
4. Корнева В. В. Топонимические исследования в новой научной парадигме // Вестник Воронежского гос. университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 150–154.
5. Ражина В. А. Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты: автореф. дис.... канд. филол. наук: Краснодар, 2007. 19 с.

6. Кондрашова В. Н., Шустрова Е. Н. Оценочно-характеризующая функция топонимов в англоязычной жанровой литературе. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Philology.Theory&Practice. 2021.Том 14. Вып. 10. С. 3094–3099.

7. Гальцова А. С. Лингвокультурологический потенциал петербургской топонимии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: СПб, 2011. 22 с.

8. Омакаева Э. У., Очирова Н. Ч. Ономастическое пространство художественного текста (на материале топонимикона прозы К. Эрендженова). Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2010. № 2. С. 55–59.

9. Малютенко И. Н. Ономастикон произведений И. С. Соколова-Микитова о деревне (на материале рассказов и повестей 1922–1929 гг.): автореф. дис. ...канд. филол. наук: Орёл, 2008. 19 с.

10. Беляцкая В. В., Пастушенко Л. И. Функции топонимов как составляющей идиостиля Бернварда Веспера // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. М., 2014. № 9. С. 116–119.

11. Ганиева И. Я. Особенности употребления реальных и вымышленных топонимов в азербайджанских и английских художественных текстах. Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. № 3. С. 643–653.

12. Лихачёв Д. С. Достоевский в поисках реального и достоверного // Лихачёв Д. С. Литература – реальность – литература. Л.: Советский писатель: Ленинградское отделение, 1981. С.53–72.

13. Басик С. Н. Общая топонимика. Минск: БГУ, 2008. 168 с.

14. Са'адави Ахмад. Франкештайн фи Багдад. Ривайа (Франкенштейн в Багдаде. Роман). Багдад: Маншурат аль-джамаль, 2014. 352 с.

References

1. Superanskaya, A. V. (1984). *Chto takoe toponimika? Iz istorii geograficheskikh nazvanii* [What Is Toponymy? From the History of Geographical Names]. 182 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

2. Korolyova, I. A. (2015). *Toponimy kak svyornutyi lingvokul'turnyi kod* [Toponyms as a Folded Linguocultural Code]. Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Vyp. 8, pp. 31–38. (In Russian)

3. Gorbanevskii, M. V. (1996). *Russkaya gorodskaya toponimiya: Metody istoriko-kul'turnogo izucheniya i sozdaniya komp'yuternykh slov* [Russian Urban Toponymy: Methods of Historical and Cultural Study and Creation of Computer Words]. 303 p. Moscow, OLSR. (In Russian)

4. Korneva, V. V. (2016). *Toponimicheskie issledovaniya v novoi nauchnoi paradigme* [Toponymic

Research in the New Scientific Paradigm]. Vestnik Voronezhskogo gos. universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. No. 1, pp. 150–154. (In Russian)

5. Razhina, V. A. (2007). *Onomasticheskie realii: lingvokul'turologicheskij i pragmaticheskij aspekty: avtoref. dis.... kand. filol. nauk* [Onomastic Realities: Linguoculturological and Pragmatic Aspects: Doctoral Thesis Abstract]. Krasnodar, 19 p. (In Russian)

6. Kondrashova, V. N., Shustrova, E. N. (2021). *Otsenочно-harakterizuyushhaya funktsiya toponimov v angloязыchnoi zhanrovoi literature* [Evaluative and Characterizing Functions of Toponyms in English Genre Literature]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tom 14. Vyp. 10, pp. 3094–3099. (In Russian)

7. Gal'tsova, A. S (2011). *Lingvokul'turologicheskii potentsial peterburgskoi topo-nimii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Linguistic and Cultural Potential of St. Petersburg Toponymy]. St. Petersburg, 22 p. (In Russian)

8. Oмакаева, Э. У., Очирова, Н. Ч. (2010). *Onomasticheskoe prostranstvo hudozhestvennogo teksta (na materiale toponimikona prozy K. Erendzhenova)* [Onomastic Space of a Literary Text (based on the toponymicon of K. Erendzhenov's prose)]. Vestnik Kalmytskogo instituta gumanitarnykh issledovaniy RAN. No. 2, pp. 55–59. (In Russian)

9. Malyutenko, I. N. (2008). *Onomastikon proizvedenii I. S. Sokolova-Mikitova o derevne (na materiale rasskazov i povestei 1922-1929 gg.): avtoref. dis. ...kand. filol. nauk* [Onomasticon of I. S. Sokolov-Mikitov's Works about the Village (based on short stories and novels of 1922–1929): Doctoral Thesis Abstract]. Oryol, 19 p. (In Russian)

10. Belyatskaya, V. V., Pastushenko, L. I. (2014). *Funktsii toponimov kak sostavlyayushhei idioshtilya Bernvarda Vespera* [Functions of Toponyms as a Component of Bernward Vesper's Idioshtyle]. Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy i puti ikh resheniya. No. 9, pp. 116–119. Moscow. (In Russian)

11. Ganieva, I. Ya. (2014) *Osobennosti upotrebleniya real'nykh i vymyshlennykh toponimov v azerbaidzhanskikh i angliiskikh hudozhestvennykh tekstakh* [Features of Use of Real and Fictitious Toponyms in Azerbaijani and English Literary Texts]. Vestnik RUDN. T. 8. No. 3, pp. 643–653. (In Russian)

12. Likhachyov, D. S. (1981). *Dostoevskii v poiskah real'nogo i dostovernogo* [Dostoevsky in Search of the Real and the Reliable]. Pp. 53–72. Leningrad, Sovetskii pisatel, Leningradskoe otdelenie. (In Russian)

13. Basik, S. N. (2008). *Obshhaya toponimika* [General Toponymy]. 168 p. Minsk, BGU. (In Russian)

14. Sa'adavi, 'A. (2014). *Frankishtain fi Bagdad. Rivaya* [Frankenstein in Bagdad. A Novel]. 352 p. Bagdad, Manshurat al-dzhamal. (In Arabic)

The article was submitted on 12.09.2022
Поступила в редакцию 12.09.2022

Шуйская Наталья Михайловна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел России,
119454, Россия, Москва,
проспект Вернадского, 76.
shnata@mail.ru

Яковенко Элла Владимировна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Московский государственный институт
международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел России,
119454, Россия, Москва,
проспект Вернадского, 76.
ellayak@mail.ru

Shuiskaya Natalya Mikhailovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Moscow State Institute of International
Relations (University) of the Ministry
of Foreign Affairs of Russia,
76 Vernadskogo Prospekt,
Moscow, 119454, Russian Federation.
shnata@mail.ru

Yakovenko Ella Vladimirovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Moscow State Institute of International
Relations (University) of the Ministry
of Foreign Affairs of Russia,
76 Vernadskogo Prospekt,
Moscow, 119454, Russian Federation.
ellayak@mail.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 82-2

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-123-126

ОБРАЗ РОССИИ В ПЬЕСЕ СЕРГЕЯ ДАВЫДОВА «РЕСПУБЛИКА»

© Елена Кабилова

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE PLAY “REPUBLIC” BY SERGEI DAVYDOV

Elena Kabilova

Sergei Davydov's play “The Republic” is dedicated to the Russian residents of Dushanbe, who had to flee to Russia as a result of the civil war that broke out in Tajikistan in the first half of the 1990s. The article examines the image of Russia created by the author and the artistic means by which the author depicts the relationship of his characters with their historical homeland. As a result of the analysis, we conclude that the strategy, chosen by the author, – the transposition of documentary evidence into the poetic form of *vers libre*, the alternation of the characters' monologues, the parallels with Soviet and biblical mythology – makes it possible to create a polysemantic text of the play: by avoiding direct conclusions and assessments, the author manages to offer various subjective points of view on the historical events that took place in post-Soviet Russia in the 1990s and to talk about the present and future of Russia. On the one hand, the image of the indestructible fraternal country, created by Soviet mythology and glorified in the Soviet anthem, is being destroyed; on the other hand, through an analogy with the biblical myth of the world creation, we can trace the idea of the possibility of creating a new Russia and a new myth about Russia.

Keywords: Sergey Davydov, civil war in Tajikistan, image of Russia, myth about Russia, image of post-Soviet Russia

Пьеса Сергея Давыдова «Республика» посвящена русским жителям Душанбе, которым пришлось бежать в Россию в результате гражданской войны, начавшейся в Таджикистане в первой половине 90-х годов XX века. В статье исследуется созданный автором образ России, рассматриваются художественные средства, с помощью которых автор изображает отношения героев пьесы со своей исторической родиной. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что выбранная автором стратегия – переложение документальных свидетельств на поэтическую форму верлибра, чередование монологов героев, параллели с советской и библейской мифологией – позволяет сделать текст пьесы многозначным: избегая однозначных выводов и оценок, автору удастся привести различные субъективные точки зрения на исторические события, происходившие в постсоветской России 90-х, а также поговорить о настоящем и будущем России. С одной стороны, разрушается созданный советской мифологией и воспетый в советском гимне образ нерушимой братской страны, и, с другой стороны, через аналогию с библейским мифом о сотворении мира прослеживается мысль о возможности сотворить новую Россию и новый миф о ней.

Ключевые слова: Сергей Давыдов, гражданская война в Таджикистане, образ России, миф о России, образ постсоветской России

1990-е годы ознаменованы распадом СССР и целым рядом конфликтов, начавшихся в бывших союзных республиках. По оценкам разных источников, в результате вооруженных столкновений около 150 тысяч человек лишились жизни и не менее пяти миллионов стали беженцами [1]. Пытаясь спастись от войны, люди спешно покидали свои дома, успевая взять с собой лишь са-

мое необходимое. Участникам одного из таких конфликтов – гражданской войны в Таджикистане – посвящена пьеса Сергея Давыдова «Республика» [2], написанная в 2019 году.

В интервью разным изданиям автор рассказывает, что его текст – отчасти личный, потому что все его предки – этнические русские, проживавшие в Таджикистане на протяжении несколь-

ких поколений [3]. Одни начали жить там во времена Российской империи, другие – с 1930-х годов. Сам он – первый, кто родился уже в России. Информацию для пьесы частично черпал у своей матери – «последнего человека, который остался из тех, кто помнит» [4]. При этом, по словам Сергея Давыдова, его пьеса не об эмигрантах, «она о каждом, кто живет в России, независимо – с рождения или с какого-то момента. Она о наших отношениях с Россией. Стали мы для нее своими, чувствуем ли мы себя дома, в безопасности, властны ли влиять на какие-то решения?» [3].

Представляется интересным рассмотреть художественные средства, с помощью которых драматург изображает отношения героев пьесы с Россией. Поговорить об образе России: каким он был в сознании героев до начала событий, с какой Россией они столкнулись в действительности, и каковой она представляется им, а также самому автору и читателям его пьесы в настоящее время.

Действие в пьесе охватывает период с 1990 по 1993 год и строится из чередующихся монологов-воспоминаний трех героев – русских жителей Душанбе, которым пришлось бежать в Россию. Все они разного возраста и социального статуса: Ольга (29 лет) – Главный Ревизор Министерства Культуры и Просвещения Республики Таджикистан (сохранена авторская орфография), Ярослава (14 лет) – ученица хореографического училища, Данил (16 лет) – школьник, затем – военнослужащий.

Если в документальной драматургии «вербалистика» речь информантов не подвергается редакции, то в пьесе С. Давыдова реализована иная стратегия: собрав свидетельства-воспоминания непосредственных участников событий, автор совершает переложение исходного текста на поэтическую форму свободного стиха – верлибра.

Как отмечается в Литературной энциклопедии терминов и понятий, свободный стих (верлибр) не имеет метра и рифмы и отличается от прозы только наличием заданного членения на стиховые отрезки, что в письменном тексте обычно отмечается графическим расположением строк, а в устном выражается напевом [5, с. 958]. Весь текст пьесы С. Давыдова набран строчными буквами (за исключением имен собственных и географических названий). В тексте отсутствуют знаки препинания. Членение на строки осуществлено автором для обозначения ритма и интонации, с которой необходимо читать текст. В некоторых случаях автор с помощью прописных букв отмечает слоги, на которых необходимо делать

ударение, нарушающее литературные нормы (туфлЯх, квАртал, забрАла и т. п.).

Благодаря поэтической форме верлибра документальные свидетельства героев, изобилующие всевозможными деталями, окрашиваются лирической интонацией, обретают образность и глубину. Разбивка текста на строки позволяет автору выстроить определенный ритм. Таким образом, по стилистике текст пьесы сопоставим со многими произведениями народного эпоса, историческими песнями, балладами, сказаниями.

Из личных историй героев складывается рассказ об исторических событиях, происходивших в Таджикистане и России в начале девяностых годов XX века. Герои делятся воспоминаниями об укладе жизни в Таджикистане до распада СССР, о том, как каждый из них представлял себе Россию до реальной встречи с ней, о глобальных переменах в отношениях между русскими и таджиками, произошедших после начала беспорядков, о нарастании межэтнического конфликта и вынужденном бегстве из Таджикистана, о новой жизни в России.

Первые ощущения героев от встречи со своей этнической родиной связаны со снегом и сильным холодом. Четырнадцатилетняя Ярослава удивляется обилию снега и тому, что в России он сходит только к концу марта. У нее была «*только тонкая куртка*»¹, «*шерстяной платок*», и «*очень сильно мерзли ноги*». Ольга вспоминает, что в Душанбе было тепло даже на Новый год: снег выпадал утром, а к обеду уже таял, и она бежала на школьный карнавал в плаще. В России даже в октябре снег холодный. У нее был только утепленный демисезонный плащ, но он не спасал, и по дороге на работу приходилось по нескольку раз «*нырять в подъезды*», чтобы согреться.

Герои сталкиваются с негостеприимной Россией. Нет ни одного русского, о котором они вспоминают с теплотой и отзываются о нем по имени. Напротив, в их представлении все русские сливаются в единую безликую массу, из их голосов складывается обобщенный образ и голос России.

Ярославу Россия отвергает, не принимая ее акцент («*кишлак ляган дастархан езжай обратно в свой Таджикистан*») и ссылаясь на развал, безработицу и войну в Чечне.

Ольга родилась в Таджикистане, и, хотя все ее предки с двадцатых годов после репрессий и ссылок никогда не жили в России, они всегда мечтали о ней. В воспоминаниях Ольги очерчи-

¹ Здесь и далее текст пьесы С. Давыдова «Республика» цитируется по: [2].

вается образ большой, красивой, богатой, цивилизованной страны, где есть перспективы. По ее словам, Россия – хоть и не родина, но ее страна, *«большой брат»*.

Встреча с реальной Россией девяностых годов разрушает этот образ. Ольга испытала разочарование, когда столкнулась с совершенно иным положением вещей. Женщине приходится бороться за выживание, тратить последние деньги на аренду квартиры, давать взятки, но не получать обещанных услуг. Ольге обещали *«выдать квартиру»*, и она много работала (*«пахала как лошадь с утра и до ночи»*), но *«конечно квартиру не дали»*.

В контрасте с холодной и негостеприимной исторической родиной – воспоминания героев о многонациональном Душанбе, где все люди жили как братья. Данил говорит, что *«все было общее»* и никто не разделял людей на своих и чужих по национальному признаку. Все были равны – таджики, русские, татары, дагестанцы, лакцы, узбеки, украинцы, немцы, афганцы. Ярослав в своем монологе называет прошлое *«совсем другой жизнью»* [2]. Там дружили двором, ездили к бабушке в Шаартуз, в лагеря под Регаром, воровали арбузы с базара, дружили с ребятами из Афганистана, ездили на хлопок со взрослыми (*«это как на картошку в России»*).

Вновь и вновь герои возвращаются в прошлое, пытаясь восстановить цепочку событий и понять, что послужило причиной для разрушения многолетних дружеских отношений между народами, населявшими Таджикистан, откуда возникла ненависть к русским, что стало причиной многолетней войны. Но ответа на этот вопрос они не находят:

«ОЛЬГА. <...> по непонятным причинам при невыясненных обстоятельствах одним днем началась война».

Данил, который на момент начала конфликта был школьником, проходит службу в армии, какое-то время пытается работать в Душанбе, но все же решается уехать. В России он сталкивается не только с унижением (*«понаехали сюда бандюганы / там нахпали теперь сюда приехали / воровать»*), но и с волокитой, связанной с получением российского гражданства. В его словах сквозит обида:

«а че вы вот так что как хочешь так выживай?».

Можно предположить, что этот и другие монологи героев пьесы являются способом выра-

жения авторской позиции, которая, по мысли Б. Кормана, может передаваться «через речи действующих лиц» [6, с. 86]. Автор обращается к новому поколению россиян, предлагая выстроить своё отношение к событиям прошлого и задуматься о будущем своей страны.

Пьеса заканчивается монологом Ольги, в котором проводится параллель между библейским мифом о разрушении Вавилонской башни и крушением Советского Союза:

«советская башня упала
в облака ударила пылью
мы разлетелись по небу как звездочки
разбредлись по своим национальным квартирам».

Вместе с распадом СССР разрушился миф о братской России, воспетый в советском гимне. Автор через героев своей пьесы словно обращается к современникам с вопросом: осталась ли Россия такой же холодной и безразличной к судьбам конкретных людей, как это было в 1990-е годы? Изменились ли люди, населяющие эту страну? Предлагаемый вариант ответа, звучащий в словах Ольги, с одной стороны, неутешителен:

«... в моей стране
все так и остались
чужие».

С другой стороны, в этом же монологе содержится мысль о том, что не все так однозначно, ведь *«у каждого своя страна / сочиненная»*: *«у кого-то она суровая и холодная / у кого-то как лайнер рассекает торжественно море»*. Проводится аналогия между библейской историей творения и тем, как история творится в наши дни: *«... мы разбредлись и сочинили свои истории о сотворении мира»*.

Таким образом, благодаря поэтической форме верлибра, автору через монологи героев удается привести различные субъективные точки зрения на исторические события, происходившие в постсоветской России 1990-х, и дать читателю богатую пищу для размышлений о России сегодняшней и будущей. При этом автор не подводит читателя к однозначным выводам и оценкам. С одной стороны, текст пьесы, в котором присутствует ностальгия по советскому прошлому, разрушает миф о России как о большой и сильной стране, где все люди были братьями. С другой стороны, проводится мысль о сотворении новой России. Какой она будет – остается на совести современников.

Список источников

1. Кириллов М., Нестеров Г., Плотников Д., Непогодин А. «Было очень страшно» 30 лет назад в СССР начались межэтнические конфликты. Какими их запомнили очевидцы и участники? URL: https://lenta.ru/articles/2021/10/30/sss_konflikty/ (дата обращения: 01.05.2022).
2. Давыдов С. Республика. URL: <http://sergeidavydov.ru/republic/> (дата обращения: 01.05.2022).
3. Тольяттинский драматург победил в конкурсе пьес в Москве. URL: <https://vdmst.ru/kultura/tolyatinskij-dramaturg-pobedil-v-konkurse-pes-v-moskve.html> (дата обращения: 01.05.2022).
4. Петрова М. Сергей Давыдов: «Ты должен быть готов к жесткой критике зрителей». URL: <https://sgpress.ru/news/203694> (дата обращения: 01.05.2022).
5. Гаспаров М. Л. Свободный стих // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелвак, 2001. 1596 с.
6. Корман Б. О. Изучение текста художественного произведения. М.: Просвещение, 1972. 110 с.

References

1. Kirillov, M., Nesterov, G., Plotnikov, D., Nepogodin, A. (2021). *"Byloochen' strashno". 30 let*

- nazad v SSSR nachalis' mezhjetnicheskie konflikty. Kakimi ih zapomnili ochevidtsy i uchastniki?* ["It Was Very Scary". 30 years ago, interethnic conflicts began in the USSR. How did eyewitnesses and participants remember them?]. URL: https://lenta.ru/articles/2021/10/30/sss_konflikty/ (accessed: 01.05.2022). (In Russian)
- Davydov, S. (2019). *Respublika* [The Republic]. URL: <http://sergeidavydov.ru/republic/> (accessed: 01.05.2022). (In Russian)
- Tolyatinskii dramaturg pobedil v konkurse p'es v Moskve* (2020) [A Playwright from Tolyatti Has Won a Play Competition in Moscow]. URL: <https://vdmst.ru/kultura/tolyatinskij-dramaturg-pobedil-v-konkurse-pes-v-moskve.html> (accessed: 01.05.2022). (In Russian)
- Petrova, M. (2020). *Sergei Davydov: "Ty dolzhen byt' gotov k zhestkoi kritike zritelei"* [Sergey Davydov: "You Must Be Ready for Harsh Criticism from the Audience"]. URL: <https://sgpress.ru/news/203694> (accessed: 01.05.2022). (In Russian)
- Gasparov, M. L. (2001). *Svobodnyj stih* [A Free Verse]. *Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponjatii*. 1596 p. Moscow, Intelvak. (In Russian)
- Korman, B. O. (1972). *Izuchenie teksta hudozhestvennogo proizvedeniya* [Studying the Text of Fiction]. 110 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

The article was submitted on 29.06.2022
Поступила в редакцию 29.06.2022

Кабиллова Елена Сергеевна,
магистрант,
Самарский национальный исследовательский
университет им. академика С.П. Королева,
443086, Россия, Самара,
Московское шоссе, 34.
ekabilova@list.ru

Kabilova Elena Sergeevna,
Master student,
Samara National Research University
named after S. Korolyev,
34 Moskovskoye Shosse,
Samara, 443086, Russian Federation.
ekabilova@list.ru

УДК 82.0 + 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-127-133

ОБРАЗ ТАТАРСКОГО МЕДРЕСЕ И ЕГО ВЫПУСКНИКОВ В ПОВЕСТИ К. БИККУЛОВА «КОНОКРАДЫ»

© Лилия Нуриева

THE IMAGE OF THE TATAR MADRASAH AND ITS GRADUATES IN K. BIKKULOV'S STORY "HORSE THIEVES"

Lilia Nurieva

The article analyzes the ideological and artistic originality of the story "At Karaklars" ("Horse Thieves", 1912) by Kasym Bikkulov, a Tatar writer-educator, religious and public figure of the early twentieth century (1868-1937). It is proved that, in terms of genre, this work is not a novel, but a short story. The work clearly reflects the author's educational views. K. Bikkulov glorifies the ideal of an educated shakird, a graduate of the Jadid madrasah. Implicitly, through a graduate of the city Jadid madrasah, the writer, using antithesis, characterizes the mores and customs of the old method school. An important place in the work is given to the portraits of mullahs, teachers and their students. The author stands up for the enlightenment of the Tatar people, clearly showing that the people's social life depends on the level of education of their ordinary representatives. The story contains criticism of the common people, mired in superstition and blindly trusting enterprising rogues. The author's pathos is not devoid of didactics. The life of the mekteb and madrasah is shown through the prism of a child's perception. The description of the old method school is distinguished by its naturalistic directness. The idea of new method teaching is described through the body of knowledge that its graduate possesses (astronomy, geography, law). The image of the main character is given in dynamics.

Keywords: Tatar literature, Kasym Bikkulov, educational prose, Tatar madrasah, Jadidism

Статья посвящается анализу идейно-художественного своеобразия повести татарского писателя-просветителя, религиозного и общественного деятеля начала XX в. Касыма Биккулова (1868–1937) «Ат караклары» («Конокрады», 1912). Доказано, что в жанровом отношении произведение является не романом, а повестью. В произведении ярко отразились просветительские взгляды автора. К. Биккулов прославляет идеал образованного шакирда-выпускника джадидского медресе. Прибегая к антитезе, писатель характеризует нравы и обычаи старометодной школы, имплицитно – через выпускника – городского джадидского медресе. В произведении важное место отводится портретам мулл, учителей и их учеников. Автор ратует за просвещение татарского народа, выпуская показывая зависимость социальной жизни народа от уровня образованности рядовых его представителей. В повести содержится критика простого народа, погрязшего в суевериях, слепо доверяющего предприимчивым проходцам. Авторский пафос не лишен дидактики. Жизнь медреса и медресе показана сквозь призму восприятия ребенка. Описание старометодной школы отличается натуралистической прямоотой. Представление о новометодном обучении формируется через корпус знаний, которым обладает его выпускник (астрономия, география, право). Образ главного героя дан в динамике.

Ключевые слова: татарская литература, Касым Биккулов, просветительская проза, татарское медресе, джадидизм

Введение

Касим Биккулов (1868–1937) – татарский писатель, педагог, религиозный и общественный деятель начала XX века, стоявший на просветительских позициях. В 1930-х гг. он был необоснованно репрессирован, и его жизнь и деятельность выпали из истории татарской культуры на более полувека. Имя К. Биккулова в научный

оборот вернул литературовед Фарит Баширов в 2000 г. Литературовед систематизировал биографические факты, постарался составить портрет писателя-просветителя [1]. Вскоре в печати стали появляться статьи не только о Касyme Биккулове, но и его брате – просветителе Ибрагyme Биккулове [2], [3], [4]. Началась работа по возвращению его наследия читателю. Татарские

ученые в полный голос заговорили о семье просветителей и их окружении [5]. Огромная работа проделана в данном направлении литературоведом Ф. Сайфулиной [6], [7], [8]. Венцом этой работы стал выпуск сборника материалов в серии «Шэхеслэр» («Личности») [9], который был переиздан автором в Турции [10]. Под руководством своего научного руководителя мы подготовили ряд публикаций, в которых осмысливается педагогическое и литературное наследие К. Биккулова [11], [12], [13], [14], [15], [16].

Материалы и методы исследования

Новизна данной работы состоит в том, что впервые предпринята попытка изучения идейно-художественного своеобразия повести Касыма Биккулова «Конокрады» [17]. Исследование велось с помощью культурно-исторического метода.

Обсуждение

Автор опубликовал «Ат караклары» («Конокрады») в 1912 г. и обозначил его жанровую форму как роман. В ходе анализа мы пришли к заключению, что перед нами повесть.

К. Биккулов в данном произведении остро поставил проблему воспитания, выступил против телесных наказаний. Очевидно, что автор находится на просветительских позициях, так как обрушивается с резкой критикой на уклад жизни в старометодном учебном заведении.

Произведение «Конокарды» К. Биккулова перекликается с рассказом «Жиһангир мэхдүмнең мэдрәсәдән куылуы» («Изгнание Джигангира магдума, сына муллы, из медресе») Ф. Карими, где также поднимаются проблемы образования в сельской местности, критически описывается жизнь деревенских жителей [18]. В свое время Г. Сагди о данном произведении писал, что «...жалкие судьбы, типы священников-учителей и учащихся-шакирдов впервые находят реалистичное отражение в этом оригинальном рассказе» [19, с. 123].

Повесть состоит из 3-х частей. В первой из них описывается уклад сельского медресе, во второй части содержатся умозаключения мальчика о нерадивых и вороватых учителях, превративших обучение в ремесло и надувательство. В третьей – размышления автора о судьбах нации и роли ее сыновей в ее развитии. Идеалом автора является просвещенный, благовоспитанный сын нации.

Писатель является ярким представителем татарского просветительского реализма. К. Биккулов реалистически достоверно описывает уклад сельской школы. Для придания достоверности

автор прибегает к форме воспоминаний. Мир сельского мектеба и медресе раскрывается сквозь призму восприятия ребенка.

Главным героем повести становится мальчик семи-восьми лет, которого родители отправили учиться в сельский мектеб (сабак йорты), вручив ему три копейки для хальфы (учителя). К. Биккулов психологически достоверно описывает переживания ребенка, который в одиночку направляется в учебное заведение. Мальчик испытывает страх и растерянность перед новым миром (*«минем йөрәк ярылып китте»*¹. – *«мое сердце разорвалось»*). Двигаясь в деревянных башмаках по заснеженной тропке вдоль реки, мальчик слышит издали гул детских голосов, прерываемый грозным голосом хальфы Шакира (*«яхшы ят, аякларың суз, кычкырма!»*. – *«лежи хорошо, вытяни ноги, не ори!»*), за которым следует детский плач.

При приближении к зданию сабак йорты его охватывает чувство внутренней брезгливости: снег за школой залит мочой, так как маленькие дети справляют нужду, где придется. Окидывая взором здание, мальчик обращает внимание на потрепанную соломенную крышу, хлопающие на ветру двери туалета. Лишь страх перед отцовской волей заставляет мальчика переступить порог сабак йорты. Первым желанием ребенка было убежать куда глаза глядят.

Беспорядок вокруг здания выливается в хаотичный уклад внутри. Пробы в сабак йорты 3 часа, после команды учителя по домам дети разбегаются, шумно галдя, не разбирая свою-чужую обувь. Результатом обучения мальчика в первый день стали произнесенные нараспев буквы *«алеб, би, ти, си»* и потерянная обувь.

Автор повести подробно описывает внешний облик мулл, учителей (хальфа), учеников, уклад учебной жизни. Огромное место занимает описание физических наказаний.

Оказавшись внутри помещения, ребенок впал в оцепенение при виде картины наказания одного из учеников. Внешность учителя была под стать зданию: косой на один глаз, сухорукий (*«чулак халфә»*). Первым открытием ребенка в школе стала информация о том, что среда – день наказания детей. Будничность происходящего приводит душу ребенка в полное смятение. Старшие ученики и его чуть не уложили на лавку для порки. Мальчику повезло: учитель разглядел в нем нового ученика.

Через недели две отец мальчика, убедившись, что сын прилагает старание в учебе, решил от-

¹ Здесь и далее текст произведения цитируется по: [17].

править его в школу с ночевкой. Ребенок в ужасе наблюдает, как хальфа «угощает» учеников, стоящих на полу на коленях и склонив голову над Кораном, ударом кнута, повторяя («Укыгыз, укыгыз!»). – «Читайте, читайте!»). В 11 часов, потушив свет, учитель приказал им готовиться ко сну. Однако старшие по возрасту ученики не могли еще долго утомиться, разбрасывая туда-сюда чужие подушки. Главный герой испытывает страх перед физическим наказанием. Ему неудобно спать на новом месте, так как мальчик едва нашел место, чтобы прилечь у стены. Очередная забава ребят постарше прибавила ему физические страдания. Один из мальчиков стал издеваться над малышами: *«Бер усал малай стенага аякларың терәп, безне кыса башлады, кабыргалар сынарға җитеште»*. – «Один злой мальчик, вытянув ноги, стал толкать нас к стене так, что у нас затрещали ребра». Вскоре новичку суждено было пережить еще одну напасть, о которой никто его не предупредил. Хальфа вышел к детям, чтобы избивать их плеткой. Подростки, зная о таких повадках учителя, успели накинуть на себя тулуп, а новичку пришлось, стиснув зубы, терпеть боль. Мальчик не мог заснуть на новом месте не только из-за переживаний, но и из-за антисанитарии вокруг. Кто-то выдергивает из-под его головы подушку, и ребенку приходится прикорнуть на полу, подложив под голову свой бешмет. Новые страдания принесли ребенку блохи и клопы. Мальчик в ужасе наблюдает за тем, как дети, вставшие ночью по нужде, нисколько не смущаясь, шагают прямо по спящим телам товарищей.

Утром учеников разбудил мулла, стуча палкой о дверь. Утренний туалет детям пришлось совершать на улице: они умылись снегом. Не привыкший к такой процедуре мальчик дождался, когда хальфа умоется из деревянного кумгана. Мулла, как и хальфу, не смущали физические наказания. Главный герой наблюдает, как мулла раздает детям домашние задания, не раз «награждая» ударом своей палки расшумевшихся в очереди шакирдов. Так, проучившись несколько дней, герой повести постепенно привыкает к неприятным запахам, тесноте, шуму, царящим в сабак йорты.

Культ силы, царящий в отношениях учителя и учеников, утверждается и в среде последних. С напряжением ребенок следит за хулиганистыми действиями соседа Салимджана, который никому в школе не давал покоя. На переменах он отбирал у мальчиков помладше карандаши, тетради, учебники, а ночью – подушки, раздавал тумачи кому попадет. Хулиган избегал наказания, так как прислуживал хальфе: подавал самовар, на-

крывал на стол. Салимджан также отбирал у учеников хорошую обувь, воровал хлеб, ябедничал.

Втянувшись в морок жизни сабак йорты, скоро герой повести, как и другие, начинает с нетерпением ждать пятницы, когда хальфа уезжает в соседнюю деревню. К. Биккулов описывает забаву детей, оставшихся в одиночестве, – драку на подушках.

Наблюдая за хальфой, мальчик приходит к выводу, что учителя интересует не столько сам процесс обучения детей, сколько дивиденды: еженедельно за свою работу собирает с детей по две копейки, с наслаждением подвергает их физическому наказанию, при этом любит ходить в гости к их родителям, в баню. В свободное время учитель подрабатывает написанием писем, оформлением священных амулетов от сглаза, совершением обрядов. Голодные дети наблюдают, как хальфа с группой ребят постарше ужинает и чаевничает.

Навсегда врезался в память ребенка случай, когда деревенские мужики пришли в школу с обыском. Оказалось, хальфа верховодил и покрывал старшеклассников-воришек. После этого события мальчик стал свидетелем того, как мулла прогнал хальфу из школы и распустил детей по домам.

На следующий год в школу наняли слепого суфия, чья методика обучения ничем не отличалась от уроков прежнего хальфы: та же бессмысленная муштра, зубрежка молитв и наказание. Писатель акцентирует внимание читателей на том, что в народе сложился стереотип: учеба невозможна без наказания, что отразилось также в народных крылатых выражениях (например, *«ите сиңа, тиресе миңа»*. – «мясо тебе, мне кожа»). Среди сельчан нашелся лишь один Салимджан абзый, который обратил внимание муллы на то, что новый учитель не стремится сформировать у детей хотя бы минимальные навыки чтения. В ответ мулла ему ответил, что учить детей при таком финансировании – удел всяких инвалидов, не нашедших другого места в обществе.

К. Биккулов демонизирует портрет нового учителя, придавая ему звериные черты, лишая его человеческого облика. Так, наблюдая за учителем с бельмом на глазу, мальчик сравнивает его с хитрым котом, хищно раскрывающим свою пасть. Во время урока он впадал в экстаз, чем приводил учеников в ужас: *«Сабак биргәндә күзләрен агартып куркыныч тавыш белән кычкыра»*. – «Во время урока он закатывал глаза и кричал истошным голосом». Очевидно, писатель-просветитель, разрабатывая портрет халь-

фы, отталкивается от наработок татарского фольклора. Так, Н. Исанбет приводит в своей книге следующую татарскую народную загадку о коте: *«Үзе суфый, / үзе урлаша, / үзен тотсаң тырнаша»* [20, с. 202]. – *«Обликом суфий, / поведением ворюшка, / поймаешь, царапается»*.

В третьей части критический пафос достигает максимальной высоты. Основываясь на своих житейских наблюдениях, главный герой повести восклицает: *«Кто только не выходит из наших мектебе!»*. Судьба во взрослой жизни вновь столкнула его с учителями из детства. Случилось это во время поездки в Красноярск по наследственным делам. Автор дает развернутую характеристику аферистам, превратившим служение Аллаху в источник дохода. В результате физический недостаток бывших учителей (хальфа был слепой на один глаз, а суфий – с бельмом в одном глазу) превращается в символ духовной слепоты этих людей. С возмущением описывает алчность этих учителей, паразитирующих на невежестве народа: *«Те, представившись здесь один хазифом (человек, читающий Коран наизусть. – Л. Н.), другой самигом (истинно верующий человек. – Л. Н.), читая с ошибками хатем (суры из Корана. – Л. Н.), начали припеваючи жить за счет народа, собирая садака (добровольная милостыня, которую мусульманин выплачивает нуждающимся по собственному усмотрению и желанию. – Л. Н.). Вот они, сидят, склоняя головы, с видом благочестивых суфиев, богобоязненных ученых, добродетельных мударисов принимают милостыню в михрабе мечети (ниша в стене мечети, указывающая направление на Мекку (киблу). – Л. Н.)»*.

Усиливается критика автора и в отношении простого народа. Если в первой части автор критикует простой люд за доверчивость и равнодушие, то во второй – за невежество. В первой части простые мужики и женщины слепо доверяют воспитание детей недалеким учителям. Сентиментальные, сердобольные матери шакирдов суфия возводят практически в ранг святого, всячески одаряя его милостыней и другими приношениями: *«Суфи – очень хороший человек, совершающий намаз, святой человек. Получив его благословение, мы обретаем по воле Аллаха в 10 раз больше»* [21]. В третьей части автор описывает невежество народа (*«надан халык»*), трактующего падение кометы как несчастье, признак приближающего конца света, и ищущего опоры в образованном человеке, каковым является шакирд – главный герой произведения.

В сатирической тональности К. Биккулов воспроизводит сплетни, бытующие в народной среде о приходе Даджаля. В мусульманской ми-

фологии так называли искусителя людей (лже-мессия). Этот персонаж средневековых сказаний типологически сходен с образом Антихриста из Библии. Считалось, что он, прикованный цепью к скале, проживает на острове в Индийском океане. Его охраняют джинны. Согласно средневековым источникам, он должен обрести свободу перед концом света, благодаря помощи Йаджуджа и Маджуджа, и возглавить войско нечестивых [22, с. 507]. Суеверные люди мифологизируют также и болезнь холеру.

К. Биккулов подробно описывает, как шакирд успокаивает впавших в панику односельчан, щедро делясь с ними основами астрономических знаний, полученных в городском медресе. Односельчане обращаются к образованному шакирду за помощью, просят прочитать документы на русском. Проникшись к нему уважением, они уговаривают его отправиться вместе с местным муадзином в путь, чтобы получить наследство усопшего Гарифжана Чапаева. Таким образом, образ главного героя дается в динамике, в развитии. Читатели становятся свидетелями, как маленький деревенский мальчик вырастает в образованного, рассудительного шакирда.

В третьей части повести дает о себе знать традиция путевых заметок. Описывая дорогу путешественников, К. Биккулов дает краткую информацию о занятиях местных жителей, характере религиозной обрядности, особенностях религиозных праздников.

Герой повести считает, что судьба народа напрямую зависит от уровня его образованности. Слушая рассказы односельчан, наблюдая за местным населением во время поездки, он приходит к неутешительному выводу: *«Я в глубоких раздумьях вышел из мечети, увидев, что жители Астрахани были еще невежественнее нас»*. Астраханские татары оказались невежественнее односельчан героя, поэтому хальфы-проходимцы, конокрады, вольготно чувствуют себя на просторах степей и среди ногайцев. Наблюдая за толпой нищих и проходимцев, герой понимает, что народ живет в нищете и невежестве по своей вине. Разочарованный герой в исступлении обращается с мольбой к Аллаху избавить татар от духовных недостатков, уберечь от социальных бедствий: *«О Всевышний, помоги и открой глаза этой нации, освободи ее от нищеты, лени, невежества, безработицы, сопротивления всему новому, упрямства»*.

Заключение

Повесть «Ат караклары» («Конокрады») является одним из образцов просветительской татарской прозы начала XX в. В ней воспеваются

идеал образованного шакирда, посвятившего обучению 14 лет своей жизни. Автор осуждает невежество и суеверие народа. К. Биккулов высмеивает необразованных, алчных хальф, превративших обучение и религию в источник дохода. Размышляя о тяжелой доле народа, писатель подводит читателей к выводу, что ключ к счастью лежит через просвещение. Автор умело использует антитезу, противопоставляя старометодную школу джадидской. На примере шакирда К. Биккулов показывает, как знания, полученные в городском медресе, помогают герою в жизни. Благодаря должному воспитанию, главный герой повести живет не личными интересами, а с душой о своей нации.

Выводы

К. Биккулов сумел в своей прозе выпукло показать жизнь своих современников. Каждая часть произведения проливает свет на авторское мировосприятие. Автору удалось воссоздать уклад жизни и нравы старометодного мектеба. Описание отличается натуралистической, детализированной прямоотой. Бытовые зарисовки сменяются портретами учителей, мулл и отдельных учеников. Представление о джадидском медресе писатель формирует через изображение его воспитанника. Сюжет повести подчеркнута прост. В ее содержании есть романтический потенциал, который автором не был до конца реализован. В перспективе можно сравнить образ медресе в творчестве К. Биккулова с рецепцией этого образа в творчестве других его современников.

Список источников

1. *Бәшир Ф.* Онытылган әдип Касыйм Биккол // Казан утлары. 2000. № 3. 172–177 б.
2. *Ибраһимова Ф.* Ибраһим Биккулов // Казан утлары. 1994. № 6. 188 б.
3. *Гомәров И.* Касыйм Биккулов: тормышы һәм ижат юлы // «Классик филология һәм татар әдәбияты белеме: мөһим мәсәләләре һәм үсеш юллары» халыкара фәнни-гамәли конференция материаллары. Казан: КФУ, 2012. Б. 88–91.
4. *Бәширов Ф. К.* XX йөз башы татар прозасы. Казан: Фикер, 2002. 175 б.
5. *Биккулов К.* История деревни Новые Тинчали / пер. Г. З. Хантемировой. URL: https://mtss.ru/?page=tat_tk-new_tinchali (дата обращения: 02.02.2021).
6. *Сайфулина Ф. С.* Касыйм Биккулов: ижат мирасын барлау юлында // Материалы международной научно-практической конференции «Литература и художественная культура тюркских народов в контексте „Восток – Запад“». Казань: Отечество, 2015. С. 463–468.
7. *Сайфулина Ф. С.* Касыйм Биккуловның «Хажы» повестендә XX гасыр башы Төркия чынбарлыгы чагылышы // Материалы международной научно-практической конференции «Литература и художественная культура тюркских народов в контексте „Восток-Запад“». Казань: Изд-во Казанского университета, 2019. С. 251–254.
8. *Сайфулина Ф. С.* Әдәбиятта тарих чагылышы: (К. Биккуловның «Төркестан» әсәре нигезендә) // Литература и художественная культура тюркских народов в контексте Восток-Запад: материалы Международной научно-практической онлайн-конференции (Казань, 22–25 октября 2020 г.) / под ред. Ф. С. Сайфулиной. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. С. 232–236.
9. *Сайфулина Ф. С.* Бертуган Биккуловлар: әдәби-биографик җыентык / Төз.-автор Ф. С. Сайфулина. Казан: Жыен, 2016. 448 б.
10. *Сайфулина Ф. С.* Бертуган Биккуловлар (XX гасыр башы татар милли-мәдәни жирлегендә Биккуловлар эшчәнлеге). İstanbul: KESİT, 2020. 165 б.
11. *Нуриева Л. Ф., Сайфулина Ф. С.* Мулла Биккуловлар нәселе: исемнәре тарих битләрендә // Сборник материалов международной конференции «Восток – Запад: литература и художественная культура». Казань: Отечество, 2017. 170–175 б.
12. *Сайфулина Ф. С., Нуриева Л. Ф.* Деятельность Касима Биккулова как писателя-просветителя // Материалы международной конференции, посв. 170-летию Абая. Семипалатинск: Гос. ун-т им. Шакарима, 2015. С. 228–230.
13. *Нуриева Л. Ф., Сайфулина Ф. С.* Реалистическое направление в прозе начала XX века Касима Биккулова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 3 (69): в 3-х ч. Ч. 2. С. 43–45.
14. *Сайфулина Ф. С., Нуриева Л. Ф.* Роман «Туркестан» татарского писателя – историческая проза начала XX в. // Сборник материалов международной конференции «Туркестан и Тюркология». Казахстан: Туркестан, 2017. С. 416–420.
15. *Нуриева Л. Ф.* Просветительские традиции М. Акмуллы в творчестве Касима Биккулова // Современное педагогическое образование Москва: Ру-сайнс, 2019. № 7. С. 131–136.
16. *Нуриева Л.* Литературно-просветительская деятельность Касима Биккулова в контексте татарской литературы начала XX в. // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. 2022. № 5. С. 11–15.
17. *Биккулов К.* Ат караклары. Роман. Казан: Омет, 1912. 32 б.
18. *Кәрими Ф.* Җиһангир мәхдүмнең мәдрәсәдән куылуы. URL: <https://web.archive.org/web/20120222194328/http://kitap.net.ru/karimi.php> (дата обращения: 03.06.2022).
19. *Сәгъди Г.* Татар әдәбияты тарихы. Казан: Татарстан дәүләт нәшр., 1926. 123 б.
20. *Исәнбәт Н.* Бәрәзә песие Мыраубай батыр мажаралары һәм башкалар. Казан: Татар. кит. нәшр., 1974. 6 б.
21. *Хәбетдинова М. М.* Нәкый Исәнбәт истәлекләрендә XX гасыр мәдрәсә шәкертләренә көндәлек тормышы // Tatarica. 2020. № 1. С. 78–102.

22. Тимергаллин А. Миллият сүзлегә 3 т. 1 т. Казан: Татар. кит. нәшр., 2016. 743 б.

References

1. Bəşir, F. (2000). *Onytylgan ədip Kasyym Bikkol* [The Forgotten Writer Kasym Bikkol]. Kazan utlary. No. 3, pp. 172–177. (In Tatar)
2. Ibrahimova, F. (1994). *Ibrahim Bikkulov* [Ibrahim Bikkulov]. Kazan utlary. No. 6, 188 p. (In Tatar)
3. Gomərov, I. (2012). *Kasyim Bikkulov: tormyşy һәм ıǵat uly* [Kasim Bikkulov: His Life and Career]. “Klassik filologiya hem usehs uyllari” Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Pp. 88–91. Kazan', izdatel'stvo Kazanskogo universiteta. (In Tatar)
4. Bəşirov, F. K. (2002). *XX yəz başy tatar prozasy* [Tatar Prose of the Early Twentieth Century]. 175 p. Kazan, Fiker. (In Tatar)
5. Bikkulov, K. *Istoriā derevni Novye Tinchali* [History of the Village New Tinchali]. Per. G. Z. Hantemirovoi. URL: https://mtss.ru/?page=tat_tk_new_tinchali (accessed: 02.02.2021). (In Russian)
6. Saifulina, F. S. (2015). *Kasyim Bikkulov: ıǵat mirasyn barlau ulynda* [Kasim Bikkulov: Studying His Oeuvre]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii literatura i hudozhestvennyya kul'tura tyurkskikh narodov v kontekste Vostok-Zapad. Pp. 463–468. Kazan', Otechestvo. (In Tatar)
7. Safulina, F. (2020). *Ədəbiätta tarih çagylyşy: (K. Bikkulovnyñ “Tərkestan” əsəre nigezendə)* [Reflection of History in Literature (based on “Turkistan” by Kasim Bikkulov)]. Literatura i hudozhestvennyya kul'tura tyurkskikh narodov v kontekste Vostok-Zapad: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii (Kazan', 22–25 oktyabrya 2020 g.). Pod red. F. S. Saifulinoy. Kazan', izdatel'stvo Kazanskogo universiteta. (In Tatar)
8. Saifulina, F. S. (2019). *Kasyim Bikkulovnyñ “Həǵı” povestendə XX gasyr başy Tərkiā çynbarlygy çagylyşy* [Reflection of the Turkish Society Realities in the Early 20th Century in the Story “Khodzhi” by Kasim Bikkulov]. Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Literatura i hudozhestvennyya kul'tura tyurkskikh narodov v kontekste “Vostok-Zapad”. Pp. 251–254. Kazan', izd-vo Kazanskogo universiteta. (In Tatar)
9. Saifulina, F. S. (2016). *Bertugan Bikkolovlar: ədəbi-biografik əcyentyk (Bikkulovy: literaturno-biografičeskij sbornik)* [Bikkulov Brothers: A Literary and Biographical Collection]. Təz.-avtor F. S. Saifulina. 448 p. Kazan, Ǵyen. (In Tatar)
10. Saifulina, F. S. (2020). *Bertugan Bikkolovlar (XX gasyr başy tatar milli-mədəni əçirlegendə Bikkolovlar əşçənlege)*. [The Bikkulov Brothers (the Bikkulovs' Activities in the Context of the Tatar National and Cultural Life in the Early Twentieth Century)]. 165 p. İstanbul, KESİT. (In Tatar)

11. Nurieva, L. F., Saifulina, F. S. (2017). *Mulla Bikkolovlar nasele: isemnəre tarih bitlərendə* [The Bikkulovs as Religious Figures: The Names on the Pages of History]. Sbornik materialov mezhdunarodnoi konferentsii. Vostok-Zapad: literatura i hudozhestvennyya kul'tura. Pp. 170–175. Kazan'. Otechestvo, (In Tatar)
12. Saifulina, F. S., Nurieva L. F. (2015). *Deyatel'nost' Kasima Bikkulova kak pisatelya-prosvetatelya* [Activities of Kasim Bikkulov as a Writer-Educator]. Materialy mezhdunarodnoi konferentsii, posv. 170-letiyu Abaya. Pp. 228–230. Semipalatinsk, Gosudarstvennyi universitet im. Šakarima. (In Russian)
13. Nurieva, L. F., Saifulina, F. S. (2017). *Realisticheskoe napravlenie v proze nachala XX veka Kasima Bikkulova* [Kasim Bikkulov's Realistic Trend in the Prose of the Early 20th Century]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, Gramota. No. 3(69): v 3-h ch. Ch. 2, pp. 43–45. (In Russian)
14. Saifulina, F. S., Nurieva, L. F. (2017). *Roman “Turkestan” tatarskogo pisatelya – istoricheskaya proza nachala XX v.* [The Novel “Turkistan” by the Tatar Writer as an Example of Historical Prose of the Early Twentieth Century]. Sbornik materialov mezhdunarodnoi konferentsii Turkestan i Tyurkologiya. Kazahstan, Turkestan, pp. 416–420. (In Russian)
15. Nurieva, L. F. (2019). *Prosvetitel'skie traditsii M. Akmully v tvorchestve Kasima Bikkulova* [Enlightenment Traditions of M. Akmulla in the works of Kasim Bikkulov]. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. Moscow, Rusains, No. 7, pp. 131–136. (In Russian)
16. Nurieva, L. (2022). *Literaturno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' Kasima Bikkulova v kontekste tatarskoi literatury nachala XX v.* [Literary and Educational Activities of Kasim Bikkulov in the Context of Tatar Literature of the Early Twentieth Century]. Modern Humanities Success. Uspėhi gumanitarnykh nauk. No. 5, pp.11–15. (In Russian)
17. Bikkulov, K. (1912). *At karaklary*. [Horse Thieves]. Roman. 32 p. Kazan, Өmet. (In Tatar)
18. Kərimi, F. *Ǵihangir məhdymneñ mədrəsədən kuylyuy* [The Expulsion of Dzhigangir Magdum from the Village Madrasah]. URL: <https://web.archive.org/web/20120222194328/http://kitap.net.ru/karimi.php> (accessed: 03.06.2022) (In Tatar)
19. Səǵ'di, G. (1926). *Tatar ədəbiäty tarihy*. [History of Tatar Literature]. 123 p. Kazan, Tatarstan dəylət nəşr. (In Tatar)
20. Isənbət, N. (1974). *Bərazə pesie Myraubaj batyr məçaralary һәм başkalar*. [The Story of the Cat Myraubay Batyr from the Village of Baraza and Others]. 207 p. Kazan, Tatar. kit. nəşr. (In Tatar)
21. Khabetdinova, M. M. (2020). *Nəkyi Isənbət istəklərendə XX gasyr mədrəsə šəkertləreneñ kəndəlek tormyşy* [Daily lives of Tatar madrasah shakirds in the early 20th century (based on Naki Isanbet's memories)]. Tatarica. No. 1, pp. 78–102. (In Tatar)
22. Timergalin, A. (2016). *Milliät syzlege* [National Dictionary]. 3 t.1 t. 743 p. Kazan, Tatar. kit. nəşr. (In Tatar)

The article was submitted on 30.06.2022

Поступила в редакцию 30.06.2022

Нуриева Лилия Фаиловна,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
7965606048279656060482@yandex.ru

Nurieva Lilia Failovna,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
7965606048279656060482@yandex.ru

ТРИ НЕМЕЦКИХ БУЛОЧНИКА РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА

© Елена Папилова

THREE GERMAN BAKERS AS DEPICTED IN 19TH CENTURY RUSSIAN LITERATURE

Elena Papilova

This article investigates the stereotypical image of a German baker in Petersburg. Our analysis is based on the following works of three writers: Alexander Sergeyevich Pushkin's novel "Eugene Onegin", Vladimir Ivanovich Dal's story "A Person's Life, or A Walk along Nevsky Prospect" and Pyotr Andreyevich Karatygin's vaudeville "The Bakery, or a Petersburg German". The article concludes that the components, constituting the images of the Germans are very similar, these components being their national character, mentality, features of everyday life and speech characteristics. The type of a German baker reflects the peculiarities of German craftsmen from Petersburg in the mid-19th century. Because of the large number of such artisans, they were well known to the inhabitants of the capital. The images, created by the authors, are typified: the characteristic features of the German bread merchants were easily recognizable by their contemporaries. The writers portrayed them as the ones immersed in a limited world of petty-bourgeois interests, everyday problems and everyday life. The attitude of the authors towards the German characters is full of both good humor and undisguised irony over the limitations of their lives, the desire to show their superiority over the Russians, elevating their craft to the rank of art. The article examines in detail P. A. Karatygin's vaudeville "The Bakery..." little known to the general reader, its very genre suggesting a comic basis.

Keywords: image of a German, imagology, Petersburg, Pushkin, Dal, Karatygin

В статье на материале трех произведений – романа «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, повести «Жизнь человека, или Прогулка по Невскому проспекту» В. И. Даля и водевиля П. А. Каратыгина «Булочная, или Петербургский немец» – рассматривается имагологический образ немецкого булочника, созданный писателями. Автор приходит к выводу о схожести компонентов, составляющих образы героев: их национальный характер, ментальность, приметы быта, речевые характеристики. Тип немца-булочника в концентрированной форме отражает национальные особенности немцев-ремесленников Петербурга XIX века. Ввиду большого числа таких мастеровых, они были хорошо знакомы столичным обывателям. Образы, созданные авторами, типизированы: характерные черты немецких торговцев хлебом были легко узнаваемы современниками. Писатели изображали их погруженными в ограниченный мирок мещанских интересов, житейских проблем, повседневной жизни. При этом отношение авторов к персонажам-немцам преисполнено и добрым юмором, и нескрываеваемой иронией над ограниченностью их жизни, стремлением возвысить себя над русскими, возведением своего ремесла в ранг искусства. В статье особенно подробно рассматривается малоизвестный широкому читателю водевиль П. А. Каратыгина «Булочная...», сам жанр которого предполагает комическую основу.

Ключевые слова: образ немца, имагология, Петербург, Пушкин, Даль, Каратыгин

Русская литература XIX в. густо «населена» иностранцами, особенно много среди них немцев. Эта нация с петровских времен основательно вошла во все сферы русской жизни. Жители столицы пребывали в тесном контакте с немецкими ремесленниками – часовщиками, аптекарями, сапожниками, пивоварами, портными, мебельщиками, мясниками и др. К ним относились

и булочники, что нашло отражение на страницах русской классики.

В «Евгении Онегине» (1833) ранним утром, когда Онегин возвращается с бала, «*Петербург неугомонный / Уж барабаном пробужден*» (строфа XXXI). Среди прочего оживления пробуждающегося города:

«Хлебник, немец аккуратный,
В бумажном колтаке, не раз

Уж отворял свой васисдас» (здесь и далее курсив мой. – Е. П.).

Аккуратность и белый колпак станут неизменными атрибутами булочника-немца в последующих произведениях русской литературы. В примечаниях к роману Ю. М. Лотман пишет, что фраза «не раз уж отворял свой васисдас» значит, что хлебник продал уже не одну булку. Васисдас (фр. *vasistas* ‘форточка’) – германизм во французском языке (от нем. *was ist das?* ‘что это?’), означающий форточку или верхнюю часть двери, через которую булочник разговаривал с покупателями и продавал хлеб. Более того, «васисдас» был жаргонной кличкой немца [1, с. 198]. Это слово вошло в обиход петербургской жизни XIX века и устойчиво ассоциировалось с лавкой немца.

В повести В. И. Даля «Жизнь человека, или Прогулка по Невскому проспекту» (1843) выведены несколько немцев – жестянщик, токарь, доктор и булочник. Притом почти всех их (кроме доктора) зовут Иванами Ивановичами: булочника «звали, разумеется, Иваном Ивановичем, как уже и в то время звали всех немцев-булочников и колбасников» [2, с. 332]. Булочник и колбасник были типичными профессиями русского немца. В примечаниях к сборнику повестей и рассказов Даля указывается, что в первой половине XIX в. подавляющее большинство булочников в Петербурге были немцами [3, с. 415]. Рисуя портрет своего героя, автор не без иронии называет его «добрым булочником», «художником в своем ремесле», «человеком весьма скромным и заносчивым», нажившим «порядочное состояние» [2, с. 332]. Отмеченные Пушкиным атрибуты немца-хлебника (аккуратность, колпак) с точностью повторяются Далем: Иван Иванович носит «белый как снег колпак» и меняет на себе «верхнее белье, колпак и передник по три раза в неделю» [Там же, с. 333]. Ему свойственны аккуратность и степенность: он «положил белую глиняную трубочку свою бережно на карниз печки, <...> отворил *осторожно* двери, <...> он делал все вообще *не торопясь*». Речь немца грамматически неправильна, наполнена ошибками («Ну, какой *письмо*, что нужно?»), хотя он и освоил «прескверную русскую брань со свойственною иностранцам легкостью» [Там же].

Булочник Иван Иванович и его жена Анна Ивановна, также немка, – бездетная пара. Они берут на воспитание подкинутого к их дому мальчика. Подросткового Оську немец отдает на обучение другу-жестянщику, но этот немец, комически возводящий свое ремесло в ранг искусства, прогоняет ученика: за два года он убедился,

что в Оське «не таится *тонкое чувство изящного*», обязательное для профессии жестянщика, недостает «смелости и самоуверенности в размахе клепального молотка» [Там же, с. 339], он не способен стать «*добрым*» мастерским (профессионалом своего дела). Анна Ивановна сожалела, что Оська не был одной с ними веры (ребенка подкинули с «медным тельником» на шею), ведь она могла бы снискать ему место кистера (дьячка) в немецкой церкви [Там же, с. 337]. Овдовев, она одна возвращается на родину в Силезию.

Наиболее полный образ немца-булочника создан Петром Андреевичем Каратыгиным (1805–1879) в водевиле «Булочная, или Петербургский немец» (1843). Этот человек знаменит прежде всего как актер Императорских театров, знакомый со многими известными современниками (балетмейстер Ш. Дидло, балерина М. Тальони, директор театров А. М. Геденов, актер М. С. Щепкин), а также как драматург. Его перу принадлежат 73 пьесы – 46 водевилей и 27 комедий, многие из которых ставились на сцене при жизни автора.

Среди героев водевиля – булочный мастер Иван Иванович Клейстер, его дочь Машенька, подмастерье Карлуша, чиновник в годах Семен Семенович Флюгеров и молодой чиновник Шагаев, а также другой булочник, друг Ивана Ивановича – Христиан Богданович Цвибак.

Действие происходит в булочной Ивана Ивановича Клейстера, расположенной на Васильевском острове. На улицу ведет окно с медной форточкой, через которую продается хлеб. Эта форточка называется героями *васисдасом*. Над ней – вывеска: венец над большим кренделем. Внутри комнаты – шкафы со стеклянными банками с выпечкой, весы, часы, зеркало. По всему ясно, что булочная немца не богата: в ней нет парадного входа с улицы, на что жалуется Флюгеров («Как досадно, <...> со двора чистоплотному человеку очень неприятно ходить» [4, с. 10]). Торговое помещение соединено с жилыми комнатами немца, и этим пользуется Шагаев, взаимно влюбленный в Машу: каждый день он заказывает большой крендель, который не проходит в форточку, и под этим предлогом он попадает в дом булочника со двора.

Как и персонажи Пушкина и Даля, Клейстер появляется в пьесе в *белом колпаке*, с трубкой [Там же, с. 8]. Под стать ему и его подмастерье Карлуша – в *белом фартуке* [Там же, с. 3]. Клейстер – «честный», «добрый» булочник, Флюгеров говорит ему: «У вас и сердце и мука *совершенно чистые*, вы *мастер своего дела*» [Там же, с. 14]. О том же свидетельствует Шагаев: «Я уверен, что лучше вашей булочной нет даже на

Невском проспекте» [Там же, с. 36]. Впрочем, и сам немец уверен, что качество его товара отличное. Он весело напевает песенку:

«Могу сказать: я точно *мейстер*,
А не простой мастеровой.
Каков Иван Иванович Клейстер,
Нигде не сыщется другой.
Васильской остров очень знает
Меня по честности своей.
Сам частный пристав забирает
Здесь булки, хлеб и сухарей» (мейстер – от нем.
Meister ‘мастер’) [Там же, с. 15]

Как видно уже по песенке булочника, его русская речь грамматически неправильна. Ломаный русский язык – постоянная характеристика немца в русской литературе. Клейстер – яркий тому пример. В его речи множество ошибок: прежде всего неправильное употребление глагола («Что вы все *хочете* от меня? *Растолковайте* мне», «Ну что ты тут еще *приставаешь*? Зачем ты давно спать не *лягешь*?», «*Ухаживай* прочь!» (уйди), «Это до тебя не *прикасается*» (тебя не касается)); неправильное склонение слов и употребление предлогов («Вы совсем не для того бываете здесь *на каждую неделю*», «Вот уж *три ночей* не могу засыпать: ваша страшная фигура не дает мне *спокою*», «Он шинелю на своих плечи имеет», «Преважнейшее происшествие говорил, через которого мы можем достать большая неприятность»), неправильное, на немецкий манер, построение фразы («Он ваш племянник *есть*»), фонетические особенности («Это *прикрасно!* Прикрасная штука!»).

Вместе с тем Клейстер обнаруживает хорошее знание русских пословиц, которые он, однако, тоже коверкает. Им в пьесе высказано восемь пословиц, приведем их полностью: «Один нехороший овечек все стадо запортил», «Десять разов отрезывай, а один обмеривай», «За то много щук на воде живут, чтоб караси не ложились спать», «Суженого коня не объезжают», «Настоящих приятелей в неприятностях можно узнавать», «Страх большие глаза имеет», «Жена совсем не гитара есть, на которую можно, поигравши, на стенку повешать», «Кто за кого родился, тому надо за него жениться». Есть в речи немца и ломанные поговорки: «Надо через это ухо *вострое* держать», др.

Клейстер живет в России уже тридцать пять лет, был женат на русской, овдовел. Флюгеров, желая угодить немцу, говорит ему: «Вы, Иван Иванович, совсем похожи на русского и говорите так, что ничего не узнаешь». Эта неприкрытая лесть приятна немцу, он отвечает «с довольной улыбкой»: «Да, я совсем выгляжу на русского и

буду гордость через это иметь. Который человек не знает моя фамилия, совсем не может догадываться, что я немец есть» [Там же, с. 11]. Национальное самосознание немца таково, что он считает себя почти русским (вопреки ломаной русской речи). Его претензия казаться тем, кем он на самом деле не является, рождает комический эффект.

В пьесе Клейстер только единожды говорит по-немецки – со своим коллегой, булочником Христианом Богдановичем Цвибаком [Там же, с. 8]. Приведенный в *немецкой литературе* (перевод не дан автором), их диалог свидетельствует о каком-то событии, которым оба мастеровых очень обеспокоены. Позднее зритель понимает, что речь о закрытии в Петербурге нескольких булочных, в которых подмешивали муку. Хотя Клейстер уверен в качестве своего товара («Французская булка и на руке слышать, что она какая должна быть, совсем такая есть» [Там же, с. 36]), неприятные новости заставляют его думать, что молодой человек, навещающий его каждый день в его булочную (влюбленный в Машу Шагаев), – чиновник, кому поручено найти нарушения и в его, Ивана Ивановича, булочной. Этим обусловлен комизм ситуации, когда герои, наконец, смогут объясниться: немец будет говорить с ним как с полицейским чиновником, а Шагаев – как с потенциальным тестем (основанный на взаимном страхе героев, их разговор напоминает диалог ревизора с городничим в пьесе Н. В. Гоголя).

Дочь Клейстера Маша, напротив, говорит по-русски чисто и считает себя русской. «Какая же я немка?» – говорит она Флюгерову, поясняя, что ее матушка была русской, и сама она воспитывалась в пансионе с русскими, и даже говорит по-немецки «очень нехорошо» [Там же, с. 21].

В Машу влюблены сразу три персонажа – Семен Семенович Флюгеров, подмастерье Карлуша и Шагаев, последнему она отвечает взаимностью. Флюгеров зачастил к немцу и всячески льстит ему, потому что намерен сделать предложение его дочери. О своей аккуратности, сравнивая ее с немецкой, он говорит: «Маленькое пятнышко, где бы то ни было, мне очень чувствительно! Насчет *аккуратности* я чистый немец» [Там же, с. 11]. О своей фамилии Флюгеров говорит, что она точно немецкая, что товарищи не называют его Флюгеровым, а говорят: «Ты-де Флюгер – немец... и начальник отделения за *исправность* в немцы пожаловал». Он уверяет Клейстера, что у него все – и платье, и сапоги, и мебель – «*все немецкой работы*». Признаваясь в уважении к немцам, он называет их «*образцовым народом*». Жену-немку он почитает идеальной

хозяйкой, рачительной и экономной: «Из гривны 15 копеек сделает. <...> Одно платье на три фасона переделает... и украсит, и перекрасит, и выворотит, и мужа не введет в убыток» [Там же, с. 11]. На возражение Клейстера, что и его русская жена «добрейшей» была, Флюгеров продолжает настаивать, что «жена-немочка – другое дело». Он сравнивает русских и немецких чиновников: первые, по его словам, зачастую по причине своей неорганизованности и лени не продвигаются далеко по службе («Дошел до титулярного да и сел»). Но немцы, с их «терпением и аккуратностью», всего добиваются, так что получается, что «немец или пересидит тебя, или перегонит» [Там же, с. 13]. Свой дифирамб немцам Флюгеров заканчивает словами: «Я люблю немцев вообще, а вас в особенности... Так люблю и уважаю, что просто хотел бы породниться с вами» [Там же, с. 16, 17].

Раздумывая над разницей в возрасте (ему пятьдесят два, ей около восемнадцати), над тем, что Маша, стоя у форточки своей булочной, насмотрелась на людей и знает всему цену, Флюгеров засомневался: «Ведь и сухарь третьеводнишний дешевле продается, все давай свежее» [Там же, с. 19]. Но, приняв во внимание свой «высокоблагородный» чин и знак беспорочной службы, он приходит к выводу, что, напротив, делает честь своим сватовством [Там же, с. 19]. Разглядывая себя перед зеркалом, он самодовольно отмечает и румянец, и «ни одного седого волоса ... под париком». Флюгеров снисходительно отказывается от приданого («Я, разумеется, приданого от вас не потребую!» [Там же, с. 17]), хотя наедине с собой рассуждает о Клейстере: «Этот *васисдас* еще ломается, и приданого-то, пожалуй, отвалит булок да сухарей». Флюгеров считает себя «тертым калачом», он уверен в том, что деньги у хлебника есть, только «у немца их вытаскать все равно что угря на удочке: чуть круто повернул – и пиши пропало!». Он намерен взять с будущего тестя расписку. «Немец хитер, да я сам чернильный орешек, меня не скоро раскусишь» [Там же, с. 19], – рассуждает он. Последняя реплика созвучна с пословицей из сборника Даля: *Немец хитер: обезьяну выдумал* [5, с. 196]. Своим намерением «облагодетельствовать» бедную девушку Флюгер схож с героем пьесы И. С. Тургенева «Холостяк» фон Фонком, который отговаривает Вилицкого от брака с Марьей Васильевной, бедной девушкой низкого социального статуса, потому что это идет вразрез с его правилом об «избегании близких сношений с людьми низшего круга».

Разговаривая с Машей, Флюгеров сравнивает ее со сладкой патокой, называет своей «пышеч-

кой», «бухгалтерской книгой, настоящим *гросс-бухом*», обращается к ней: «*шиёнес* Марья Ивановна» (милая, красивая), пытается поговорить с ней по-немецки: «*Ви бэфинден зи зих*, Марья Ивановна?» (как вы себя чувствуете?), отвечивает комплименты немецкому языку: «В немецком наречии есть такие слова нежные, мягкие, например “*Их либе зи!*”» (я вас люблю) ... И все же получает отказ, чем крайне возмущен: «Вот немки-то каковы! Ведь живет в *нижнем этаже*, а как свысока рассуждает!», «Прошу покорно! Чиновник 9 класса сватается к *булочнице*, а она еще *ширлих-манирлих!* <...> В этой *дурацкой* булочной только мараешь себя и физически и морально» [4, с. 25, 26].

В финале Шагаев сватается к дочери булочника и получает согласие. Клейстер, со свойственной немцам педантичностью, намерен изучить жениха: «Мне надо вас много порасспрашивать... я не могу же так, с *приипехта*, взять жениха для своей дочки?.. Надо все *аккуратно* сделать» [Там же, с. 39]. Флюгеров, к общему удивлению, оказывается дядюшкой Шагаева, сначала он отрицает, что сам сватался к Маше, но, уличенный и ею, и ее отцом, быстро ретируется и вынужден согласиться на брак племянника. При этом он вероломно замечает ему: «В тебе, братец, нет никакой амбиции: женишься на *булочнице!*» [Там же, с. 44]. Бедный подмастерье Карлуша так и остается со своими мечтами о Маше.

Все действие водевиля происходит в стенах булочной, персонажи предстают в бытовой обстановке, погруженными в житейские заботы. Недаром М. Паушкин назвал это произведение *бытовым водевилем*, чье «содержание и мораль не выходят за пределы *мещанского* мира, его понятий и интересов» [6, с. 24].

Водевиль Каратыгина был впервые поставлен на сцене 26 октября 1843, чуть позже его посмотрел государь Николай I и, впечатленный, пожаловал автору бриллиантовый перстень [7, с. 304]. По воспоминаниям Каратыгина, его друг А. А. Катенин, который несколько лет был губернатором Оренбургской губернии, рассказывал, что у них в Оренбурге была одна немецкая булочная. По совпадению, ее хозяйина тоже звали Иваном Ивановичем, и у него тоже была молодая дочь. Однажды этот немец пошел в театр посмотреть водевиль Каратыгина «Булочная, или Петербургский немец» и, будучи убежден, что в пьесе изображен именно он, до того рассердился, что закрыл свою лавку и покинул город. Весь Оренбург, по словам Катенина, целую неделю мучился без свежих сухарей, пока, наконец, «не образумили раздраженного Ивана Ива-

новича и не уговорили его воротиться!» [Там же, с. 305]. Этот реальный случай свидетельствует о том, что автору удалась типизация немца-булочника, чей образ жизни, ментальность, речь были легко узнаваемы современниками. Они были иронически осмыслены автором водевиля.

Немцы-булочники трех произведений разных авторов предстают перед читателем очень схожими в своем национальном своеобразии. В их образе подчеркиваются аккуратность, размеренность, трудолюбие, профессионализм, постоянными атрибутами становятся белый колпак и фартук. Отношению авторов к своим героям свойственен и добродушный юмор, и ирония над мещанской ограниченностью их жизни. В основе этого образа лежал исторический опыт взаимодействия русского человека с многочисленным цехом немецких булочников, которые, по замечанию Е. Н. Шушлебиной, взяли в свои руки почти все хлебобулочное производство Петербурга XIX века [8, с. 88] (перевод мой. – Е. П.).

Список источников

1. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий. СПб.: Азбука, 2014. 507 с.
2. Даль В. И. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 2. М.: Книжный клуб Книгоvek: Terra, 2017. 653 с.
3. Даль В. И. Повести и рассказы. М.: Сов. Россия, 1983. 429 с.
4. Булочная, или Петербургский немец. Водевиль в одном действии П. А. Каратыгина. СПб.: М. В. Попов, 1880. 44 с.
5. Даль В. Пословицы и поговорки русского народа. М.: Эксмо, 2008. 638 с.
6. Паушкин М. Старый русский водевиль и П. А. Каратыгин // П. А. Каратыгин. Водевиль. М.: Гослитиздат, 1937. 219 с.

7. Записки П. А. Каратыгина. 1805–1879. Изданы и редактированы сыном покойного П. П. Каратыгина. СПб.: [б.и.], 1880. 336 с.

8. Шушлебина Е. Н. Три века Санкт-Петербурга (Санкт-Петербург и петербургские немцы) / Drei Jahrhunderte von St. Petersburg (St. Petersburg und Petersburger Deutsche). СПб.: Паритет, 2004. 124 с.

References

1. Lotman, Yu. M. (2014). *Roman A. S. Pushkina "Evgenii Onegin". Kommentarii* [A. S. Pushkin's Novel "Eugene Onegin". A Commentary]. 507 p. St. Petersburg, Azbuka. (In Russian)
2. Dal', V. I. (2017). *Sobranie sochinenii: v 8 t. T. 2* [Collected Works: In 8 Vol. Vol. 2]. 653 p. Moscow, Knizhnyi klub Knigovek, Terra. (In Russian)
3. Dal', V. I. (1983). *Povesti i rasskazy* [Novels and Stories]. 429 p. Moscow, Sov. Rossiya. (In Russian)
4. Karatygin, P. A. (1880). *Bulochnaia, ili Peterburgskii nemets. Vodevil' v odnom deistvii* [Bakery, or the Petersburg German. A Vaudeville in One Act]. 44 p. St. Petersburg, M. V. Popov. (In Russian)
5. Dal', V. I. (2008). *Poslovitsy i pogovorki russkogo naroda* [Proverbs and Sayings of the Russian People]. 638 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)
6. Paushkin, M. (1937). *Staryi russkii vodevil' i P. A. Karatygin* [The Old Russian Vaudeville and P. A. Karatygin]. P. A. Karatygin. Vodevili. 219 p. Moscow, Goslitizdat. (In Russian)
7. *Zapiski P. A. Karatygina. 1805– 1879* (1880) [The Notes by P. A. Karatygin. 1805– 1879]. Izdany i redaktirovany synom pokoinogo P. P. Karatyginym. 336 p. St. Petersburg. (In Russian)
8. Shushlebina, E. N. (2004). *Tri veka Sankt-Peterburga (Sankt-Peterburg i peterburgskie nemtsy)* [Three Centuries of St. Petersburg (St. Petersburg and Petersburg Germans)]. Drei Jahrhunderte von St. Petersburg (St. Petersburg und Petersburger Deutsche). 124 p. St. Petersburg, Paritet. (In German)

The article was submitted on 30.06.2022
Поступила в редакцию 30.06.2022

Папилова Елена Вячеславовна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Российский государственный университет
нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина,
119991, Россия, Москва,
Ленинский просп., 65, к.1.
llennochka@mail.ru

Papilova Elena Vyacheslavovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Russian State University of Oil and Gas
named after I. M. Gubkin,
65-1 Leninsky Prosp.,
Moscow, 119991, Russian Federation.
llennochka@mail.ru

УДК 821 111

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-139-144

ПРИНЦИП БИНАРНЫХ ОППОЗИЦИЙ КАК ИДЕЙНО-КОМПОЗИЦИОННАЯ ОСНОВА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПОВЕСТИ Ю. ПОЛЯКОВА «ДЕМГОРОДОК»

© Хэ Цзиньхуа

THE PRINCIPLE OF BINARY OPPOSITIONS AS THE IDEOLOGICAL AND COMPOSITIONAL BASIS OF YU. POLYAKOV'S POLITICAL STORY “DEMGORODOK”

He Jinhua

The subject of the study is the phenomenon of binary in the political story “Demgorodok” by Yu. Polyakov. This paper considers binary opposition as one of the most important modes for creating a picture of the world in the story “Demgorodok”. We analyze the four main oppositions in this story: “a princess – a swineherd”, “an EX-president – an ex-PRESIDENT”, ““Democrats” – a Deliverer of the Fatherland”, “power – people”, as well as fictional images of characters who have moved from one extreme to another. The abundance of sharp opposites creates a grotesque atmosphere in the story and allows the author to satirically reflect the absurd social phenomena of the early 1990s. The research methodology is based on the conceptual method, there are elements of the descriptive method and a component analysis of the text. The purpose of the study is to reveal the role of binary oppositions as one of the main methods for building a fictional world in the dystopian story “Demgorodok”. The study is relevant due to the need to reveal the manifestation of binary in the “Demgorodok” world model from the position of cognitive science. The scientific novelty consists in the implementation, from cognitive-hermeneutical perspectives, of a multidimensional study of binary oppositions in the world, created by Yu. Polyakov in his “Demgorodok”.

Keywords: binary opposition, picture of the world, anti-utopian story, “Demgorodok”, Yu. Polyakov

Предметом исследования выступает феномен бинарности в политической повести «Демгородок» Ю. Полякова. Бинарная оппозиция рассматривается в данной работе в качестве одного из важнейших модусов для создания картины мира в «Демгородке». Автором статьи анализируются четыре главные оппозиции в повести «Демгородок»: «принцесса – свинопас», «ЭКС-президент – экс-ПРЕЗИДЕНТ», «„демократы“ – Избавитель Отечества», «власть – народ», а также художественные образы персонажей, перешедших из одной крайности в другую. Наполнение множеством резких противоположностей создает гротескную атмосферу в повести и позволяет сатирически отражать абсурдные общественные явления начала 1990-х годов. Методология исследования опирается на концептуальный метод, присутствуют элементы описательного метода и компонентный анализ текста. Цель исследования заключается в раскрытии роли бинарных оппозиций как одного из главных методов построения художественного мира в антиутопической повести «Демгородок». Актуальность изучения обусловлена потребностью раскрыть проявление бинарности в модели мира «Демгородка» с позиции когнитивистики. Научная новизна состоит в осуществлении многоаспектного исследования бинарных оппозиций в созданном Ю. Поляковым мире «Демгородка» с когнитивно-герменевтических позиций.

Ключевые слова: бинарная оппозиция, картина мира, антиутопическая повесть, «Демгородок», Ю. Поляков

«Демгородок» – политическая антиутопическая повесть Ю. Полякова, была впервые издана в 1993 году. Но и через тридцать лет после публикации ее проблематика все еще остается актуальной. Ценность этого произведения заключает-

ся в сатирическом изображении общественно-политических явлений в России в начале 1990-х годов, а также в точном (как мы теперь видим) прогнозе относительно отношений России с другими странами (конфликт между Россией и Ук-

раиной, дружеские отношения с Китаем и враждебные – с США). Поэтому в наше время будет полезно вновь рассмотреть данную повесть.

После выхода в свет повесть «Демгородок» привлекла и продолжает привлекать к себе внимание российских и зарубежных исследователей. В статье, посвященной раннему творчеству Ю. Полякова, китайский русист Чжан Цзяньхуа дал этой повести высокую оценку. Польский литературовед Ванда Супа в своей работе назвал «Демгородок» одним из двух главных сатирических произведений Ю. Полякова. Д. Рюмин проанализировал повесть с точки зрения трансформации образа карнавального смеха. А. Большакова также обратила на нее немалое внимание: она рассмотрела это произведение с точки зрения таких аспектов, как русскость и советскость, ирония и сатира. В своей монографии «Зачем нужна русская литература? Из записок университетского словесника» М. Голубков отдельно уделил место анализу принципов сатирической типизации в произведениях «Демгородок» и «Козленок в молоке». Поскольку роман «Козленок в молоке» обычно воспринимается как главная работа Ю. Полякова, придание Голубковым столь же важного значения повести «Демгородок» многое объясняет. Тем не менее в настоящее время отсутствует работа, посвященная композиции «Демгородка», построенной на принципе бинарных оппозиций.

Бинарные оппозиции трактуются как «универсальное средство познания мира» [1, с. 38] и широко изучаются в различных сферах современной науки, например в языкознании, музыковедении и т. д. В рамках семиотических систем «знак приобретает свое значение и смысл только через отношение со знаком, стоящим к нему в оппозиции» [2, с. 52]. К. Гудкова утверждает, что «бинарные оппозиции являются проявлением категории противоположности» [3, с. 122]. Классическим примером для понимания взаимоотношений бинарности может служить тот факт, что значение слова «друг» раскрывается с помощью его антонима «враг». В своем произведении «Федон» (так называемый сократический диалог) Платон, объясняя взаимоотношения двух противоположных понятий, выдвинул такие антиномические оппозиции: «прекрасное – безобразное», «справедливое – несправедливое», «жизнь – смерть», «большое – маленькое» и т. д. [4]. В древнем Китае Лаоцзы, создатель даосизма, разделял мир на два основных противоположных элемента: Инь и Ян. Хотя человек начал рассматривать мир с точки зрения противоположностей тысячи лет назад, бинаризм становится предметом научного исследования в разных сферах

только после того, как в XX веке Н. Трубецкой построил фонологическую методологию. Бинарность как явление рассматривается и в литературоведении. М. Бахтин использует музыкальный термин «контрапункт» [5, с. 286], Ю. Лотман считает, что «... в основе внутренней организации элементов текста, как правило, лежит принцип бинарной семантической оппозиции: мир будет делиться на богатых и бедных, своих и чужих, правоверных и еретиков, просвещенных и непросвещенных, людей Природы и людей Общества, врагов и друзей» [6, с. 227]. Бинарность представляет собой важный принцип для интерпретации идейно-композиционной основы художественного мира «Демгородка».

Бинарные оппозиции заметны во многих произведениях Ю. Полякова. Почти в каждом произведении писателя существуют два враждебных лагеря: «сын» Купряшин и «дед» Зубов из повести «Сто дней до приказа», еврейские писатели и писатели-антисемиты из романа «Козленок в молоке», враждующие группировки Садулаева и Малевича из романа «Замыслил я побег...» и т. д. Прежде чем начать анализировать бинарность в повести «Демгородок», нужно ознакомиться с общественно-политической обстановкой в России в начале 1990-х годов. О предпосылках к написанию повести писатель подробно рассказывает в статье «Как я построил „Демгородок“». Стремясь изобразить выявленные ситуации в эпоху хаоса постперестроечного периода, Ю. Поляков посредством многомерных и разнообразных бинарных оппозиций выстраивает кажущийся абсурдным мир «Демгородка». Бинарность проявляется в повести как на композиционном и сюжетном уровнях, так и на уровне отдельных художественных образов.

Демгородок – это своего рода аналог ГУЛАГа для «демократов», лишившихся власти. Бывшие государственные деятели изолированы в поселке, где живут своим трудом, например сажают картофель. У них даже нет имен, и обращаются к ним по номерам. Для их родственников к номерам добавляют соответствующие литеры. Демгородок представляет собой общество с дуальной организацией, которая состоит из двух, как бы противопоставленных друг-другу групп людей: изолянтов и охранников. На основе множества бинарных отношений Ю. Поляков построил вымышленный мир «Демгородка», который тесно связан с российской действительностью. Ключевыми оппозициями являются дихотомии «принцесса – свинопас», «ЭКС-президент – экс-ПРЕЗИДЕНТ», «„демократы“ – Избавитель Отечества», «власть – народ».

На уровне системы персонажей самой яркой антиномией представляется оппозиция: «принцесса – свинопас», символизирующая неравную пару парня и девушки. Принцесса – это главная героиня Лена, стройная и красивая девушка, выпускница Кембриджа, исследовательница Уайльда, дочь бывшего влиятельного политика. Свинопас – другой центральный персонаж, Мишка Курылев, шофер ассенизационной машины, кинемеханик лагеря, уволенный из армии до присвоения очередного звания поручика (использование Ю. Поляковым этого несуществующего в современной российской армии звания, очевидно, является элементом неоархаики), бедный сирота (вырос без отца, а мать умерла пять лет назад). В глазах Курылева Лена является подлинной принцессой, а себя он называет свинопасом. В этико-аксиологическом модусе пара противоположностей «принцесса – свинопас» символизирует бинарные оппозиции «прекрасное и безобразное». В Лене воплощается прекрасный и труднодоступный идеал прекрасной дамы, а в Курылеве – образ ничтожного и никчемного мужчины. Сила личности Лены проявляется и в том, что она добровольно решила поехать жить в лагерь ради своего отца – явление исключительно редкое среди изолянтов Демгородка.

Однако в условиях Демгородка положения «принцессы» и «свинопаса» в некотором смысле поменялись. На территории лагеря Лена считается дочерью преступника и политической заключенной. Она лишена свободы и живет под строгим надзором. А Курылев как житель деревни Алешкино и работник лагеря имеет право на вход в Демгородок и выход из него. В конце повести Лена планирует убежать из лагеря. Курылев является ключевой и необходимой фигурой этого плана. В этот момент «принцесса» предстает в роли просителя, а «свинопас» – спасителя. Теперь уже в онтологическом модусе под парой противоположностей «принцесса – свинопас» скрываются бинарные оппозиции «проситель – спаситель». Функцию точки переключения выполняет именно Демгородок.

В паре «принцесса – свинопас» можно выделить еще одну оппозицию, которая раскрывает суть любви «принцессы» и «свинопаса»: «истинность и ложность» любви. В начале Курылев сближается с Леной по приказу с целью получения информации о валютных сбережениях ее отца за границей. Вернуться в Алешкино, устроиться кинемехаником лагеря и установить контакт с Леной – все было частью продуманного плана спецоперации «Принцесса и свинопас». В то же время знакомство Лены с Курылевым было и интригой Рената, члена подпольной организа-

ции «Молодые львы демократии», которая рассчитывает использовать ассенизационную машину Мишки для побега из лагеря. Во время попытки побега Лена закрыла Курылева собой, когда Ренат выстрелил в него. Хотя в конце концов Мишка женился на другой девушке, он все время тоскует о Лене. Больше всего ему хочется увидеть Лену в спектакле «Всплытие» по телевизору. Оказалось, со временем «принцесса» и «свинопас» влюбились друг в друга по-настоящему. Их любовь из ложной стала истинной.

Поскольку конфликт является типичным бинарным явлением, конфликт между лагерями ЭКС-президента и экс-ПРЕЗИДЕНТа носит острый характер. Но ирония автора состоит в том, что, не имея реальных политических противоречий, прибегая к одним и тем же приемам политической борьбы за власть, оба президента ведут борьбу лишь за кресло. Противостояние между ними является мнимой оппозицией, однако они представляются политическими противниками: экс-ПРЕЗИДЕНТ пришел к власти после ЭКС-президента. И даже в условиях тяжелой лагерной жизни их политическое противостояние продолжается: полемика ведется на страницах стенгазеты Демгородка. Каждый из них обвиняет другого в том, что во времена СССР область под управлением противника получила переходящее знамя путем дачи взятки столичным чиновникам (один организовал «роскошный пикник с обнаженными комсомольскими активистками» [7, с. 250], а другой – «грандиозную медвежью охоту» [Там же]). Оба президента имеют свою подпольную группу, которая пытается вернуть их к власти. Их жены, бывшие «президентши», тоже не остаются в стороне от конфликта, регулярно устраивая ссоры и скандалы. Их противостояние продолжается до самого конца повести. Когда Демгородок остается бесхозным, ЭКС-президент возглавляет «оставанцев» – людей, желающих остаться в лагере в надежде на социальные гарантии, а экс-ПРЕЗИДЕНТ становится лидером «покиданцев», стремящихся срочно покинуть Демгородок.

Можно сказать, что противостояние между лагерями ЭКС-президента и экс-ПРЕЗИДЕНТа является одним из основных элементов иронии в повести Ю. Полякова. Противостоят друг другу, они не создают реальной оппозиции.

Бинарная пара «„Демократы“ – Избавитель Отечества» играет важную роль в организации художественного пространства в повести. Прежде всего они являются политическими противниками. Политическая борьба между Избавителем Отечества и «демократами» заканчивается победой Избавителя Отечества, после которой он

распоряжается создать Демгородок для заключения бывших политических противников. Изолянты из Демгородка фактически являются политзаключенными, а Избавитель Отечества показывается в образе главного надзирателя. «Демократы» между собой называют режим «Избавителя Отечества» *«кровавой диктатурой пьяницы-адмирала»* [Там же, с. 298], а он их *«заправилами и пособниками псевдодемократического антинародного режима»* [Там же, с. 228]. Избавитель Отечества не только лишил их свободы, но и заставляет жить по своей воле. К примеру, в один из вечеров всех поселенцев Демгородка, включая ходячих больных, сгоняют на пропагандистский киносеанс. Избавитель отечества поручает спецантам заниматься обнаружением и ликвидацией «демократов», скрывающихся за рубежом. Боясь покушений, беглые «демократы» умоляют российские посольства отправить их в Демгородок. Таким образом, Ю. Поляков отражает в виде пародии парадоксальные и абсурдные явления общественной жизни в начале 1990-х годов.

Иронично, что по приказу «Избавителя Отечества» форма изолянтов Демгородка сшита из джинсов, которые считаются символом американской культуры с 1970-х годов. А демократия у многих в первую очередь ассоциируется с Западом и США. Рык объявляет себя Избавителем Отечества от западной «вседемократии». Естественно, джинсовая форма изолянтов Демгородка – это своего рода месть славянофилов западникам.

В повести существует еще одна важная пара противоположностей: власть и народ, которая включает в себя как отношения между «демократами» и народом, так и отношения между Избавителем Отечества и народом. Противопоставление происходит, во-первых, по признаку субординации («демократы» и Избавитель Отечества выступают в роли правителя, а народ – подчиненного), и отношение народа к власти проявляется, например, в том, что «демократов» в народе называют *«антинародной кликой»* [Там же, с. 233]. Во-вторых, противопоставляется и материальное положение людей во власти и народа. Так, в течение Демократической Смуты не строили ничего нового, кроме трехэтажных особняков для «хозяев жизни», то есть самих «демократов».

С приходом к власти Избавителя Отечества противоречие «власть – народ» не смягчилось. Сначала жители деревни Алешкино питали иллюзию, что Избавитель Отечества улучшит их уровень жизни. Рассказывают, что, после того как Рык как-то посетил продовольственный магазин, во всех магазинах стали давать сыр «в нагрузку». Переворот, совершенный Рыком, назва-

ли *«благоворотом»* [Там же, с. 237], то есть *«государственным переворотом, совершенным во благо народу»* [Там же]. Однако забота Избавителя Отечества о народе – всего лишь политическое шоу. К примеру, зарплаты главного героя Мишки по-прежнему хватает лишь на то, чтобы едва сводить концы с концами. На публике Избавитель Отечества всегда советуется со своим окружением, но на деле подчиненные не смеют выступать против него. Под маской спасителя Родины скрывается обычная диктатура. После прихода к власти Избавитель Отечества провел ряд жестких политических мер. Создали *«попсы»* [Там же, с. 282], где спешно арестовали, судили, заключили или расстреляли взятых на месте преступления и подозреваемых. За спекуляцию валютой могли давать пожизненное заключение. Обнаружив десять долларов на пюпитре, какой-то композитор умер на месте во время концерта от разрыва сердца. А одну телеведущую уволили за необдуманно низкое декольте. О его авторитарности также свидетельствует указ об обязательной форме обращения граждан друг к другу – *«господарищ»*. В целом в этом мире антиутопии власть и народ находятся исключительно на противопоставленных позициях.

Нужно заметить, что между двумя полюсами существуют персонажи, способные пересечь границы, порвать со своей социальной средой. Как Платон говорит в «Федоне», «так как противоположностей две, то возможны два перехода – от одной противоположности к другой или, наоборот, от второй к первой» [9]. В повести таких лиц немало. В Демгородке заключены «демократы», потерпевшие поражение в борьбе за власть. Раньше они были президентами, министрами или депутатами, а сейчас они заключены в лагере за высоким бетонным забором и колючей проволокой. Поначалу в Демгородке даже не было центральной котельной, медпункта, продовольственного склада и другой элементарной инфраструктуры, из-за этого *«в первую же зиму несколько померзло, а прочие истожились до неузнаваемости»* [Там же, с. 219]. Из тепличных условий в лагерную жизнь в Демгородке, от правителей до узников – писатель толкает их из одной крайности в другую с помощью смелой фантазии и гротескных художественных приемов.

В повести есть примеры и обратных переходов. Некоторые персонажи из бедности и ничтожества превратились в богатых и значимых. Например, изолянтка №524 Демгородка была министром просвещения в правительстве «демократов», а до этого была цирковой красоткой, ассистенткой фокусника. Путь от циркачки до министра просвещения не описан писателем, но чита-

телям несложно догадаться, благодаря каким заслугам изолянтка №524 смогла стать влиятельным представителем власти. Еще два подобных образа в повести – безымянный «биллионщик» и изолянт №59. Занимаясь сутенерством и торговлей наркотиками, «биллионщик» заработал начальный капитал на бедных иногородних студентках и наркоманах из числа студентов. Разбогатеть нечестным путем – такое явление действительно было свойственно России 1990-х годов. А изолянт №59 когда-то был борцом за права трудящихся и возглавлял самую настырную стачку, но затем стал руководителем госкомитета по борьбе с забастовками, из угнетенного превратившись в угнетателя. В нем проявляется образ «перевертыша», явления так же очень свойственного России тех лет.

Учитывая вышеизложенное, мы можем прийти к выводу, что бинарность выступает важным фактором для понимания и интерпретации этой антиутопической и политической повести. Многомерные и разнообразные оппозиции, как реальные, так и мнимые, образуют сложный динамический художественный мир «Демгородка». В мире, наполненном множеством резких противоположностей, логика не действует. Это позволяет повести «Демгородок», сатирически отражая абсурдные общественные явления начала 1990-х годов, стать важным фрагментом мозаики в литературной энциклопедии постсоветской жизни.

Список источников

1. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. Ключевые понятия и тексты. М.: Аграф, 1999. 382 с.
2. Новейший философский словарь. Постмодернизм / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. Минск: Современный литератор, 2007. 812 с.
3. Гудкова К. В. Английские бинарные оппозиции в языке и тексте. Вестник СПбГУ. Сер. 9. 2011. Вып. 4. С. 122–129.
4. Платон. Федон. URL: <http://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1450190000#002> (дата обращения: 05.08.2022).
5. Кравцова М. А. Бинарные оппозиции в романах Вирджинии Вульф // Филология. Социальные коммуникации. Том 23 (62). № 3. 2010. С. 286–293.
6. Лотман Ю. М. Об искусстве. СПб: Искусство-СПб, 1998. 702 с.
7. Поляков Ю. М. Собрание сочинений в пяти томах: Том 2. Повести и рассказы. М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2004. С. 215–312.

Библиографический список

1. Большакова А. Ю. Феноменология литературного письма: о прозе Юрия Полякова. М.: МАИК Наука, 2005. 317 с.

2. Голубков М. М. Зачем нужна русская литература? Из записок университетского словесника. М.: Прометей, 2021. 344 с.

3. Поляков Ю. М. Как я построил «Демгородок», 2017. URL: <https://yuripolyakov.ru/creation/prose/kak-ya-postroil-demgorodok/> (дата обращения: 08.08.2022).

4. Рюмин Д. А. Элементы карнавала в повести-антиутопии Ю. Полякова «Демгородок» // Проблемы фундаментальной подготовки в школе и вузе в контексте современности. № 7. 2017. С. 259–261.

5. Wanda Supa. Сатира Юрия Полякова в контексте достижений русской классической сатиры // Studia Wchodniosłowiańskie. № 16. 2016. С. 110–121.

6. 老子 道德经. URL: <https://www.daodejing.org/42.html> (дата обращения: 03.08.2022).

7. 张建华

当代俄罗斯文坛上的“最后一个苏联作家”——波利亚科夫早期小说创作论 // 复旦外国语言文学论丛. № 1. 2020. 53–59页.

References

1. Rudnev, V. P. (1999). *Slovar' kul'tury XX veka. Klyuchevye ponyatiya i teksty* [Dictionary of the Twentieth Century Culture. Key Concepts and Texts]. 382 p. Moscow, "Agraf". (In Russian)
2. *Noveyshii filosofskii slovar'. Postmodernizm* (2007) [The Latest Philosophical Dictionary. Postmodernism]. Gl. nauch. red. i sost. A. A. Gritsanov. 812 p. Minsk, Sovremennyyi literator. (In Russian)
3. Gudkova, K. V. (2011). *Angliyskiye binarnyye oppozitsii v yazyke i tekste* [English Binary Oppositions in Language and Text]. Vestnik SPbGU, ser. 9, vyp. 4, pp. 122–129. (In Russian)
4. Platon *Fedon* [Phaedo]. URL: <http://ancientrome.ru/antlitr/t.htm?a=1450190000#002> (accessed 05.08.2022). (In Russian)
5. Kravtsova, M. A. (2010). *Binarnyye oppozitsii v romanakh Virzhinii Vul'f* [Binary Oppositions in the Novels by Virginia Woolf]. Filologiya. Sotsial'nye kommunikatsii. Tom 23 (62), No. 3, pp. 286–293. (In Russian)
6. Lotman, Yu. M. (1998). *Ob iskusstve* [On Art]. 702 p. St. Petersburg, Art-SPB. (In Russian)
7. Polyakov, Yu. M. (2004). *Sobraniye sochinenii v pyati tomakh: Tom 2. Povesti i rasskazy* [Collected Works in Five Volumes: Volume 2. Tales and Stories]. Pp. 215–312. Moscow, "ROSMEN-PRESS". (In Russian)

Bibliographic list

1. Bolshakova, A. Y. (2005). *Fenomenologiya literaturnogo pis'ma: o proze Yuriya Polyakova: Yuri Polyakov's prose* [Phenomenology of Literary Writing: On Yuri Polyakov's Prose]. 317 p. Moscow, MAIK Nauka. (In Russian)
2. Golubkov, M. M. (2021). *Zachem nuzhna russkaya literatura? Iz zapisok universitetskogo slovesnika* [Why Do We Need Russian Literature? From the Notes of the University Philologist]. 344 p. Moscow, Prometheus. (In Russian)

3. Polyakov, Yu. M. (2017). *Kak ya postroil "Demgorodok"* [How I Built the "Demgorodok"]. URL: <https://yuripolyakov.ru/creation/prose/kak-ya-postroil-demgorodok/> (accessed 08.08.2022). (In Russian)

4. Ryumin, D. A. (2017). *Elementy karnavala v povesti-antiutopii Yu. Polyakova "Demgorodok"* [Elements of Carnival in the Story-Dystopia "Demgorodok" by Yu. Polyakov]. *Problemy fundamental'noy podgotovki v shkole i vuze v kontekste sovremennosti*. No. 7, pp. 259-261. (In Russian)

5. Wanda Supa. (2016). *Satira Yuriya Polyakova v kontekste dostizheniy russkoi klassicheskoi satiry* [Yuri Polyakov's Satire in the Context of the Russian Classical

Satire Achievements]. *Studia Wchodniosłowiańskie*, No. 16, pp. 110-121. (In Russian)

6. 老子 道德经 [Laozi. Tao Te Ching]. URL: <https://www.daodejing.org/42.html> (accessed 03.08.2022). (In Chinese)

7. Zhang Jianhua (2020). 张建华 当代俄罗斯文坛上的“最后一个苏联作家”——波利亚科夫早期小说创作论 // 复旦外国语言文学论丛 [“The Last Soviet Writer” in the Contemporary Russian Literary Scene – Polyakov's Early Nonsense Creation Theory]. *Fudan Foreign Language and Literature Series*, No. 1, pp. 53-59. (In Chinese)

The article was submitted on 20.09.2022

Поступила в редакцию 20.09.2022

Хэ Цзиньхуа,

аспирант,

Московский государственный университет

имени М. В. Ломоносова,

119991, Россия, Москва,

Ленинские горы, 1.

he.jinhua@yandex.ru

He Jinhua,

graduate student,

Lomonosov Moscow State University,

GSP-1 Leninskie Gory,

Moscow, 119991, Russian Federation.

he.jinhua@yandex.ru

УДК 821 111

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-145-152

ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЯ ПОВЕСТИ А. ГИЛЯЗОВА «ТРИ АРШИНА ЗЕМЛИ» В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА

© Фания Юнусова, Илдар Юнусов

POETICS OF A. GILYAZOV'S STORY TITLE "THREE ARSHINS OF LAND" IN THE CONTEXT OF 19th-CENTURY RUSSIAN LITERATURE

Faniya Yunusova, Ildar Yunusov

For the first time, the article has explored the poetics of A. Gilyazov's story title "Three Arshins of Land" in the context of Russian literature, namely the story "How Much Land Does a Person Need" by Leo Tolstoy and the story "Gooseberry" by Anton Chekhov.

The methodological basis of the study is a synthesis of traditional approaches that have stood the test of time (historical-literary and comparative-historical methods) and research practices that are relatively rare in Russian literary criticism (a hermeneutic analysis and receptive aesthetics). The methodological principles of the listed trends are used depending on the specific material and the tasks set.

The article is an experience of a hermeneutic analysis including the actualization of the concepts of "a hermeneutic analysis" and "an expectation horizon". The study of intertextual echoes of A. Gilyazov's story title "Three Arshins of Land" with the stories by Leo Tolstoy and Anton Chekhov allows us not only to identify the common and different features in these texts, but also to better and deeper understand all these works. Moreover, the article reveals only an external polemical understanding of the expression "three arshins of land" by Anton Chekhov regarding the story of Leo Tolstoy "How Much Land Does a Person Need". In A. Gilyazov's story, this phraseological unit is comprehended within the framework of the Tatar cultural paradigm, which actualizes the life-giving connection of a Tatar person with their native land, with their native culture, traditions and their native world.

Keywords: "Three Arshins of Land", A. Gilyazov, Leo Tolstoy, Anton Chekhov, title, poetics

В статье впервые исследуется поэтика заглавия повести А. Гилязова «Три аршина земли» в контексте русской литературы XIX века, а именно рассказа Л. Н. Толстого «Много ли человеку земли нужно» и рассказа А. П. Чехова «Крыжовник».

Методологическую основу исследования составляет синтез традиционных подходов (историко-литературный, сравнительно-исторический) с привлечением относительно редких для отечественного литературоведения исследовательских практик (герменевтический анализ, рецептивная эстетика). Принципы перечисленных направлений используются в зависимости от конкретного материала и поставленных задач.

Статья являет собой своеобразный опыт герменевтического анализа текста с актуализацией понятий «герменевтический круг» и «горизонт ожидания». Исследование интертекстуальных перекличек заглавия повести А. Гилязова «Три аршина земли» с рассказами Л. Н. Толстого и А. П. Чехова позволяет не только выявить общее и различное в этих произведениях, но также дает возможность лучше и глубже понять их. Более того, выявляется лишь внешняя полемичность понимания выражения «три аршина земли» в «Крыжовнике» А. П. Чехова относительно рассказа Л. Н. Толстого «Много ли человеку земли нужно». В повести А. Гилязова этот фразеологизм осмыслен в рамках татарской культурной парадигмы, актуализирующей особую связь татарского человека с родной землей, родной культурой, традициями, родным миром.

Ключевые слова: «Три аршина земли», А. Гилязов, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов, заглавие, поэтика

Знаменитая повесть А. Гилязова «Три аршина земли» является одним из вершинных произведений татарского писателя и татарской литературы в целом. Неслучайно она привлекла внима-

ние всесоюзного читателя, удостоивалась наград [1, с. 623], по ней ставились резонансные спектакли [2], ей уделялось большое внимание в литературоведении. Если в советский период на-

блюдалась ожесточенная полемика идеологического характера [3], то в новой России, особенно в XXI веке, это произведение осмыслялось преимущественно с точки зрения поэтики и национального кода. В этом смысле этапными можно назвать концептуальные труды М. М. Хабутдиновой [4], [5].

Вместе с тем, очевидно, уже назрела острая необходимость исследования некоторых конкретных (более узких) вопросов поэтики повести и соотнесения ее с произведениями других литератур, в частности русской. Так, до сих пор остается неисследованной поэтика заглавия повести А. Гилязова через призму известных текстов русской классической литературы: «Много ли человеку земли нужно» Л. Н. Толстого и полемическим по отношению к нему рассказом А. П. Чехова «Крыжовник».

Толстовский ответ – «три аршина» – на вопрос, вынесенный в заглавие его рассказа, категорически не приемлется чеховским героем в «Крыжовнике»:

«Принято говорить, что человеку нужно только три аршина земли. Но ведь три аршина нужны трупу, а не человеку... Человеку нужно не три аршина земли, не усадьба, а весь земной шар, вся природа, где на просторе он мог бы проявить все свойства и особенности своего свободного духа» [6, с. 237].

Очевидно, уже заглавием своей повести А. Гилязов включается в интертекстуальный диалог с двумя великими русскими писателями, расставляя собственные акценты и наполняя выражение «три аршина земли» дополнительными (коннотативными) смыслами.

Заглавие художественного текста – это свернутый знак книги. Как полагал С. Кржижановский, заглавие неразрывно связано с идеей произведения; заглавие и идея соотнесены друг с другом [7, с. 3–4]. Однако более продуктивной, на наш взгляд, является концепция Ю. В. Бабичевой, которая считает, что смысловые элементы произведения, в том числе заглавия, не существуют сами по себе, а так или иначе включены в контекст, который имеет и национально-литературную грань, важную для понимания целого [8, с. 62]. Здесь, пожалуй, напрашивается одно уточнение: вряд ли стоит ограничиваться рамками национальной литературы, речь вполне может и должна идти о мировой культуре. Вспомним хотя бы «Гамлет Штигровского уезда» или «Леди Макбет Мценского уезда» И. С. Тургенева. Так и А. Гилязов названием своей повести «Три аршина земли» сразу выводит ее за границы национальной словесно-художественной

традиции, переправляя читателя к русской литературе, а через нее и к мировой.

В русской и татарской языковых картинах мира выражение «три аршина земли» сегодня ассоциируется в первую очередь с устоявшимся уже в целом представлением о том, что человеку в конце его жизненного пути оказывается нужно так мало – всего лишь кусочек земли, необходимой для его собственной могилы. При этом возникает стойкое ощущение, что эта мудрая и глубокая мысль имеет народные истоки. Однако это не совсем так. Во всяком случае, среди татарских и русских поговорок и пословиц не встречается ни одного фразеологизма со сходным значением с использованием выражения «три аршина земли». Единственный вариант употребления сочетания этих трех слов можно встретить в русской поговорке «На три аршина под землю видит», когда речь идет об очень проницательном человеке. Правда, на сайте «Пословицы народов мира» мы встречаем фразеологизм «*Немцам вместо крепдешина – могила в три аршина*» [9], но он является своеобразным переосмыслением названия стихотворения А. Прокофьева «Немцам вместо крепдешина по могиле в три аршина», опубликованного в сатирическом журнале «Крокодил» в 1942 (см. характерную концовку в этом поэтическом тексте: [10, с. 8]).

С большой степенью вероятности А. Прокофьев в своем сатирическом произведении опирался на толстовскую формулу «трех аршинов». В основе сюжета толстовского произведения лежит обычай древних скифов, представленный в греческих источниках. Еще Геродот писал о том, что, согласно местным обычаям, скифу дарилось или продавалось столько земли, сколько он сможет обежать или объехать на лошади в течение определенного времени, а поскольку человек, как правило, в своих желаниях неограничен, то обег или объезд земли могли закончиться смертью от банальной усталости, невозможности «объять необъятное» [11, с. 697]. Вместе с тем у нас нет четких и однозначных сведений, что выражение «три аршина земли» Л. Н. Толстой позаимствовал у древних греков, из исторических работ Геродота.

Получается, таким образом, что только после появления толстовского «рассказа для народа» о смерти русского мужика Пахома от жадности, выражение «три аршина земли» легло на благодатную почву: оно было близко по духу менталитету русского народа и потому органично принято им, а со временем трансформировалось во всем известный фразеологизм. А. П. Чехов же, казалось бы, принципиально не соглашавшийся с главной идеей толстовского рассказа, тем не ме-

нее способствовал своим «Крыжовником» закреплению выражения «три аршина земли» в русском сознании в толстовском значении этого оборота речи. А. Гилязов, в свою очередь, сделал ключевым данный фразеологизм в своей повести прежде всего потому, что самая идея выражения «три аршина земли» очень органична для татарско-мусульманской идентичности, и при этом она автоматически расширялась благодаря интертекстуальным перекличкам.

В герменевтике одним из центральных понятий является «герменевтический круг», согласно которому осмысление текста начинается со знакомства с названием произведения и его автором. Далее, по ходу чтения, это первоначальное предположение о замысле произведения постоянно корректируется, конкретизируется, углубляется. И только с прочтением последнего предложения и осмыслением всего прочитанного от заглавия до обычно указываемого в конце даты завершения работы автором над произведением делаются условно окончательные выводы о его идее. В отпочковавшемся от герменевтики литературоведческом направлении, а именно рецептивной эстетике, важнейшую роль играет понятие «горизонт ожидания», в соответствии с которым характер читательского восприятия определяется множеством факторов, в том числе эпохой, господствующей идеологией, цивилизационной принадлежностью, культурным уровнем, филологической подготовленностью, возрастом, полом и т. д. Понятно, что «горизонт ожидания» в процессе чтения корректируется, но исходной позицией остаются имя автора, название произведения и дополнительно – различные рекомендации (от знакомых до авторитетных специалистов с их позицией, взглядом на произведение) и т. д.

Условный читатель, впервые встретившийся с названием произведения «Три аршина земли», может ожидать два типа сюжета.

Первый тип сюжета связан с пониманием фразы «три аршина земли» вне фразеологического контекста: это может быть какой-то земельный спор, или защита границ страны, или любовь к родной земле, родному уголку. Второй тип сюжета может быть связан с пониманием выражения «три аршина земли» как фразеологизма и, соответственно, речь в произведении, скорее всего, должна идти о смерти. При этом значение данного фразеологизма неизбежно предполагает переосмысление главными героями в целом неправильно прожитой жизни перед лицом смерти, что автоматически должно придавать произведению определенную философскую глубину, экзистенциальное измерение. Автор-

ская идентификация жанра как повести позволяет ожидать относительно развернутый, но простой сюжет. Фамилия и имя автора позволит обычному российскому читателю предположить, что речь в произведении пойдет, по-видимому, о нерусских по этнической принадлежности героях и с большой степенью вероятности в нерусских регионах.

Филологически более продвинутый читатель будет иметь несколько иной «горизонт ожидания». Он также может предположить о двух возможных типах сюжета. Однако при этом заглавие повести А. Гилязова у него сразу же будет ассоциироваться с произведениями Л. Н. Толстого и А. П. Чехова. Филологически подготовленный читатель может знать, что А. Гилязов – татарский писатель, один из немногих, кто не побоялся идти против официоза при освещении острых социальных и национальных проблем. У этого типа читателя рождается интерес к данному произведению, этот тип читателя может задаться вопросом, как же автор высветит известный фразеологизм применительно к нерусской, татарской жизни. В дальнейшем анализе мы будем условно ориентироваться на филологически подготовленного читателя.

Предисловие к повести «Три аршина земли» является следующим этапом герменевтического круга, выявляющим обоснованность или необоснованность некоторых ожиданий читателя. Здесь он убеждается, что главные герои повести, действительно, нерусские, а именно татары; в произведении ключевую роль играет смерть, что, в свою очередь, придает ему трагическое звучание. И кажется, что чеховская интерпретация «трех аршинов земли» в предисловии более близка А. Гилязову, нежели толстовская [12, с. 5].

После чтения первой главы повести становится понятно, что главный герой Мирвали везет свою тяжелобольную жену Шамсегаян в Татарстан, в их родную деревню. Они не доезжают до Казани из-за резко ухудшившегося состояния Шамсегаян, и их высаживают на ближайшей станции, чтобы сразу положить ее в больницу. Шамсегаян (ее имя перекликается с именем героини народного рассказа Л. Н. Толстого «Ильяс», идеологически примыкающего к «притче» о Пахоме, – Шам-Шемаги) хочет умереть в родном Карачурово. И заглавие повести «Три аршина земли» в сознании читателя соотносится в первую очередь с умирающей Шамсегаян. Вместе с тем странно ведет себя ее муж, не желающий везти больную супругу именно в Карачурово. Обращает внимание, что он курит «папиросу за папиросой» [13, с. 100].

Л. Н. Толстой в статье «Для чего люди одурманиваются» писал, что человек курит в первую очередь для того, чтобы заглушить собственную совесть:

«Вспоминаю за время своего курения, когда я чувствовал особенную потребность в табаке. Всегда это было в такие минуты, когда мне именно хотелось не помнить то, что я помнил – хотелось забыть, не думать» [14, с. 276].

Можно предположить, что и у Мирвали на душе есть то, что он стремился изгнать из памяти, и это что-то связано с Карачурово. Примечательно, что мотив связи курения с отсутствием спокойствия в душе присутствует и в «Крыжовнике» (см. эпизод с трубкой на столе Ивана Ивановича, от которой сильно пахло перегаром табака: [6, с. 243]).

Подобно герою толстовского рассказа Пахому, трудолюбивому крестьянину, возводившему в культ землю, в герое татарского писателя тоже угадывается хороший работник, любящий и понимающий сладость крестьянского труда [13, с. 107]. Его больная жена так же жадно наслаждается красотой урожая [Там же, с. 110]. У Шамсегаян при виде зреющей ржи вырывается признание, что она не была счастлива, во всяком случае полностью, прежде всего потому, что прожила большую часть жизни в городе, в отрыве от земли.

Во второй главе Шамсегаян умирает, обращаясь к мужу с последней волей похоронить ее именно в Карачурово, чего почему-то сильно не хочет Мирвали. Мотив особого отношения Мирвали и Шамсегаян к земле, крестьянскому труду во второй главе сохраняется. Шамсегаян какую-то особую интимную связь с землей распространяет на всех татар: «*Наш народ, уж исстари повелось, он землей живет, не насытится на нее...*» [Там же, с. 115].

После прочтения второй главы название повести «Три аршина земли» в сознании читателя по-прежнему соотносится главным образом с умирающей Шамсегаян. Реципиент четко осознает, что и в рассматриваемых рассказах Л. Н. Толстого и А. П. Чехова «три аршина земли» оказываются жесткой констатацией неправильности и даже бессмысленности предыдущей жизни главных героев. И у читателя повести А. Гилязова появляются вопросы, как эта совестливая, трудолюбивая женщина оказалась в ситуации, что перед лицом смерти у нее тоже на душе неспокойно, что вся ее прошедшая жизнь нуждается в переосмыслении и переоценке. Хотя становится очевидно, что эта ее поездка в родное

Карачурово и есть отчаянная попытка исправления когда-то допущенной ошибки.

Третья глава повести ключевая. По объему она равна и даже чуть превосходит все остальные главы произведения, вместе взятые. Она дает ответы на главные вопросы читателя.

Мирвали дали коня с телегой, чтобы он довез покойную Шамсегаян до Карачурово. Сам же он шел все эти 58 верст пешком, ведя диалог с умершей супругой о причинах его молчания и неудавшейся их жизни.

Мирвали вспоминает всю свою жизнь. Родился в самой богатой семье в ауле. За то, что женился на самой красивой девушке из самой бедной семьи, отец выгнал его из дома. Молодожены тем не менее были счастливы. Но умерли родители Мирвали, все семейное богатство перешло по наследству к нему, и, когда в период коллективизации потребовали поделиться этими богатствами, Мирвали не смог побороть внезапно проявившееся чувство собственника: «*Стало быть, он должен отдать все: весь скот, все имущество, и остаться в пустом доме с голыми стенами?.. Нет!..*» [Там же, с. 139]. Мирвали уничтожает всю скотину, зерно, вещи и ночью, забрав с собой Шамсегаян, покидает родной аул. Более того, через полтора года, ничего не сказав жене, он вновь приезжает в Карачурово и поджигает не только свой дом, ставший правлением колхоза, но и колхозные поля, навсегда лишая себя возможности вернуться. И все эти тридцать долгих лет он хотел забыть и этот поступок, и Карачурово. И все эти годы его раздражала жена, одним своим существованием не дававшая забыть Карачурово:

«Всякий раз, как взглянешь на тебя, ты <Шамсегаян> напоминала про Карачурово. А мне хотелось забыть, навеки вычеркнуть из сердца память о нем... Однако, выбросив из сердца эту деревню, я видно, умудрился забыть и о тебе» [Там же, с. 129].

За тридцать лет жизни вне Карачурово не было у Мирвали ничего праздничного, радостного, запоминающегося.

Сохраняются в третьей главе мотивы особого отношения к земле, курения как косвенного признака беспокойства на душе. Но эти мотивы здесь уже не доминирующие, как в первых двух главах.

Во-первых, здесь впервые после названия используется сочетание «три аршина земли»:

«Много ли нам с тобой <Шамсегаян> теперь надо?.. Человеку довольно трех аршин земли... Столько можно найти где угодно. Свет велик, земля раздольна. За трое суток и то вон сколько проехали... Три арши-

на земли! А большего и не надо...» [Там же, с. 136–137].

Читателю здесь становится ясно, что заглавие «Три аршина земли» относится не только к Шамсегаян, но и к Мирвали. Читатель выходит на новый круг обобщений. Здесь все же Мирвали в своем понимании трех аршинов земли ближе к Л. Н. Толстому. И он пытается убедить мертвую Шамсегаян, что эти три аршина везде можно легко найти. Но сам же понимает, что для Шамсегаян имеет значение «три аршина земли» только на родной земле, только на карачуровском кладбище.

Во-вторых, в третьей главе одним из доминирующих становится мотив констатации, осмысления, осуждения неправильной прожитой жизни героями перед лицом смерти. Во всех трех исследуемых произведениях актуализация мотива «трех аршинов земли» актуализирует и рефлекссию, переосмысление и осуждение неправильно прожитой героями жизни, даже ее бессмысленности. При этом и у Л. Н. Толстого, и у А. П. Чехова, и у А. Гилязова возникает четко выраженная антитеза духовного и материального. В толстовском рассказе поклонение героя материальным ценностям оказывается тождественным преклонению перед чертом (бесом). Главный герой Пахом никак не может насытиться богатством, ему хочется еще и еще. При этом процесс его обогащения сопровождается прямо пропорциональный процесс отчуждения от людей, утраты нормальных и естественных отношений. В «Крыжовнике» «духовность» главного героя заключалась в чтении исключительно объявленных о продаже десятин земли и усадеб, что на пике его «счастья» привело к печальному финалу. Здесь так же, как и у Л. Н. Толстого, чеховский персонаж теряет нормальные отношения с людьми, отношения становятся натянутыми (так, с кем-то он судился [6, с. 239]). В «Трех аршинах земли» материальное и духовное сталкиваются в душе Мирвали, когда он предпочитает уничтожить вдруг выпавшее на его долю богатство после смерти отца, чтобы оно не досталось никому. Из-за собственнических чувств Мирвали порвал отношения со всеми односельчанами, с родной землей. И в итоге вся его жизнь была сплошным существованием, ибо не было в ней ни тонких любовных чувств, ни правильных глубоких мыслей [13, с. 130]. Более того, Мирвали приходит к выводу о бессмысленности его супружеской жизни [Там же, с. 136–137].

Любящая же его Шамсегаян разделяет судьбу мужа в надежде, что ее Мирвали когда-то повинится перед своими земляками. Сама же Шамсе-

гаян самое стремление найти упокоевание на трех аршинах земли именно в Карачурово понимает как своего рода знак признания собственной вины и покаяния перед односельчанами, как попытку достичь искомого мира в душе.

И здесь, в-третьих, можно констатировать, что разговор о трех аршинах земли – это всегда разговор о душе. Именно в третьей главе концепт «душа» становится ключевым.

Данный концепт важен для всех рассматриваемых писателей.

В толстовском «Круге чтения» читаем:

«Нам кажется, что самая главная на свете работа – это работа над чем-нибудь видимым: строить дом, пахать поле, кормить скот, собирать плоды, а работа над своей душой, над чем-то невидимым – это дело неважное, такое, какое можно делать, а можно и не делать. Между тем только одно это дело, работа над душой, над тем, чтобы делаться с каждым днем лучше и добрее, только эта работа настоящая, а все остальные работы, видимо, полезны только тогда, когда делается эта главная работа над душою» [15, с. 50].

Игнорирование работы над собственной душой завершилось для Пахома трагически.

В «Крыжовнике» с иронией говорится, что главный герой думал о своей душе, творил добро, но не просто, а с какой-то особенной важностью, *«по-барски»* [6, с. 240].

В третьей главе «Трех аршинов земли» мотив души становится доминирующим. Концепт «душа», по нашим подсчетам, используется в повести 14 раз, причем речь идет как о душе Мирвали, так и о душе Шамсегаян.

Примечательно, что некоторые члены редколлегии журнала «Дружба народов» при обсуждении повести А. Гилязова и отдельные татарские литературоведы 1960-х годов в своих статьях, чувствуя определенное родство духовных исканий татарского писателя и Л. Н. Толстого, обвиняли первого в «толстовском всепрощении» [16, с. 593], [17, с. 602].

В заключительной, четвертой, главе Мирвали, похоронив Шамсегаян, видит, что никто из односельчан общаться с ним не желает и ему нужно делать выбор: остаться в Карачурово, попросив и заслужив прощение в соответствии с последней волей супруги, или же уехать. В этой главе читатель видит, что вновь актуализируется мотив «трех аршинов земли». Мирвали, осторожно прощупывающий возможную реакцию карачуровцев на его желание остаться жить в родных местах, говорит: *«Мне теперь уже много не надо... Что положено прожить, прожито. Теперь трех аршин земли хватит...»* [13, с. 155]. Мирвали пытается наполнить здесь выражение

«три аршина земли» толстовским содержанием, стремясь подчеркнуть, что на многое он уже не претендует, он просто ожидает смерти. Однако его тезка наполняет эти три аршина совершенно иной коннотацией:

«Три аршина?... Дорога она родная земля. Ох как дорога! Сколько моих земляков сложили за нее головы на чужой стороне... Три аршина. Много ты прошишь, Мирвали!» [Там же].

Впрочем, и для Мирвали родной аул дорог, поскольку Карачурово основал именно его прадед, здесь покоятся все его предки, отец, мать, жена. Как видно, в повести татарского писателя выражение «три аршина земли» приобретает новые коннотации. Даже вершок родной земли оказывается чрезвычайно дорог. А право на три аршина родной земли нужно заслужить всей своей жизнью. При этом самая возможность упокоиться на трех аршинах своей родной земли является счастьем. Шамсегаян, смертельно больная, едет тысячи километров, чтобы быть похороненной в родном Карачурово, и когда осознает, что все-таки достигнет своей цели, она умирает с чувством исполненного долга, с миром в душе.

При этом в четвертой главе особо актуализируется потребность каждого человека в общении, в добром к себе отношении. По мнению татарского писателя, очень важно, чтобы ласковое слово и теплый взгляд дарили тебе на твоей родной земле близкие тебе люди. И именно у татарского писателя показывается, что с упокоением человека в трех аршинах земли его связь с другими людьми не завершается. Во всяком случае, его помнят любящие и близкие ему люди, они стараются максимально облагородить это место упокоения:

«Если человек умрет, в четырех углах его могильной ограды ставят четыре высоких шеста со скворешнями. С весенними теплыми ветрами из дальних стран в Карачурово прилетает невесть сколько скворцов. Они гнездятся на знакомом, обжитом, тихом кладбище и выводят птенцов... Чем больше у тебя родни, чем светлее память о тебе в сердцах друзей, тем дольше стоят скворешни над твоей могилой. Карачуровцы приглядывают за ними, каждый год чистят их, чинят...» [Там же, с. 149].

Подведем итоги. Читатель-реципиент по завершении чтения повести может заключить, что выражение «три аршина земли» в одноименной повести А. Гилязова, во многом перекликаясь с толстовским и чеховским рассказами, наполнено особыми смыслами, актуализирующими привязанность человека к своему родному краю, земле, людям.

Опыт герменевтического исследования повести А. Гилязова «Три аршина земли» в контексте произведений русской литературы привел к следующим выводам:

1. Неожиданно выявилось, что полемичным рассказ А. П. Чехова по отношению к рассказу Л. Н. Толстого является лишь на первый, поверхностный взгляд. Вряд ли Л. Н. Толстой не понимал, что три аршина земли нужны не человеку, а трупу. Просто он своим ответом на вопрос, вынесенным в заглавие произведения, пытался максимально четко выразить ту же мысль, что и А. П. Чехов в «Крыжовнике»: жизнь, лишенная духовных поисков, посвященная погоне исключительно за материальными ценностями, бессмысленна. В какой-то мере разделяется эта мысль и в произведении татарского писателя, где главный герой совершает роковую ошибку из-за своей привязанности к неожиданно выпавшему на его долю богатству.

2. Однако основной причиной драматического поворота жизни главного героя повести А. Гилязова является то, что он отступился от родной земли, от родных для него людей. В произведениях же Л. Н. Толстого и А. П. Чехова отчуждение, утрата нормальных человеческих связей с другими людьми у главных героев выглядит как следствие их заикленности на материальных ценностях.

3. Обращение к теме «трех аршинов земли» во всех рассматриваемых произведениях актуализирует мотивы души и переосмысления жизни (автором или героем).

4. В повести А. Гилязова появляются новые дополнительные коннотации в интерпретации фразеологизма «три аршина земли». Во-первых, подчеркивается значимость и важность возможности найти упокоение в трех аршинах именно родной земли. Во-вторых, подчеркивается, что с захоронением человека в могиле он не перестает существовать в памяти других людей, которые продолжают ухаживать за его тремя аршинами земли.

5. В рассказах Л. Н. Толстого и А. П. Чехова круг вопросов, связанных с фразеологизмом «три аршина земли», разрешался преимущественно в рамках русской культурной парадигмы с ярко выраженной духовной, антимещанской направленностью. В повести же А. Гилязова при решении той же проблемы главным образом доминировала система татарских ценностей: острая необходимость связи с родной землей, культурой, традициями, татарским миром как таковым.

6. Самое заглавие повести А. Гилязова актуализирует важнейшие пласты и смыслы татарской, русской, советской, мировой культур. На-

рочито подчеркнутая интертекстуальность заглавия А. Гилязова адресует читателя не только к рассмотренным рассказам Л. Н. Толстого и А. П. Чехова, но и шире – к их творчеству и философии в целом, фольклору, культуре античности.

Список источников

1. Премии журнала «Дружба народов» // А. М. Гыйләжев. Сайланма әсәрләр: 6 томда. Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2013. Т. 2. Б. 622–623.
2. Хабутдинова М. М. Сценическая история трагедии А. Гилязова «Три аршина земли» (на примере одноименных спектаклей реж. Ф. Ибрагимова, М. Салимзянова) // Филология и культура. Philology and Culture. 2014. № 1 (35). С. 215–222.
3. Куракова Ч. М. Творчество татарского писателя А. М. Гилязова в оценке советских критиков 1960–1970-х гг. (на примере повести «Три аршина земли») // Филология и культура. Philology and Culture. 2014. № 2 (36). С. 145–149.
4. Хабутдинова М. М. Национальный миф в повести А. М. Гилязова «Три аршина земли» // Вестник ТГГПУ. 2009. № 1(16). С. 103–109.
5. Хабутдинова М. М. Трансформация идеологических конструкторов в повести Аяза Гилязова «Три аршина земли» (1962) // Вестник ТГГПУ. 2011. № 2 (24). С. 238–241.
6. Чехов А. П. Крыжовник // А. П. Чехов. Собрание сочинений в 12 томах. Т. 9. М.: Правда, 1985. С. 234–243.
7. Кржижановский С. Поэтика заглавий. М.: Кооперативное Издательство Писателей «Никитинские Субботники», 1931. 32 с.
8. Бабичева Ю. В. Поэтика заглавия // Вестник ТГПУ. 2000. Вып. 6. Серия: Гуманитарные науки (Филология). С. 61–64.
9. Немецкая грабь-армия. URL: <http://www.randewy.ru/razn/poslov9.html> / (дата обращения: 16.05.2022).
10. Прокофьев А. «Немцам вместо крепдешина по могиле в три аршина» // Крокодил. 1942. № 6. С. 8.
11. Срезневский В. И. Много ли человеку земли нужно? // Л. Н. Толстой Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 25. М.: Художественная литература, 1937. С. 696–699.
12. Кутуй Р. Что за зеркалом? // А. М. Гилязов. При свете зарниц. Повести: пер. с татар. М.: Советская Россия, 1990. С. 3–6.
13. Гилязов А. М. Три аршина земли // А. М. Гилязов. При свете зарниц. Повести: пер. с татар. И. Г. Гизатуллина. М.: Советская Россия, 1990. С. 99–158.
14. Толстой Л. Н. Для чего люди одурманиваются // Л. Н. Толстой Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 27. М.-Л.: Художественная литература, 1933. С. 269–285.
15. Толстой Л. Н. Круг чтения // Л. Н. Толстой Полн. собр. соч. в 90 т. Т. 41. М.-Л.: Художественная литература, 1957.

16. Редакция журнала «Дружба народов». Стенограмма обсуждения повести т. Аяза Гилязова «Три аршина земли» 29 августа 1963 года // А. М. Гыйләжев Сайланма әсәрләр: 6 томда. Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2013. Т. 2. Б. 591–600.

17. Мусин Ф. Встречи с современником не состоялось // А. М. Гыйләжев Сайланма әсәрләр: 6 томда. Казан: Татарстан китап нәшрияты, 2013. Т. 2. Б. 600–602.

References

1. Premii zhurnala “Druzhba narodov” (2013) [Prizes of the Magazine “Friendship of Peoples”]. Gylläjev A. M. Sailanma asarlar 6 t. 2 t., pp. 622–623. Kazan, Tatar. kitap nashr. (In Russian)
2. Khabutdinova, M. M. (2014). *Stsenicheskaya istoriya tragedii A. Gilyazova “Tri arshina zemli” (na primere odnoimennykh spektakley rezh. F. Ibragimova, M. Salimzyanova)* [Stage History of Ayaz Gilyazov’s Tragedy Tri Arshina Zemli (Three Feet of Land) (based on Fail Ibragimov’s and Marsel Salimzyanov’s productions)]. *Filologiya i kul’tura. Philology and Culture*. No. 1 (35), pp. 215–222. (In Russian)
3. Kurakova, Ch. M. (2014). *Tvorchestvo tatarskogo pisatelya A. M. Gilyazova v otsenke sovetskikh kritikov 1960-1970-kh gg. (na primere povesti “Tri arshina zemli”)* [Evaluation of the Tatar writer A. M. Gilyazov’s Creative Work by Soviet Literary Critics of the 1960s-1970s (based on the Story “Three Feet of Land)]. *Filologiya i kul’tura. Philology and Culture*. No. 2 (36), pp. 145–149. (In Russian)
4. Khabutdinova, M. M. (2009). *Natsional’nyy mif v povesti A. M. Gilyazova “Tri arshina zemli”* [National myth in A. M. Gilyazov “Three Arshins of Land”]. *Vestnik TGGPU*. No. 1(16), pp. 103–109. (In Russian)
5. Khabutdinova, M. M. (2011). *Transformatsiya ideologicheskikh konstruktov v povesti Ayaza Gilyazova “Tri arshina zemli” (1962)* [Transformation of Ideological Constructs in Ayaz Gilyazov’s Story “Three Arshins of Land” (1962)]. *Vestnik TGGPU*. No. 2 (24), pp. 238–241. (In Russian)
6. Chekhov, A. P. (1985). *Kryzhovnik* [Gooseberry] A. P. Chekhov *Sobraniye sochineniy v 12 tomakh*. T. 9, pp. 234–243. Moscow, Pravda. (In Russian)
7. Krzhizhanovskiy, S. (1931). *Poetika zaglavii* [Poetics of Titles] 32 p. Moscow, Kooperativnoye Izdatel'stvo Pisateley “Nikitinskiye Subbotniki”. (In Russian)
8. Babicheva, Yu.V. (2000). *Poetika zaglaviya* [Poetics of the Title]. *Vestnik TGPU*. No. 6, pp. 61–64. Seriya: Gumanitarnyye nauki (Filologiya). (In Russian)
9. *Nemetskaya grab'-armiya* [The German Rob-Armey]. URL: <http://www.randewy.ru/razn/poslov9.html> / (accessed: 05.16.2022). (In Russian)
10. Prokofyev, A. (1942). *Nemtsam vmesto krepdeshina po mogile v tri arshina* [For the Germans, Instead of Crepe de Chine, a Grave of Three Arshins]. *Krokodil*. No. 6, p. 8. (In Russian)
11. Sreznevskii, V. I. (1937). *Mnogo li cheloveku zemli nuzhno?* [How Much Land Does a Person Need]. L. N. Tolstoi. *Polnoe sobranie sochinenii v 90 t*. T. 25. Pp.

696–699. Moscow – Leningrad, Khudozhestvennaya literatura. (In Russian)

12. Kutui, R. (1990). *Chto za zerkalom?* [What Is There Behind the Mirror?]. A. M. Gilyazov. Pri svete zarnits. Povesti: per. s tatar. Pp. 3 – 6. Moscow, Sov. Rossiya. (In Russian)

13. Gilyazov, A. M. (1990). *Tri arshina zemli* [Three Arshins of Land]. A. M. Gilyazov. Pri svete zarnits. Povesti: per. s tatar. Pp. 99 – 158. Moscow, Sov. Rossiya. (In Russian)

14. Tolstoi, L. N. (1933). *Dlya chego lyudi odurmanivayutsya* [Why Do People Get Intoxicated]. L. N. Tolstoi. Polnoe sobranie sochinenii v 90 t. T. 27, pp. 269–285. Moscow – Leningrad, Khudozhestvennaya literatura. (In Russian)

15. Tolstoi, L. N. (1957). *Krug chteniya* [The Reading Circle]. L. N. Tolstoi. Polnoe sobranie sochinenii v 90 t. T. 41. Moscow – Leningrad, Khudozhestvennaya literatura. (In Russian)

16. *Redaktsiya zhurnala “Druzhba narodov”. Stenogramma obsuzhdeniya povesti t. Ayaza Gilyazova “Tri arshina zemli” 29 avgusta 1963 goda* (2013) [Editorial Staff of the Magazine “The Friendship of Peoples”. A Transcript of the Discussion Devoted to the Story of Comrade Ayaz Gilyazov “Three Arshins of Land” on August 29, 1963]. A. M. Gyləjev. Sailanma asarlar 6 t. 2 t., pp. 591–600. Kazan, Tatar. kitap nashr. (In Russian)

17. Musin, F. (2013). *Vstrechi s sovremennikom ne sostoyalos'* [The Meeting with His Contemporary Did Not Take Place]. Gyləjev A. M. Sailanma asarlar 6 t. 2 t., pp. 600–602. Kazan, Tatar. kitap nashr. (In Russian)

The article was submitted on 17.09.2022

Поступила в редакцию 17.09.2022

Юнусова Фания Васбирахмановна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Бирский филиал Башкирского
государственного университета,
452453, Россия, Бирск,
Интернациональная, 10.
fania_yunus@mail.ru

Юнусов Ильдар Шайхенурович,
доктор филологических наук,
профессор,
Бирский филиал Башкирского
государственного университета,
452453, Россия, Бирск,
Интернациональная, 10.
ildar_yun@rambler.ru

Yunusova Faniya Vasbirakhmanovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Birsk Branch of Bashkir State University,

10 Intrenatsionalnaya Str.,
Birsk, 452453, Russian Federation.
fania_yunus@mail.ru

Yunusov Ildar Shaykhenurovich,
Doctor of Philology,
Professor,
Birsk Branch of Bashkir State University,

10 Intrenatsionalnaya Str.,
Birsk, 452453, Russian Federation.
ildar_yun@rambler.ru

УДК 81(063)

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-153-160

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕМОВ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕМАТИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© Елена Александрова, Мерри Петросян

DIDACTIC POTENTIAL OF MEDICAL MEMES IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Elena Aleksandrova, Merri Petrosyan

The article highlights a modern approach to teaching Russian as a foreign language, based on the use of memes in pedagogical practices. Within the framework of the article, memes are understood as illustrations with a caption text, in their unity providing a humorous effect. Our choice of memes as a material for lessons of Russian as a foreign language, including the language of specialty (medical Russian within the framework of a medical university), is conditioned by the intention to enrich the teaching methods of this subject with innovative techniques and modern technologies aimed to increase the students' efficiency in the Russian language learning, to improve their level of general language proficiency and the level of proficiency in the language of their specialty. The article describes principles of selecting such specific language material as memes, and positive aspects and limitations of their use in the classroom. Our analysis of a large number of memes, selected from the Internet, has made it possible to present a whole range of tasks and didactic developments. We also present the approbation of some types of assignments in the medical university classroom. The article fully reveals the cognitive and didactic potential of the use of memes in the classroom.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), meme, language of the medical specialty, cognitive potential, didactic developments, modern technologies, methodology

В статье освещен современный подход к преподаванию русского языка как иностранного, основанный на использовании в педагогической практике мемов. В рамках статьи мемы понимаются как иллюстрации с небольшим текстовым сопровождением, в своем единстве обеспечивающие юмористический эффект. Выбор нами мемов в качестве материала для уроков по изучению русского языка как иностранного, включая язык специальности (медицинский русский в рамках медицинского вуза), обусловлен стремлением обогатить методику преподавания этого предмета инновационными приемами и современными технологиями, направленными на повышение эффективности освоения обучающимися русского языка, на улучшение уровня общего владения языком и уровня владения языком специальности. В настоящей работе описаны принципы отбора такого специфического языкового материала, как мемы, положительные моменты и ограничения их применения на уроках. Анализ большого числа мемов медицинской тематики, отобранных нами из сети Интернет, позволил представить целый спектр типов заданий и дидактических разработок. Представлена также апробация некоторых видов заданий на уроках русского языка как иностранного в медицинском вузе. В статье раскрыт когнитивный и дидактический потенциал мемов в их применении на занятиях.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), мем, язык медицинской специальности, когнитивный потенциал, дидактические разработки, современные технологии, методика

Развитие информационных технологий влияет на все сферы повседневной жизни человека и на его деятельность, включая образование. Методы и приемы, используемые в преподавании тех или иных дисциплин в начальном, среднем и высшем звене образования, расширяются и обогащаются в ИТ-аспекте. В настоящее время не-

возможно ограничиться рамками только таких классических средств обучения иностранному языку, как учебник и лингафонный кабинет. Особенности восприятия и передачи информации в эпоху цифровой революции обязывает преподавателя находить все новые и эффективные способы донесения знаний, этим обусловле-

на актуальность нашего исследования. Так, в профессиональном наборе современного преподавателя присутствуют всевозможные анимированные приложения, видеоряды; сервисы по созданию и использованию викторин, игр, соревнований, веб-квестов; проектные методы работы [1], [2], а также блокчейны и сервисы по созданию визуальных моделей текстов [3]. Целью использования такого широкого арсенала является повышение мотивации обучающихся и развитие у них когнитивных функций – аналитической, креативной.

Вошедшие совсем недавно в нашу жизнь мемы были выбраны нами в качестве материала для исследования в связи с их популярностью у интернет-пользователей поколения Zoom, каковыми преимущественно и являются наши обучающиеся. Новизна нашего исследования заключается в многоаспектном описании педагогического опыта по использованию на уроках русского языка как иностранного юмористических иллюстрированных текстов – мемов. Мемы представляют собой способ визуализации информации, а визуализация является одним из основополагающих принципов процесса изучения иностранного языка. Впервые термин «мем» был употреблён в 1976 году учёным-биологом Р. Доккинзом, использовавшим данный термин как аналог термина «ген», который тоже передаётся из поколения в поколение. По мнению ученого, мем – это культурный ген, который передаётся из поколения в поколение и масштабируется в социальный феномен [4].

Практическая значимость нашей работы определяется рядом достоинств интернет-мема на занятиях по русскому языку как иностранному: визуализацией языкового материала, информативностью представления языковой ситуации и культурно-исторического контекста, отсутствием избыточной информации, лаконичным вербальным выражением, юмором. Это во многом определяет и целый спектр некоторых ограничительных требований, способствующих достижению наилучшего результата в обучении.

Юмор, выступая особой надстройкой в восприятии и понимании мема на иностранном языке, на наш взгляд, способствует лучшему усвоению речевого материала в ситуации реальной коммуникации и приобщению к социокультурным кодам того или иного народа как носителя языка. Таким образом, юмор рассматривается нами в качестве эмоциональной формы познания, а ирония, в частности, в качестве интеллектуальной эмоции (например, в мемах нами приветствуется юмор в отношении себя и своей будущей профессии).

Объектом нашего исследования являются лингвистические и экстралингвистические особенности мемов и их методическое применение. Для нас представляет интерес задача по реализации такого лингвистически, социокультурно насыщенного материала на уроках русского языка как иностранного (далее – РКИ) в медицинском вузе.

Материалом нашего исследования послужили мемы из открытых источников сети Интернет, всех их объединяет общая медицинская тематика. Этот материал мы обогатили также авторскими мемами студентов-медиков 1-5 курсов. Причем под мемами мы понимаем и короткие диалоги юмористического толка, сопровождаемые соответствующими иллюстрациями.

Отбор речевого материала для обучения и формирования необходимых компетенций во многом определяется поставленными дидактическими целями, а также индивидуальными особенностями самих участников образовательного процесса: педагога и обучающихся.

Поскольку восприятие учащимися мемов «имеет историческую, групповую, индивидуальную, индивидуально-возрастную и ситуационную обусловленность» [5, с. 438], в отборе материала для образовательного процесса мы всегда опираемся на комплекс параметров – возраст, культурные особенности, исторический контекст, интересы студентов.

Для иллюстрации приемов и принципов отбора мемов приведем следующий яркий, на наш взгляд, пример. Предлагаем две иллюстрации с похожим текстовым сопровождением (см. Рисунок 1. Неудачная визуализация и Рисунок 2. Удачная визуализация). Весь иллюстративный материал, к которому мы обращаемся в нашей статье, доступен по ссылке:



Для актуализации темы «Строение объекта (органов, систем и клеток)», эффективного усвоения лексем-терминов и развития навыков продуцирования грамматических конструкций мы выбрали из предложенных вариантов второй (рис. 2.), что обусловлено большей информативностью в цветовом воплощении, характерной для

данной иллюстрации. В практике обучения иностранным языкам цветное решение предлагаемых иллюстраций лексического и грамматического наполнения способствует повышению эффективности усвоения языкового материала обучающимися, в том числе за счет распознавания и декодификации игры слов – результата словообразования, а также обеспечения благоприятного эмоционального фона. Выбор для исследования представленных иллюстраций обусловлен также непосредственно репрезентируемым грамматическим материалом, поскольку изучение сложноподчиненных предложений с определительными придаточными (со словом *который*) реализуется на базовом уровне овладения языком (A2), в то время как изучение причастий – на более продвинутых уровнях (B1, B2), что расширяет количество включенных в работу с иллюстрациями обучающихся при использовании мемов со сложноподчиненным предложением и сужает при работе с причастиями. Кроме того, активное функционирование причастий преимущественно характерно для научного стиля и его подстилей, мемы же отражают чаще живой язык, воплощаясь в малых речевых жанрах. Так, нами были отобраны мемы для образовательных целей и классифицированы следующим образом:

1. мемы-ситуации, обыгрывающие комичные ситуации в медицинской деятельности (врач – пациент, врач – врач);

2. мемы, содержащие различные лексико-грамматические и синтаксические конструкции для отработки пройденного и нового материала.

Отметим, что включение в процесс обучения русскому языку студентов медицинского вуза мемов-ситуаций, иллюстрирующих медицинскую сферу деятельности (врач – пациент, врач – врач), обеспечивает формирование не только коммуникативной компетенции, затрагивающей обиходно-бытовую сферу общения, но и профессиональную для студентов область. Очевидно, что упражнения на базе мемов могут быть адаптированы для обучающихся разного уровня владения РКИ.

Так, на уровне овладения русским языком на первом сертификационном уровне и выше (B1+) мем-ситуации выступают в качестве стимула дискуссий и диспутов, что обеспечивает как развитие коммуникативной компетенции обучающихся, так и формирование у них способности к анализу и синтезу, кодированию и декодированию информации, готовности к ведению беседы на профессиональные темы.

В условиях изучения русского языка как иностранного умение декодировать, производить и воспроизводить мемы характеризует учащегося

как обладателя не только лингвистической, но и социокультурной компетенцией, играющей значительную роль в процессе формирования вторичной языковой личности [6], [7]. А синергия восприятия и сотворчества в заданиях, где предлагается трансформировать мем или создать оригинальный вариант, способствует стимулированию когнитивной активности и реализации творческого потенциала студентов.

Меминг как мультимодальная, социальная и игровая практика создания смыслов обладает потенциалом, если является интересным, доступным и понятным обучающимся. Мультимодальность мемов способствует приращению информации, передаваемой в процессе коммуникации. Визуальность, которая сопровождает тексты или соответствует им, позволяет учащимся извлечь из мема лингвокультурные знания и корректно использовать их в новом контексте реального общения. Выделяются следующие преимущества использования интернет-мемов в образовательном процессе:

1) снятие эмоционального напряжения и психологического барьера;

2) развитие ассоциативного и наглядно-образного мышления; способствование лучшему восприятию и запоминанию за счет коммутирования интернет-мема с полезной информацией на занятии;

3) активизация трудных для запоминания лексических единиц [8]. Специальная лексика занимает одно из главных мест в иноязычном образовании обучающихся любой специальности, поэтому ее введение и дальнейшее запоминание должно происходить понятным и актуальным для студентов образом. Ввод сложных лексических единиц профессиональной направленности с использованием интернет-мемов погружает обучающихся в знакомую среду интернет-пространства, что предполагает быстрое запоминание материала.

Методика работы с лингвистическими мемами предполагает несколько направлений. Во-первых, преподаватель демонстрирует несколько лингвистических мемов, а обучающиеся устанавливают, какие языковые средства используются и для чего. Во-вторых, фокус внимания обучающихся переносится на поиски нарушений или создание собственных лингвистических мемов. Оба эти пути имеют своей целью развитие лингвистической компетенции: умений и навыков передачи категориальных значений, понимание принципов построения синтаксических конструкций, знание фонетических, словообразовательных, орфографических и иных норм и пра-

вил, а также умение использовать их на практике.

Исходя из обозначенных направлений, предлагаем наши дидактические разработки по использованию мемов медицинской тематики на уроках РКИ в следующих типах заданий.

Задание 1. Формулировка задания: *Посмотрите на иллюстрацию, самостоятельно придумайте текст к ней так, чтобы получился мем.* Вниманию студентов представляется картинка и предлагается придумать сопроводительный текст, который, описывая данную картинку, создавал бы комический эффект.

Данное упражнение направлено не только на развитие креативного мышления и формирование коммуникативных компетенций, но и на проверку усвоенной лексики и синтаксиса. Так, для студентов элементарного уровня владения языком и выше (A1+) это может быть контролем усвоения лексики «Части тела», глаголов движения, винительного падежа, сравнительной степени. Для обучающихся старших курсов с высоким уровнем владения языком данное задание помогает контролировать усвоенные знания, а также создавать диалоги в рамках коммуникативной ситуации «врач-пациент», когда от них требуются профессиональные компетенции сбора анамнеза (опроса больного).

Задание 2. Формулировка задания: *Придумайте мемы самостоятельно, используйте определенные (преподаватель в зависимости от тематики урока задает те или иные конструкции) синтаксические и грамматические конструкции.* В данном случае преподаватель предоставляет список ресурсов по созданию мемов и дает определенные конструкции, а обучающийся находит подходящую картинку и самостоятельно генерирует мем. Данное задание направлено на анализ проблемной ситуации (задания) как системы и шагов по ее решению, на установление и развитие профессиональных контактов в соответствии с потребностями совместной деятельности.

Задание 3. Формулировка задания: *Посмотрите на следующие иллюстрации, прочитайте тексты. Что общего в этих мемах?* Преподаватель демонстрирует мемы, созданные им или найденные в сети, и предлагает найти в них общее. Так реализуется проблемный подход в обучении. Такого рода задания подойдут для любой аудитории обучающихся от элементарного уровня до третьего сертификационного уровня владения языком (C1), в зависимости от цели обучения подборка будет меняться, методика же будет неизменной. Например, обучающиеся первого курса (элементарный уровень) получают мемы, в которых фигурируют исключения из правила по

образованию множественного числа существительных (*друзья, братья, города, глаза, поезда* и т. д.). Студенты же старших курсов (первый сертификационный и выше) получают, к примеру, пассивные конструкции.

Задание 4. Формулировка задания: *Посмотрите на следующие мемы, переведите их на русский язык. Не забудьте о главной функции мема при переводе.* Преподаватель демонстрирует англоязычный мем, обучающимся предлагается перевести мем на русский язык с сохранением первичной коммуникативной направленности и комического эффекта. Такого рода задания подходят, во-первых, обучающимся с использованием языка-посредника, а во-вторых, с высоким уровнем владения русским языком, так как подобные задания подразумевают владение обучающимися как русским языком в собственно лингвистическом аспекте, так и определенными культурными кодами и реалиями, экстралингвистическими знаниями. Наконец, такого вида задания выполняют и собственно эстетическую функцию, связанную с природой юмора как интеллектуальной эмоцией.

Задание 5. Формулировка задания: *Разделитесь на пары. У каждого из вас есть 2-3 мема, уберите из них слова (по тематике урока или новой лексике) и обменяйтесь с напарником.* Обучающиеся находят мемы и убирают в них определенные слова (2-3 мема) и меняются с соседом по парте. Сосед вставляет слово, которое, по его мнению, пропущено. Выполнение проверяется совместно на интерактивном экране. Обсуждаются возможные варианты и дается исходный. Такое задание способствует развитию вариативного мышления и когнитивных навыков по сравнению, сопоставлению и анализу, что развивает универсальную компетенцию – содержательную аргументацию стратегии решения проблемной ситуации на основе системного и междисциплинарного подходов.

Задание 6. Формулировка задания: *С помощью своей команды составьте мем к данной иллюстрации.* При этом каждый участник команды может придумать и написать только одно слово (совещаться при этом нельзя). Преподаватель делит студентов на мини-группы, дает по одной одинаковой картинке каждой группе. Каждый участник команды пишет одно слово, а каждый последующий дописывает свое, при этом важно, чтобы получилось связное предложение, непосредственно относящееся к данной картинке. Здесь необходимо помнить, что преподаватель должен четко сформулировать задание, а также иметь подробный план проведения игрового задания, в котором будут описаны различные ис-

ходы. Работа заканчивается обсуждением результатов и вариантов от каждой команды. Так, если полноценной конструкции у студентов сразу не получилось, то каждая команда может составить предложение из написанных участниками команды слов.

Задание 7. Формулировка задания: *Придумайте мем к иллюстрациям, используя пройденный на предыдущем уроке речевой материал.* Подходит только для обучающихся старших курсов. Такой вид задания направлен на закрепление материала по сбору анамнеза и общению «врач – врач», «врач – пациент». Обучающиеся генерируют собственные мемы, используя речевые конструкции, при этом в некоторых мемах намеренно допускаются ошибки в конструкциях или невежливые ответы, несовпадение вопроса-ответа. Группа должна выявить и исправить ошибки. При выполнении данного задания отрабатываются также инициация диалога, умение задавать вопросы, включая уточняющие.

Как показала практическая работа с мемами на уроках, они одинаково продуктивны в качестве материала к разминке и последующему вводу нового материала, а также для отработки известных учащимся грамматических конструкций, правил и коммуникативных навыков в различных социокультурных речевых ситуациях.

Приведем несколько методических решений с использованием мемов, апробированных на уроках русского языка как иностранного в медицинском вузе.

Во-первых, опишем задание с мемом, направленное на ввод новой лексики и темы сложных прилагательных в освоении русской медицинской терминологии (см. Рисунок 3. Сложное прилагательное).

Студентам демонстрировалась эта иллюстрация с диалоговым сопровождением. На первом этапе обучающиеся читали текстовую часть и работали с новыми словами, определяя их значения в соответствии с лексическим значением корня и знакомых однокоренных лексем без использования словаря. Обязательно следовало пояснение преподавателем употребления неверного термина. Именно на этом построен комизм ситуации, подкрепленный соответствующей картинкой. В данном случае иллюстрация способствовала эффективному восприятию юмористической составляющей. От обсуждения семантической составляющей данной комичной ситуации вектор процесса обучения смещался на словообразование (сложных прилагательных, терминов), стилистику (особенности научного стиля) и на характерные для медицинских текстов лексические и синтаксические особенности. Было пред-

ложено вспомнить из медицинской практики учащихся похожие слова. Конечно, мы следовали принципу от простого к сложному, так, сначала в качестве примеров можно привести прилагательные, которые называют цвета и их оттенки: *ярко-красный, темно-красный, серо-зеленый* и пр., затем более сложные – *желудочно-кишечный тракт, сердечно-легочная реанимация, челюстно-лицевая хирургия* и пр. Далее студентам предоставлялся словарь медицинских терминов [9], и они продолжали работу со словарем, выполняя задание: найти и выписать несколько сложных прилагательных, запомнить их.

Во-вторых, предлагаем задание с мемом, содержащим специфическую социокультурную информацию. Например, мы постарались ознакомить учащихся, будущих врачей, с таким феноменом российской реальности (и не только прошлого), как *живая очередь* (см. Рисунок 4. Живая очередь).

В этом случае мем, основу которого составляет реализованная метафора, будет доступен учащимся даже с элементарным уровнем владения русским языком (A1). В целом, с таким общекультурным социальным явлением, как очередь, студенты знакомы. И на просьбу привести примеры, где можно встретиться с этой ситуацией, без труда называли: *студенческая столовая, аэропорт, магазин, поликлиника, деканат* и пр. После подобного обсуждения студентам демонстрировались мини-диалог и сопровождаемая его иллюстрация (рис. 4). Мы просили назвать место, где мог состояться этот диалог, и обучающиеся легко справлялись с заданием, называя больницу, клинику, поликлинику, очередь перед кабинетом врача, а также деканат. Употребление со словом *очередь* прилагательного *живая* добавляет особый дополнительный смысл данному феномену – делает акцент на необходимости личного присутствия во время ожидания. Поскольку для наших студентов языком-посредником является английский, мы обращались к словарю Multitran [10] и ресурсу Reverso Context [11], которые дают перевод через описательные конструкции: *очередь – line* (в системе массового обслуживания); *живая очередь – pre-arrangements or live queue; on a first-come, first-served basis*, а также соответствующие контексты. Комический прием, построенный на употреблении этого понятия в прямом значении, хорошо воспринимается и осмысливается обучающимися.

Еще один положительный момент для использования этого мема на уроке русского языка как иностранного – наличие в нем одного из частотных слов согласно интернет-ресурсу Тексто-

метр *пока* [12]. Это слово может быть частицей и использоваться в неофициальном общении как синоним *до свидания* – такое употребление привычно для студентов, они могут часто это слышать в студенческой среде. В данном мини-диалоге *пока* в качестве наречия означает *до сих пор ещё; впрямь до чего-либо*, подчеркивая комичный эффект. Для старших курсов следует упомянуть о союзе *пока* в сложных предложениях следующего типа: *Сердце любит до тех пор, пока не истратит своих сил* [13].

В-третьих, предлагаем задание на реализацию собственного опыта учащихся при создании мемов. Такой тип заданий в целом направлен на выражение творческого потенциала и транслирование личностных авторских смыслов. Вниманию студентов была представлена мем-ситуация, изображающая студента медицинского вуза, обучающегося на первом курсе. Его зовут на помощь человеку с сердечным приступом. Однако единственное, чем может помочь первокурсник, – это перевести диагноз на латинский язык (см. Рисунок 5. Исходный мем. Латинский язык). Юмор состоит в том, что на первом курсе медицинского вуза учат в меньшей степени профильным предметам по специальности, но преимущественно дисциплинам базового уровня, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом.

Для начала студентам было предложено перевести слова и проанализировать ситуацию. Многие сразу поняли, в чем заключается юмор, потому как студенты во многом разделяют точку зрения автора мема об акценте на теоретических знаниях и преподавании большого количества непрофильных предметов на первом курсе в медицинском вузе. Следует отметить, что авторы статьи данную точку зрения не разделяют, однако воспользовались популярностью такого мнения среди студентов для раскрытия креативности обучающихся. Поэтому преподавателем было предложено переработать данную ситуацию сквозь призму юриспруденции, экономики, русского языка, медицинской этики и пр. (см. Рисунок 6. Русский язык, Рисунок 7. Философия, Рисунок 8. Экономика, Рисунок 9. История медицины). Студенты не были ограничены в выборе общенаучной сферы – учебной дисциплины, в рамках которой им было предложено проявить свой творческий потенциал и изобретательность. Сначала студенты обратились к предмету «Русский язык как иностранный», так как разбор ситуации происходил на занятии по русскому языку. Затем нами была проанализирована данная ситуация с позиции философской науки, истории медицины и экономики. Собственно исходный мем (из сети

Интернет) и вариации на него также доступны по ссылке, указанной выше.

Задание не ограничивалось лишь разбором мема через призму изучения тех или иных учебных предметов с целью развития креативного мышления, а также навыков составления предложений на русском языке в неофициальной обстановке. Преподавателем было предложено разобрать деривационные процессы прилагательных от существительных и существительных от прилагательных. Так, студенты вспомнили медицинскую терминологию: слова, образованные от существительных с помощью суффиксов *-н-* и *-ческ-* (*сердечный, головной, глазной, конический* и пр.), и слова, образованные от прилагательных с помощью суффикса *-ость* (*полость, конечность, выпуклость* и пр.).

Следующий мем, который был рассмотрен нами на уроке, – картинка, на которой изображен врач с обручальным кольцом поверх перчатки (см. Рисунок 10. Женатый врач). Надпись при этом не была раскрыта, а студентам было предложено догадаться, какая там может содержаться надпись, или придумать свою. Изначально студенты высказывали предположения на английском языке, а затем переводили их на русский. Такой подход связан со спецификой работы в группах, обучающихся с использованием языка-посредника, так как полностью избежать употребления английского языка является достаточно сложной задачей. Для достижения максимально психологически свободной атмосферы, располагающей к творчеству, мы разрешили использовать на первоначальном этапе язык-посредник. Затем учащиеся смогли уже продуцировать фразы на русском с последующей самокоррекцией грамматического воплощения.

Самое первое предположение по степени юмора, на наш взгляд, было даже лучше оригинала: *Коронавирус не пристанет, потому что ты уже женат*. Ещё была такая версия: *Когда ты не боишься вируса, потому что дома тебя ждет свой*. И, наконец, версия, близкая к оригиналу: *Когда твоя жена опаснее вируса*.

Таким образом, использование мемов в качестве языкового материала на уроках РКИ является, на наш взгляд, недооцененным, но весьма перспективным, поскольку обладает высоким педагогическим и когнитивным потенциалом, способствуя развитию универсальных, коммуникативных, социокультурных и профессиональных компетенций в обучении языкам.

Список источников

References

1. Кудрявцева З. Г., Саитова К. А. Проектный метод и цифровые технологии в обучении РКИ // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Т. 13. № 6. 2020. С.111–115.
2. Кунникова О. А. "Blended learning" как новый подход в обучении РКИ / О. А. Кунникова, М. М. Петросян // Специальная техника и технологии транспорта. 2020. № 5(43). С. 247–251.
3. Линник Л. А. Облако слов как метод компрессии информации научного текста / Л. А. Линник, М. М. Петросян // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: Материалы XIII международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–28 февраля 2020 года. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. С. 99–108.
4. Докинз Р. Эгоистичный ген. Москва: АСТ: CORPUS, 2013. 509 с.
5. Боров Ю. Б. Эстетика: Учебник. М.: Высш. шк., 2002. 511 с.
6. Линник Л. А. Особенности формирования вторичной языковой личности у иностранных обучающихся медицинского вуза / Л. А. Линник, Р. С. Фаршатов // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2020. № 25-1. С. 91–93.
7. Ощепкова О. Н. Роль преподавателя РКИ в формировании вторичной языковой личности студента-медика / О. Н. Ощепкова, М. М. Петросян // Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе: сборник материалов VII Всероссийской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, Петергоф, 21 мая 2021 года. Санкт-Петербург Петергоф: Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, Военный институт (железнодорожных войск и военных сообщений), 2021. С. 217–220.
8. Преображенская А. Б. Применяем интернет-мемы на занятиях по английскому и латинскому языкам. URL: <https://www.eduneo.ru/primenyaem-internet-memy-na-zanyatiyakh-po-anglijskomu-i-latinskому-yazyku/> (дата обращения: 20.09.2022).
9. Русско-английский медицинский словарь. Ок. 50 000 терминов. 3-е изд., стер. М.: РУССО, 1997. 648 с.
10. Интернет-словарь Мультитран. URL: <https://www.multitran.com/m.exe?l1=2&l2=1&s=живая+очередь&l2=1> (дата обращения: 02.09.2022).
11. Интернет-ресурс Reverso. URL: <https://context.reverso.net/перевод/русский-английский/живая+очередь> (дата обращения: 02.09.2022).
12. Онлайн-инструмент Текстометр. URL: <https://textometr.ru/frequency-check> (дата обращения: 02.09.2022).
13. Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех. URL: <http://gramota.ru/> (дата обращения: 02.09.2022).

1. Kudryavtseva, Z. G., Saitova, K. A. (2020). *Proektnyi metod i tsifrovye tekhnologii v obuchenii RKI* [Project Method and Digital Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language]. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty izucheniya rechevoi deyatel'nosti*. T. 13. No. 6, pp. 111–115. Ekaterinburg. (In Russian)
2. Kunnikova, O. A., Petrosyan, M. M. (2020). *"Blended learning" kak novyi podkhod v obuchenii RKI* ["Blended Learning" as a New Approach to Teaching Russian as a Foreign Language]. *Special'naya tekhnika i tekhnologii transporta*. No. 5(43), pp. 247–251. St. Petersburg. (In Russian)
3. Linnik, L. A. (2020). *Oblako slov kak metod kompressii informatsii nauchnogo teksta* [Word Cloud as a Method of Compressing Scientific Text Information]. L. A. Linnik, M. M. Petrosyan. *Nauka. Informatizatsiya. Tehnologii. Obrazovanie: Materialy XIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Rossiiskii gosudarstvennyi professional'no-pedagogicheskii universitet*. Pp. 99–108. Ekaterinburg. (In Russian)
4. Dokinz, R. (2013). *Egoistichnyi gen* [The Selfish Gene]. 509 p. Moscow. (In Russian)
5. Borev, Yu. B. (2002). *Eстетика: Uchebnik* [Aesthetics: A Textbook]. 438 p. Moscow. (In Russian)
6. Linnik, L. A. (2020). *Osobennosti formirovaniya vtorichnoi yazykovoі lichnosti u inostrannykh obuchayushchikhsya meditsinskogo vuza* [Features of the Formation of a Secondary Linguistic Personality among Foreign Students of a Medical University]. L. A. Linnik, R. S. Farshatov. *Lingvoritoricheskaja paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. No. 25–1, pp. 91–93. Sochi. (In Russian)
7. Oshhepkova, O. N., Petrosyan, M. M. (2021). *Rol' prepodavatelya RKI v formirovanii vtorichnoi yazykovoі lichnosti studenta-medika* [The Role of the Teacher of Russian as a Foreign Language in the Formation of the Secondary Language Personality of a Medical Student]. *Gumanitarnye osnovy inzhenerного obrazovaniya: metodicheskie aspekty v prepodavanii rechevedcheskih distsiplin i problem rechevogo vospitaniya v vuze: sbornik materialov VII Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii, Sankt-Peterburg, Petergof, 21 maya 2021 goda. Sankt-Peterburg Petergof: Voennaya akademiya material'no-tehnicheskogo obespecheniya im. Generala armii A. V. Hruleva, Voennyi institut (zheleznodorozhnyh voisk i voennyh soobshhenii)*. Pp. 217–220. St. Petersburg. (In Russian)
8. Preobrazhenskaya, A. B. *Применяем интернет-мемы на занятиях по английскому и латинскому языкам* [Using Internet Memes in English and Latin Classes]. URL: <https://www.eduneo.ru/primenyaem-internet-memy-na-zanyatiyakh-po-anglijskomu-i-latinskому-yazyku/> (accessed: 20.09.2022). (In Russian)
9. *Russko-angliiskii meditsinskii slovar'*. Ok. 50 000 terminov (1997) [Russian-English Medical Dictionary]. 3-e izd., ster. 648 p. Moscow, RUSSO. (In Russian)
10. *Internet-slovar' Multitran*. URL: <https://www.multitran.com/m.exe?l1=2&l2=1&s=живая+очередь&l2=1> (accessed: 02.10.2022). (In Russian)

11. *Internet-resurs* *Reverso*. URL:
<https://context.reverso.net/перевод/русский-английский/живая+очередь> (accessed: 02.09.2022). (In Russian)
12. *Onlain-instrument* *Tekstometr*. URL:
<https://textometr.ru/frequency-check> (accessed: 02.09.2022). (In Russian)

13. *Spravочно-informatsionnyi portal* *GRAMOTA.RU – russkii yazyk dlya vseh* [Reference and information portal GRAMOTA.RU - Russian for everyone]. URL: <http://gramota.ru/> (accessed: 02.09.2022). (In Russian)

The article was submitted on 26.09.2022
Поступила в редакцию 26.09.2022

Александрова Елена Николаевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Башкирский государственный медицинский
университет,
450008, Россия, Уфа,
Ленина, 3.
lenapurik@yandex.ru

Петросян Мерри Мгеровна,
старший преподаватель,
Башкирский государственный медицинский
университет,
450008, Россия, Уфа,
Ленина, 3.
merryhappy2013@yandex.ru

Aleksandrova Elena Nikolayevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Bashkir State Medical University,
3 Lenin Str.,
Ufa, 450008, Russian Federation.
lenapurik@yandex.ru

Petrosyan Merri Mgerovna,
Assistant Professor,
Bashkir State Medical University,
3 Lenin Str.,
Ufa, 450008, Russian Federation.
merryhappy2013@yandex.ru

УДК 81

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-161-168

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ЖАНРАМ ДЕЛОВЫХ ДОКУМЕНТОВ И ПИСЕМ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

© Галина Бойчиук, Елена Железнякова

BLENDED TECHNOLOGIES OF TEACHING GENRES OF DOCUMENTS AND BUSINESS LETTERS IN RUSSIAN TO INTERNATIONAL STUDENTS

Galina Boichiuk, Elena Zheleznyakova

The article describes technologies for teaching business writing to international students with Certification Level II (level B2) of Russian. The first technology is “focus on the SAEC” (style, architectonics, etiquette, cross-culture). It is used in the classroom and involves focusing students’ attention on the features of the formal business style, architectonics and etiquette of a business letter/document. At the same time, teacher should take a cross-cultural aspect into consideration. The second technology is “focus on the SAE” (style, architectonics, etiquette). It is implemented in an electronic environment, where a foreigner is provided with detailed instructions on composing a genre of business written speech. In instructions, the emphasis is laid on the norms of formal business style, architectonics and etiquette of a business letter/document. Also, the instruction is supported by an electronic link, which is provided with a sample of a business letter/document, analyzed earlier in the classroom. To make this technology work, it is important to use the technique of duplicating theoretical information. It means that in the electronic environment, the student is given theoretical information, received earlier in the classroom. The third technology is “focus on the style”: on the basis of phrases, sentences and texts of the business letter/document genre, studied in the classroom, students consolidate their knowledge of linguistic features of the formal business style during their work online. The results of our experiment showed that by using three technologies simultaneously, we significantly increase the effectiveness of teaching Russian business writing to foreign citizens. The suggested technologies can be successfully applied when teaching other foreign languages in their business written variety in the process of blended learning.

Keywords: learning technology, blended learning, business writing, business letter, document

Целью статьи является описание технологий обучения деловой письменной речи иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня (B 2). Первая технология «фокус внимания на САЭК» (стиль, архитектоника, этикет, кросс-культура) предназначена для аудиторной работы и предполагает акцентирование внимания студентов на особенностях официально-делового стиля, архитектонике и этикете делового письма / документа, при этом занятие должно проходить с учетом кросс-культуры. Вторая технология «фокус внимания на САЭ» (стиль, архитектоника, этикет) реализуется в электронной среде, где иностранцу в виде подробной инструкции предоставляется информация по составлению осваиваемого в аудитории жанра деловой письменной речи. В инструкции акцент делается на следование нормам официально-делового стиля, архитектонике и этикету делового письма / документа; дается электронная ссылка на образец, проанализированный ранее в аудитории. При применении этой технологии важную роль играет прием дублирования теоретической информации. Третья технология «фокус внимания на стиле» предусматривает, что учащиеся на базе словосочетаний, предложений и текстов изучаемого в аудитории жанра деловой письменной речи в процессе выполнения онлайн-заданий закрепляют языковые особенности официально-делового стиля. Результаты эксперимента показали, что применение всех разработанных технологий в совокупности значительно повысило эффективность обучения иностранных граждан русской деловой письменной речи. Предложенные технологии могут успешно применяться в практике преподавания других иностранных языков в их деловой письменной разновидности в условиях смешанного обучения.

Ключевые слова: технология обучения, смешанное обучение, деловая письменная речь, деловое письмо, деловой документ

В начале XXI в. широкое распространение информационных технологий во многих сферах жизни, в том числе деловой, привело к увеличению объема коммуникации посредством глобальной сети Интернет. Более того, с начала пандемии Covid-19 большинство российских и иностранных учащихся, а также работников различных профилей были вынуждены учиться и работать удаленно, что, в свою очередь, привело к возрастанию роли электронной переписки для решения деловых вопросов. Одновременно в лингводидактике поиски эффективного овладения иностранным языком в его деловой разновидности в условиях смешанного обучения продолжаются до настоящего времени. При этом, по данным Министерства науки и высшего образования РФ, в период с 2019 по 2021 гг. наблюдается устойчивый прирост иностранных граждан, получающих образование в нашей стране (в 2019 году с 298 тыс. иностранцев до 324 тыс. в 2021 году) [1]. Таким образом, обучение иностранцев составлению различных жанров деловых писем и документов при смешанном обучении является актуальным направлением современной методики преподавания русского языка как иностранного.

Целью настоящей статьи является описание технологий, используемых в процессе преподавания иностранным учащимся деловой письменной речи на русском языке. Для достижения указанной цели нужно решить следующие задачи:

- определить такие понятия, как технология обучения и смешанное обучение;
- предложить технологию аудиторных занятий по освоению иностранными учащимися различных видов деловых документов и писем на русском языке;
- представить реализуемые в электронной среде вуза технологии, нацеленные на закрепление теоретического и практического материала аудиторных занятий.

В основу настоящей работы были положены следующие методы:

- анализа, синтеза и обобщения научной литературы по проблеме исследования;
- экспериментального обучения (54 чел.: китайские магистранты 2 курса РГПУ им. А. И. Герцена, а также бакалавры 2 и 3 года обучения университета Париж IV Сорбонна (*L'Université Paris IV Paris-Sorbonne*);
- математический метод (подсчет результатов эксперимента).

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные технологии могут применяться и в преподавании других ино-

странных языков в их деловой письменной разновидности.

Понятие «технология» является достаточно широким с точки зрения теории и практики обучения. Оно стало популярным в России с середины XX века в связи с развитием информационных технологий, однако в настоящее время в дидактике разделяются такие понятия, как «технология в обучении» и «технология обучения». В первом случае, по мнению Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина [2] и М. П. Кларина [3], имеется в виду использование в учебном процессе различных технических средств обучения. Во втором случае обычно речь идет о повышении эргономичности учебного процесса в целом (Э. Г. Азимов [2], Н. А. Алексеев [4], В. Ф. Башарин [5], М. П. Кларин [3], В. Ю. Питюков [6], А. Я. Савельев [7], М. А. Чошанов [8]), при этом технологии определяют структуру и содержание учебно-познавательной деятельности учащихся. Отметим, что в рамках проведенного исследования под технологией обучения имеются в виду «приемы научной организации труда учителя, благодаря которым наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения» [2, с. 220].

Многими исследователями (В. В. Гузеев [9], М. П. Кларин [3], Г. К. Селевко [10], М. А. Чошанов [8] и др.) отмечены такие признаки технологии обучения, как:

- заранее предусмотренные результаты (цели) обучения;
- ориентация всего учебного процесса на достижение поставленных целей;
- системность и структурированность процесса обучения.

Особое значение технологии приобретают в условиях смешанного обучения (*blended learning*), под которым в Кембриджском словаре [11] понимается «способ обучения, сочетающий традиционное преподавание в классе с занятиями, подразумевающими использование компьютерных технологий, в том числе сети Интернет» (здесь и далее перевод наш. – Г. Б., Е. Ж.). Похожее определение содержится в работах К. Бонка и Ч. Грэхэма [12], подразумевающих под смешанным обучением слияние очной формы занятий (*face-to-face instructions*) с компьютерными (*computer mediated instructions*) [Там же, с. 5]. Д. Берсин интерпретирует термин «*blended learning*» как сочетание традиционных аудиторных и различных электронных форматов обучения (*traditional instructor-led training is being supplemented with other electronic formats*), комбинация которых создает оптимальную учебную программу для конкретной аудитории [13, с.

XV]. Во многом солидарны с этой точкой зрения М. Б. Хорн и Х. Стейкер, однако при этом исследователи уточняют, что в смешанном обучении студент имеет возможность контролировать место, время, темп и / или способ изучения учебного материала [14, с. 9].

В последние годы в России не только активно изучается, но и внедряется в практику смешанное обучение, под которым в большинстве случаев имеется в виду соединение традиционного очного и электронного видов обучения [2], [15], [16], [17], [18], [19]. В свою очередь, под последним вслед за Э. Г. Азимовым и А. Н. Щукиным мы понимаем «систему обучения, предполагающую использование интернет-технологий, электронных библиотек, учебно-методических электронных материалов» [2, с. 393]. Многие исследователи по проблемам смешанного обучения ([15], [16], [17], [20] и др.) отмечают, что в настоящее время одной из наиболее распространенных моделей этого обучения является ротация лабораторий (lab rotation model). Реализация данной модели предполагает работу преподавателя с группой на аудиторном(-ых) занятии(-ях), затем учащиеся работают самостоятельно в электронной среде, закрепляя таким образом изученное ранее в аудитории. При этом в смешанном формате соотношение электронной и очной формы обучения зависит от многих факторов, и главную роль здесь играет уровень владения РКИ: чем он выше, тем большее количество часов можно отвести на самостоятельную работу на информационно-образовательной платформе вуза. По мнению С. Б. Велединской и М. Ю. Дорофеевой, работа студентов в электронной среде в условиях смешанного обучения в некоторых случаях может достигать до 80% времени, отведенного на учебную дисциплину [16, с. 8].

В целях формирования и развития коммуникативной иноязычной компетенции в области делового письменного общения на русском языке нами была разработана и апробирована программа «Деловая письменная речь», предназначенная для учащихся, владеющих русским языком в объеме II сертификационного уровня (B2). Базируясь на смешанном обучении (модель «Ротация лабораторий»), программа предполагает сочетание аудиторных занятий с самостоятельной работой студента на платформе университета (в нашем случае электронная среда Moodle РГПУ им. А. И. Герцена и ун-та Париж IV Сорбонна (L'Université Paris IV Paris-Sorbonne)). Однако отметим, что созданная программа может быть применена и на других аналогичных платформах в электронном пространстве вузов. Согласно плану программы, каждое занятие в ауди-

тории и в среде Moodle содержит две основные части: теоретическую («Знакомимся с теорией») и практическую («Тренируемся»).

В соответствии с моделью смешанного обучения «Ротация лабораторий» освоение иностранными учащимися какого-либо жанра делового письма / документа начинается с аудиторной работы. При этом рекомендуется использовать технологию, которую мы называли «фокус внимания на САЭК» (стиль, архитектура, этикет, кросс-культура). Последовательность аббревиатуры «САЭК» аргументируется дедуктивным методом (от общего к частному): в целом, стиль со всей его спецификой (в рамках которого существуют жанры деловой письменной речи!) определяет архитектуру делового письма / документа. В свою очередь, в архитектуре содержатся средства речевого этикета, играющие важную роль в реализации коммуникативного намерения адресанта (отправителя). При этом учет кросс-культуры, предполагающий сравнение изучаемого жанра деловой письменной речи с аналогичным письмом / документом в родной стране учащегося, также имеет важное значение в целях обучения деловому русскому языку. Отметим, что использование понятия «кросс-культура» (англ. cross culture: 'пересечение' и 'культура') обусловлено тем, что оно зачастую применяется исследователями именно в сфере бизнеса, главным образом в международном менеджменте, в котором кросс-культурная коммуникация играет главенствующую роль. Мы солидарны с мнением Б. А. Абиловой [21, с.8], Н. В. Габдеевой и М. Т. Гурчиани [22, с. 114], интерпретирующими кросс-культуру как «пересечение культур разных национальностей». Однако в лингводидактике данный термин не стал популярным: вместо него более распространенным является «диалог культур». Стоит отметить, что в настоящей статье понятия «кросс-культура» и «диалог культур» являются синонимичными и взаимозаменяемыми. Тем не менее, в целях обучения иностранцев русскому языку делового общения мы предпочитаем использовать слово *кросс-культура*, так как, по нашим наблюдениям, оно достаточно легко воспринимается учащимися и специалистами из разных стран, даже в том случае, если их знания английского языка находятся на элементарном уровне (A1).

Технология «фокус внимание на САЭК» предполагает, что основное внимание студентов должно быть направлено на следование особенностям официально-делового стиля, архитектуре изучаемого жанра деловой письменной речи, деловому этикету, при этом занятия должны происходить с учетом кросс-культуры (диалога

культур). Проведение аудиторных занятий по данной технологии предполагает следующую последовательность. В начале урока в разделе «Знакомимся с теорией» под руководством преподавателя учащимся предлагается проанализировать образец делового документа / письма с точки зрения особенностей официально-делового стиля русского языка, архитектоники и этикета. Также студенты сравнивают изучаемый вид деловой письменной речи с аналогичным жанром деловой бумаги в своей стране, при этом обращается пристальное внимание на анализ деловой ситуации и средства речевого этикета. Затем в практическом разделе «Тренируемся» предлагаются задания, в которых иностранцам необходимо найти и заменить средства русского речевого этикета и объяснить, как при этом изменится тон письменного сообщения. Помимо этого, предполагается выполнение заданий на употребление средств языковой синонимии, на корректирование делового документа / письма (с нарушениями норм официально-делового стиля, архитектоники делового письма / документа и этикета), вслед за которыми согласно принципу взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности следуют упражнения на развитие умений и навыков говорения в деловой сфере общения. Завершается занятие выполнением письменного задания, в котором на основе деловой ситуации требуется составить деловое письмо / документ. В качестве иллюстрации приведем задания (в неполном виде) из урока по теме «Написание письма-жалобы».

Теоретическая часть «Знакомимся с теорией»

- Как вы думаете, с какой целью пишут письма-жалобы? В каких ситуациях их обычно пишут?
- Прочитайте образец жалобы (представлен образец). Найдите в нем особенности, характерные для официально-делового стиля русского языка. Какова структура письма-жалобы? Найдите средства речевого этикета. Как обычно поступают в подобной ситуации у вас на родине?

Есть ли похожий документ в вашей стране? Как принято составлять официальные письма-жалобы в вашей стране?

Практическая часть «Тренируемся»

- Восстановите структуру письма-жалобы. Найдите в нем средства речевого этикета. Как можно их заменить? Как изменится тон письма?
- Как принято поступать в подобной ситуации в вашей стране?
- Прочитайте письмо-жалобу. Найдите и исправьте ошибки (представлены ошибки на нарушение норм официально-делового стиля, этикета и архитектоники письма). Напишите документ правильно.

- Что Вы скажете в следующих конфликтных ситуациях, чтобы пожаловаться? Помните об особенностях, характерных для официально-делового стиля речи.

В магазине «Лучшая техника» Вы купили микроволновую печь и заказали доставку на дом. Товар привезли бракованным: на задней стенке микроволновой печи были маленькие царапины. Вы приехали в магазин и попросили продавца обменять товар или вернуть денежные средства. Вам отказали по причине того, что испорченный товар – это Ваша вина. Тогда Вы решили пойти к директору магазина и пожаловаться.

Разыграйте диалог на выбор: покупатель и продавец; покупатель и директор магазина. Помните об особенностях, характерных для официально-делового стиля.

- Как бы Вы поступили в подобных ситуациях в вашей стране? Напишите жалобу к одной из ситуаций предыдущего задания.

Далее, согласно смешанной модели обучения «Ротация лабораторий», работа учащихся продолжается на информационно-образовательной платформе. Самостоятельная работа студентов так же, как и в аудитории, включает освоение теоретической и практической части программы.

1. Теоретическая часть «Знакомимся с теорией» (в сервисе «Лекция» в Moodle). При ее разработке была задействована технология, названная нами «фокус внимания на САЭ» (стиль, архитектоника, этикет), подразумевающая, что обучаемому в виде подробной инструкции предоставляется информация, в которой раскрываются особенности официально-делового стиля, архитектоники и этикета осваиваемого в аудитории жанра делового письма / документа. Также дается электронная ссылка на образец, проанализированный в аудитории. Отметим, что при реализации этой технологии важную роль играет прием, который мы называли «прием дублирования теоретической информации», когда студенту вновь предоставляется теоретическая информация, полученная ранее в аудитории. Обратившись к знакомому учебному материалу, учащийся таким образом повторяет его, однако в случае пропуска аудиторного урока он сможет получить теоретические знания, необходимые для освоения русской деловой письменной речи, в комфортном дистанционном режиме. Затем теоретическая информация отрабатывается студентом в интерактивном режиме. Таким образом, он переходит к работе с практической частью разработанной программы.

2. Практическая интерактивная часть «Тренируемся» (в сервисе «Тест» в Moodle), направлена на закрепление теоретического и практического материала аудиторных занятий. Здесь была

использована технология, которую мы назвали «фокус внимания на стиле». Она предусматривает, что учащиеся на базе словосочетаний, предложений и текстов изучаемого в аудитории жанра деловой письменной речи в процессе выполнения онлайн-заданий закрепляют языковые особенности официально-делового стиля. Далее в неполном виде представлены некоторые примеры заданий из электронной среды по теме «Написание письма-жалобы»:

Практический раздел «Тренируемся»
(электронная среда)

- Напротив нейтральных слов и словосочетаний впишите эквиваленты из официально-делового стиля речи. Используйте материал для справок.

Образец: Работать продавцом – Исполнять обязанности продавца

оплатить; чтобы не ошибиться...

Материал для справок (деловая лексика): *произвести оплату; во избежание ошибки...*

- Соедините левую и правую колонки. Например: 1 В, 2 А, 3 Б...

Ответ:

1. С надеждой	А. неполучением денежных средств
2. В связи с	Б. принять необходимые меры и...
3. Прошу Вас	В. на дальнейшее сотрудничество!

- Прочитайте отрывки из писем-жалоб. Вставьте подходящие по смыслу слова и словосочетания. Используйте материал для справок.

1. *Прошу Вас принять необходимые меры и _____ в размере 15000 рублей.*

2. _____, что 15.03.2021 г. лаборант Петрова А. С. отсутствовала на рабочем месте в течение всего дня.

Материал для справок (деловая лексика): *доводить до сведения; возместить материальный ущерб...*

- Прочитайте отрывки из писем-жалоб. Вставьте подходящие по смыслу предлоги и союзы.

Прошу вас принять соответствующие меры и возместить ущерб в размере 1000 рублей _____ отсутствия домашнего Интернета в период с 01.11.2021 по 07.11.2021.

- Восстановите структуру жалобы. Например: Ж, 3, Г, Б, Е, А, Д, В.

Ответ

А) 06.06. 2019

Б) *Информирую Вас о том, что 23 апреля 2019 г. я обратился в Вашу фирму с целью подготовки документов для получения немецкой визы. Однако посольство Германии отказало мне в получении визы ввиду того, что в моих документах были ошибки (неточный перевод на немецкий язык). Переводчик Светлова А. А. ответила отказом на просьбу вернуть мне де-*

нежные средства в размере 10000 руб. Прошу Вас принять соответствующие меры.

В) *Директору ООО «Срочные переводы»*

Г) *от клиента*

Д) *Иванову А. Б.*

Е) *Петрова А. С.*

Ж) *Жалоба*

З) *Петров А. С.*

- Прочитайте отрывок из делового письма. Выберите подходящие по смыслу предлоги и союзы. Используйте материал для справок.

Уважаемый Пётр Сергеевич!

Информирую Вас о том, что Вами не произведена оплата дог. № 17/12-521 __ 07 декабря 2019 года.

_____ данным договором Вам необходимо было произвести оплату до 20.12.2019. Однако мы до сих пор не получили денежные средства на наш банковский счёт, _____ строительство аквапарка «Лето», находящегося по адресу: г. Санкт-Петербург, ул. Правды, 11, остановлено.

Материал для справок: *в соответствии с; в результате чего; от...*

- Прочитайте письмо (приведена ссылка письма со всеми реквизитами). Расположите предложения в правильной последовательности, чтобы получился логичный текст жалобы. Запишите текст в специальное поле.

- Турист очень торопился, поэтому допустил ошибки в тексте письма-жалобы на экскурсовода (приведена ссылка на письмо со всеми реквизитами). Исправьте выделенный фрагмент текста, напишите его в специальное поле.

Довожу до Вашего сведения, что 15 января 2019 г. я заказала индивидуальную пешеходную трёхчасовую экскурсию по историческому центру Санкт-Петербурга. Экскурсия состоялась на следующий день, однако мой гид Трофимов Е.Н. опоздал на встречу, в результате того что мне пришлось ждать его на морозе в течение 40 минут. Кроме того, он попросил меня разрешить закончить экскурсию раньше ввиду с тем, что ему срочно нужно было забрать документы из офиса. Таким образом, наша экскурсия продолжалась полтора часа вместо оплаченных мною трёх часов. Прошу Вас принять соответствующие меры и вернуть денежные средства в размере 2000 рублей.

После выполнения заданий электронная система автоматически выделяет допущенные ошибки, а также показывает правильные ответы студентам, экономя время преподавателя. Последний может оставлять комментарии к ошибкам и в целом ко всей работе учащегося, индивидуализируя таким образом учебный процесс.

В завершение самостоятельной работы студенту предлагается на основе деловой ситуации составить письмо / документ, написанное(-ый)

«от руки». Требование составить документ / письмо в бумажном виде обусловлено тем, что большинство современных студентов в аудитории и при самостоятельной работе дома редко пишут «от руки», более того, иногда их почерк является небрежным и трудным для чтения. Кроме того, в случае онлайн-экзаменов на уровне (элементарный, базовый, ТРКИ I-IV), тестируемые по-прежнему делают задания (в аспекте «Письмо») в традиционном письменном виде «от руки», чтобы затем отправить их по Интернету. Как показывает опыт преподавания русского языка как иностранного, здесь учащиеся испытывают сложности вследствие недостаточной сформированности практических умений иноязычной письменной речи. Студенту рекомендуется писать деловой документ / письмо «от руки», при этом в случае возникновения трудностей обучаемый всегда может вернуться к электронному сервису «Лекция» (теоретическая часть «Знакомимся с теорией»), в котором размещена инструкция по его написанию.

Таким образом, самостоятельная практическая работа предполагает, что последовательно от слов и словосочетаний, предложений и текстов официально-делового стиля учащиеся переходят к составлению деловой бумаги.

Как показали результаты контрольного эксперимента, уровень сформированности коммуникативной компетенции в области делового письменного общения у студентов экспериментальной группы выше на 30,1% по сравнению с показателями контрольной группы. Студенты экспериментальной группы увереннее владеют предлогами / союзами официально-делового стиля и его устойчивыми словосочетаниями, они используют более разнообразные языковые средства, в том числе делового этикета, при корректировании письма-просьбы и составлении ответа на него, что значительно повышает вероятность достижения коммуникативной цели адресанта. Кроме того, в письменных работах такие учащиеся грамотнее оформили деловые бумаги с точки зрения соблюдения архитектоники письма и документа (заявления), при этом они допустили меньше ошибок языкового, социокультурного и кросс-культурного плана, употребив подходящие предлоги / союзы официально-делового стиля, а также речевые клише для выражения коммуникативных интенций согласно официальной ситуации.

Итак, последствия, вызванные пандемией Covid-19, внесли значительные изменения в образовательный процесс, сфокусировав внимание исследователей на развитии смешанного обучения, которое в большинстве случаев трактуется

как соединение традиционных очных занятий с дистанционными, предполагающими применение информационных технологий. Разработанные на базе модели смешанного обучения «Ротация лабораторий» технологии «фокус внимания на САЭК» (стиль, архитектура, этикет, кросс-культура), «фокус внимания на САЭ» (стиль, архитектура, этикет) и «фокус внимания на стиле» показали высокую эффективность на занятиях по деловой письменной речи иностранных учащихся. Первая технология «фокус внимания на САЭК» является ключевой в аудитории и предполагает развитие коммуникативной и кросс-культурной компетенции иностранцев в области деловой письменной коммуникации, в то время как «фокус внимания на САЭ» и «фокус внимания на стиле» используются в электронном пространстве вуза. Вторая технология «фокус внимания на САЭ» предназначена для закрепления теоретического материала аудиторных занятий (теоретическая часть «Знакомимся с теорией» в среде Moodle), при этом в ее реализации главную роль играет прием дублирования теоретической информации аудиторного занятия, когда студенту в виде инструкции дается подробная информация по составлению делового письма / документа. Благодаря этой технологии в случае отсутствия учащегося на очном уроке он сможет восполнить недостающие знания, необходимые для делового письменного общения на русском языке. Наконец, основная функция третьей технологии – совершенствование языковой, в частности, стилистической компетенции студентов (практическая интерактивная часть «Тренируемся», направленная в основном на закрепление предлогов, союзов, устойчивых словосочетаний официально-делового стиля). Как показали результаты эксперимента, применение всех разработанных технологий в совокупности способно оптимальным образом повысить эффективность обучения иностранных граждан деловой письменной речи. Благодаря своей универсальности, разработанные технологии в случае замены учебных материалов могут успешно применяться в практике преподавания других иностранных языков в их деловой письменной разновидности в условиях смешанного обучения.

Список источников

1. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158#:~:text=%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%B5%20%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%20%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D

1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2%2C%20%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%8E%D1%89%D0%B8%D1%85,%D0%B2%202021%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D1%83%20%E2%80%95%20324%20%D1%82%D1%8B%D1%81%D1%8F%D1%87%D0%B8. (дата обращения: 26.06. 2022)

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.

3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.

4. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение. Вопросы теории и практики. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного ун-та, 1996. 216 с.

5. Башарин В. Ф. Педагогическая технология: что это такое? // Специалист. 1993. № 9. С. 25–26.

6. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии. М.: Гном и Д., 2001. 192 с.

7. Савельев А. Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. 1994. № 2. С. 29–37.

8. Чошанов М. А. Инженерия обучающихся технологий. М.: Лаборатория знаний, 2020. 242 с.

9. Гузеев В. В. Лекции по педагогической технологии. М.: Знание, 1992. 60 с.

10. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 144 с.

11. Cambridge dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/blended-learning> (дата обращения: 26.06. 2022)

12. Bonk Curtis J., Graham Charles R. The handbook of blended learning. San-Francisco: Pfeiffer, 2005. 624 p.

13. Bersin Josh The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned. San-Francisco: Pfeiffer, 2004. 352 p.

14. Horn Michael B., Staker Heather The blended workbook. Learning to design the schools of our future. San-Francisco: Jossey Bass Inc., 2017. 352 p.

15. Васин Е. К. Смешанное обучение на основе функционирования деятельностного треугольника, реализуемое в естественно-научном кластере дисциплин общеобразовательной школы. Ульяновск: Зебра, 2015. 278 с.

16. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение. Секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.

17. Корчажкина О. М. Содержание и практика применения метапредметного подхода к смешанному обучению. Ногинск: Аналитика Родис, 2017. 450 с.

18. Силина С. Н., Новоселов К. А. Смешанное обучение – как новая форма обучения в морском вузе // Известия Балтийской государственной академии

рыбопромышленного флота. Психолого-педагогические науки. 2021. № 1 (55). С. 158–165.

19. Хлыбова М. А. Применение смешанного обучения в процессе обучения иностранному языку // Мир педагогики и психологии. 2022. № 3 (68). С. 31–34.

20. Французова Н. Н. Практика преподавания иностранного языка в общеобразовательной школе с учетом моделей смешанного обучения // Амурский научный вестник. 2021. № 3. С. 68–71.

21. Абилова Б. А. Язык и кросс-культура // Филологический аспект. 2018. № 4 (36). С. 7–12.

22. Габдреева Н. В., Гурчиани М. Т. Словарь композитов русского языка новейшего периода. М.: Флинта, Наука, 2012. 280 с.

References

1. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii [Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158#:~:text=%D0%9E%D0%B1%D1%89%D0%B5%D0%B5%20%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%20%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%B2%2C%20%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%8E%D1%89%D0%B8%D1%85,%D0%B2%202021%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D1%83%20%E2%80%95%20324%20%D1%82%D1%8B%D1%81%D1%8F%D1%87%D0%B8. (accessed: 26.06. 2022). (In Russian)

2. Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2019). *Sovremennyyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii. Teoriya i praktika obucheniya yazykam* [Modern Dictionary of Methodological Terms and Concepts. Theory and Practice of Teaching Languages]. 496 p. Moscow, Russkii yazyk. Kursy. (In Russian)

3. Klarin, M. V. (1997). *Innovatsii v obuchenii: metafori i modeli. Analiz zarubezhnogo opyta* [Innovations in Teaching: Metaphors and Models. Analyzing Foreign Experience]. 223 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

4. Alekseev, N. A. (1996). *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie. Voprosy teorii i praktiki* [Personality-Orientated Learning. Issues of Theory and Practice]. 216 p. Tyumen, izd-vo Tyumenskogo gosudarstvennogo un-ta. (In Russian)

5. Basharin, V. F. (1993) *Pedagogicheskaya tekhnologiya: chto eto takoe?* [Pedagogical Technology: What Is It?]. Spetsialist, No. 9, pp. 25–26. (In Russian)

6. Pityukov, V. Yu. (2001). *Osnovy pedagogicheskoi tekhnologii* [Foundations of Learning Technology]. 192 p. Moscow, Gnom i D. (In Russian)

7. Savel'ev, A. Ya. (1994). *Tekhnologii obucheniya i ikh rol' v reforme vysshego obrazovaniya* [Learning Technologies and Their Role in the Higher Education Reform]. Vysshee obrazovanie v Rossii, No. 2, pp. 29–37. (In Russian)

8. Choshanov, M. A. (2020). *Inzheneriya obuchayushchikh tekhnologii* [Engineering of Learning Technologies]. 242 p. Moscow, Laboratoriya znaniy. (In Russian)
9. Guzeev, V. V. (1992). *Leksii po pedagogicheskoi tekhnologii* [Lectures in Learning Technology]. 60 p. Moscow, Znanie. (In Russian)
10. Selevko, G. K. (2005). *Traditsionnaya pedagogicheskaya tekhnologiya i ee gumanisticheskaya modernizatsiya* [Traditional Learning Technology and Its Humanistic Modernization]. 144 p. Moscow, NII shkol'nykh tekhnologii. (In Russian)
11. Cambridge Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/blended-learning> (accessed: 26.06. 2022). (In English)
12. Bonk, Curtis J., Graham, Charles R. (2005). *The Handbook of Blended Learning*. 624 p. San-Francisco, Pfeiffer. (In English)
13. Bersin, Josh (2004). *The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies and Lessons Learned*. 352 p. San-Francisco, Pfeiffer. (In English)
14. Horn, Michael B., Staker, Heather (2017). *The Blended Workbook. Learning to Design the Schools of Our Future*. 352 p. San-Francisco, Jossey Bass Inc. (In English)
15. Vasin, E. K. (2015). *Smeshannoe obuchenie na osnove funktsionirovaniya deyatel'nostnogo treugol'nika, realizuемое v estestvenno-nauchnom klastere distsiplin obshcheobrazovatel'noi shkoly* [Blended Learning, Based on the Functioning of the Activity Triangle, Implemented in the Natural Science Cluster of Disciplines in a Secondary School]. 278 p. Ulyanovsk, Zebra. (In Russian)
16. Veledinskaya, S. B., Dorofeeva, M. Yu. (2014). *Smeshannoe obuchenie. Sekrety effektivnosti* [Blended Learning. Efficiency Secrets]. Vysshee obrazovanie segodnya, No. 8, pp. 8–13. (In Russian)
17. Korchazhkina, O. M. (2017). *Soderzhanie i praktika primeneniya metapredmetnogo podkhoda k smeshannomu obucheniyu* [Content and Practice of Applying the Meta-Subject Approach to Blended Learning]. 450 p. Noginsk, Analitika Rodis. (In Russian)
18. Silina, S. N., Novoselov, K. A. (2021). *Smeshannoe obuchenie – kak novaya forma obucheniya v morskoy vuze* [Blended Learning as a New Form of Education in a Maritime University]. Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota. Psikhologo-pedagogicheskie nauki, No. 1 (55), pp. 158–165. (In Russian)
19. Khlybova, M. A. (2022). *Primenenie smeshannogo obucheniya v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku* [Using Blended Learning in the Process of Teaching a Foreign Language]. Mir pedagogiki i psikhologii, No. 3 (68), pp. 31–34. (In Russian)
20. Frantsuzova, N. N. (2021). *Praktika prepodavaniya inostrannogo yazyka v obshcheobrazovatel'noi shkole s uchetom modelei smeshannogo obucheniya* [Practice of Teaching a Foreign Language in a Secondary School with the Support of Blended Learning Models]. Amurskii nauchnyi vestnik. No. 3, pp. 68–71. (In Russian)
21. Abilova, B. A. (2018). *Yazyk i kross-kul'tura* [Language and Cross Culture]. Filologicheskii aspekt. No. 4 (36), pp. 7–12. (In Russian)
22. Gabdreeva, N. V., Gurchiani, M. T. (2012). *Slovar' kompozitov russkogo yazyka noveishego perioda* [Russian Language Dictionary of Composites in the Contemporary Period]. 280 p. Moscow, Flinta, Nauka. (In Russian)

The article was submitted on 29.06.2022
Поступила в редакцию 29.06.2022

Бойчиук Галина Викторовна,
преподаватель-исследователь,
92500, Франция, Рюэй-Мальмезон,
авеню Эльзас-Лоррен, 6.
galini_lt@mail.ru

Железнякова Елена Алексеевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена,
191186, Россия, Санкт-Петербург,
Набережная реки Мойки, 48.
elenazheleznyakova@yandex.ru

Boichiuk Galina Viktorovna,
researcher teacher,
6 Alsace-Lorraine Ave.,
Rueil-Malmaison, 92500, France.
galini_lt@mail.ru

Zheleznyakova Elena Alekseevna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
48 Moika Embankment,
St. Petersburg, 191186, Russian Federation.
elenazheleznyakova@yandex.ru

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-169-173

ОБУЧЕНИЕ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ПРЕДУВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЬ «ДИЗАЙН»)

© Кристина Васильева

TEACHING THE LANGUAGE OF SPECIALTY TO INTERNATIONAL STUDENTS AT THE PRE-UNIVERSITY STAGE OF PREPARATION (SPECIALIZATION: “DESIGN”)

Kristina Vasileva

The article presents our concept of teaching, at preparatory faculties, the professional sphere language to international students who plan to study at universities of the Russian Federation and specialize in “Design”. In the nomenclature of scientific specialties in the current version of the Federal State Educational Standard 3++, “Design” refers to the specialty 54.00.00 “Fine and Applied Arts”, which prescribes universities at the pre-university stage of study to place international students, who have chosen this specialization, into a humanitarian profile groups. However, the professional competencies that a designer should possess are acquired in the process of studying not only the humanities, such as “History of Arts”, “Color Studies” and “Fundamentals of Composition”, but also have knowledge of the technological processes, used in manufacturing design products, and develop design skills. Design students acquire this knowledge when doing the cycle of technical disciplines, which cannot be successful without basic vocabulary formed at the stage of international students’ preparation for university studies. A professionally oriented set of lessons was developed especially for international design students of St. Petersburg Polytechnic University based on the disciplines “Descriptive Geometry” and “Engineering Graphics”. Special attention in each lesson is paid to the introduction of terminological vocabulary, the activation of grammatical constructions, used in authentic texts, and the formation of professional and communicative skills in all types of speech activities.

Keywords: Russian as a foreign language, specialty language, design, pre-university stage of preparation, complex of language and speech exercises

В статье представлена авторская концепция обучения языку профессиональной сферы иностранных студентов подготовительных факультетов, планирующих обучаться в университетах РФ по специальности «Дизайн». В номенклатуре научных специальностей, определяемой актуальной версией ФГОС 3++, «Дизайн» относится к специальности 54.00.00 «Изобразительное и прикладные виды искусств», что предписывает университетам на предвузовском этапе обучения распределять иностранных студентов, выбравших данную специальность, в группы гуманитарного профиля. Однако профессиональные компетенции, которыми должен обладать дизайнер, приобретаются в процессе изучения не только гуманитарных дисциплин, таких как «История искусств», «Цветоведение», «Основы композиции». Дизайнер также должен обладать знаниями технологических процессов изготовления продуктов дизайна и навыками проектно-конструкторской деятельности. Данные знания студенты-дизайнеры приобретают в ходе изучения целого цикла технических дисциплин, успешное освоение которых иностранными слушателями невозможно без лексической базы, формируемой на этапе подготовки к обучению в вузе. Специально для иностранных студентов-дизайнеров Санкт-Петербургского политехнического университета на материале дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» был разработан профессионально ориентированный комплекс уроков. Особое внимание на каждом уроке уделяется введению терминологической лексики, активизации грамматических конструкций, используемых в аутентичных текстах, формированию профессионально-коммуникативных навыков во всех видах речевой деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, язык специальности, дизайн, предвузовский этап обучения, комплекс языковых и речевых упражнений

В последнее время в рамках обучения языку специальности на подготовительных факультетах наблюдается явная тенденция перехода от общенаучного к узкоспециальному обучению. Если раньше учебные материалы были ориентированы, как правило, на регламентируемые ФГОС профили подготовки иностранных граждан и содержали в себе общетехнические, общеэкономические, естественнонаучные тексты и терминологию, то в настоящее время, с выделением все новых дисциплин и направлений обучения, таких материалов уже недостаточно. Очевидно, что иностранные студенты, обучающиеся на предвузовском этапе в группе технического профиля, не могут одинаково хорошо подготовиться к обучению на факультетах компьютерного программирования, машиностроения и гражданского строительства, работая с одними и теми же общетехническими учебными материалами. С учетом этого авторскими коллективами университетов ведется активная разработка учебных пособий для иностранцев по языку специальности в соответствии с будущим профилем обучения: электротехника, психология, журналистика, техносферная безопасность, нефтегазовый профиль и др.: «Теория электрических цепей» [1], «Русский язык для психологов» [2], «Русский язык для журналистов» [3]; «Русский язык для спасателей» [4], «О нефти по-русски» [5] и т. п.

Специальность «Дизайн», несмотря на то, что согласно классификатору ФГОС 3++ относится к категории «Изобразительное и прикладные виды искусств» гуманитарного профиля обучения, имеет явный междисциплинарный характер, так как в перечень профильных дисциплин входят как гуманитарные (история искусств, цветоведение, композиция), так и технические (начертательная геометрия, технический рисунок, инженерная графика, проектирование, материаловедение) и даже экономические (техноэкономические расчеты и сметы) дисциплины.

В связи с высоким потребительским спросом на услуги дизайнера в различных сферах жизни (дизайн интерьера, ландшафтный дизайн, компьютерный дизайн сайтов, приложений, видеоигр, графический дизайн и т. д.) отмечается непрерывный рост популярности специальности дизайнера как среди российских, так и среди иностранных абитуриентов. Каждый год все больше слушателей подготовительного факультета Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) планируют продолжать свое обучение в различных институтах дизайна. Специально для таких студен-

тов преподавателями Высшей школы международных образовательных программ (ВШ МОП) была разработана учебная программа профессиональной подготовки, учитывающая междисциплинарную специфику данной специальности. Программа включает в себя блоки основных дисциплин, составляющих фундаментальные знания дизайнеров: 1) понятие дизайна, его классификация и объекты дизайн-проектирования; 2) композиция, художественные средства композиции; 3) цветоведение, колористика, цветовые гармонии; 4) начертательная геометрия и инженерная графика [6].

Начертательная геометрия и инженерная графика – это две смежные дисциплины, составляющие основу общеинженерной подготовки. Знание основной терминологии и символики, умение читать чертежи позволяют иностранным студентам не только лучше понимать материалы лекций и практических занятий по данным дисциплинам, но и дают необходимые знания для освоения последующих технических дисциплин, таких как проектирование, макетирование, конструирование и др. [7].

Для составления технического блока учебной программы «Язык специальности „Дизайн“» для иностранных студентов предвузовского этапа (уровень владения русским языком А2-В1) были проанализированы учебные материалы по дисциплинам «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика», рекомендованные для студентов первых курсов [8], [9]. В результате был составлен лексический минимум, а также выделены следующие лексическо-грамматические темы, знание которых необходимо иностранным студентам-дизайнерам на первых курсах: 1. Введение в дисциплины «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика». 2. Проецирование. 3. Обозначения геометрических фигур и отношений между ними. 4. Инженерная графика. Задачи и основные понятия инженерной графики. 5. Форматы и масштабы. 6. Изображения – виды, разрезы, сечения.

Для каждой из шести тем был разработан отдельный учебный модуль, рассчитанный на 6-10 часов учебной нагрузки, в зависимости от уровня подготовки иностранных слушателей и интенсивности обучения. Материалы уроков модуля разработаны на основе аутентичных учебно-научных текстов по начертательной геометрии и инженерной графике [8], [9], частично адаптированных с учетом лексического минимума и грамматики первого сертификационного уровня владения русским языком. По семантике и функциям используемые тексты относятся к описа-

тельному типу с элементами рассуждения. Объем текстов для чтения от 30 до 339 слов, для аудирования – от 63 до 249 слов. В каждом модуле представлены задания 6 типов, направленные на освоение специальной лексики, формирование навыков чтения, говорения и аудирования.

Модуль 1 посвящен знакомству иностранных учащихся с основной терминологией изучаемых дисциплин. В нем использованы лексические упражнения на уровне слова, словосочетаний, предложений и сверхфразового единства. Типы и цели языковых некоммуникативных заданий: перевод с помощью специально разработанного четырёхязычного (русский – английский – испанский – китайский) словаря [10]: *Найдите значение новых слов в словаре и напишите перевод*; активизация словообразовательных моделей: *Образуйте существительные от следующих глаголов*; *Образуйте прилагательные от существительных*; освоение синтаксических связей слов: *Образуйте словосочетания и переведите их*; развитие языковой догадки с опорой на однокоренные слова: *Без словаря найдите соответствие понятия и определения*.

Речевые упражнения, направленные на использование лексики модуля в речи, выполняются с опорой на предъявленные конструкции-клише.

В модуле 2 рассматривается процесс проецирования объектов пространства на плоскости, основные элементы проецирования и его виды. Модуль построен на основе трех аутентичных текстов «Основные понятия проецирования», «Виды проецирования» и «Система плоскостей проекций», два первых текста используются для чтения, последний – для аудирования [8], [9]. В качестве грамматического материала выступают конструкции условия «Если ..., то ...»: *Если проецирующие прямые выходят из одной точки, то такое проецирование называется центральным*; получения: *Чтобы получить что (для получения чего) необходимо что: Чтобы получить центральную проекцию, необходимы плоскость проекций и точка S, которая не лежит в этой плоскости*; использования «Что используют (что используется) для чего»: *Параллельное проецирование используют для выполнения чертежей и др.*

Языковые и речевые упражнения аналогичны заданиям модуля 1.

В модуле 3 иностранные студенты знакомятся с символикой начертательной геометрии и правилами ее чтения по-русски. В первую очередь их внимание обращается на правила чтения букв латинского и греческого алфавитов, а также на принципиальную функциональную разницу

между прописными и строчными буквами, которая не всегда очевидна для иностранных студентов. Так, например, точки на чертежах обозначаются с помощью прописных букв латинского алфавита (*A, B, C*); прямые линии – с помощью строчных букв латинского алфавита (*a, b, c*); плоскости – с помощью строчных букв греческого алфавита (*α, β, γ*); поверхности – прописными греческими буквами (*Σ, Ψ, Ω*). Кроме общепринятых обозначений геометрических элементов пространства, на уроках модуля 3 изучаются символы, используемые для обозначения отношений между этими элементами (= равенство и $\neq$ неравенство, $\parallel$ параллельность и $\nparallel$ непараллельность, $\cong$ конгруэнтность, $\equiv$ тождество, $\approx$ приближительное равенство, $\cap$ пересечение, $\subseteq$ касательность, $\Leftrightarrow$ эквивалентность и др.).

В ходе уроков отрабатываются грамматические конструкции обозначения «Что обозначают (обозначается) как (через что, при помощи чего, с помощью чего)»: *Ось абсцисс обозначается строчной буквой x латинского алфавита*) и использования: «Что используют (используется) для чего»: *Строчная буква x латинского алфавита используется для обозначения оси абсцисс*. В качестве тренировочных упражнений студентам предлагается также прочитать символы: *A*; φ ; $\angle \beta^\circ$; *K*; $\angle MNO$; *c*; $c \wedge d = 30^\circ$ и символические записи: $|CD| \parallel |KN|$; $\beta \perp \gamma$; $\triangle OPQ \cong \triangle DEG$; $b \rightarrow b_1$; $M \in \pi_i$; $k \cap m = \emptyset$; $(a \perp \beta) \wedge (a \in \alpha) \Rightarrow a \perp \beta$. Отработка навыков понимания и использования символических записей ведется последовательно во всех видах речевой деятельности.

В модуле 4 раскрывается значение аббревиатуры ГОСТ и системы ГОСТов применительно к инженерной документации – ЕСКД (единая система конструкторской документации). Будущим дизайнерам необходимо понимать, что в Российской Федерации существуют специальные правила построения чертежей. Разграничиваются и значения терминов «чертеж», «изображение», «документ» и «эскиз». Это необходимо, так как многие словари при переводе не дифференцируют эти понятия, что провоцирует в дальнейшем появление у иностранных студентов трудностей в понимании текстов и материалов лекций.

Модуль 5 посвящен чрезвычайно сложной, но необходимой для иностранцев теме использования числительных в профессиональной речи дизайнера. В качестве учебного материала используются тексты «Форматы» и «Масштабы» [8]. При чтении формата используется конструкция «именительный + винительный падеж» («Сколько на сколько» – *A0: 841×1189 – Восемьсот сорок один на тысячу сто восемьдесят девять*); при чтении масштаба – «именительный +

дательный» («Сколько к скольким» – 1:2 – один к двум).

Модуль 6 – заключительный в блоке инженерной подготовки иностранных студентов-дизайнеров. Он является и наиболее сложным с точки зрения насыщенности новой лексикой и грамматическими конструкциями. На уроках модуля осваивается типология изображений на чертежах – *виды, разрезы и сечения*. Модуль построен на основе трех текстов, посвященных специфике каждого изображения. Облегчает понимание сложной инженерной темы обилие иллюстраций с наглядной демонстрацией важных отличительных черт изображений на чертежах и их специфики.

В качестве грамматического материала выступают конструкции, используемые для классификации предметов, явлений и понятий: «Что делится (подразделяется, делят, подразделяют, можно разделить) на что по какому признаку (в зависимости от чего)»: *Изображения делят на виды, разрезы и сечения по содержанию*; «Что бывает (может быть) каким»: *Сечения могут быть наложенными и вынесенными*.

Как показала апробация представленных в статье материалов в экспериментальной предвузовской группе иностранных студентов, освоение ими соответствующих дисциплин на первом курсе проходит более успешно (по данным 2022, средний балл – 4,2) в отличие группы студентов, не работавших по экспериментальным материалам (средний балл – 3,4).

Таким образом, обучение иностранных студентов-дизайнеров предвузовского этапа языку профильных дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» имеет свою специфику, которая учитывается в разработанном комплексе уроков для студентов СПбПУ. Особенностью специальности «Дизайн» является междисциплинарность, технические дисциплины представляют собой только один из блоков профессиональной подготовки наряду с гуманитарным и экономическим. Следовательно, обучение языку основных профильных дисциплин должно отличаться более детальной и глубокой проработкой материала, что и предусмотрено представленным в данной статье комплексом уроков.

Список источников

1. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи. Теория электрических цепей: практикум / И. И. Баранова, М. Ю. Доценко, Ю. В. Каховская, Д. Б. Ахметов. СПб: Изд-во Политехнического ун-та, 2019. 55 с.

2. Виноградова Е. Н., Клобукова Л. П., Ларкина М. А. Русский язык для психологов. М.: Русский язык. Курсы, 2007. 208 с.

3. Дерягина С. И. Русский язык для журналистов. Учебное пособие для иностранных учащихся. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 112 с.

4. Нечунаева Н., Таммела М. Русский язык для спасателей. СПб: Златоуст, 2011. 80 с.

5. Ермакова Е. В., Константинова О. В., Муравьева А. А. О нефти по-русски. Нефтегазовый профиль. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 120 с.

6. Васильева К. В. Учебное пособие по языку специальности «Дизайн» для китайских студентов совместного инженерного института: концепция, структура, содержание // Преподаватель XXI век. 2021. № 4-1. С. 158–170.

7. Перевозкин Ю. М. Содержание курса начертательной геометрии для студентов специальности «Дизайн». Сборник материалов регионального научно-методического семинара. Тюмень: ТюмГНГУ, 2005. С. 41–43.

8. Гришель Р. П. Начертательная геометрия и инженерная графика. Минск: БГУИР, 2014. 96 с.

9. Жирных Б. Г., Серегин В. А., Шарикян Ю. Начертательная геометрия. Москва: МГТУ Им. Н.Э. Баумана, 2015. 168 с.

10. Васильева К. В. Русский язык для иностранных студентов-дизайнеров. СПб: Изд-во Политехнического ун-та, 2021. 161 с.

References

1. Baranova, I. I., Dotsenko, M. Yu., Kakhovskaia, Yu. V., Akhmetov, D. B. (2019). *Russkii yazyk kak inostrannyy. Nauchnyi stil' rech. Teoriya elektricheskikh tsepei: praktikum* [Russian as a Foreign Language. Academic Style of Speech. Theory of Electrical Circuits: For Practical Studies]. 55 p. St. Petersburg, SPbPU. (In Russian)

2. Vinogradova, E. N., Klobukova, L. P., Larkina, M. A. (2007). *Russkii yazyk dlya psikhologov* [Russian Language for Psychologists]. 208 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

3. Deryagina, S. I. (2011). *Russkii yazyk dlya zhurnalistov. Uchebnoe posobie dlia inostrannykh uchashchikhsia* [Russian Language for Journalists. A Study Guide for International Students]. 112 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

4. Nechunaeva, N., Tammela, M. (2011). *Russkii yazyk dlya spasatelei* [Russian Language for Rescuers]. 80 p. St. Petersburg, Zlatoust. (In Russian)

5. Ermakova, E. V., Konstantinova, O. V., Murav'eva, A. A. (2014). *O nefi po-russki. Neftegazovyi profil'* [About Oil in Russian. Oil and Gas Profile]. 120 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

6. Vasileva, K. V. (2021). *Uchebnoe posobie po yazyku spetsial'nosti "Dizain" dlya kitaiskikh studentov sovmestnogo inzhenernogo instituta: kontseptsiya, struktura, sodержanie* [Educational Book on the Language of Specialty "Design" for Chinese Students of the Joint Engineering Institute: Concept, Structure and Content]. *Prepodavatel XXI vek*. No. 4, pp. 158–170. (In Russian)

7. Perevozkin, Yu. M. (2005). *Soderzhanie kursa nachertatel'noi geometrii dlia studentov spetsial'nosti "dizain"* [The Content of the Course in Descriptive Geometry for Students of the Specialty "Design"]. *Sbornik materialov regional'nogo nauchno-metodicheskogo seminar*. Pp. 41–43. Tyumen, TSOGU. (In Russian)

8. Grishel', R. P. (2014). *Nachertatel'naya geometriya i inzhenernaya grafika* [Descriptive Geometry and Engineering Graphics]. 96 p. Minsk, BGUIR. (In Russian)

9. Zhirnykh, B. G., Seregin, V. A., Sharikian Yu. E. (2015). *Nachertatel'naya geometriya* [Descriptive Geometry]. 168 p. Moscow, Bauman University. (In Russian)

10. Vasileva, K. V. (2021). *Russkii yazyk dlya inostrannykh studentov-dizainerov* [Russian for International Design Students]. 161 p. St. Petersburg, SPbPU. (In Russian)

The article was submitted on 03.09.2022

Поступила в редакцию 03.09.2022

Васильева Кристина Вячеславовна,
старший преподаватель,
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Высшая школа международных образовательных программ,
195251, Россия, Санкт-Петербург,
Политехническая, 29.
аспирант,
Псковский государственный университет,
180000, Россия, Псков,
пл.Ленина 2.
11_22_07@list.ru

Vasileva Kristina Vyacheslavovna,
Assistant Professor,
Higher School of International Educational Programs,
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
29 Polytechnicheskaya Str.,
St. Petersburg, 195251, Russian Federation.
graduate student,
Pskov State University,
2 Lenin Str.,
Pskov, 180000, Russian Federation.
11_22_07@list.ru

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-174-180

ВЛИЯНИЕ АНГЛО-РУССКИХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПАРАЛЛЕЛЕЙ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ КОММУНИКАТИВНО ЗНАЧИМЫХ ОШИБОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© Екатерина Весманова, Наталия Габдреева

THE INFLUENCE OF ENGLISH-RUSSIAN LEXICAL-SEMANTIC PARALLELS ON COMMUNICATION MISTAKES WHEN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ekaterina Vesmanova, Natalia Gabdreeva

The article describes interlingual lexical and semantic correlations focusing on their influence on students' mistakes made in the process of learning Russian as a foreign language. The research base is the lexical minimum of Russian as a foreign language. The study presents a typology of lexical-semantic correlations: complete, incomplete and false parallels (in accordance with the classification of V. V. Dubichinsky), and shows stylistic and morphological differences. We provide interpretations of correlative pairs according to the Russian and English explanatory dictionaries. The classification is based on English-Russian lexical-semantic parallels, as most international students can speak English. The experiment was conducted to identify the international students' level of mastering English-Russian correlates. In the course of the experiment, we revealed the most typical mistakes and their causes when learning Russian as a foreign language. It has been established that communicatively significant mistakes occur in the process of interlingual interference when learning incomplete and false lexical-semantic parallels. We prove that the analysis of the Russian and English correlative pairs' structure is one of the important methodological principles in teaching Russian as a foreign language.

Keywords: lexical-semantic correlations, lexical minimum of Russian as a foreign language, English-Russian parallels, communicatively significant mistakes, interlingual interference

Статья посвящена описанию межъязыковых лексико-семантических корреляций с учётом их влияния на возникновение ошибок у иностранных студентов при изучении русского языка как иностранного. В качестве базы исследования впервые выступают лексические минимумы по русскому языку как иностранному. В работе представлена типология лексико-семантических соответствий: полные, неполные и ложные параллели (в соответствии с классификацией В. В. Дубичинского), а также выявлены различия стилистического и морфологического характера. Даны толкования пар-коррелятов по толковым словарям русского и английского языков. За основу классификации взяты именно англо-русские лексико-семантические параллели, поскольку большинство иностранных студентов в той или иной степени владеют английским языком. Подробно описан эксперимент, проведённый с целью выявления уровня усвоения англо-русских коррелятов иностранными студентами. В ходе эксперимента выявлены наиболее типичные ошибки при изучении русского языка как иностранного и возможные причины их появления. Установлено, что коммуникативно значимые ошибки возникают в процессе межъязыковой интерференции при изучении неполных и ложных лексико-семантических параллелей. Доказано, что анализ структуры коррелятивных пар русского и английского языков является одним из важных методологических принципов в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: лексико-семантические корреляции, лексический минимум по русскому языку как иностранному, англо-русские параллели, коммуникативно значимые ошибки, межъязыковая интерференция

Любой преподаватель русского языка как иностранного (РКИ) в своей практике не раз сталкивался с наличием в русском языке лексем, фонетически или графически схожих с лексема-

ми родного языка учащихся. С одной стороны, это помогает облегчить запоминание лексических единиц в том случае, если семантически эти лексемы в обоих языках совпадают. С другой – частичное или полное несовпадение в значениях данных лексем может привести к многочисленным ошибкам, возникающим у студентов в процессе межъязыковой интерференции. Механизм «смещения прототипа и коррелята в языковом сознании у иностранных студентов при изучении русского языка как иностранного», приводящий к подобным ошибкам, подробно описан Н. В. Габдреевой [1, с. 112]. В своём исследовании учёный анализирует франко-русские лексико-семантические корреляции, выделяя 4 основных типа соответствий: 1. лексемы, в которых наблюдается расширение семантического объема; 2. слова, семантический объем которых сужается; 3. слова, остающиеся без изменений; 4. слова с семантическим сдвигом в русском языке [2].

Таким образом, семантическое коварство устно / письменно сходных лексем обуславливает необходимость разработки методических материалов, связанных с сопоставлением словарного состава родного и иностранного (в данном случае русского) языков.

Целью нашей работы является описание смысловых отношений межъязыковых коррелятивных пар, входящих в лексические минимумы по РКИ, а также возможность использования полученных данных в практике преподавания русского языка как иностранного. Поскольку большинство иностранных студентов в некоторой степени владеет английским языком, нами были проанализированы лексические минимумы элементарного, базового, первого и второго сертификационного уровней на предмет наличия в них англо-русских лексических пар, или, по определению В. В. Дубичинского [3], «параллелей».

По мнению автора, данные параллели разделяются на 3 типа: полные, неполные и ложные. К полным относятся «внешне сходные лексемы двух и более синхронически сравниваемых языков с полностью совпадающими семантическими структурами или единственным совпадающим значением» [Там же]. О параллелях второго типа можно говорить в том случае, если совпадают одни и не совпадают другие значения внешне схожих лексем. Ложные параллели – это «различные по значениям или совокупности значений лексические параллели двух и более синхронически сопоставляемых языков» [Там же].

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что недостаточное изучение параллелей двух последних типов может послужить причиной возникновения коммуникативно

значимых ошибок в речи иностранных студентов.

В ходе исследования были собраны и сгруппированы все лексико-семантические параллели, входящие в лексический минимум первого сертификационного уровня владения РКИ [4]. Кроме того, в полученных группах были выявлены различия стилистического (*) и морфологического (#) характера, которые обозначены в списках знаками «звездочка» * и «решетка» # соответственно. Итак, первую группу составили полные лексико-семантические параллели. Сюда вошли следующие слова:

- лингвистические термины: *антоним* / *antonym*, *инфинитив* / *infinitive* (#), *суффикс* / *suffix* (#);
- названия еды и напитков: *рис* / *rice*, *водка* / *vodka*, *кофе* / *coffee*;
- названия помещений, зданий: *аэропорт* / *airport*, *кафе* / *cafe*, *ресторан* / *restaurant*;
- названия бытовой техники: *телефон* / *telephone* (#), *компьютер* / *computer* (#);
- названия одежды: *джинсы* / *jeans*;
- наименования транспортных средств: *автобус* / *autobus*, *метро* / *metro* (*) и др.

По мнению В. В. Дубичинского, данная группа не вызывает особых трудностей при переводе, поэтому полные лексико-семантические параллели представлены в его словарях «очень ограниченно, с учетом их употребительности, и только для того, чтобы читатель снял сомнения относительно их переводческой истинности» [5, с. 76]. На наш взгляд, полные лексико-семантические параллели требуют более глубокого изучения. Так, ранее мы анализировали англо-русские лингвистические термины, были выявлены терминологические лексемы, способные затруднить иностранным студентам изучение грамматики русского языка [6]. В ходе настоящего анализа были выявлены морфологические различия в следующих коррелятивных парах, представленных в таблице 1.

Таблица 1

Полные лексико-семантические параллели в лексическом минимуме по РКИ

Русский язык	Английский язык
автобус	autobus
антоним	antonym
аэропорт	airport
водка	vodka
джинсы	jeans
инфинитив	infinitive
кафе	cafe
компьютер	computer
кофе	coffee

метро	metro
ресторан	restaurant
рис	rice
суффикс	suffix
телефон	telephone

Так, в русском языке *инфинитив* – имя существительное, в английском *infinitive* – существительное и прилагательное ('неопределенный'); *суффикс* – существительное / *suffix* – существительное и глагол ('прибавлять суффикс'); *телефон* – существительное / *telephone* – существительное и глагол ('звонить'); *компьютер* – существительное / *computer* – существительное и прилагательное ('компьютерный') и др.

Помимо этого, при полных лексико-семантических параллелях возможны различия стилистического характера: в русском языке слово *метро* стилистически не окрашено, в английском слово *metro* относится к разговорному стилю, нейтральными же вариантами являются лексемы *subway* и *underground*.

Вторую группу образовали неполные лексико-семантические параллели, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2
Неполные лексико-семантические параллели
в лексическом минимуме по РКИ

Русский	Английский	Русский	Английский
адрес	address	лимон	lemon
банк	bank	лифт	lift
бизнес	business	мастер	master
билет	billet	матч	match
бланк	blank	минута	minute
буфет	buffet	медицина	medicine
вагон	wag(g)on	нервный	nervous
газ	gas	соус	sauce
гараж	garage	студент	student
дата	date	специальный	special
директор	director	спорт	sport
доктор	doctor	такси	taxi
журнал	journal	характер	character
инженер	engineer	чемпион	champion
конференция	conference	экскурсия	excursion

■ *адрес* / *address* (#) 'обращаться (с речью, с предложениями); ловкость, умелое обхождение' [7, с. 6];

■ *банк* / *bank* (#*) 'вал, насыпь, берег реки, делать насыпь, сгрести (в кучу), наваливать,

класть (деньги) в банк, скамья на галере' [8, с. 79–80];

■ *бизнес* / *business* 'дело, деятельность, профессия, выгодная сделка' [7, с. 15];

■ *билет* / *billet* (#*) 'ордер на постой; помещение для постоя; назначение, место, должность (разговорное); расквартировывать (войска); полено; толстая палка' [8, с. 100];

■ *бланк* / *blank* (#) 'пустой, чистый, неисписанный (о бумаге); незастроенный (о месте); наносить крупное поражение' [Там же, с. 104];

■ *буфет* / *buffet* (#) 'удар рукой; бить; протискиваться, расталкивать; фуршет, шведский стол' [7, с. 15];

■ *вагон* / *wag(g)on* (#*) 'коляска; тележка, повозка, фургон; детская коляска (разговорное); перевозить в фургоне, товарном вагоне' [8, с. 1079];

■ *газ* / *gas* (*) 'болтовня (разговорное); бензин (разговорное)' [Там же, с. 407];

■ *гараж* / *garage* 'автосервис' [7, с. 36];

■ *дата* / *date* (*) 'срок, период; свидание (разговорное); финик, финиковая пальма; данные; новости, факты' [8, с. 246];

■ *директор* / *director* (*) 'духовник (церковное); режиссер, кинорежиссер; дирижер' [Там же, с. 278];

■ *доктор* / *doctor* (#*) 'судовой повар (разговорное); ремонтировать, чинить; подделывать; аптекарь (устаревшее)' [Там же, с. 294];

■ *журнал* / *journal* (*) 'дневник; шейка вала, цапфа (техническое)' [Там же, с. 528];

■ *клуб* / *club* 'дубина, палица; клюшка для гольфа, бита' [7, с. 20] и др.

■ *конференция* / *conference* 'совещание; ассоциация (спортивная)' [Там же, с. 24];

■ *лимон* / *lemon* (*) 'некачественная вещь, дешевка' [Там же, с. 44];

■ *лифт* / *lift* (#*) 'возвышенность; движение (спортивное); красть, совершать плагиат (разговорное)' [8, с. 564];

■ *мастер* / *master* (#*) 'хозяин (раба, собаки); господин; школьный учитель; главный, ведущий; магистр' [7, с. 45];

■ *матч* / *match* (#) 'спичка; пара, ровня; соответствовать; женить, выдавать замуж' [Там же, с. 47];

■ *медицина* / *medicine* 'лекарство' [Там же, с. 47];

■ *минута* / *minute* (#) 'памятка, черновик, проект, незначительный, несущественный; точный, тщательный' [Там же, с. 49];

■ *нервный* / *nervous* 'энергичный, раздражающий; сильный, мускулистый; выразительный (о стиле)' [Там же, с. 50];

▪ *соус / sauce* (#*) 'подливка, наглый разговор (разговорное), выпивка (сленг); запить, пьянствовать (сленг)' [Там же, с. 65];

▪ *специальный / special* 'любимый' [Там же, с. 68];

▪ *спорт / sport* (#) 'развлечение, игра, забава, шутка; посмешище; щеголять, модно одеваться; обращаться неосторожно' [Там же, с. 68];

▪ *студент / student* 'ученик, учащийся' [Там же, с. 70];

▪ *такси / taxi* (#*) 'выруливать, рулить (о движении самолета на земле), лететь на малой скорости; подвозить или подъезжать на автомобиле (разговорное), тюремное заключение от 5 до 15 лет (сленг)' [Там же, с. 71];

▪ *характер / character* 'буква, символ; персонаж, герой (книги, пьесы); почерк; известный человек; чудака (разговорное)' [Там же, с. 19];

▪ *чемпион / champion* (#) 'поборник, сторонник; герой, знаменитость; защищать, бороться за что-либо' [Там же, с. 18];

▪ *экскурсия / excursion* 'отклонение, сдвиг; уход; диапазон; возвратно-поступательное движение; подвижность (медицинское); искажение' [Там же, с. 32].

Третья группа включает ложные лексико-семантические параллели. В классической лингвистике их называют ложными друзьями переводчика, или межъязыковыми омонимами (паронимами) (таблица 3).

Таблица 3

Ложные лексико-семантические параллели
в лексическом минимуме по РКИ

Русский язык	Английский язык
батон	baton
конкурс	concourse
мороз	morose
стипендия	stipend
торт	tort
фабрика	fabric

Для наглядности рассмотрим некоторые корреляты:

▪ *конкурс* – «соревнование, имеющее целью выделить наилучших участников, наилучшие работы» [9] / *concourse* – “a large hall or open place in a building such as an airport or train station; formal a large crowd that has gathered together” [10]; ‘скопление, главный вестибюль вокзала; перекресток путей’ [7, с. 23];

▪ *мороз* – «сильный холод, стужа; холодная погода, холодное время с очень низкой температурой» [11] / *morose* – “bad-tempered, unhappy, and silent” [10]; ‘мрачный, угрюмый, печальный’ [7, с. 49];

▪ *торт* – «кондитерское изделие из сдобного теста с кремом, фруктами и т. п.» [9] / *tort* – “law an action that is wrong but not criminal and can be dealt with in a civil court of law” [10]; ‘деликт, гражданское правонарушение’ [7, с. 72].

На базе полученных параллелей нами был проведён эксперимент с целью выявления уровня усвоения русско-английских коррелятов иностранными студентами. Работа проводилась по алгоритму, отработанному на материале лексического минимума базового уровня владения РКИ и описанному ранее Михайловой Е. В. [12, с. 100]. Данный эксперимент проходил в несколько этапов.

Этап 1. Отобранные из лексического минимума 1 сертификационного уровня коррелятивные пары были сгруппированы по тематическим группам с опорой на темы, представленные в том же лексическом минимуме.

Этап 2. В парах были отобраны все корреляты на русском языке и включены в комплекты для студентов, в состав каждого комплекта вошло 25 слов.

Этап 3. Данные комплекты были даны студентам Казанского (Приволжского) федерального университета с заданием кратко объяснить русские слова на русском языке.

Анализ результатов эксперимента позволил выявить типичные ошибки при употреблении лексико-семантических параллелей иностранными студентами. В таблице 4 представлены некоторые из них.

Таблица 4

Объяснение значений русских коррелятов иностранными студентами

Слово	Типы толкований и некоторые примеры учащихся	Количество учащихся, давших толкование данного типа (%)		
		Всего	Владеют английским	Не владеют английским *родной язык
<i>Профессор</i>	а) Профессор = преподаватель. «Как преподаватель»; «преподаватель университета»; «он работает в	52%	46%	6% *китайский

	университете, похож на преподавателя».			
	б) Профессор = учитель. «Человек, который преподает в средней школе»; «как преподаватель, только учит учеников, а не студентов».	9%	9%	-
	в) Профессор = преподаватель высшего уровня. «Преподаватель, когда много дней работает, потом профессор»; «преподаватель высшего уровня»; «авторитетный преподаватель»; «лучше преподавателя, потому что знает много».	39%	6%	33% *китайский
Бизнес	а) Бизнес = работа, профессия. «Бизнес – это профессия»; «один тип работы»; «как работа».	55%	40%	15% *китайский
	б) Бизнес = дела. «Бизнес – это дела»; «похоже на дела».	9%	9%	
	в) Бизнес = предпринимательская деятельность. «Коммерческая деятельность»; «занятия предпринимательской деятельностью»; «торговля, коммерция».	36%	9%	27% *китайский
Медицина	а) Медицина = лекарство. «Таблетка»; «как аспирин».	23%	23%	-
	б) Медицина = наука о болезнях. «Что нужно знать врачу»; «это изучает врач»; «наука, которая помогает людям не болеть»; «наука о болезнях».	77%	31%	46% * китайский
Артист	а) Артист = художник. «Человек искусства рисования», «художник», «как художник».	18%	18%	-
	б) Артист = публичный творческий человек. «Человек, который поет, играет роль», «играет в фильме», «актер», «творческий человек».	82%	39%	43% *китайский
Фамилия	а) Фамилия = семья. «Это семья»; «как семья»; «вместе много людей: папа, мама, я»; «это как мои родители».	30%	30%	-
	б) Фамилия = имя семьи. «Это имя семьи»; «Меня зовут Ян Минджу, моя фамилия Ян».	70%	22%	48% * китайский

Обратимся к толковым словарям русского и английского языков с целью разбора некоторых толкований, данных иностранными студентами.

В русском языке: *профессор* – «высшее учебное звание преподавателя высших учебных заведений, а также лицо, имеющее это звание» [9]. В

английском: *professor* – “1. a university teacher of the highest rank; 2. a teacher at a university or college” [13].

Таким образом, тип толкования в) является единственно верным для лексемы *профессор* в русском языке. Следовательно, 13 учащихся

привели правильное значение этого слова. Остальные же ответы, на наш взгляд, являются примерами ошибок, возникших в результате наложения значений английской лексемы *professor* на русский коррелят.

В русском: *медицина* – «совокупность наук о болезнях, их лечении и предупреждении» [9]. В английском: *medicine* – “1. the study and treatment of diseases and injuries; 2. a substance, especially a liquid that you drink or swallow in order to cure an illness” [13]. Отсюда полагаем, что тип толкования а) является результатом путаницы лексем *medicine* и *медицина*.

В русском языке: *артист* – «1. тот, кто профессионально занимается публичным исполнением произведений искусства. 2. переносное, разговорное. Тот, кто обладает высоким мастерством в какой-нибудь области» [9]. В английском: *artist* – “1. a person who creates works of art, especially paintings or drawings; 2. professional entertainer such as a singer, a dancer or an actor” [13]. В рассмотренных в таблице примерах наблюдается смешение значений русско-английских коррелятов, в результате возникает ошибочное толкование слова *артист*.

Таким образом, результаты, полученные по итогам эксперимента, позволяют зафиксировать, что основной причиной коммуникативно значимых лексических межъязыковых ошибок является межъязыковая интерференция, возникающая в процессе изучения неполных и ложных англо-русских лексико-семантических параллелей. Важно, что во всех перечисленных в таблице примерах верные ответы в основном были даны китайскими студентами, не владеющими английским языком, а большинство неверных толкований, наоборот, принадлежит англоговорящим студентам.

Таким образом, анализ семантической структуры межъязыковых параллелей – важнейший методологический принцип, необходимый в практике преподавания РКИ. Именно он помогает преподавателю отобрать учебный материал для данной аудитории, выбрать виды и объем лексических упражнений, а также прогнозировать трудности и ошибки учащихся, возникающие в процессе межъязыковой интерференции.

Список источников

1. Габдеева Н. В. Межъязыковые лексические корреляции: семасиологические отношения // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 6 С. 112–115.
2. Агеева А. В., Габдеева Н. В. К истории французско-русских языковых контактов в сравни-

тельном освещении // Вестник Чувашского университета. 2007. № 4. С. 125–128.

3. Дубичинский В. В., Шайхиева Т. Н. Лексикографическое описание русско-испанских лексических параллелей. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17054365_51148965.pdf (дата обращения: 20.07.2022).

4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. 6-е изд. СПб.: Златоуст, 2013. 200 с.

5. Слово и словарь. Vocabulum et vocabularium: сб. науч. трудов по лексикографии. Вып. 12 / под ред. В. В. Дубичинского и Т. Ройтера. Харьков: Издавництво «Підручник НТУ «ХПІ»», 2011. 230 с.

6. Весманова Е. В. Терминологические параллели в лексическом минимуме по русскому языку как иностранному: на примере англо-русских лингвистических терминов // Вестник МГПУ. Сер. «Филология. Теория Языка. Языковое образование». М, 2015. № 4 (20). С. 96–102.

7. Краснов К. В. Англо-русский словарь ложных друзей переводчика English-Russian Dictionary of «False Friends» by K.V.Krasnov. М.: Издательское сотрудничество А. Богатых и Э. Ракитской, 2004. 80 с.

8. Большой англо-русский словарь / Авт.-сост. Н. В. Адамчик. М.: Литература, 1998. 1168 с.

9. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с. URL: <http://slovari.yandex.ru> (дата обращения 20.07.2022).

10. Jack C. Richards, Richard Schmidt Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics. Pearson Education Limited, 2002. Third edition. 656 p.

11. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1100733> (дата обращения: 20.07.2022)

12. Михайлова Е. В. О проблемах усвоения лексико-семантических параллелей иностранными слушателями на начальном этапе обучения РКИ // Вестник ЦМО МГУ (Вестник ИРЯиК МГУ), Филология. Культурология. Педагогика. Методика. М.: ЦМО МГУ, 2014. № . С. 47–52.

13. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press 2010. Eighth Edition. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (accessed: 20.07.2022)

References

1. Gabdreeva, N. V. (2016). *Mezhyazykovye leksicheskie korrelyatsii: semasiologicheskie otnosheniya* [Translingual Lexical Correlations: Semasiological Relations]. No. 6, pp. 112–115. Moscow, Nauchnoe obozrenie: humanitarnye issledovaniya. (In Russian)
2. Ageeva, A. V., Gabdreeva, N. V. (2007). *K istorii frantsusko-russkikh' yazykovikh' kontaktov v sravnitel'nom osveschenii* [On the History of French-Russian Language Contacts in a Comparative Aspect]. Vestnik Chuvashskogo universiteta. No. 4, pp. 125–128. Cheboksary. (In Russian)
3. Dubichinskii, V. V., Shaihieva, T. N. *Leksikograficheskoe opisanie russko-ispanskikh leksicheskikh parallelei* [Lexicographic Description of

Russian-Spanish Lexical Parallels]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17054365_51148965.pdf (accessed: 20.07.2022). (In Russian)

4. Andryushina, N. P. (2013). *Leksicheskiy minimum po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyi sertifikatsionnyi uroven'. Obshhee vladenie* [The Lexical Minimum of Russian as a Foreign Language at the First Certification Level]. 200 p. St. Petersburg, Zlatoust. (In Russian)

5. Dubichinskii, V. V., Roitera, T. (2011). *Slovo i slovar'* [A Word and a Dictionary]. Vocabulum et vocabularium: sb. nauch. trudov po leksikografii. 230 p. Kharkiv, Pidruchnik NTU HPI. (In Russian)

6. Vesmanova, E. V. (2015). *Terminologicheskie paralleli v leksicheskom minimume po russkomu yazyku kak inostrannomu: na primere anglo-russkikh lingvisticheskikh terminov* [Terminological Parallels in the Lexical Minimum of Russian as a Foreign Language: Based on English-Russian Linguistic Terms]. Moscow, Vestnik MGPU. Ser. Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie. No. 4 (20), pp. 96–102. (In Russian)

7. Krasnov, K. V. (2004). *Anglo-i slovar' lozhnykh druzei perevodchika* [English-Russian Dictionary of "False Friends"]. 80 p. Moscow, izdatel'skoe sodruzhestvo A. Bogatykh i E. Rakitskoi. (In Russian)

8. Adamchik, N. V. (1998). *Bol'shoi anglo-russkii slovar'* [Big English-Russian Dictionary]. 1168 p. Moscow, Literatura. (In Russian)

9. Krysin, L. P. (2008). *Tolkovyi slovar' inoyazychnykh slov* [Explanatory Dictionary of Foreign-Language Words]. 944 p. Moscow, Eksmo. URL://slovari.yandex.ru (accessed: 20.07.2022). (In Russian)

10. Richards, Jack C., Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 656 p. Pearson Education Limited. Third Edition. (In English)

11. Ushakov, D. N. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1100733>. (accessed: 20.07.2022). (In Russian)

12. Mikhailova, E. V. (2014). *O problemakh usvoeniya leksiko-semanticheskikh parallelei inostrannymi slushatelyami na nachal'nom etape obucheniya RKI* [Problems of Learning Lexical-Semantic Parallels by Foreign Students at the Initial Stage of Learning Russian]. Vestnik CMO MGU (Vestnik IRYAiK MGU), Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. Moscow. Pp. 47–52. (In Russian)

13. *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2010). Oxford University Press. Eighth Edition. URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (accessed: 20.07.2022). (In English)

The article was submitted on 12.08.2022

Поступила в редакцию 12.08.2022

Весманова Екатерина Владимировна,
старший преподаватель,
Московский государственный академический
художественный институт
имени В. И. Сурикова при Российской ака-
демии художеств,
109004, Россия, Москва,
Товарищеский переулок, 30.
vesmanovaekaterina@gmail.com

Габдреева Наталия Викторовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
n.gabdreeva@mail.ru

Vesmanova Ekaterina Vladimirovna,
Assistant Professor,
Moscow State Academic Art Institute
named after V. I. Surikov,
the Russian Academy of Arts,

30 Tovarishesky Per.,
Moscow, 109004, Russian Federation.
vesmanovaekaterina@gmail.com

Gabdreeva Natalia Viktorovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
n.gabdreeva@mail.ru

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-181-187

ПОДГОТОВКА К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ: КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ ТЕКСТОВ НА ЛИТЕРАТУРНОМ МАТЕРИАЛЕ

© Елена Дунаенко

PREPARATION FOR THE FINAL ESSAY: AN INTENSIVE TRAINING COURSE IN WRITING TEXTS BASED ON A LITERARY MATERIAL

Elena Dunayenko

The purpose of the article is to show the specifics of implementing intensive training in writing the final essay at the preparatory courses for The State Final Attestation in the Russian Language at The Center for Pre-University Education (CPE) of Kazan State Power Engineering University at the level of organizational forms of training and methods of teaching.

The article indicates the expediency of using intensive training and describes the variable form of a training session as the main organizational unit of intensive training with the following sequence of forms: a lecture (with visualization) – practical work – individual work (at home). We offer the approaches for structuring the content of the lesson's educational material, based on compression, using the model in the form of oriented graph and the methods of interactive learning as the appropriate tool for the specifics of humanitarian knowledge (it has a "subjective-evaluative" component) and the conditions of the final essay training, based on the literary material at the CPE, when the emphasis shifts from the formation of new knowledge to deepening the existing understanding of the educational material, a literary text.

The article emphasizes the inseparability of the emotional and rational levels of cognitive activity in the fictional text analysis, and highlights the aspects of work on the logical and evaluation features of the final essay's text and students' language culture.

The experimental data, described in the article, confirm the effectiveness of our approach to the intensive training course in the final essay writing.

The theoretical aspects of the article enrich the concept of intensive training in the Humanities. The developed method can be recommended to teachers of philology.

Keywords: final essay, intensive training, training unit, oriented graph, text, language culture

Цель статьи – показать специфику реализации концентрированного обучения написанию итогового сочинения на подготовительных курсах к Государственной итоговой аттестации по русскому языку в Центре довузовского образования (ЦДО) Казанского государственного энергетического университета на уровне формы организации обучения и методики проведения занятий.

Автор, обозначив целесообразность использования концентрированного обучения, описывает вариативную форму учебного блока, основной организационной единицы концентрированного обучения, с последовательностью форм: лекция с визуализацией – практическая работа – самостоятельная работа (в домашних условиях). Предлагает подходы к структурированию содержания учебного материала занятия на основе сжатия с использованием модели в виде ориентированного графа, применение методов диалогового обучения как соответствующих специфике гуманитарного познания (имеет «субъективно-оценочный» компонент) и условиям обучения итоговому сочинению на литературном материале в ЦДО, когда акцент смещается с формирования новых знаний на углубление существующего понимания художественного текста, учебного материала.

В статье подчеркивается неразделимость эмоционального и рационального уровней познавательной деятельности при анализе художественного произведения. Выделяются аспекты работы над логическим и оценочным планами текста итогового сочинения, языковой культурой обучающихся.

Данные эксперимента, приведенные в статье, подтверждают эффективность авторского подхода к концентрированному обучению написанию итогового сочинения.

Теоретические аспекты статьи обогащают концепцию концентрированного обучения гуманитарным предметам. Разработанную методику можно рекомендовать преподавателям-филологам.

Ключевые слова: итоговое сочинение, концентрированное обучение, учебный блок, ориентированный граф, текст, языковая культура

В деятельности Центров довузовского образования (ЦДО), организующих курсы подготовки к государственной итоговой аттестации (ГИА), нередко применяется концентрированное обучение (автор – Г. И. Ибрагимов), предполагающее «уплотнение обучения» (учебного времени и учебного материала). Организационной единицей при концентрированном обучении является не урок, а четырехчасовой (шестичасовой) учебный блок, где происходит единовременное освоение большого объема содержания учебной дисциплины (блока тем, раздела программы) как укрупненной дидактической единицы (УДЕ) [1, с. 108–109].

Обращение к концентрированному обучению обусловлено его адекватностью, во-первых, задачам интенсификации образования [2], [3], что соответствует условиям подготовительных курсов на базе вуза; во-вторых – специфике гуманитарного познания, содержащего «ценностно-осмысляющий» компонент [4, с. 346], если речь идет о гуманитарной подготовке. Эмоциональная отзывчивость абсолютно необходима в работе с текстовым и языковым материалом, а концентрированное обучение обеспечивает «погружение» в предмет, непрерывность его освоения [5, с. 111], что способствует не только возникновению и поддержанию положительного эмоционального фона учебной деятельности, но и эмпатическому проникновению в текст, осуществлению внутреннего диалога с познаваемым лицом, его действием, творением [6, с. 71].

В ЦДО ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» подготовка к ГИА по русскому языку 12 лет ведется в режиме концентрированного обучения. Разработана методика проведения занятий на учебном блоке инвариантной структуры со стандартной последовательностью лекционной, практической, самостоятельной и контрольной работ в аудитории [1, с. 120] в подготовке к тестовой части ОГЭ и ЕГЭ; вариативной структуры – при обучении написанию текстов ОГЭ (изложения, сочинения) [7, с. 253].

В данной статье представлены организационные и методические условия реализации концентрированного обучения написанию итогового сочинения.

Итоговое сочинение – отдельный этап выпускных экзаменов. Этот вид работы носит надпредметный характер, то есть не является сочинением по литературе. Однако в нем сохранена литературоцентричность, обусловленная тради-

цией российской школы [8, с. 13]. Поэтому, наряду с соблюдением таких требований, как достаточный объем, соответствие теме, аргументированность ответа, логичность рассуждения, языковая и речевая грамотность [9, с. 33], автор для раскрытия темы обязательно должен привлечь литературный источник и продемонстрировать на экзамене знание произведений художественной литературы и умение их анализировать [10, с. 36]. Это мотивирует к изучению литературы, дает возможность использовать ее потенциал в воспитательных целях, приобщать молодое поколение к богатейшей национальной и мировой культуре, влиять на ценностно-смысловую ориентацию личности.

На наш взгляд, при концентрированном обучении написанию итогового сочинения обращение к инвариантному учебному блоку неоправданно. Мы считаем целесообразным в качестве организационной единицы здесь применять четырехчасовой учебный блок вариативной структуры со следующей последовательностью форм, объединенных общей образовательной целью: лекция – практическая работа – самостоятельная работа. Такая организация занятия соответствует требованиям концентрированного обучения совмещать обучение теории и практике [1, с. 94] и осуществлять единовременное обращение к крупной теме программы подготовительных курсов, не дробящее эмоциональные эффекты и мыслительные усилия обучающихся. Обучение на одном занятии «разворачивается» от демонстрации через действия с поддержкой преподавателя к самостоятельному творческому опыту, что обеспечивает целостность восприятия и полноту усвоения материала.

Самостоятельная работа при обучении написанию итогового сочинения проводится как неаудиторная – в качестве домашнего задания, хотя при концентрированном обучении оно не приветствуется. Но формат рассматриваемого сочинения предполагает написание текста, объемом не менее 350 слов, что требует значительного времени. И еще один аргумент: в учебной работе с художественным текстом большое значение имеют эмоциональные переживания аудитории. Их не следует «перекрывать», пресекать. Им нужно время, чтобы «прорасти» и повлиять на смысловую сферу личности обучающегося.

Начальный этап учебного блока – лекция. Первая задача – прокомментировать все заявленные направления итогового сочинения, в пределах которых на экзамене будут предложены кон-

кретные темы; показать, какие проблемы возможны в рамках рассматриваемых направлений и к каким художественным текстам следует обращаться в их решении.

Например, комментарий для направления «Человек путешествующий: дорога в жизни человека» (2021/2022 учебный год).

Образ дороги, пути в художественной литературе отражает: 1) стремление человека к открытию, увлеченность исследованием неизвестных земель и стран (А. Никитин «Хождение за три моря»; путевые заметки А. Н. Радищева, А. С. Пушкина, И. А. Гончарова, А. П. Чехова); 2) «проверку» человека на состоятельность его убеждений и установок (И. С. Тургенев «Отцы и дети»); 3) поиск смысла жизни (Л. Н. Толстой «Война и мир»); 4) нравственное восхождение (Ф. М. Достоевский «Преступление и наказание»); 5) поиск гармонии (А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц»); 6) неизбежную вовлеченность человека в исторические процессы (Л. Н. Толстой «Война и мир», Б. Л. Пастернак «Доктор Живаго»). При упоминании каждого произведения преподаватель кратко напоминает, как в нем воплощен образ пути. После лаконичного литературного обзора сказанное резюмируется и еще раз перечисляются проблемы, нравственные, общественные, философские, которые ставят авторы.

Следующая задача лекции – дать образец рассуждения на основе анализа литературного текста, что предполагает разложение целого на элементы. Здесь нужно исходить из необходимости рассматривать выделяемые элементы в системных связях [11, с. 7], восстанавливающих целостность художественного образа, и обеспечивать логические рассуждения оценочными интерпретациями, чем достигается эмоциональность работы, формирование личностного отношения к факту искусства.

Для структурирования содержания образца рассуждения мы рекомендуем использовать модель в виде ориентированного графа. Она отвечает требованиям концентрированного обучения применять приемы сжатия учебной информации УДЕ. При создании графа определяются суждения, необходимые в обосновании выводов; связи между элементами рассуждения и последовательность его развития; степень сжатости информации [12, с. 11]. Вершины графа символизируют суждения, дуги – отношения между ними.

На наш взгляд, на курсах ЦДО для демонстрации построения рассуждения в этом фрагменте лекции учебного блока по подготовке к итоговому сочинению лучше брать художественные

произведения, малоизвестные обучающимся, включенные в программу школьного обучения литературе как факультативные. Новизна обеспечивает эмоциональный отклик и поддерживает интерес аудитории к рассказу преподавателя.

Так, при решении проблемы «человек и история» обращаемся к роману Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго». Модель рассуждения содержит суждения и отношения, отражающие развитие мысли: 1) роман о судьбе России (величие и любовь); 2) образ дороги как символ пространства России, путей-перепутей века, жизненного пути человека (непредвиденность, случайность, непрерывность); 3) центральное событие – революция («великолепная хирургия!» [13, с. 228]); 4) судьбы героев в событиях (растворение – участие – восприятие без вмешательства); 5) невозможность изменить ход истории.

Обучающиеся приходят к пониманию концепции Б. Л. Пастернака об историческом процессе как данности: «Истории никто не делает, ее не видно, как нельзя увидеть, как трава растет» [13, с. 522]. И здесь для упрочения образовательного эффекта важно связать новую информацию с хорошо известной аудитории. Сообщить, что Б. Л. Пастернак развивает точку зрения на роль личности в истории Л. Н. Толстого, считавшего, что победа России над Наполеоном произошла в результате нравственных усилий каждого участника этих событий, что отражено в романе-эпопее «Война и мир».

Предложенная модель общими усилиями трансформируется в текст.

Обучающихся следует привести к пониманию, что их будущее сочинение (рабочее, экзаменационное) – это текст, который должен обладать единством тематическим, смысловым, стилевым, структурным и грамматическим [14, с. 282]. Для этого преподаватель уточняет понятия тема, идея, композиция, пафос, при этом не ограничивается ими. Нужно четко представлять круг литературоведческих терминов (художественный метод, жанр, сюжет, кульминация и др.), необходимых при разборе литературного произведения, добиваться овладения терминологией, так как ее осознанное использование придает высказываниям точность и лаконизм.

Итоговое сочинение должно отличаться выраженной авторской позицией. Практика показывает, что школьникам трудно адекватно реализовать субъективную составляющую создаваемого текста. В связи с этим преподавателю необходимо показать, как обеспечить эмоционально-оценочный план рассуждения различными языковыми средствами: на уровне ключевых слов,

стилистических и выразительных возможностей русского языка, собственно оценочных суждений.

Итоговое сочинение как форма промежуточной аттестации нацелено на проверку уровня речевой культуры выпускника [8, с. 12–13], поэтому работа по овладению обучающимися нормативного ряда языка, его коммуникативных возможностей и этических требований к речевому поведению должна проводиться в каждый момент учебного блока. Функция преподавателя – контролировать речь обучающихся, оценивать ее с точки зрения правильности, уместности и выразительности; стремиться к обогащению активного словарного запаса, особое внимание уделяя известным «слабым» местам лексики школьников – языковым единицам с абстрактным и эмоционально-оценочным значением, средствам языковой и контекстной синонимии [15, с. 508]. Только согласованность действий над содержанием и языком текста (изучаемого или создаваемого) дает полноценные эффекты в развитии речевых умений будущих абитуриентов.

Объем учебного материала лекции большой, время предъявления – два академических часа. Чтобы держать внимание аудитории, лекция всегда, когда возможно, должна переходить в беседу, как способу управлять вниманием. Но диалоговые формы предпочтительны еще и потому, что, во-первых, они адекватны гуманитарному образованию, во-вторых, на учебном блоке по подготовке к итоговому сочинению преподаватель стремится не столько сформировать новое знание, сколько скорректировать и углубить имеющееся его понимание. Поэтому в идеале «инициаторами» идей должны быть обучающиеся, а преподаватель направляет обсуждение, поддерживает его эмоциональный фон, при необходимости советует обращаться к определенным аргументам, резюмирует результаты обсуждения. Работа сопровождается выведением на проекционный экран видеоряда, слайды презентации листаются последовательно, в конце каждой смысловой части лекции предъявляется ее обобщающая схема.

Второй этап учебного блока по подготовке к итоговому сочинению – это практическая работа. Здесь совместными усилиями создается текст сочинения по одному из прокомментированных направлений, которые не были подробно раскрыты на лекции. Лучше, если выбор осуществляют обучающиеся, потому что они обращаются к тому, в чем испытывают затруднения. В рамках направления определяется конкретная тема сочинения.

Понимание учебной задачи (в данном случае – написать сочинение на заданную тему) достигается проще, если обучающиеся знают не только то, что они должны сделать, но и то, каких ошибок избежать. В связи с этим рекомендуется после определения темы актуализировать информацию о требованиях, предъявляемых к экзаменационному сочинению, и уточнить ее сведениями о типичных недостатках письменных высказываний. Это расширение или сужение темы, уход от темы; перегрузка текста подробностями, не работающими на раскрытие темы; неумение реализовать замысел высказывания; слабая или недостаточная аргументация; композиционные нарушения; отсутствие связи между фрагментами высказывания; несоответствие содержания и языка сочинения коммуникативной задаче [14, с. 282–283].

Итак, тема определена, учебная задача уяснена. Теперь формулируется проблема как вопрос, на который необходимо дать убедительный ответ, рассматриваются возможные варианты цели высказывания – уточняется идейный замысел выполняемой работы. Проводится отбор материала для аргументации авторской позиции: выясняется, какие художественные произведения предлагают нам образное воплощение поставленной проблемы, в каких эпизодах и через действия (включая речевые) каких героев мы находим нужные ответы.

Следующий этап – составление плана сочинения. Акцентируется внимание обучающихся, что он обеспечивает систематизацию отобранного материала, последовательность изложения, соразмерность частей. План создается группой, обсуждается. Преподаватель помогает корректировать и конкретизировать пункты плана.

По плану совместными усилиями создается текст сочинения. Во время этого вида работы обучающиеся в целях активизации их деятельности по одному выходят к доске и фиксируют на ней «свой» фрагмент выстраиваемого текста, являясь ответственным лицом за его качество.

Написанный текст проверяется. Сначала анализируется содержание сочинения на предмет его соответствия теме и идее, логичности и достаточности аргументации, композиционной стройности и целостности. Затем выясняется, насколько адекватно осуществлена эмоциональная составляющая текста. Выделяются и оцениваются ключевые слова, обсуждаются экспрессивные и оценочные языковые средства – слова и фразы. Уточняется, выдержано ли стилевое единство созданного сочинения. Заканчивается проверка работой над языком: корректируются фрагменты, где мысль выражена неточно; устраняются

признаки бедности языка подбором языковых и контекстных синонимов, исправляются ошибки языковые, речевые, орфографические и пунктуационные.

При наличии времени в целях развития умения совершенствовать письменный текст практическая работа завершается выполнением заданий на редактирование готовых текстов сочинений обучающихся с существенными ошибками в содержании, композиции, речи. Используются собственные разработки, задания из пособий данной направленности, интернет-ресурсы.

Последний этап учебного блока – самостоятельная работа. Он предполагает написание текста на литературном материале в формате экзаменационного итогового сочинения. Задание выполняется дома. На последующем учебном блоке слушателям курсов сообщаются оценки, комментируются недостатки и даются рекомендации по дальнейшей индивидуальной работе.

В ЦДО КГЭУ мы провели локальный эксперимент с целью проверки эффективности рекомендованной вариативной структуры учебного блока как организационной единицы концентрированного обучения написанию итогового сочинения, предложенной методики занятия.

Условия набора позволили сформировать две группы по 10 человек (экспериментальную, работающую в режиме концентрированного обучения, и контрольную, где велись двухчасовые занятия как отдельные школьные уроки), равные на момент констатирующего этапа по уровню обученности и по переживаемым состояниям относительно предстоящего экзамена (равнодушие – 20%, тревожность – 40%, боязнь – 30%, уверенность – 10%,).

Самостоятельно написанные сочинения мы рассматривали как контрольные. Итоги проверки показали, что все обучающиеся справились с заданием и получили зачетную оценку. Однако созданные тексты в экспериментальной группе были более полными, в них ярче реализована авторская позиция. Работы отличались большей точностью высказываний – общее количество речевых ошибок во всех работах 27, тогда как в контрольной группе – 34 (разница – 21%). Это обеспечило более высокий результат обучающихся экспериментальной группы.

Анкетирование перед экзаменом показало, что слушатели экспериментальной группы не испытывали страха перед предстоящим событием, тревожность чувствовали 40% обучающихся, то есть у 30% слушателей стабилизировалось предэкзаменационное состояние. В контрольной группе эти показатели – 20% (страх) и 50% (тревожность), предэкзаменационное состояние не-

сколько стабилизировалось только у 10% обучающихся. Отметим, что позиция равнодушия к экзамену осталась в обеих группах неизменной.

Опрос после экзамена (до его оценки) показал, что удовлетворены итоговым сочинением 30% слушателей экспериментальной группы и только 10% – контрольной.

Приведенные данные подтверждают эффективность предложенных организационных условий и методики обучения написанию итогового сочинения на учебном блоке.

Таким образом, в деятельности ЦДО по подготовке к ГИА по русскому языку целесообразно обращение к концентрированному обучению, так как оно соответствует условиям подготовительных курсов вуза, специфике гуманитарного познания.

В обучении написанию итогового сочинения следует отказаться от инварианта организационной единицы концентрированного обучения. Оптимальным здесь является четырехчасовой учебный блок вариативной структуры с последовательностью форм: лекция (с визуализацией) – практическая работа – самостоятельная работа (в домашних условиях). Такой порядок при единовременном «погружении» в материал обеспечивает целостность его восприятия и полноту усвоения, предоставляет время для всех необходимых видов деятельности обучающихся.

Содержание занятия формируется как УДЕ и структурируется на основе сжатия учебной информации с использованием модели в виде ориентированного графа. Обращение к художественной литературе, учебная ситуация систематизации и углубления имеющихся знаний и понимания материала обуславливают обязательность эмоциональной составляющей занятия, что влияет на выбор текстов для аргументации авторской позиции в сочинении, методов диалогового обучения, приемов активизации деятельности обучающихся.

На учебном блоке после литературного обзора осуществляется взаимосвязанная работа над содержанием и языком итогового сочинения. В содержании поэтапно добиваемся умения создавать аргументированный текст с соблюдением единства темы, идеи, композиции, реализовать субъективную составляющую высказывания. Языковая культура формируется контролем правильности, уместности, выразительности речи обучающихся; специальной работой с терминами, эмоционально-оценочной лексикой, синонимами.

Эксперимент подтвердил эффективность разработанного подхода к обучению: экспериментальная группа продемонстрировала лучшую

подготовленность, предметную и психологическую, к экзамену.

Список источников

1. Ибрагимов Г. И. Концентрированное обучение: теория, история, практика. Казань: Центр инновационных технологий, 2010. 364 с.
2. Дунаенко Е. В. К вопросу об интенсификации обучения лингвистическим дисциплинам в техническом вузе (на материале курса «Русский язык и культура речи») // Филология и культура. Philology and Culture. 2013. № 1 (31). С. 236–239.
3. Гитман Е. К., Хлыбова М. А. Концентрированное обучение иностранному языку в неязыковом вузе: монография. Пермь: Прокрость, 2014. 135 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
5. Дунаенко Е. В. Концентрированное обучение в подготовке к ЕГЭ по русскому языку в Центре довузовского образования технического вуза // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 110–117.
6. Коган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Л.: Изд-во ЛГУ. 1991. 384 с.
7. Дунаенко Е. В. Эффективная образовательная технология: вариативная составляющая концентрированного обучения написанию текстов // Филология и культура. Philology and Culture. 2018. № 3 (53). С. 253–257.
8. Беляева Н. В. Итоговое сочинение: подготовка и контроль: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. М.: Просвещение, 2016. 112 с.
9. Методические рекомендации по организации и проведению итогового сочинения (изложения) в 2021/2022 учебном году // Fipi.ru: ФГБНУ «ФИПИ», 2004–2022. URL: https://doc.fipi.ru/itogovoe-sochinenie/1_MR_po_organizatsii_i_provedeniyu_itogovogo_sochineniya_izlozheniya_v.pdf (дата обращения: 22.05.22).
10. Симакова Е. С. Итоговое сочинение на «отлично»! перед единым государственным экзаменом: 10–11 классы. М.: Издательство АСТ. 2021. 320 с.
11. Николина Н. А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
12. Дунаенко Е. В. Концентрированное обучение гуманитарным предметам в средней профессиональной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Казань, 2000, 18 с.
13. Пастернак Л. Б. Доктор Живаго. М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2001. 624 с.
14. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 368 с.
15. Литневская Е. И., Багрянцева В. А. Методика преподавания русского языка в средней школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. И. Литневской. М.: Академический проект, 2006. 590 с.

References

1. Ibragimov, G. I. (2010). *Kontsentriruvannoe obuchenie: teoriya, istoriya, praktika* [Intensive Training: Theory, History, Practice]. 364 p. Kazan, Tsentr innovatsionnykh tekhnologii. (In Russian)
2. Dunayenko, E. V. (2013). *K voprosu ob intensifikatsii obucheniya lingvisticheskimi distsiplinami v tekhnicheskoy vuzе (na materiale kursa "Russkii yazyk i kultura rechi")* [On the Intensification of Teaching Linguistic Disciplines at the Higher Technical Educational Institution (based on the course "Russian Language and Speech Culture")]. *Filologiya i kultura*, No. 1 (31), pp. 236–239. (In Russian)
3. Gitman, E. K., Khlybova, M. A. (2014). *Kontsentriruvannoe obuchenie inostrannomu iazyku v neiyazykovom vuzе: monografiya* [Intensive Foreign Language Training at the Non-Linguistic Educational Institution: A Monograph]. 135 p. Perm, Prokrost. (In Russian)
4. Bakhtin, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. 423 p. Moscow, Iskusstvo. (In Russian)
5. Dunayenko, E. V. (2016). *Kontsentriruvannoe obuchenie v podgotovke k EGE po russkomu yazyku v Tsentre dovuzovskogo obrazovaniya tekhnicheskogo vuzа* [Intensive Training in the Preparation for the USE in the Russian Language at the Center for Pre-University Education of the Higher Technical Educational Institution]. *Pedagogicheskii zhurnal*, No. 4, pp. 110–117. (In Russian)
6. Kagan, M. S. (1991). *Sistemnyi podkhod i gumanitarnoe znanie* [System Approach and Humanitarian Knowledge]. 384 p. Leningrad, LGU. (In Russian)
7. Dunaenko, E. V. (2018). *Effektivnaya obrazovatel'naya tekhnologiya: variativnaya sostavlyaiushchaya kontsentriruvannogo obucheniya napisaniyu tekstov* [Effective Educational Technology: A Variable Component of Intensive Training Course in Writing Texts]. *Filologiya i kultura. Philology and Culture*. No. 3 (53), pp. 253–257. (In Russian)
8. Belyaeva, N. V. (2016). *Itogovoe sochinenie: podgotovka i kontrol'* [The Final Essay: Preparation and Controlling]. 112 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)
9. *Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu itogovogo sochineniya (izlozheniya) v 2021/2022 uchebnom godu* [Methodological Recommendations for Organizing and Conducting the Final Essay (Dicto-Comp) in the 2021/2022 Academic Year]. URL: https://doc.fipi.ru/itogovoe-sochinenie/1_MR_po_organizatsii_i_provedeniyu_itogovogo_sochineniya_izlozheniya_v.pdf (accessed: 22.05.2022). (In Russian)
10. Simakova, E. S. (2021). *Itogovoe sochinenie na "otlichno"! pered edinyim gosudarstvennym ekzamenom* [The Final Essay Is "Excellent"! Before the Unified State Exam]. 320 p. Moscow, AST. (In Russian)
11. Nikolina, N. A. (2003). *Filologicheskii analiz teksta: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Philological Analysis of the Text: A Training Manual for Students of the Higher Pedagogical Educational Institutions]. 256 p. Moscow, izdatelskii tsentr "Akademiya". (In Russian)

12. Dunaenko, E. V. (2000). *Kontsentririvannoe obuchenie gumanitarnym predmetam v srednei professional'noi shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Intensive Training of Russian]

13. Pasternak, L. B. (2001). *Doktor Zhivago* [Doctor Zhivago]. 624 p. Moscow, EKSMO-Press. (In Russian)

14. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* (2006) [Methods of Teaching the Russian Language at School: A Textbook for Students]. M. T. Baranov, N. A.

Ippolitova, T. A. Ladyzhenskaya, M. P. Lvov; pod red. M. T. Baranova. 368 p. Moscow, Izdatelskii tsentr "Akademiia". (In Russian)

15. Litnevskaya, E. I., Bagryantseva, V. A. (2006). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v srednei shkole: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Methods of Teaching the Russian Language at the Secondary School: A Textbook for Students]. Pod red. E. I. Litnevskoi. 590 p. Moscow, Akademicheskii proekt. (In Russian)

The article was submitted on 15.07.2022

Поступила в редакцию 15.07.2022

Дунаенко Елена Вячеславовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский государственный энергетический
университет,
420066, Россия, Казань,
Красносельская, 51.
elena.dunaenko@mail.ru

Dunayenko Elena Vyacheslavovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan State Power Engineering University,

51 Krasnoselskaya Str.,
Kazan, 420066, Russian Federation.
elena.dunaenko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ

© Татьяна Корнеева

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN MORPHOLOGY TO TURKMEN BACHELOR STUDENTS

Tatyana Korneyeva

Our study is relevant due to the necessity to improve the practical methodology of Russian as a non-native language, taking into account the influence of the mother tongue, especially when the disciplines of specialization are studied. In the article, we consider the difficulties that Turkmen bachelor students encounter when learning morphology of the Russian language and suggest the ways to overcome these difficulties when mastering the grammatical categories of different parts of speech and the features of their grammatical forms. The novelty of the study lies in the fact that we involve relevant scientific grammatical material in the practice of teaching Russian as a non-native language and clarify a number of methodological techniques in teaching Russian morphology in Turkmen groups. We pay special attention to the study of nominal parts of speech and the ways, in which we represent their general and particular grammatical categories, lexical and grammatical categories, similar and different in the Russian and Turkmen languages. The article considers the problems of confusing grammatical terms, the problems of recognizing different parts of speech in the text, especially adjectives, confusion of adjectives and adverbs, the problems of determining the part of speech with abstract semantics, the problems of identifying the grammatical form of different parts of speech in the text, the problems of distinguishing the forms of grammatical synonyms, the definitions of the gender of nouns with a soft stem and a zero ending, and some other issues. We offer effective ways to overcome these difficulties using modern pedagogical technologies.

Keywords: Russian language, methods of teaching Russian as a non-native language, morphology, nominal parts of speech, pedagogical education

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования практической методики русского языка как неродного, реализации принципа учёта родного языка учащихся в преподавании дисциплин профессиональной подготовки. Рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются туркменские студенты-бакалавры при изучении морфологии русского языка, предлагаются способы преодоления их при рассмотрении грамматических категорий именных частей речи и особенностей их грамматических форм. Новизна исследования заключается в привлечении новейшего научного грамматического материала в практику преподавания русского языка как неродного, в уточнении ряда методических приёмов обучения морфологии русского языка в туркменской аудитории. Особое внимание обращается на изучение именных частей речи и способы репрезентации их общих и частных грамматических категорий, лексико-грамматических разрядов, схожих и отличающихся в русском и туркменском языках. Рассматриваются трудности, связанные со смешением в процессе анализа грамматических терминов; распознаванием в тексте слов разных частей речи, особенно имён прилагательных, смешением прилагательных и наречий, определением частеречной принадлежности слов с абстрактной (отвлечённой) семантикой, определением грамматической формы слов именных частей речи в тексте, различением форм грамматических синонимов, определением рода имён существительных с мягкой основой и нулевым окончанием и некоторые другие. Предлагаются эффективные способы преодоления трудностей на основе современных педагогических технологий.

Ключевые слова: русский язык, методика преподавания русского языка как неродного, морфология, именные части речи, педагогическое образование

В статье рассматриваются особенности преподавания морфологии русского языка (именных частей речи) в туркменских группах бакалавров 3 курса направления «Педагогическое образова-

ние» профиль «Русский и иностранный (английский) язык». В основе методической системы, позволяющей добиться значительных результатов в усвоении студентами с родным (нерусским) языком научных основ морфологии русского языка, лежит основополагающий принцип обучения в иноязычной аудитории – принцип учёта родного языка учащихся. Несмотря на разницу в морфологической структуре двух языков (русский – язык с флективным строем, в котором отмечается усиление и рост аналитизма [1, с. 41]; туркменский – язык агглютинативный), студенты достаточно успешно усваивают (запоминают) систему частей речи в русском языке и основные грамматические категории и лексико-грамматические разряды, свойственные данным частям речи, так как в грамматиках языков очень много точек соприкосновения. Не останавливаясь подробно на сравнительно-сопоставительном описании двух языков и ссылаясь на имеющиеся работы в этой области ([2], [3, с. 78–82]), отметим ряд трудностей, с которыми сталкиваются туркменские студенты при изучении морфологии русского языка как вузовской дисциплины (в частности, именных частей речи).

Наибольшие трудности возникают при грамматическом анализе слов различных частей речи в тексте. Если система частей речи с их грамматическими признаками запоминается студентами достаточно успешно, то распознавание слов разных частей речи даже в простых по содержанию и структуре предложениях вызывает определённые сложности. Дисциплина «Морфология русского языка» в направлениях педагогической подготовки обучающихся, помимо научно-теоретического характера, имеет практическую направленность и ставит одной из своих целей подготовить будущих педагогов к обучению грамматике русского языка учащихся средней школы. В этом плане грамматическому анализу текста на практических занятиях по морфологии уделяется самое пристальное внимание. В ходе данной работы выявлены следующие сложности, с которыми сталкиваются туркменские студенты:

1) Смешение терминов *прилагательное* и *предлог*, при том что разницу между данными частями речи студенты осознают и при повторном вопросе преподавателя сами исправляют ошибку в паронимичных для них названиях частей речи.

2) Поиск и нахождение в предложении существительных в именительном падеже. В туркменском языке функции форм именительного падежа гораздо шире, чем в русском языке, поэтому не случайно студенты «видят» именительный падеж на месте русского винительного, ро-

дительного и даже предложного падежей. В этом случае целесообразно начинать анализ предложения не с нахождения подлежащего, как обычно принято при проведении синтаксического разбора, а с указания глагола-сказуемого, а уже потом искать слово или слова, имеющие значение субъекта действия, выраженного глаголом-сказуемым.

3) Определение косвенных падежей имён существительных и других именных частей речи. Преодолению данной трудности способствует заучивание маркеров падежей: прежде всего частотных простых непроемных предлогов (студенты запоминают отсутствие предлогов у форм именительного падежа, два простых предлога *к*, *по* у форм дательного падежа и т. п.). Омонимия ряда предлогов в родительном, творительном и винительном падежах или винительном и предложном падежах снимается после постепенного заучивания падежных окончаний существительных и прилагательных всех трёх родов в единственном числе и далее во множественном числе. Большую роль в организации данного вида учебной деятельности играет использование приёмов технологии развития критического мышления, составление таблиц разных видов. Наиболее эффективными являются таблицы с грамматическими конфиксами ([4, с. 117–141], [5, с. 112]), то есть содержащие одновременно соответствующие предлоги и окончания падежных форм. Этот приём, а также изучение морфологии на синтаксической основе позволяют преодолеть трудности в различении родительного и именительного падежей множественного числа существительных при изучении морфологии русского языка как родного.

4) Случаи флективной синонимии. Несмотря на то что в речи туркменские студенты-бакалавры синонимичные падежные окончания употребляют правильно, при анализе текстов с данными языковыми явлениями нередко возникают затруднения, что требует отдельного пояснения данного грамматического феномена.

5) Определение частеречной принадлежности слов с абстрактной (отвлечённой) семантикой, таких как, например, *бег*, *тишь*, *красота* и т. п. Студенты-туркмены определяют данные слова как глаголы и прилагательные, руководствуясь только семантикой слова. Грамматический анализ форм, с одной стороны, и рассмотрение концепции лексической грамматики (А. Л. Шарандин), с другой, позволяют сделать познавательный процесс открытым.

6) Определение рода имён существительных с мягкой основой и нулевым окончанием (*пень*, *лень*, *якорь*, *корь*). Трудности связаны с отсутст-

вию категории рода в родном языке студентов и нередко с непониманием лексического значения слова в тексте. Приёмы преодоления их хорошо описаны в методике обучения русскому языку как иностранному (например: [6]) и могут быть активно использованы на практических занятиях по морфологии. Также способствует снятию трудностей анализ падежных форм, указание на то, что в родительном падеже существительных женского рода единственного числа окончание *-Ы (-И)*, а мужского рода – окончание *-А (-Я)*.

7) Определение лексико-грамматических разрядов имён существительных (*конкретных, абстрактных, вещественных, собирательных*). Гораздо легче студенты понимают возможность подтипов смешанного, синкретичного характера: собирательно-конкретных (*группа, стадо*), собирательно-вещественных (*листва, горох*), абстрактно-конкретных (*прогулка, встреча*) разрядов [7, с. 68, 70–71].

8) Распознавание в тексте имён прилагательных, смешение прилагательных и наречий. Если в русском языке грамматические категории прилагательных словоизменительные, полностью зависящие от существительных, то в туркменском языке прилагательные примыкают к существительному и словоизменительных показателей не имеют. В этом случае большую роль играют анализ прямого порядка слов в русском языке и особенности построения словосочетаний и предложений, при котором полные прилагательные стоят перед существительным, часто после предлога (*в осеннем лесу*), а также анализ отличий между падежными окончаниями существительных и прилагательных.

Преодоление этих и других трудностей в изучении морфологического строя русского языка требует определённой системы методов и приёмов, совершенствующих учебный процесс.

Так как обучение туркменских студентов-бакалавров, изучающих морфологию русского языка в рамках направления «Педагогическое образование», нацелено на подготовку их к педагогической деятельности учителя русского языка в средней школе, то эффективным представляется использование отдельных методов и приёмов обучения, используемых непосредственно на уроках русского языка в школе.

Прежде всего это технология *Flipped classroom* ('Перевёрнутый класс'), при которой лекционные материалы и материалы для практических занятий студентам предоставляются заранее и у них есть возможность изучить материал и задать вопросы преподавателю. Большую помощь оказывают «Рабочие тетради по морфологии», содержащие большое количество текстов

для морфологического анализа, таблицы и схемы морфологического разбора, образцы разборов. Также эффективно использование приёмов технологии развития критического мышления: *кластеров* (например, при систематизации морфологических классификаций, подготовки устного ответа), *таблиц различных видов* (прежде всего таблиц окончаний и грамматических конфиксов), *листов взаимооценки* и т. п. [8].

К классическим приёмам обучения следует отнести комментированное письмо при грамматическом анализе форм именных частей речи в тексте; заучивание маркеров падежей и грамматических форм наизусть (при опросе целесообразно использовать приём тайминга – ограничения ответа по времени (не более одной-трёх минут)); морфологический разбор слов изучаемых частей речи; систематическую работу с текстами (адаптированными или из дидактических материалов для средней школы); организованную систему повторения.

Эффективным представляется использование приёма «рейтинг-контроля» [9, с. 195], при котором составляется подвижный рейтинг учащихся группы и опрос начинается всегда с наиболее успевающих студентов. В целом данный приём обучения предполагает ориентировку на сильных студентов, за которыми «подтягиваются» слабые; парную и групповую работу, систему взаимопроверки и взаимооценивания достижений.

Опрос, проведённый в туркменской аудитории по окончании изучения именных частей речи, показал, что наиболее трудным в изучении морфологии русского языка было запомнить все исключения, которых, по мнению студентов, очень много в русском языке по сравнению с туркменским. Основным способом изучения материала для них явился способ заучивания наизусть, во многом помогли выполнение морфологического разбора слов и грамматический разбор текста (комментирование всех грамматических форм слов).

Дополнительным средством изучения именных частей речи стала самостоятельная работа с цифровым образовательным ресурсом по курсу, включающим теоретические лекционные материалы, материалы к практическим занятиям, тесты, дополнительные источники информации: ссылки на грамматики, на сборники научных трудов и материалов конференций, материалы интернет-журнала «Постнаука», ссылки на документальные и художественные фильмы о языке и грамматике. Безусловно, подспорьем к успешному усвоению курса морфологии русского языка могут стать перевод лекций и материалов на туркменский язык и составление справочника

по сопоставительной морфологии современного русского и туркменского языков, в том числе в таблицах.

В целом изучение морфологии русского языка на 3 курсе является не только заучиванием грамматических форм и значений, но и постижением способов категоризации окружающего мира в языке, понимание грамматики как «души языка» (В. В. Виноградов).

Список источников

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г. А. Золотовой. М.: Рус. яз., 2001. 720 с.
2. Сравнительная грамматика русского и туркменского языков / Акад. наук Туркм. ССР. Ин-т языкознания; под ред. заслуж. деятеля науки Туркм. ССР проф. Н. А. Баскакова и чл.-кор. Акад. наук ТССР М. Я. Хамзаева. Т. 1: Фонетика и морфология. Ашхабад: Туркменгосиздат, 1964. 380 с.
3. Майсюк О. Н. Особенности преподавания морфологии туркменоговорящим студентам // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. Вып. 2. С.78–82.
4. Марков В. М. О семантическом способе словообразования в русском языке // Избранные работы по русскому языку. Казань: Издательство «ДАС», 2001. 275 с.
5. Шарандин А. Л. Морфология современного русского языка: учеб. пособие. М.: Флинта, 2021. 360 с.
6. Власова Н. Как определить род существительных, которые оканчиваются на ь // [Ruspeach – Русский для иностранцев]. URL: <https://www.ruspeach.com/learning/5089/> (дата обращения: 08.05.2022)
7. Панова Г. И. Современный русский язык. Морфология: словарь-справочник. Часть I. Абакан: Издательство Хакасского гос. университета им. Н. Ф. Катанова, 2003. 448 с.
8. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. СПб.:Каро, 2017. 144 с.
9. Erofeeva A. A., Korneyeva T. A., Markova T. D. Rating control in learning to Russian as a foreign lan-

guage // 3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC. Edición Especial Octubre_19 (Special Issue October 2019). Pp. 195–205.

References

1. Vinogradov, V. V. (2001). *Russkii yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)* [The Russian Language (A Grammatical Doctrine of the Word)]. 720 p. Moscow, Rus. yaz. (In Russian)
2. *Sravnitel'naya grammatika russkogo i turkmenskogo yazykov* (1964) [Comparative Grammar of the Russian and Turkmen Languages]. 380 p. Ashkhabad, Turkmengosizdat, Akad. nauk Turkm. SSR. (In Russian)
3. Maisyuk, O. N. (2016). *Osobennosti prepodavaniya morfologii turkmenogovoriashchim studentam* [Features of Teaching Morphology to Turkmen-speaking Students]. Pp. 78–82. Minsk, izd. tsentr BGU. (In Russian)
4. Markov, V. M. (2001). *O semanticheskom sposobe slovoobrazovaniya v russkom yazyke* [On the Semantic Method of Word Formation in the Russian Language]. 275 p. Kazan', izdatel'stvo DAS. (In Russian)
5. Sharandin, A. L. (2021). *Morfologiya sovremennogo russkogo yazyka* [Morphology of the Modern Russian Language]. 360 p. Moscow, Flinta. (In Russian)
6. Vlasova, N. *Kak opredelit' rod sushchestvitel'nykh, kotorye okanchivayutsia na "ь"* [How to Determine the Gender of Nouns Ending in "ь"]. URL: <https://www.ruspeach.com/learning/5089/> (accessed: 08.05.2022). (In Russian)
7. Panova, G. I. (2003). *Sovremennyyi russkii yazyk. Morfologiya: slovar'-spravochnik* [Modern Russian Language. Morphology: A Dictionary-Reference Book]. 448 p. Abakan, izdatel'stvo Khakasskogo gos. universiteta im. N. F. Katanova. (In Russian)
8. Mushtavinskaya, I. V. (2017). *Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya na uroke i v sisteme podgotovki uchitelya* [Technology for the Development of Critical Thinking in the Classroom and in the System of Teacher Training]. 144 p. St. Petersburg, Karo. (In Russian)
9. Erofeeva, A. A., Korneyeva, T. A., Markova, T. D. (2019). *Rating Control in Learning Russian as a Foreign Language*. Pp. 195–205. 3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC. Edición Especial Octubre_19. (In English)

The article was submitted on 31.08.2022

Поступила в редакцию 31.08.2022

Корнеева Татьяна Александровна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
tatyana.tak1110@gmail.com

Korneyeva Tatyana Alexandrovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
tatyana.tak1110@gmail.com

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-192-201

СОДЕРЖАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ПРОЦЕСС ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

© Мария Носова

THE CONTENT OF DISCOURSE COMPETENCE AND THE PROCESS OF ITS FORMATION WHEN TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN MILITARY PERSONNEL

Maria Nosova

The formation of discourse competence, as a single whole, should take place in a comprehensive and systematic way. Discourse competence components should be interconnected and formed simultaneously, developing each component by means of thematic discursive events, which consist of a sequence of blocks. Thus, due to the complexity of the discourse competence structure, its formation is not a linear and consequential process, but a methodological system with interrelated components.

This article presents the results of our study of discourse competence content, as well as the process of its formation after testing the developed methodological system while teaching military discourse to foreign military personnel in the Russian language classes. The model for organizing the content of teaching military discourse should ensure the formation of institutional, genre, linguistic, para- and extralinguistic, strategic and pragmatic components of discourse competence, while the formation of each component should be carried out in blocks: building background knowledge, reading texts and mastering lexical and grammatical material, watching video fragments, doing a variable block, playing language games, performing activities based on song material, using language laboratory, and testing the level of knowledge, skills and abilities. The content of training is determined by the topics of the selected discursive events whose formation requires the sequence of eight blocks.

Keywords: discourse competence, foreign military personnel, military discourse, components of discourse competence, content of discourse competence, process of discourse competence formation

Формирование дискурсивной компетенции как единого целого должно происходить комплексно, системно. Входящие в состав дискурсивной компетенции компоненты следует формировать одновременно, во взаимосвязи, при этом формирование каждого компонента следует реализовывать с помощью тематических дискурсивных событий, состоящих из последовательности блоков. Так, в силу сложности структуры дискурсивной компетенции её формирование должно происходить не линейно и поэтапно, а как методическая система с взаимосвязанными компонентами.

В данной статье представлены результаты исследования содержания дискурсивной компетенции, а также рассмотрен процесс её формирования. Результаты описаны после проведения апробации разработанной методической системы обучения военному дискурсу иностранных военнослужащих на занятиях по русскому языку в военном вузе. Модель организации содержания обучения военному дискурсу должна обеспечивать формирование институционального, жанрового, лингвистического, пара- и экстралингвистического, стратегического и прагматического компонентов дискурсивной компетенции. При этом формирование каждого компонента должно осуществляться в последовательном изучении блоков: блока формирования фоновых знаний; блока, включающего чтение текста и отработку лексико-грамматического материала по теме; блока с видеоматериалом; вариативного блока; блока, содержащего игровые технологии; блока, нацеленного на изучение песенного материала по теме; блока заданий разных видов, предполагающего их выполнение в лингафонном кабинете; контрольного блока, в котором проверяется степень сформированности знаний, умений и навыков. Содержание обучения определяется тематикой выбираемых дискурсивных событий, формирование которых требует последовательного прохождения 7 (плюс одного дополнительного) блоков.

Ключевые слова: дискурсивная компетенция, иностранные военнослужащие, военный дискурс, компоненты дискурсивной компетенции, содержание дискурсивной компетенции, процесс формирования дискурсивной компетенции

Актуальность исследования определяется необходимостью расширения знаний о дискурсивной компетенции в контексте обучения военному дискурсу на занятиях по русскому языку как иностранному.

Научная проблема, поднимаемая в данной статье, заключается в необходимости рассмотрения содержания дискурсивной компетенции и процесса её формирования для эффективного использования в практике обучения военному дискурсу на занятиях по русскому языку как иностранному.

В начале исследования была выдвинута **гипотеза**: дискурсивная компетенция состоит из компонентов, формирование которых на занятиях по русскому языку осуществляется последовательно.

Обзор литературы, содержащий информацию о содержании и процессе формирования дискурсивной компетенции, показал недостаточную глубину разработанности вопроса. Отметим работы В. И. Тюпы, J. A. van Ek, В. В. Сафоновой, Т. М. Балыхиной, А. Г. Горбунова, И. А. Зимней, Е. Н. Солововой, D. Hymes, Е. А. Шатурной, А. Н. Щукина, Э. Г. Азимова, О. В. Луцинской, В. Поповой, А. А. Амерхановой и других.

Цель исследования – выделить компоненты дискурсивной компетенции, описать их взаимосвязь в процессе формирования исследуемой компетенции, определить последовательность или одновременность формирования компонентов.

Для того чтобы опровергнуть или доказать гипотезу и достичь цели исследования, необходимо было рассмотреть, из чего состоит дискурсивная компетенция, выделить её ключевые части, проанализировать процесс их формирования.

Было установлено, что содержание дискурсивной компетенции можно описать на основе входящих в её состав компонентов. Изучив классификацию структурных компонентов А. Г. Горбунова [1, с. 167], а также знаний и умений, её формирующих, О. В. Луцинской [2, с. 252–253], мы выделили следующие компоненты дискурсивной компетенции: институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический, стратегический и прагматический [3, с. 11]. Структурно-содержательное наполнение компонентов представлено в таблице 1.

Таблица 1

Структурно-содержательное наполнение компонентов дискурсивной компетенции

Компоненты ДК	Знания, умения
Институциональный	знание норм коммуникации в российской армии; знание военных документов, регламентирующих деятельность российской армии; умение учитывать их в контексте общения на русском языке
Жанровый	знание существующих в военном дискурсе жанров, знание лексико-грамматических особенностей каждого жанра; умение различать жанры и определять жанр текста; умение составлять собственное речевое произведение определённого жанра
Лингвистический	знание системы изучаемого языка; умение продуцировать высказывание в соответствии с нормами русского языка и с помощью его лексико-грамматических ресурсов; умение успешно воспринимать тексты, выделять и структурировать лексические, грамматические ресурсы иностранного языка; знание идиоматических выражений и фразеологических средств и умение использовать их ситуативно
Пара- и экстралингвистические	знание правил интонационного оформления высказывания; умение составлять эмоциональную оценку участников коммуникации, анализировать собственные эмоции; умение оценивать атмосферу ситуации общения и различать эмоционально окрашенные ситуации; знание особенностей экстралингвистической составляющей коммуникации в военном дискурсе и умение её расшифровывать
Стратегический	знание правил логического построения высказываний на русском языке; умение прогнозировать речевое общение на русском языке с учетом темы и цели коммуникации; умение контролировать и направлять течение коммуникации; умение проводить анализ текста на предмет наличия разных видов информации (имплицитной и эксплицитной, первостепенной и дополнительной); умение осознавать коммуникативное намерение субъекта

Прагматический	умение строить собственный речевой продукт; умение критически воспринимать дискурс и формировать личную позицию, создавать собственные тексты; умение выстраивать поведение в соответствии с социокультурным и историко-культурным контекстами; умение самостоятельно и мотивированно выбирать содержание высказывания и языковое оформление в данной ситуации общения; умение использовать личный опыт, знания и умения из разных сфер для решения задач в военном дискурсе
----------------	--

Анализ компонентов привёл к пониманию их единства и взаимозависимости. Один компонент не может формироваться обособленно. Таким образом, процесс формирования дискурсивной компетенции осложняется отсутствием последовательности, при которой по завершении формирования одного компонента начинает формироваться другой. Сеть с взаимозависимыми узлами – так представляется процесс формирования дискурсивной компетенции.

Для формирования дискурсивной компетенции на практике необходимо создать методическую систему, где представлены все компоненты во взаимосвязи, а процесс формирования точно выверен и логически выстроен. Узлами или структурными единицами такой методической системы могут стать блоки. Каждый компонент дискурсивной компетенции реализуется в отдельном блоке методической системы.

Формирование компонентов дискурсивной компетенции предполагает прохождение следующих блоков:

- 1) блок формирования фоновых знаний;
- 2) блок, включающий чтение текста и обработку лексико-грамматического материала по теме;
- 3) блок с видеоматериалом;
- 4) вариативный блок;
- 5) блок, содержащий игровые технологии;
- 6) блок, нацеленный на изучение песенного материала по теме;
- 7) блок заданий разных видов, предполагающий их выполнение в лингафонном кабинете;
- 8) контрольный блок, в котором проверяется степень сформированности знаний, умений и навыков.

Блок 1 «Фоновые знания» включает дискурсивную разминку, направленную на формирование визуальных образов. Фоновые знания выступают ресурсом, на основе которого выстраивается подготовка к реализации речевого поведения (декодирование коммуникантом контекста об-

щения, «считывание» экстралингвистического контекста; демонстрация своего отношения к ситуации общения). Фоновые знания дополняют дискурс и помогают определить степень отношений между языком, историей и субъектом. В данном блоке предложены задания по четырём направлениям: «Цитаты» (например, по теме «Тактика» предлагается обсудить высказывание М. И. Кутузова: *«Важно не крепость взять, а войну выиграть»*); «Сравнение армейских культур» (например, вопросы: *Вы знаете, как отдавать приказ? Вспомните последний приказ, который вы слышали в России / на родине. Вспомните приказы, которые слышите каждый день. Кто их отдаёт? Чем они отличаются от приказов в вашей стране?*); «Образы» (например, предлагается посмотреть небольшой эпизод документального фильма без концентрации на лексико-грамматическом материале и ответить на вопросы, предполагающие актуализацию уже известной обучающимся информации по теме нового урока; «Культурный контекст» (например: *Прочитайте краткую информацию о полководцах. Ответьте на вопросы: Каких известных военных деятелей вашей страны вы знаете? Какие военные цитаты на родном языке вы знаете?*).

В блоке 2 формируются лексико-грамматические навыки на основе текста и заданий к нему. При изучении новой лексики по теме предлагаются, например, задания, в которых нужно ознакомиться с облаком из слов, выбрать императивы или военную лексику, сделать предположение о содержании текста и после прочтения ответить на вопросы и выполнить задания к тексту, суть которых заключается не в поиске готовых ответов, а в поиске информации, которая поможет ответить на вопрос [4, с. 59–60].

Сформированные фоновые знания и лексико-грамматические навыки актуализируются в видеоматериалах в блоке номер 3, включающем просмотр видеофрагментов и выполнение заданий к ним. Задания предложены по компонентам дискурсивной компетенции. Примеры заданий представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2

Задания по компонентам дискурсивной компетенции

Компонент	Примеры заданий
Институциональный	<i>Посмотрите три видеофрагмента и определите, где общаются военные. Послушайте три аудиозаписи и выберите те, где общаются военные (по лексике и экстралингвистическим показателям: тембру, ритму, высоте). Продолжите диалог, учитывая, что вы общаетесь с</i>

	<i>военными.</i>
Жанровый	<i>Прочитайте текст и определите жанр: отчет, доклад, инструкция. Установите единицы, по которым вы сделали выбор.</i>
Лингвистический	<i>Посмотрите видеофрагмент и выпишите императивы, которые услышите. Посмотрите видеофрагмент и запишите глаголы, которые услышите, в инфинитиве.</i>
Стратегический	<i>Прочитайте скрипт видеофрагмента и подумайте, что будет потом. Посмотрите видеофрагмент и сравните ваши предположения с видеофрагментом. Подумайте, почему вы так ответили и что нужно было заметить, чтобы ответить правильно.</i>
Экстралингвистический	<i>Посмотрите видеофрагмент и расскажите, где находятся герои. Посмотрите видеофрагмент ещё раз и расскажите, что происходит. Разыграйте эпизод по ролям. Обратите внимание на жесты, мимику, расстояние между героями, характеристику голоса. Посмотрите видеофрагмент и опишите реакцию героев на событие.</i>
Прагматический	<i>(продолжая предыдущее задание) Посмотрите видео и сравните ситуацию, произошедшую в российской армии, с такой же ситуацией в стране, откуда вы приехали: какое поведение в данной ситуации характерно для вашей страны?</i>

Блок 4 вариативный, состоит из заданий, формирующих специальные знания и умения по определённой теме. Наличие или отсутствие данного блока определяется необходимостью формирования дополнительных знаний и умений, определённых содержанием дискурсивного события. Например, в дискурсивном событии «Приказы» целью блока является формирование умения анализировать большой объем информации, находить нужные факты, передавать услышанное или увиденное на письме и кратко пересказывать (задания типа «Начертите таблицу»; «Прослушайте микротексты и заполните таблицу»; «Перескажите записанное») [Там же, с. 61].

После усвоения обязательной (основные блоки методической системы) и дополнительной (вариативный блок) информации по теме курсантам предлагается использовать полученные зна-

ния для дальнейшего формирования дискурсивных знаний и умений. За просмотром видеофрагмента следует блок 5, включающий задания, разработанные на основе игровых технологий обучения (коммуникативные и познавательные обобщающие игры).

Блок 6 посвящён работе с песенным материалом и включает следующие задания: анализ содержания, анализ исторического периода написания и происходящих событий, поиск лексических единиц, соотнесение песни с видеоклипом, письменное краткое изложение содержания, анализ эмоционального состояния при прослушивании.

После аудиторной коллективной работы начинается индивидуальная в лингафонном кабинете (блок 7), включающая выполнение заданий разных видов с использованием средств образного представления материала: видеофрагментов, аудио, изображений. Взяв за основу черты дискурсивного направления в обучении иностранным языкам, описанные И. В. Лысенко [5], мы выделили компоненты процесса формирования профессиональной дискурсивной компетенции в контексте обучения военному дискурсу на русском языке на материале художественных фильмов: 1) логико-дискурсивное овладение материалом; 2) формирование фоновых знаний; 3) обучение не только лексико-грамматическим особенностям военной речи, но и их функциям в военном дискурсе; 4) повышение лексической компетенции обучающихся, включая образное восприятие профессиональной лексики, создание тезауруса профессиональной лексики с примерами использования в военном дискурсе (в тексте, в аудио- и видеоформатах); 5) формирование связей между словами, центральной идеей, обеспечивающей когерентность дискурса и фоновых контекстных знаний, и детальное понимание ситуаций общения; 6) учёт экстралингвистических характеристик профессионального дискурса; 7) целостность и связность речевого произведения.

Особенность блока в форме выполнения заданий и в необходимости определенных технических средств – лингафонного кабинета. Технология, применяемая при работе в лингафонном кабинете, основывается на принципе индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, принципе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. Приведём несколько примеров заданий для работы в лингафонном кабинете по компонентам дискурсивной компетенции.

1) *Лингвистический* компонент представлен лексико-грамматическими заданиями. Приведём

несколько примеров по теме «Императивы»: *Посмотрите видеофрагмент и напишите, какие приказы отдал полковник; Посмотрите видеофрагменты. Прочитайте список приказов. Составьте видеофрагменты со списком приказов.*

2) *Стратегический* компонент включает задания, нацеленные на анализ трёх компонентов видеофрагмента и определение их взаимосвязи: аудиозапись, видеофрагмент и скрипт: *Посмотрите видеофрагмент без звука, выберите правильные утверждения. Подумайте, что может произойти потом. Прочитайте текст к видеофрагменту и выберите правильные утверждения. Подумайте, что может произойти потом. Посмотрите видеофрагмент со звуком и сравните ваши варианты с правильным. Скажите, почему вы ответили правильно / неправильно.*

3) *Экстралингвистический* компонент представлен заданиями, формирующими умения анализировать ситуацию коммуникации, описывать героев сюжета и экстралингвистический компонент общения: *Посмотрите видеофрагмент с диалогом и скажите, кто виноват в поражении. Почему? Посмотрите продолжение и сравните ваш вариант ответа с правильным. Скажите, почему вы ответили правильно / неправильно.*

Блок 8 включает задания на контроль знаний. Технология проведения контроля знаний основывается на принципе индивидуализации обучения и одновременно массового охвата обучающихся, принципе комплексного подхода к мотивации. Принципы реализуются через игровые приёмы и обучение в сотрудничестве. В качестве средства контроля степени сформированности дискурсивной компетенции в конце изучения каждой темы курсантам предлагаются дискурсивные игры, имитирующие ситуации общения, среди которых игры, нацеленные на составление истории по картинкам, на расположение приказов в логической последовательности, анализ ситуаций общения.

Последовательность описанных выше блоков определяет содержание обучения каждому дискурсивному событию, включённому в методическую систему. В разработанной и апробированной методической системе выделено 4 дискурсивных события: «Связь», «Приказ», «Тактика», «Анализ информации».

Особенностью содержания разработанной системы является выбор заданий, нацеленных на формирование разных компонентов дискурсивной компетенции. Каждое дискурсивное событие проверяет сформированность всех компонентов дискурсивной компетенции, среди которых вы-

делен один основной. Взаимосвязь дискурсивных событий, компонентов дискурсивной компетенции и определяющих содержание обучения блоков представлена в таблице 3.

Таблица 3

Процесс формирования дискурсивной компетенции

Дискурсивные события			
«Связь»	«Приказ»	«Тактика»	«Анализ информации»
Компоненты дискурсивной компетенции, присутствующие во всех дискурсивных событиях			
<i>институциональный, жанровый</i>			
Компоненты дискурсивной компетенции, преобладающие в каждом дискурсивном событии			
<i>лингвистический</i>	<i>пара- и экстралингвистический</i>	<i>стратегический</i>	<i>прагматический</i>
Блоки, определяющие содержание обучения в каждом дискурсивном событии			
<i>каждое задание в блоках одновременно формирует несколько компонентов дискурсивной компетенции</i>	1) блок формирования фоновых знаний; 2) блок, включающий чтение текста и отработку лексико-грамматического материала по теме; 3) блок с видеоматериалом; 4) вариативный блок; 5) блок, содержащий игровые технологии; 6) блок, нацеленный на изучение песенного материала по теме; 7) блок заданий разных видов, предполагающий их выполнение в лингафонном кабинете; 8) контрольный блок, в котором проверяется степень сформированности знаний, умений и навыков.		

Процесс формирования дискурсивной компетенции сложен и требует тщательного планирования. Нами были выделены компоненты дискурсивной компетенции, описано содержание каждого, определена их взаимосвязь, разработана методическая система, состоящая из блоков, а также осуществлено наполнение блоков методическим материалом для обучения военному дискурсу. Проверка эффективности разработанной методики осуществлялась в процессе группового обучения военному дискурсу иностранных военнослужащих подготовительного курса. Данная

методическая система была включена в программу дисциплины «Русский язык», раздел 2 «Общевойсковая речь», тема 7 «Тактика. Связь. Управление» в Военной академии связи им. С. М. Будённого. Проведение эксперимента предусматривало участие двух групп курсантов: экспериментальной и контрольной.

В качестве примера приведём несколько заданий из каждого блока дискурсивного события «Приказ». Отметим, что в формулировках заданий отражается изучаемая тема.

1. Блок формирования фоновых знаний.

Задание 1. Слушать, повторять!

ма – мал – помолчи **ДЕ:** действуйте, держит, здесь
ди – буди – командир **Ч:** помолчи, передача, точной
ны – войны – нужны **[РИ]:** предельно, запрещаю, осматривать
ри – умри – приказ

Задание 2. Отвечайте на вопросы! (институциональный, лингвистический, прагматический)

Вы знаете, как отдать приказ?

Вспомните последний приказ, который вы слышали.

Вспомните приказы, которые слышите каждый день. Кто их отдаёт?

Задание 3. Соотносим ситуации и приказы! (институциональный, лингвистический, стратегический, прагматический)

Преподаватель хочет, чтобы студент вышел к доске.

Командир призывает воинов атаковать. К доске!

Солдат слышит, что летит снаряд. За Родину!

Командир поднимает дух патриотизма. Ложись!

Задание 4. Прочитайте краткую информацию о полководцах. Прочитайте высказывания полководцев и найдите императивы (институциональный, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), прагматический).



Александр Васильевич Суворов (1730–1800),

русский полководец, основоположник отечественной военной теории, национальный герой России:

«Умей пользоваться положением места»

«Побеждай неприятеля, не доходя до него»

«Делай на войне то, что противник почитает за невозможное»



Михаил Илларионович Кутузов (1745–1813), русский полководец, государственный деятель и дипломат, генерал-фельдмаршал:

«Избегай случаев, где ты можешь понести напрасную потерю в людях»



Степан Осипович Макаров (1848–1904),

русский военно-морской деятель, океанограф, полярный исследователь, кораблестроитель, вице-адмирал:

«Мое правило: если вы встретите слабейшее судно – нападайте, если равное себе – нападайте и если сильнее себя – тоже нападайте»

Задание 5. Ответить на вопросы! (институциональный, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), прагматический)

Каких известных военных деятелей вашей страны вы знаете?

Какие военные цитаты на родном языке вы знаете?

2. Блок, включающий чтение текста и отработку лексико-грамматического материала по теме.

Задание 1. Ознакомьтесь с облаком из слов. Предположите, о чём будет текст (институциональный, жанровый, лингвистический, стратегический, прагматический).

Предположительно коротковолновый осматривать восемнадцать
повторил Таманцев НОЛЬ
свежие эфир Историческое Мы
вышел
передачик передача этого квадрата
продолжал лес здесь стало его находимся Вчера велась
суточной Помолчи строго место Будем фыркнул
наставлял пять сказал лицо официальным вопроса
следы будто слыша Нужны давности Поиски
девятнадцать Остаётся лесу

Задание 2. В лексике урока найдите глаголы; найдите военную лексику (институциональный, лингвистический).

Задание 3. Прочитайте текст и ответьте на вопрос (институциональный, жанровый, лингвистический,

прагматический): Какой главный приказ отдаёт Таманцев?

– Мы находимся здесь.

– Историческое место! – фыркнул Таманцев.

– Помолчи! – строго сказал Алехин, и лицо его стало официальным. – Вчера в восемнадцать ноль-пять отсюда в эфир вышел коротковолновый передатчик. Предположительно передача велась вот из этого квадрата, – будто не слыша его вопроса, продолжал Алехин. – Будем осматривать лес...

– А текст? – настаивал Таманцев.

– Будем осматривать лес, – твердо повторил Алехин. – Нужны следы – свежие, суточной давности. Поиски вести до девятнадцати ноль-ноль. Оставаться в лесу позже – запрещаю! Сбор у Шиловичей. Будьте предельно осторожны. Действуйте по обстоятельствам. Погоны и пилотки снять, документы оставить, оружие на виду не держать!

Алехин взглянул на часы и приказал:

- Приступайте!

- Есть! [6, с. 7] (здесь и далее разрядка наша. – М. Н.).

Задание 4. Ответить на вопросы! (*институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), стратегический, прагматический*)

Кто командир группы? Почему?

Какую информацию сообщает командир своей группе?

Какую задачу ставит командир перед группой?

Командир будет работать вместе с группой? Почему?

Какие приказы отдал командир?

Задание 5. Проанализируйте информацию с видами приказов и императивов. Найдите императивы в тексте (*институциональный, жанровый, лингвистический, прагматический*).

1. Императив 2 лица ед. или мн.ч.: *Иди! Идите! Бей! Бейте!*

2. Инфинитив: *Взять высоту!*

3. При помощи частиц *пусть, пускай*, да и 3 л. ед. или мн.ч. настоящего или будущего простого времени: *Пусть разведчики ищут рацию! Пускай стреляет!*

4. Глагол СВ будущего времени: *Отведёшь, напишешь, отправите.*

5. Инфинитив НСВ с распространением и перформатив 1 л. ед. ч.: *Оставаться в лесу позже – запрещаю!*

6. Императив совместного действия при помощи частицы *давай(те)* и инфинитив НСВ или 1 л. мн. ч. будущего времени от глаголов СВ: *Давай(те) успокоимся. Давайте рассуждать логически.*

Задание 6. Запишите слова и словосочетания в словарь (*институциональный, лингвистический*):

находимся здесь; предположительно; помолчи; стало официальным; в эфир вышел; передача велась; поиски вести; будем осматривать; осматривать лес; твердо повторил; нужны следы; оставаться позже; будьте осторожны; по обстоятельствам; погоны и пилотки; не держать на виду; запрещаю; приступайте.

Задание 7. Выполнить задание по образцу – разрешаю! (*институциональный, лингвистический, стратегический, прагматический*)

Оставаться в лесу позже – запрещаю.

Ситуация 1. Вы – преподаватель, курсанты разговаривают на уроке.

Ситуация 2. Вы – преподаватель, курсанты пользуются на уроке телефонами.

Ситуация 3. Вы – преподаватель, курсанты всегда опаздывают на урок.

Ситуация 4. Вы – преподаватель. Сейчас контрольная работа. Курсанты не могут использовать книги.

Задание 8. Читайте (слушайте) приказы и выполняйте соответствующие действия (*институциональный, лингвистический*):

На доске:

приказы

Слушайте и повторяйте.

Смотрите и повторяйте.

Молчите и слушайте.

Слушайте и пишете.

Слушайте и переводите.

слова и словосочетания:

коротковолновая рация

связист

оперативная группа

шифрованная радиодиаграмма

армия

устранить помехи

разведчик

генерал-лейтенант

выполнить приказ

рация

3. Блок с видеоматериалами

Задание 1. Посмотрите фрагмент фильма «В августе 44-ого» 01:12 – 02:15 и ответьте на вопросы (*институциональный, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), прагматический*):

Как вы думаете, кто командир? Почему вы так думаете?

Задание 2. Посмотрите отрывок фильма «В августе 44-ого» с 2:14 по 3:10 и ответьте на вопросы (*институциональный, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), прагматический*):

Кто командир? Опишите его. Почему Вы так думаете?

Какое поведение и голос у командира?

Опишите, где находятся офицеры.

Задание 3. Посмотрите фрагмент фильма с 2:14 по 3:10 и запишите пропущенные слова (*институциональный, лингвистический*):

– Мы находимся вот здесь.
 – Историческое место! – фыркнул Таманцев.
 – _____! Вчера в восемнадцать ноль пять отсюда _____ коротковолновый _____ . Предположительно передача велась вот из этого квадрата. _____ лес...
 – А текст?
 – _____ лес.
 _____ следы – свежие, суточной давности. Поиски _____ до девятнадцати ноль-ноль. _____ в лесу позже – _____! Сбор у Шиливичей. _____ предельно осторожны. _____ по обстоятельствам. Погоны и пилотки _____, документы _____, оружие на виду _____!
 – _____!
 – Есть!

4. Блок, содержащий игровые технологии «Давайте проиграем!» (институциональный, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), стратегический, прагматический)

Задание 1. Объясните слова, написанные на карточках (игра Alias). Нельзя использовать однокоренные слова, нельзя называть слово на родном языке.

Задание 2. Игра Story teller. Бросьте кубики и, используя выпавшие картинки, составьте приказ.

5. Блок, нацеленный на изучение песенного материала по теме «Песни о войне»

(институциональный, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), прагматический)

Задание 1. Прочитайте отрывок из песни «Священная война» (музыка А. Александрова, слова В.Лебедева-Кумача) и слова песни «Давай за...» (слова Ф. Лаубе, музыка А. Лепина)

Священная война

Вставай, страна огромная,
 Вставай на смертный бой
 С фашистской силой тёмною,
 С проклятою ордой.
 Припев:
 Пусть ярость благородная
 Вскипает, как волна, —
 Идёт война народная,
 Священная война!

Давай за...

Серыми тучами небо затянуто.
 Нервы гитарной струною оттянуты.
 Дождь барабанит с утра и до вечера.
 Время застывшее кажется вечностью.
 Нас раскидали по всем направлениям.
 Танки, пехота, огонь, артиллерия.
 Нас убивают, но мы выживаем,

И снова в атаку себя мы бросаем,
 Давай за жизнь, давай, брат, до конца.
 Давай за тех, кто с нами был тогда.
 Давай за жизнь, давай, брат, до конца.
 Помянем тех, кто с нами был тогда.
 Небо над нами свинцовыми тучами
 Стелется низко туманами, хладами.
 Хочется верить, что все уже кончилось,
 Только бы выжил товарищ раненый.
 Ты потерпи, браток, не умирай пока.
 Будешь ты жить еще долго и счастливо.
 Будем на свадьбе твоей мы отплясывать.
 Будешь ты в небо детишек подбрасывать.

Ответьте на вопросы:

1. О чём эти песни?
2. Вы слышали эти песни ранее?
3. Найдите военные слова.
4. Найдите императивы.

6. Блок заданий разных видов, предполагающий их выполнение в лингафонном кабинете.

Задание 1. Посмотрите фрагмент фильма «Диверсант» (1 серия с 19:24 по 19:30) и запишите пропущенные слова (институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный)):

– Вань, _____ (отведешь) их в пятую. _____ (пусть) транспорт дадут до Крындина. Лично _____ (передашь) по назначению.
 – Есть _____ (передать)!

Задание 2. Посмотрите фрагмент фильма «В бой идут одни старики» с 19:41 по 20:29 и ответьте на вопросы (институциональный, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), прагматический):

1. О чём фрагмент?
2. Опишите задачу.
3. Какие приказы вы слышали?

Задание 3. Послушайте аудиозаписи из фильма «Диверсант» (1 серия) и отметьте, где НЕ приказ (институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный)):

- А. 20:23-20:27
- Б. 21:09-21:13
- В. 22:08-22:10
- Г. 22:10-22:20

Задание 4. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант» (1 серия с 19:47 по 20:27) и укажите, сколько приказов вы услышали? Проверьте себя по тексту (институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный)):

– А мы вас вчера ждали.
 – Виноват, товарищ майор. Заплутали малость.

– А, ну, может, оно и к лучшему. Вчера под Белокаменной прорыв был. Там такое творилось!... Под дождём блудили?

– Так точно! Отчистимся, товарищ майор!

– А сидр твой где?

– Вещмешок у него, извините, в поезде спёрли, пока спал. Это я виноват, товарищ майор. Зевнул.

– Молодцы, удалцы! Нечего сказать, разведчики! Ну, давайте, что там у вас за документы: книжки, продаттестаты, предписания. Садитесь.

– Встать!

Задание 5. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант» (1 серия с 20:27 по 21:13) и ответьте на вопросы (*институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), стратегический, прагматический*):

1. Какие звания у героев сюжета?

2. В первом и втором фрагментах было слово «Виноват». Как вы думаете, что оно значит?

3. Какие приказы были отданы (вы услышали)?

Задание 6. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант» (1 серия с 21:13 по 22:08) и ответьте на вопросы (*институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), стратегический, прагматический*):

Какую информацию хотели получить майор и подполковник?

Младший лейтенант Бобриков был в Берлине?

Какой приказ вы услышали?

– Ну а как у нас с языком, Филатов?

– Почти в совершенстве.

– Почти в совершенстве это что, как с бородой, что ли?

– Нет, правда. У меня мама учительница немецкого. И слух хороший.

– Какое из произведений Шиллера вам больше понравилось?

– «Коварство и любовь».

– Чем же вам понравилась эта пьеса?

– Там конфликт между добром и злом.

– А вы её читали?

– Читал, но только на русском.

– А у тебя как с языком, Бобриков?

– В пределах школы на отлично.

– Младший сержант Бобриков. У вас бледный вид.

– Я курить много сигарет.

– Чёрт и что, но произношение берлинское. А вы случайно там не были никогда?

– Я там буду, товарищ подполковник.

Задание 7. Посмотрите отрывок фильма «Диверсант» (1 серия с 22:08 по 22:51) и ответьте на вопросы (*институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), стратегический, прагматический*):

Что значит «пополнение»?

Какая реакция у Колтыгина на пополнение? Он рад пополнению?

Майор показал Колтыгину кулак. Как вы думаете, что это значило?

Какие приказы майор отдал Колтыгину?

– Разрешите войти?

– Григорий Иванович! Ну вот, принимай пополнение, готовь младших сержантов к заданию. Лучших для тебя подыскали.

– А пополнение где?

– Начинается...

– Мне разведчики нужны. А здесь я их чё-то не вижу.

– Младшие сержанты. Подождите своего командира на крыльце у штаба.

– Есть!

7. Блок, в котором проверяется степень сформированности знаний, умений и навыков (*институциональный, жанровый, лингвистический, пара- и экстралингвистический (включая социокультурный), стратегический, прагматический*).

Задание 1. Составить и отдать приказ о выполнении задания.

Каждому курсанту предлагается карточка с описанием произошедшей ситуации, что нужно делать и кому отдать приказ.

Задача: составить и отдать приказ о выполнении задания.

Результат: монологическое высказывание.

Задача остальных курсантов: внимательно слушать и затем все приказы расположить в логической последовательности

Результат: последовательность приказов, по которым можно восстановить произошедшие события.

Варианты карточек:

1. Обрушен дом. Надо найти в обрушенном доме радиостанцию.

2. Найдена радиостанция. Нужно найти обгоревшие бумаги с разведанными.

3. Найдены обгоревшие бумаги с разведанными. Нужно восстановить текст перехвата.

4. Восстановлен текст перехвата. Нужно расшифровать текст перехвата.

Приложение 1. Карта.

Приложение 2. Карточки с указанием места на карте (например, квадрат А).

Приложение 3. Карточки с ситуациями.

Приложение 4. Карточки с указанием места произошедшей ситуации (например, квадрат Б).

Таким образом, в результате исследования было установлено, что процесс формирования дискурсивной компетенции сложный, многогранный, требующий методологического подхода к организации содержания обучения. Также было определено и наглядно представлено на примере одного дискурсивного события, что в каждом блоке методической системы все компоненты дискурсивной компетенции формируются во взаимосвязи, а не последовательно, то есть

поставленная гипотеза не нашла своего подтверждения.

Список источников

1. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестн. ТГПУ, 2014. № 6 (147). С. 167–171.
2. Луцинская О. В. Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы III Междуна. науч. конф., посвящ. 88-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 30 окт. 2009 г. / редкол.: В. Г. Шадурский [и др.]. Минск: Тесей, 2009. С. 252–253.
3. Носова М. Б. Формирование дискурсивной компетенции с использованием видеоматериалов на уроке РКИ на примере военного дискурса // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2020. № 1. С. 8–13.
4. Носова М. Б. Результаты разработки методической системы, направленной на формирование дискурсивной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2020. № 1. С. 51–64.
5. Лысенко И. В. Дискурсивный подход к обучению, пониманию английской иноязычной лексики / И. В. Лысенко, В. А. Гойко, Л. В. Вишневецкая // Управление в социальных и экономических системах: м-лы XXII международной научно-практической конференции, Минск, 17 мая 2013 г. / Минский институт управления; редкол.: Н. В. Суша (и др.). Минск, 2013. С. 215–216.
6. Богомолов В. О. Момент истины. В августе сорок четвертого... Ставрополь: Кн. изд-во, 1982. 432 с.

References

1. Gorbunov, A. G. (2014). *Diskursivnaya inoyazychnaya kompetentsiya: ontologicheskii podhod* [Discursive Foreign Language Competence: The Ontological Approach]. No. 6 (147), pp. 167–171. Tomsk, Vestnik TGPU. (In Russian)
2. Lushchinskaya, O. V. (2009) *Diskursivnaya kompetentsiya kak tsel' v obuchenii budushchih zhurnalistov-mezhdunarodnikov inoyazychnomu pis'mennomu diskursu* [Discursive Competence as a Goal in Teaching Foreign Written Discourse to Future International Journalists]. Pp. 252–253. Minsk, Tesei. (In Russian)
3. Nosova, M. B. (2020). *Formirovanie diskursivnoj kompetencii s ispol'zovaniem videomaterialov na uroke RKI na primere voennogo diskursa* [Formation of Discursive Competence with the Use of Video Materials at the Lessons of RFL on the Example of Military Discourse]. No. 1, pp. 8–13. *Mezhdunarodnyi aspirantskii vestnik. Russkii yazyk za rubezhom*. (In Russian)
4. Nosova, M. B. (2020). *Rezultaty razrabotki metodicheskoi sistemy, napravlennoi na formirovanie diskursivnoi kompetentsii na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu v voennom vuze* [The Results of the Methodological System Development Aimed at the Discursive Competence Formation an the Russian as a Foreign Language Classes in a Military University]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept*. No. 1, pp. 51–64. (In Russian)
5. Lysenko, I. V. (2013). *Diskursivnyi podhod obucheniyu, ponimaniyu angliiskoi inoyazychnoi leksiki* [Discursive Approach to the Teaching and Understanding of English Foreign Language Vocabulary]. Pp. 215–216. Minsk. (In Russian)
6. Bogomolov, V. O. (1982). *Moment istiny. V avguste sorok chetvertogo...* [The Moment of Truth. In August, 1944]. Pp. 432. Stavropol'. (In Russian)

The article was submitted on 29.06.2022
Поступила в редакцию 29.06.2022

Носова Мария Борисовна,
старший преподаватель,
Первый Санкт-Петербургский
государственный медицинский университет
им. академика И. П. Павлова,
197022, Россия, Санкт-Петербург,
Льва Толстого, 6-8.
nosova.maria.spb@gmail.com

Nosova Maria Borisovna,
Assistant Professor,
Academician I. P. Pavlov First St. Petersburg
State Medical University,
6-8 Lev Tolstoy Str.,
St. Petersburg, 197022, Russian Federation.
nosova.maria.spb@gmail.com

ПРАКТИКА ЧТЕНИЯ АУТЕНТИЧНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

© Елена Переслегина

THE PRACTICE OF READING AUTHENTIC LITERARY TEXTS IN LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Elena Pereslegina

This article describes the practice of reading authentic literary texts (LT) during the process of teaching the Russian language to international students. The increased attention to LT in the practice of teaching Russian as a Foreign Language (RFL) appears to be relevant due to its powerful linguodidactic, socio-cultural, and cognitive potential. The purpose of this article, which is based on the cognitive model of reading developed by N. V. Kulibina, is to propose a system of working with LT aimed at solving the main reader's task – comprehending the sense of the text – by solving problems related to the formation and development of students' linguistic and communicative competencies. The article presents a possible variant for reading D. Rubina's story "The Voice in the Metro", which can be used by a teacher during the classroom work. The text material structuring is based on identifying key mini-situations, which are analyzed according to one logical-grammatical scheme (subject, event, place, and time). The strategy of thought-provoking reading is implemented through the observation of linguistic units in the text and comprehension of their function, accompanied by the use of updated lexical-grammatical material in speech, going from its linguistic meanings into the field of sense. Such an approach to teaching reading activates all types of students' mental cognitive activity, bringing educational reading as close as possible to the natural perception of the text and its sense comprehension.

Keywords: authentic literary text, Russian as a foreign language, cognitive model of reading, sense of the text, (mini-)situation of the text, subject, event, place, time

Статья посвящена описанию практики чтения аутентичного художественного текста (ХТ) в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. Усиление внимания к ХТ в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) представляется актуальным в силу лингводидактического, социокультурного, познавательного потенциала литературного произведения. Цель статьи – опираясь на когнитивную модель чтения, разработанную Н. В. Кулибиной, предложить систему работы с ХТ, направленную на решение основной читательской задачи – понимание смысла – посредством решения задач, связанных с формированием и развитием лингвистических и коммуникативных компетенций учащихся. В статье представлен возможный вариант практики чтения рассказа Д. Рубиной «Голос в метро», который может быть использован преподавателем в аудиторной работе. Структурирование текстового материала основано на выделении ключевых мини-ситуаций, анализ которых осуществляется по одной логико-грамматической схеме (субъект, событие, место и время). Стратегия вдумчивого чтения реализуется через наблюдение языковых единиц в тексте и осмысление их функционирования, сопровождающееся использованием актуализированного лексико-грамматического материала в речи, с выходом из области языковых значений в область смысла. Такой подход к обучению чтению активизирует все виды психической познавательной деятельности учащихся, максимально приближая обучающее чтение к естественному восприятию текста и пониманию его смысла.

Ключевые слова: аутентичный художественный текст, русский язык как иностранный, когнитивная модель чтения, смысл текста, (мини-)ситуация текста, субъект, событие, место, время

В современной методике преподавания РКИ лингводидактическая ценность художественного текста (ХТ) не подвергается сомнению, однако в практике обучения языку тексты художествен-

ной литературы всё чаще становятся менее востребованными, уступая более коммуникативно ориентированным прагматическим текстам. Причина этого очевидна: аутентичный ХТ часто

вызывает затруднения, связанные с пониманием смысла, которые в свою очередь обусловлены незнанием культурного фона и недостаточным уровнем владения когнитивными стратегиями чтения. Безусловно, большинства проблем можно было бы избежать, если подвергнуть ХТ хотя бы минимальной адаптации, однако в этом случае надо понимать, что адаптированный текст создаётся специально, становится учебным – объясняющим тот или иной лексико-грамматический материал, в то время как чтение аутентичного текста направлено прежде всего на понимание его смысла, а следовательно, требует от учащихся не только навыка наблюдения языкового материала, но и умения осмысливать особенности его функционирования, что ведёт к формированию в их сознании представлений (словесных образов).

Основная цель чтения ХТ (понимание его смысла) представляется нам достижимой, если использовать в иноязычной аудитории определённую когнитивную модель чтения. Такую модель предлагает Н. В. Кулибина. Опираясь на определение когнитивной модели, данное в «Кратком словаре когнитивных терминов» («модель понимания текста как результат естественной обработки языковых данных») [1, с. 56–57]), исследователь справедливо полагает, что «на уроке русского языка как иностранного основное внимание должно уделяться процессу смыслового восприятия текста (путём интерпретирования средств его языкового выражения) и работа над художественным текстом может (и должна) быть организована как практика чтения, конечной целью которой является обучение когнитивной (интерпретационной) деятельности» [2, с. 124]. Важно уточнить, что под интерпретированием средств языкового выражения Н. В. Кулибина понимает не анализ текста в привычном нам понимании (лингвистический, литературоведческий, филологический), а чтение и обсуждение прочитанного как естественный способ познавательной деятельности. Центральным понятием когнитивной модели чтения является «ситуация текста» – определённый фрагмент мира, представленный в тексте через призму авторского видения («читатель понимает текст в том случае, если ему понятна ситуация, о которой идёт речь» [Там же]); основные компоненты ситуации текста – время и место действия, персонажи, события. В процессе восприятия ХТ в сознании читателя формируется модель ситуации, которая содержит его индивидуальный опыт (личное знание), помогающий осмыслить полученную информацию и испытать определённые эмоции.

Используя основные положения методики чтения ХТ, разработанной Н. В. Кулибиной, мы предлагаем возможный вариант работы с текстом рассказа Д. Рубиной «Голос в метро» [3]. Материал рассчитан на студентов, владеющих РКИ на уровне В2 и выше.

Непосредственной презентации текста учащимся должна предшествовать подготовительная работа преподавателя по структурированию текста на мини-ситуации, соответствующие ключевым событиям текста: детские воспоминания героини об уроках музыки, школьная любовь, встреча героев через несколько лет после окончания школы, дальнейшая жизнь Кирилла, встреча в музее, встреча в квартире Нонны, поездка Нонны в метро. Осмысление каждой ситуации планируется по единой логико-грамматической схеме: субъект, событие, место и время. При этом преподаватель в процессе подготовительной работы с текстом определяет спектр языковых средств, функционирование которых предстоит наблюдать учащимся на занятии. Такого рода наблюдение не только активизирует познавательную деятельность читателя, но и стимулирует мотивированное продуцирование речи, при этом понимание текста не ограничивается областью значений языковых единиц – оно расширяется до понимания смысла, представленного как эксплицитно, так и имплицитно. Вопросы и задания к тексту должны быть продуманы таким образом, чтобы учащиеся через осмысление языкового выражения могли реконструировать в своём воображении и описать в продуктивной речи (устной и письменной) словесные образы, созданные автором. Именно такой способ работы (вдумчивое чтение), как показывает наша практика чтения ХТ на уроках РКИ, максимально приближает учащихся к пониманию смысла, побуждая их сопрягать познавательное и эмоциональное в процессе восприятия текста.

Предтекстовая работа традиционно подразумевает снятие прогнозируемых трудностей при чтении текста, однако не стоит забывать, что основная цель этого этапа – создать устойчивый мотив чтения, что успешно достигается через осмысление названия с помощью вопросов, формирующих так называемые читательские ожидания:

1. Рассказ, который мы будем читать, называется «Голос в метро». Как вы думаете, о каком голосе идёт речь?

2. Чей голос можно услышать в метро?

Активизации интереса к тексту может также способствовать краткое, содержащее любопытные факты сообщение преподавателя об авторе

или предъявление высказываний писателя, так или иначе имеющих отношение к изучаемому произведению: «Я по образованию музыкант и часто во время работы мыслю в музыкальных категориях» (Д. Рубина) (цит. по: [4]). Мы не рекомендуем включать в работу на предтекстовом этапе какие-либо языковые и речевые упражнения, так как они, на наш взгляд, значительно ослабляют мотив чтения, что ведёт к снижению эффективности усвоения материала в процессе непосредственной работы с текстом.

Притекстовая работа строится вокруг чтения рассказа вслух преподавателем. Обучающиеся могут сами решить: слушать рассказ без опоры на текст, обращаться к нему по мере необходимости или внимательно следить за чтением преподавателя. Чтение осуществляется по фрагментам, которые соответствуют его основным мини-ситуациям. В процессе знакомства с каждой мини-ситуацией выявляются ее основные компоненты (место, время, событие, субъект) и способы их языкового выражения (лексические и грамматические) посредством:

- 1) наблюдения лексических и грамматических единиц в тексте;
- 2) осмысления их функционирования, что ведет к пониманию смысла и формированию представлений;
- 3) закрепления в речи и самостоятельного продуцирования в разных видах речевой деятельности.

Чтение первого фрагмента (описание комнаты в коммунальной квартире учительницы музыки) может сопровождаться следующими вопросами и заданиями:

1. Определение субъектов. Сколько персонажей в этом фрагменте? Назовите их. Какие слова использует автор, описывая преподавателя? (*учительница музыки, вдохновенная и строгая старуха*). Почему?

2. Определение события. Что связывает персонажей? Как учительница объясняет героине специфику исполнения менуэта?

3. Определение места. Где проходили занятия музыкой? В каком городе? Как вы догадались? Что такое коммунальная квартира? *Вполз и стал боком к окну старый «Блютнер»* [3, с. 57]. «Блютнер» – это ... (продолжите фразу). Чьими глазами мы его видим? Какие чувства вызывает у вас этот инструмент? Какая деталь в описании комнаты показалась вам наиболее интересной? О чём говорят рисунки на тарелках?

4. Определение времени. Когда проходили эти занятия? Как вы догадались, что речь идет о прошлом? Какие глаголы помогают

вам это понять? Какое предложение помогает понять, что речь идёт о прошлом?

5. А вы часто вспоминаете своё детство? Продолжите фразу: *Если закрыть глаза, можно вспомнить...*

В процессе выполнения предложенных заданий учащиеся одновременно с работой над семантикой лексических единиц активизируют употребление глагольных конструкций с предложно-падежным управлением, используют вариативные способы выражения значения времени и условия в разных видах речевой деятельности (слушании, чтении, говорении). При этом деятельность студентов в большей степени направлена на понимание содержания текста, формирование читательских представлений, а не на механический тренинг грамматических конструкций.

Чтение второго (воспоминания о школьном времени) и всех последующих фрагментов осуществляется по той же логико-грамматической схеме. Определяются субъекты мини-ситуации (*рассказчица, ее школьная подруга Фира и Кирилл*), для характеристики которых актуализируются атрибутивные конструкции: *мальчик одарённый, рослый, тонкий, с волнистыми светлыми волосами, с сильным худоцавым лицом; имя у него благородно-лаконичное, мужественное, летящее; голос – светлого счастливого тембра; Фира активная*.

Преподаватель просит учащихся найти в тексте слова, определяющие внешность и характер героев, при этом студенты отмечают, что Кирилл описывается с помощью прилагательных, в то время как для описания рассказчицы прилагательные не используются. Выясняя причину этой особенности, учащиеся приходят к мысли о том, что автору важно внутреннее состояние героини, которое может быть охарактеризовано как буря эмоций. При ответе на вопрос: «Какие слова помогают передать эту бурю?» – студенты активизируют в своей речи глаголы и конструкции с глаголами, выражающими эмоциональное состояние человека: *горло сжималось, в висках стучали молотки, колени подгибались, по спине бежали мурашки, немела, теряла самообладание*. Вопрос: «В каких ситуациях мы испытываем такое состояние?», с одной стороны, стимулирует самостоятельное продуцирование речи, с другой – побуждает учащихся сопереживать героине, вызывает читательские эмоции, обостряя личностное восприятие художественной реальности.

После того как субъекты актуализированы, студенты устанавливают связи между ними. Кирилл существует как отдельный мир: *учится,*

пишет стихи, рисует, проходит мимо, ни о чём не подозревает, переходит в другую школу. Фира, будучи в дружеских отношениях с обоими героями, является единственным мостиком, связывающим их. Сравнивая действия Кирилла с действиями героини, которая ждала, проболела три недели, жила как в погребке, задыхалась без его голоса, потом начала выздоравливать и выжила, учащиеся совершенствуют умение употреблять глаголы в прошедшем времени, реализуют модели глагольного управления, отрабатывая при этом когнитивные стратегии осмысления ХТ, которые впоследствии смогут применить и в процессе самостоятельного чтения.

Субъекты данной мини-ситуации тесно связаны с событиями, репрезентированными в данном фрагменте с помощью вышеперечисленных глаголов. Конструкции: *с блеском сдал экзамены в медицинский, опубликовал три стихотворения, окончил аспирантуру и женился* – характеризуют достижения Кирилла. Рассказывая о жизни героя, студенты совершенствуют навык употребления в речи глаголов совершенного вида.

Актуализация времени требует от учащихся умения оперировать порядковыми и количественными числительными в конструкциях с согласованием и управлением (герои познакомились в 9 классе, прошло не менее 10 лет).

Основное место действия во втором фрагменте – школа. Это единственный локус, где может произойти встреча героев. Обращение к данному компоненту ситуации текста можно реализовать посредством грамматических конструкций с предложным падежом со значением места: где герои могут встретить друг друга? (*в школе, в классе, в школьном коридоре, в школьном дворе, в школьной столовой, в библиотеке*). Школа связана с надеждой героини на взаимную любовь. Здесь будут уместны вопросы, стимулирующие эмпатию читателя и пробуждающие эмоции, так необходимые при чтении ХТ:

1. А вы помните свою школу, свою школьную любовь?
2. Какие чувства связаны у вас со школой?

В третьем фрагменте текста, событийным центром которого является встреча одноклассников через несколько лет после окончания школы, впервые появляется имя героини – Нонна, и происходит это тогда, когда Кирилл впервые обратил на нее внимание.

Аналитическая работа учащихся строится вокруг основного вопроса: как изменились герои за несколько лет? Кирилл такой же умный и яркий, как прежде, однако Нонна видит его совсем другим: голос, от которого она приходила в экстаз *сродни молитвенному*, превратился в *начальст-*

венный баритон. И теперь уже прилагательные используются автором для описания Нонны (*артистичная, остроумная, умная, интересная, спокойная, уверенная*), а эмоции Кирилла передаются глаголами (*вдруг умолк, заулыбался, расхохотался, удивился, ходил за ней весь вечер*). Обращая внимание студентов на эту особенность с помощью вопросов, преподаватель подводит их к заключению о том, что осуществление мечты Нонны отразило ситуацию, как негатив фотопленки: то, что было черным, стало белым, и наоборот. Для выявления этого смысла учащиеся должны использовать синтаксическую конструкцию *Если раньше ..., то сейчас ...*.

Основное событие фрагмента – день рождения Фиры, когда осуществилась школьная мечта героини. В этот день многое произошло впервые: впервые Нонна смогла заговорить с Кириллом, впервые он обратил на нее внимание, впервые между ними появилась связь, выраженная с помощью метафоры *натянутая струна*. Возможно, потому, что это *впервые* произошло не в школе, как должно было произойти, а сейчас, когда уже *все пережились*, потому, что сместилось время как ключевая единица смысла, нарушилась логика времени, его закон, герои так и не смогли обрести друг друга. Философскому осмыслению учащимися категории времени способствуют вопросы:

1. Почему мы только сейчас узнаём имя героини?
2. На что обращает внимание Кирилл, когда встречает Нонну? (*умна, интересна, хороша собой*). Это новые черты Нонны?
3. Почему сейчас Кирилл безразличен Нонне?

Для этого активизируется необходимое для уровня В2 умение учащихся строить сложноподчиненные предложения с разными типами придаточных.

Определение места события (квартира Фиры) помогает читателю понять, как меняется территория встречи. Использование в речи предложно-падежных конструкций (*в гостях у Фиры, на дне рождения Фиры, на вечеринке, на встрече друзей, в квартире, в комнате, в гостиной, на кухне и т. д.*) способствует успешному поиску учащимися имплицитно выраженного смысла: характеризуя место действия, студенты понимают, что школа была слишком большой, чтобы Кирилл смог заметить Нонну, а в квартире, в пределах одной комнаты, герои не могут избежать общения. Мир сужает свои границы ради двоих, но время играет против них.

После небольшого повествования о дальнейшей жизни Кирилла следует ключевая мини-

ситуация текста – встреча в музее. Она реализована в форме диалога, который представляет собой образец разговорного стиля, и учащиеся имеют возможность наблюдать функционирование соответствующих языковых средств: лексических (повторы), словообразовательных (употребление имен собственных, образованных с помощью суффикса *-к-*: *Нонка, Володька*) и грамматических (использование неполных предложений, вопросно-ответных конструкций, односоставных предложений). В диалоге представлена событийная сторона фрагмента (читатель узнаёт о смерти Фиры и Володи) и репрезентированы сами субъекты, поведение которых противопоставлено. Это смысловое содержание актуализируется с помощью вопросов:

1. Какие эмоции чувствует Кирилл? Как вы догадались? (эмоционально наполненная речь Кирилла, активность его мимики, движений).
2. Как ведет себя Нонна? (спокойствие и деликатность).
3. Какие знаки препинания вы видите в репликах Кирилла? Нонны? (обилие восклицательных и вопросительных высказываний в речи Кирилла и паузальные, с многоточиями фразы Нонны).
4. Что изменится, если трансформировать диалог Нонны и Кирилла, заменив разговорные конструкции на конструкции, характерные для письменной речи? (исчезновение эмоциональности).

Для актуализации лексико-грамматического материала, связанного с обозначением периода прошедшего времени (*полгода назад, два месяца как*), можно использовать следующие задания:

1. Найдите в этом фрагменте конструкции со значением времени. Как они характеризуют Кирилла и Нонну?
2. Расскажите о том, что случилось с друзьями героями рассказа, используя подобные конструкции.

Ключевым событием этой встречи можно также считать чтение Кириллом стихов. Здесь важно обратить внимание студентов на описание голоса героя: он *монотонный* и *безыскусный*, но органичный в восприятии Нонны, вероятно, потому, что созвучен ее внутреннему состоянию. Движение от голоса ангела к начальственному баритону, а затем к монотонному и безыскусному чтению стихов иллюстрирует угасание былой любви Нонны, но не конец ее, потому что голос сохраняет свою музыку. Характеристика ключевого образа рассказа осуществляется студентами с помощью ответов на следующие вопросы:

1. Как меняется голос Кирилла в восприятии Нонны? О чем это говорит?

2. Какие «музыкальные» слова использует автор для описания голоса Кирилла?

Характеристика места, где произошла эта встреча (музей Маяковского), требует лингвокультурологического комментария. Возможно, фоновые знания иностранных студентов-филологов будут способствовать возникновению культурных ассоциаций, обогащающих восприятие художественной реальности рассказа.

Следующий фрагмент текста продиктован логикой событий предыдущего: пространство музея не позволило героям поговорить наедине, поэтому фокус снова смещается в маленькое замкнутое пространство. Нонна приглашает Кирилла к себе домой. И именно здесь они предаются совместным воспоминаниям о том времени, когда всё могло произойти, но не произошло, и *те 15-летние ломкие их голоса звучали в памяти каждого яснее, чем остальные звуки* [3, с. 61].

В беседе об эмоциональном фоне кульминационного диалога героев преподаватель стимулирует самостоятельную речь студентов, побуждая их использовать соответствующие для данной ситуации грамматические конструкции и лексические единицы:

1. Почему Нонна не захотела пойти в ресторан, а пригласила Кирилла к себе?
2. Что вспоминали герои? Что они чувствовали? Как вы поняли это?
3. Как Кирилл реагирует на признание Нонны? Как он выражает свои эмоции? В каких ситуациях вы используете подобные конструкции?
4. Почему Нонна так спокойно отреагировала на эмоции Кирилла? Что произошло с ее мечтой?
5. Представьте, что в разговоре с близким человеком или ребенком, который реагирует излишне эмоционально, вы хотите «переключить» ситуацию. Что вы скажете? (Это задание стимулирует употребление формы повелительного наклонения в разговорной речи: *давай порисуем, давай попьем чаю, давай поиграем, давай поговорим, давай посмотрим*).

Чтение финального фрагмента рассказа предполагает извлечение следующей информации, касающейся основных ключевых единиц текста:

1. Субъекты: Нонна и группа подростков, среди которых выделяется мальчик с удивительным голосом. Учащиеся обращают внимание на то, что Нонна потеряла имя (для номинации героини вновь используется личное местоимение *она*), и размышляют, почему так произошло, приходя к выводу о том, что имя героини возникает только тогда, когда рядом с ней Кирилл. Второй субъект, мальчик, поразительно напоми-

нает Кирилла, о чем свидетельствуют детали его портрета (*сильное художавое лицо, тонкость в кости, очки*), но главное – голос, голос в метро (*теплый мальчишеский*).

2. С о б ы т и я : встреча с детьми в метро, прогулка по Чистым прудам. Установление связи между этими событиями помогает студентам осмыслить мотив воспоминаний, важный для характеристики композиции рассказа (она кольцевая). Вспоминая слова Д. Рубиной о том, что в процессе литературного творчества она мыслит музыкальными категориями, предъявленные на этапе предтекстовой работы, учащиеся с помощью преподавателя могут соотнести этот тип композиции с рондо. И вновь музыкальным рефреном звучат слова: *горло ее сжалось, в висках заколотился пульс, колени ослабели*.

3. В р е м я и м е с т о также возвращают читателя к началу рассказа, и снова вспоминаются фарфоровые тарелки, на которых изображена галантная любовь, и слова старой и строгой учительницы музыки: *Менуэт надо играть – так!* [3, с. 62]

Финальный вопрос: «Почему рассказ называется “Голос в метро”?» – стимулирует учащихся к самостоятельной речи, и здесь, как нам кажется, эффективно будет обратиться к письменному домашнему заданию. Традиционно этап после-текстовой работы подразумевает контроль, но, на наш взгляд, чтение художественного текста не стоит сводить к контролю лексики и грамматики. Максимально глубокое осмысление прочитанного состоится, если у студентов появится возможность в спокойной обстановке оформить свои мысли, впечатления и представления с помощью тех языковых средств, которые были актуализированы в течение притекстового этапа работы и часто повторялись в речи с целью закрепления в памяти обучающихся моделей функционирования языковых единиц.

Использование подобной практики чтения аутентичного ХТ успешно решает языковые (наблюдение языкового материала в тексте), речевые (использование языковых единиц в процессе выполнения заданий) и коммуникативные (создание собственных высказываний и текстов) задачи.

Предлагаемая нами форма работы с ХТ способствует пониманию учащимися не только языковых и речевых явлений, но и смысла, в том числе выраженного имплицитно, а также формированию у них индивидуальной читательской

проекции текста. Студенты переводят литературное произведение с языка художественной реальности на язык своего воображения и мышления, своего жизненного опыта, чувств и эмоций. В этом и состоит суть читательской деятельности. Умение использовать стратегию вдумчивого чтения ХТ значительно повышает уровень сформированности всех видов компетенций иностранных студентов, изучающих русский язык.

Список источников

1. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина / Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во МГУ, 1996. 245 с.
2. Кулибина Н. В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: Диалог МГУ, 1999. Вып. 10. С. 123–131.
3. Рубина Д. Голос в метро // Рубина Д. Несколько торопливых слов любви. М.: ЭКСМО, 2006. С. 57–62.
4. Гранд А. Дина Рубина: «Среди писателей я редко встречала абсолютно нормальных людей» // РБК Life. Стиль, 2018. URL: <https://style.rbc.ru/people/5b9a850e9a79478b63778e73> (дата обращения: 21.09.2022).

References

1. *Kratkii slovar' kognitivnykh terminov* (1996) [Concise Dictionary of Cognitive Terms]. E. S. Kubriakova, V. Z. Dem'iankov, Yu. G. Pankrats, L. G. Luzina. Pod obshch. red. E. S. Kubriakovoi. 245 p. Moscow, izd-vo MGU. (In Russian)
2. Kulibina, N. V. (1999). *Kognitivnaya model' chteniya khudozhestvennoi literatury v lingvodidakticheskom osmyslenii* [Cognitive Model of Reading Literary Works in Linguodidactic Comprehension]. Yazyk, soznanie, kommunikatsiya. Red. V. V. Krasnykh, A. I. Izotov. Vyp. 10. 160 p. Moscow, Dialog MGU. (In Russian)
3. Rubina, D. (2006). *Golos v metro* [The Voice in the Metro]. D. Rubina, Neskol'ko toroplivykh slov lyubvi. Pp. 57–62. Moscow, EKSMO. (In Russian)
4. Grand, A. (2018). *Dina Rubina: "Sredi pisatelei ia redko vstrechala absolutno normal'nykh liudei"* [Dina Rubina: "I rarely met absolutely normal people among writers"]. RBK Life. Stil', URL: <https://style.rbc.ru/people/5b9a850e9a79478b63778e73> (accessed: 21.09.2022). (In Russian)

The article was submitted on 26.09.2022
Поступила в редакцию 26.09.2022

Переслегина Елена Робертовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Национальный исследовательский
Нижегородский государственный
университет им. Н. И. Лобачевского,
603022, Россия, Нижний Новгород,
пр. Гагарина, 23.
peresl@mail.ru

Pereslegina Elena Robertovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Lobachevsky State University of Nizhny Nov-
gorod - National Research University,

23 Gagarin Ave.,
Nizhny Novgorod, 603022, Russian Federation.
peresl@mail.ru

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-209-215

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ЦИТАТ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

© Оксана Степашкина, Валерия Зеленева

LEARNING TO SPEAK A FOREIGN LANGUAGE: SCHOOLCHILDREN'S INTERETHNIC TOLERANCE DEVELOPMENT BASED ON QUOTATIONS

Oksana Stepashkina, Valeria Zeleneva

The article contributes to the resolution of the contradiction between the current objectively existing need to increase the effectiveness of the interethnic tolerance formation in schoolchildren and the insufficient development of a number of theoretical and practical issues of this formation in the course of foreign language learning. The article substantiates the potential of foreign language education to develop the foundations of students' respectful attitude towards representatives of other peoples, identifies the advantages of developing high school students' interethnic tolerance based on quoting famous personalities' statements on issues related to the relationships between peoples among other means used for this purpose in foreign language lessons. The article describes the criteria for selecting quotations and the technology of their use in the process of teaching schoolchildren to speak a foreign language. The technology is based on the theoretical assumption that it is possible to ensure the interconnection of the simultaneous mastery of speaking a foreign language and the development of schoolchildren's interethnic tolerance through the use of speech and conditional speech exercises with supports in the form of quotations. The technology is developed on the basis of E. I. Passov's concept of foreign language education, which assumes the unity of language and culture learning.

Keywords: interethnic tolerance, foreign language education, support, citation, pedagogical technology

Статья вносит вклад в разрешение противоречия между объективно существующей на данный момент необходимостью повысить эффективность формирования у школьников межэтнической толерантности и недостаточной разработанностью ряда теоретических и практических вопросов реализации этого процесса в иноязычном образовании. В статье обосновывается потенциал иноязычного образования для формирования у обучающихся основ уважительного отношения к представителям других народов; выявляются преимущества формирования межэтнической толерантности школьников старших классов с помощью такого средства, как цитирование высказываний известных личностей по вопросам, связанным с взаимоотношениями народов, в ряду других средств, применяемых с этой целью на уроках иностранного языка. В статье описываются критерии отбора цитат и технология их использования в процессе обучения школьников говорению на иностранном языке. В основе технологии лежит теоретическое допущение о возможности обеспечить взаимосвязь процессов одновременного овладения говорением на иностранном языке и формирования межэтнической толерантности школьников за счет применения речевых и условноречевых упражнений с опорами в виде цитат. Технология разрабатывается на основе концепции иноязычного образования Е. И. Пассова, предполагающей единство изучения языка и культуры.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, иноязычное образование, опора, цитирование, педагогическая технология

Актуальной проблемой современности является недостаточный уровень развития межэтнической толерантности молодежи. Данный вопрос поднимается все чаще в связи с распространением в Интернет-пространстве идей расизма, антисемитизма, исламофобии и ксенофобии. Современные технологии и большая распространен-

ность социальных сетей делают как никогда высокой возможность влияния на сознание людей, особенно молодых, с еще не полностью сформировавшимися взглядами и мировоззрением. Конфликтность взаимодействий между различными этническими группами и образованиями ставит под угрозу благополучие общества. Необ-

ходимость решения проблем в этой области заставляет задуматься о целенаправленном формировании межэтнической толерантности.

В настоящее время проблема воспитания культуры межэтнической толерантности активно обсуждается учеными, политиками, общественными деятелями как в нашей стране, так и на международном уровне. Данная проблема рассматривается в рамках различных подходов: индивидуально-личностного (изучается способность личности признать наличие других ценностей, привычек, чувств, мировоззрения как основа готовности осуществлять взаимодействие с представителями других народов), аксиологического (рассматривается наличие определенных ценностно-смысловых установок личности, благодаря которым становится возможным толерантное отношение представителя одного народа к другому), социокультурного (выявляются качества, присущие толерантной личности).

Не обделена эта проблема вниманием и психолого-педагогического сообщества. Бесспорно, что основы межэтнической толерантности закладываются в семье, однако немаловажная роль в процессе целенаправленного формирования уважительного отношения к представителям других народов отводится образовательным учреждениям.

Формированием межэтнической толерантности можно заниматься не только во внеурочное время, но и непосредственно в процессе изучения образовательных дисциплин. Благоприятной средой для этого является иноязычное образование.

Большой потенциал иноязычного образования для формирования взаимоуважения как основы взаимопонимания между представителями разных этносов обосновал Е. И. Пассов [1, с. 48–52]. Иноязычное образование направлено на формирование человека не только как носителя языка, но и как носителя культуры, на развитие его нравственных ценностей и способностей, на воспитание его ответственным и полезным для общества человеком. Сегодня каждый работающий в сфере иноязычного образования знает, что для достижения жизненно необходимого межэтнического взаимопонимания нужно сформировать в сознании обучающегося образ «другого», имеющего право на существование наравне со «своим». Только в этом случае возможно «приближение» к национальным особенностям других народов и осознание разнообразия и многоликости мира, только в этом случае этнические различия перестанут восприниматься как «чужое», непонятное и враждебное.

Цели, содержание и применяемые организационные формы и приемы иноязычного образования делают возможным использование многочисленных разнообразных средств формирования межэтнической толерантности в рамках этой образовательной дисциплины. Данная статья посвящена описанию возможностей формирования межэтнической толерантности у обучающихся через обучение говорению на иностранном языке на основе цитат.

Анализ научных исследований, посвященных различным аспектам применения цитат на уроках иностранного языка, позволил сделать вывод о том, что потенциальные возможности использования цитат в иноязычном образовании как средства формирования межэтнической толерантности являются слабо изученными.

Большинство исследований посвящено цитированию на уроках иностранного языка афоризмов, пословиц и поговорок. Их авторы описывают положительное влияние этого дидактического приема на эффективность процесса иноязычного образования; отмечают, что цитирование выполняет ряд функций, связанных с обучением, развитием, мотивацией учащихся, а именно: с помощью цитирования паремий можно тренировать в игровой форме грамматический материал и лексику [2]; формировать у школьников устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка, повышать их активность и работоспособность на уроках, отрабатывать звуковую сторону речи [3]; развивать языковое чутье [4]; расширять кругозор, развивать познавательные и аналитические способности, прививать интерес к чтению на языке оригинала [5].

Во многих исследованиях упоминается также воспитательная функция цитирования на уроках иностранного языка. Авторы пишут о возможности с помощью цитат формировать морально-нравственные принципы, прививать доброжелательное отношение к культуре и традициям других народов. Так, Янь Чжан считает, что паремии «отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы» [6]. Согласно М. Е. Яшиной, афоризмы, пословицы и поговорки помогают «проникнуть в другую языковую модель и тем самым расширить рамки нашего собственного образа мышления и подготовиться к общению с представителями не только своей, но и другой культуры» [2, с. 785]. Л. Б. Савенкова отмечает, что благодаря иноязычным пословицам и поговоркам, отражающим историю, культуру, быт, опыт, менталитет народа, обучающиеся

лучше понимают людей, для которых этот язык родной [7].

Несмотря на признание большим количеством методистов существенной воспитательной роли дидактического приема цитирования в иноязычном образовании, по имеющимся у нас сведениям, не имеется специальных работ, посвященных целенаправленному и обстоятельному теоретическому изучению потенциала цитирования для формирования межкультурной толерантности обучающихся на уроках иностранного языка. Также отсутствуют практические разработки, позволяющие использовать цитирование в иноязычном образовании для означенной цели.

Анализ работ, посвященных различным аспектам формирования межкультурной толерантности, показал, что, несмотря на то, что в последнее время ученые активно занимаются теоретическими и практическими вопросами формирования межкультурной толерантности в образовательной среде (см.: [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17]), ни в одной из работ речь не идет об использовании для этой цели в иноязычном образовании потенциала цитирования.

Таким образом, имеет место быть противоречие между необходимостью повысить эффективность формирования межкультурной толерантности обучающихся и недостаточной разработкой теоретических и практических вопросов этого формирования за счет использования цитат в процессе иноязычного образования.

Для преодоления названного противоречия проведено исследование, в ходе которого были выявлены преимущества использования цитат для формирования межкультурной толерантности в ряду других средств, работающих на эту же цель, исходя из особенностей самого феномена цитирования и учитывая специфику иноязычного образования; определены критерии отбора цитат как средства формирования межкультурной толерантности; разработана технология использования цитат для формирования межкультурной толерантности обучающихся в процессе иноязычного образования. Опишем ниже существенные моменты нашего исследования.

В качестве материала для цитирования в иноязычном образовании обычно используются афоризмы, пословицы, поговорки, речи знаменитых политиков, спортсменов, философов, деятелей искусства, писателей. Для развития межкультурной толерантности можно использовать все виды цитирования. Афоризмы, пословицы и поговорки являются отражением менталитета народа. Ознакомление обучающихся с ними способствует пониманию и принятию менталитета

другого народа. Однако, не умаляя достоинств афоризмов, пословиц и поговорок как средства формирования межкультурной толерантности, следует отметить, что наиболее перспективным для этой цели представляется цитирование высказываний известных политических деятелей, писателей, философов, богословов, художников современности и прошлого, посвященных различным проблемам межкультурного взаимодействия. Особенно эффективным может быть формирование межкультурной толерантности на основе таких цитат в старшем школьном возрасте, учитывая психологические особенности подростков, а именно их чувство взрослости, развитие всех познавательных процессов, высокий уровень самосознания и большое желание общаться друг с другом.

В отличие от афоризмов, пословиц и поговорок, набор которых в каждом языке относительно стабилен, появление высказываний известных людей по тому или иному поводу – это непрерывный процесс. Обилие материала для цитирования и его доступность облегчают подготовку учителя к уроку. Есть возможность использовать разные цитаты для иллюстрирования одной и той же проблемы. Афоризмы, пословицы и поговорки, как правило, отражают отношение всего народа в целом к представителям других этносов. Через цитирование конкретного человека можно продемонстрировать его поведение, которое может быть толерантным или не толерантным. На примере отдельных личностей можно показать, как развивались отношения между странами в то или иное время, как они взаимодействовали и как влияли те или иные международные проблемы на толерантное отношение друг к другу. Все это предоставляет обширный материал для обсуждения и размышлений.

Чтобы эффективно использовать цитаты как средство формирования межкультурной толерантности обучающихся, их отбор нужно производить на основе определенных критериев, связанных с проблематикой цитируемого высказывания, с характеристиками самой цитаты (лингвистическими, стилистическими, жанровыми и т. п.), с психовозрастными и индивидуальными характеристиками обучающихся, с методической ценностью цитаты. Рассмотрим критерии подробнее.

Ориентация на проблему высказывания предполагает, что учитель должен учесть общую актуальность проблемы взаимодействия между представителями разных народов, ее злободневность на местном и / или на международном уровне, а также актуальность этой проблемы для самих обучающихся. Проблема взаимодействия

между определенными народами может быть актуальной для конкретного коллектива обучающихся из-за наличия среди них или среди их родственников и друзей представителей этих народов. Заинтересованность проблемой может быть вызвана также параллельным ознакомлением со странами, их политической, экономической жизнью, бытом и т. п. в рамках других учебных предметов.

При отборе цитат учитель должен обращать внимание на доступность смысла цитаты для обучающихся, которая определяется их уровнем владения иностранным языком, возрастом, наличием личного опыта в обсуждении аналогичных проблем, жанровой принадлежностью источника цитаты и т. п. От этого критерия зависит объем предлагаемой цитаты, грамматическая и лексическая сложность, эксплицитность / имплицитность смысла цитаты.

Критерии, связанные с учетом индивидуальных и обусловленных возрастом и средой интересов обучающихся, заставляют учителя обратить в том числе внимание при отборе цитат на популярность и значимость автора высказывания для конкретного учебного коллектива.

Методическая ценность цитаты предполагает возможность ее органичного использования для развития определенных иноязычных речевых умений. Разные цитаты в разной степени могут стимулировать выражение мысли, содержать необходимые грамматические, фонетические, стилистические явления и т. п. При отборе цитат для обучения говорению преимущество отдается тем из них, которые способны побудить обучающихся к обсуждению затрагиваемых проблем, к высказыванию своего мнения.

Критерий учета различного рода характеристик цитаты рекомендует обратить внимание при отборе на ее смысловую завершенность и корректность вне контекста.

Для реализации цели по формированию межкультурной толерантности у обучающихся с помощью цитат, посвященных различным проблемам межкультурного взаимодействия, необходимо организовать овладение говорением на иностранном языке на основе определенной технологии, прогнозируемый, гарантированный и корректно измеримый результат которой в постоянно изменяющихся условиях образовательного процесса обеспечивается такими свойствами технологии, как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [18, с. 43].

Авторы статьи пришли к выводу о целесообразности создания технологии на основе концепции иноязычного образования, так как, во-

первых, эта концепция предполагает единство изучения языка и культуры, во-вторых, в ней хорошо разработаны вопросы, связанные с обучением говорению.

Существенным компонентом технологии являются диагностические процедуры, с помощью которых учитель может отслеживать результаты и, при необходимости, вносить коррективы в образовательный процесс.

Технология базируется на одновременности процессов обучения говорению и формирования межкультурной толерантности. Средством обеспечения взаимосвязи являются речевые и условно-речевые упражнения с опорами в виде цитат. В методической литературе опора определяется как «информационная поддержка речевого и неречевого характера», стимулирующая и направляющая коммуникацию [19, с. 124]. Такая поддержка является необходимой во время обучения говорению, особенно когда учащийся только начинает овладевать этим навыком и не способен самостоятельно высказаться. При классификации опор учитываются их форма (вербальные или иллюстративные опоры) и объект управления (содержательные или смысловые опоры) [20, с. 249]. Цитаты могут быть отнесены к разным видам опор, поскольку деление на виды достаточно условно. Выбор поддержки для использования на уроке определяется стадией развития речевого умения обучающихся.

Адекватность урока цели формирования межкультурной толерантности обеспечивается ориентацией на методическое определение межкультурной толерантности, предусматривающее разбиение объемного, сложно дефинируемого понятия на составляющие, подлежащие усвоению, и снабжение их специальными методическими средствами. Разбиение понятия «межкультурная толерантность» на составляющие опирается на описанную И. Я. Лернером четырехэлементную структуру усвоения культуры (знание, опыт, творчество, отношение) [21, с. 62].

Подведем итог сказанному выше.

1. Использование для формирования межкультурной толерантности школьников приема цитирования высказываний известных личностей по вопросам, связанным с взаимоотношениями народов, обладает преимуществом перед другими средствами, применяемыми в иноязычном образовании с аналогичной целью.

2. Процесс овладения иноязычным говорением может способствовать формированию межкультурной толерантности у обучающихся при условии:

- организации этого процесса на основе технологии, обеспечивающей взаимосвязь обучения

иноязычному говорению и формирования межкультурной толерантности за счет использования речевых и условно-речевых упражнений с опорой в виде цитат из высказываний известных личностей по проблемам взаимоотношений между народами;

- отбора цитат на основе критериев, учитывающих актуальность проблемы взаимодействия между представителями разных культур; актуальность этой проблемы для самих учащихся; возраст учащихся; интересы учащихся; доступность смысла цитаты; уровень владения иностранным языком; возможность цитаты стать стимулом для выражения мысли; методическую ценность цитаты для развития и совершенствования навыков говорения; смысловую завершенность цитаты.

Список источников

1. *Пассов Е. И.* Методика как наука будущего (Краткая версия новой концепции). Елец: МУП «Типография», 2015. 164 с.
2. *Яшина М. Е., Шарафиева А. Д.* Использование приема цитирования на уроках английского языка // Молодой ученый. 2014. № 6 (65). С. 783–785.
3. *Павлова Е. А.* Приемы работы с пословицами и поговорками на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2010. № 5. С. 37–45.
4. *Маика И. Р.* Использование пословиц и поговорок в обучении английскому языку // Концепт. 2013. Т. 3. С. 191–195. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53040.htm> (дата обращения: 20.09.2022).
5. *Соболева А. В.* Цитирование как стимулирующий прием в организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках английского языка // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2013. С. 98–99. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4061/> (дата обращения: 10.02.2022).
6. *Янь Чжан.* Языковая картина мира в русских и китайских пословицах и поговорках // Вестник БГУ. Язык, литература, культура. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-v-russkih-i-kitayskih-poslovitsah-i-pogovorkah> (дата обращения: 10.02.2022).
7. *Савенкова Л. Б.* Русская паремология: Семантический и лингвокультурный аспекты. Ростов-н / Д.: Изд-во Ростовского госуниверситета, 2002. 240 с.
8. *Асмолов А. Г.* На пути к толерантному сознанию: тренинг «учимся толерантности». М.: Смысл, 2000. 254 с.
9. *Бондырева С. К., Колесов Д. В.* Толерантность. Воронеж: НПО «Модэк», 2003. 240 с.
10. *Васильева С. А.* О необходимости формирования культуры межнациональной и межконфессиональной коммуникации как профессионального качества сотрудника УИС // Прикладная юридическая психология, 2014. № 2. С. 139–144.

11. *Гершунский Б. С.* Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика, 2002. № 7. С. 3–13.

12. *Деркач А. А.* Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования: монография. М.: Изд-во РАГС, 2003. 197 с.

13. *Кареева И. В.* Педагогические условия формирования межкультурной толерантности у курсантов образовательных организаций ФСИН России: дис. ... канд. пед. наук: Воронеж, 2019. 218 с.

14. *Замалетдинова З. И.* Формирование межкультурной толерантности младших школьников // Мир науки, культуры, образования. 2014. №6 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhetsknoy-tolerantnosti-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 20.09.2022).

15. *Дмитриев Г. Д.* Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика, 2000. № 10. С. 3–12.

16. *Палаткина Г. В.* Формирование этнотолерантности у младших школьников // Начальная школа. 2003. № 11. С. 65–72.

17. *Хайруллин Г. Т.* Вопросы формирования межкультурной толерантности // Национальная ассоциация ученых. 2015. №8-2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-formirovaniya-mezhetsknoy-tolerantnosti> (дата обращения: 12.02.2022).

18. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

19. *Барбакова Е. В.* Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. №15. С. 123–125.

20. *Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е.* Урок иностранного языка. Ростов-н /Д.: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

21. *Лернер И. Я.* Дидактическая система методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.

References

1. Passov, E. I. (2015). *Metodika kak nauka budushchego (Kratkaya versiya novoi kontseptsii)* [Methodology as a Science of the Future (A Brief Version of the New Concept)]. 164 p. Elets, Tipografiya. (In Russian)
2. Yashina, M. E., Sharafieva, A. D. (2014). *Ispol'zovanie priema tsitirovaniya na urokh angliiskogo yazyka* [Using the Quoting Technique in English Lessons]. *Molodoi uchenyi*. No. 6 (65), pp. 783–785. (In Russian)
3. Pavlova, E. A. (2010). *Priemy raboty s poslovitsami i pogovorkami na urokh angliiskogo yazyka* [Techniques for Working with Proverbs and Sayings in English Lessons]. No. 5, pp. 37–45. *Inostrannye yazyki v shkole*. (In Russian)
4. Maika, I. R. (2013). *Ispol'zovanie poslovits i pogovorok v obuchenii angliiskomu yazyku* [The Use of Proverbs and Sayings in Teaching English]. Pp. 191–195.

Kontsept. T. 3. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53040.htm> (accessed: 20.09.2022). (In Russian)

5. Soboleva, A. V. (2013). *Tsitirovanie kak stimuliruiushchii priem v organizatsii uchebno-poznavatel'noi deiatel'nosti uchashchikhsya na urokakh angliiskogo yazyka* [Citation as a Stimulating Technique in the Organization of Students' Educational and Cognitive Activity in English Lessons]. Pp. 98–99. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy IV Mezhdunar. nauch. konf. Perm', Merkurii. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4061/> (accessed: 10.02.2022). (In Russian)

6. Ian' Chzhan. (2019). *Yazykovaia kartina mira v russkikh i kitaiskikh poslovitsakh i pogovorkakh* [Linguistic Picture of the World in Russian and Chinese Proverbs and Sayings]. Vestnik BGU. No. 3. Yazyk, literatura, kul'tura. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-v-russkikh-i-kitayskikh-poslovitsakh-i-pogovorkakh> (accessed: 10.02.2022). (In Russian)

7. Savenkova, L. B. (2002). *Russkaya paremiologiya: Semanticheskii i lingvokul'turnyi aspekty* [Russian Paremiology: Semantic and Linguocultural Aspects]. 240 p. Rostov-n/D., izd-vo Rostovskogo gosuniversiteta. (In Russian)

8. Asmolov, A. G. (2000). *Na puti k tolerantnomu soznaniyu: trening "uchimsya tolerantnosti"* [On the Way to Tolerant Consciousness: The Training Course "Learning Tolerance"]. 254 p. Moscow, Smysl. (In Russian)

9. Bondyрева, S. K., Kolesov, D. V. (2003). *Tolerantnost'* [Tolerance]. 240 p. Voronezh, Modek. (In Russian)

10. Vasil'eva, S. A. (2014). *O neobkhodimosti formirovaniya kul'tury mezhnatsional'noi i mezhkonfessional'noi kommunikatsii kak professional'nogo kachestva sotrudnika UIS* [On the Need to Form a Culture of Interethnic and Interfaith Communication as a Professional Quality of the Penal System Employee]. No. 2, pp. 139–144. Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya. (In Russian)

11. Gershunskii, B. S. (2002). *Tolerantnost' v sisteme tsennostno-tselevykh prioritetov obrazovaniya* [Tolerance in the System of Value-Target Priorities in Education]. No. 7, pp. 3–13. Pedagogika. (In Russian)

12. Derkach, A. A. (2003). *Tolerantnost' lichnosti: kharakteristiki, zakonomernosti, mekhanizmy*

formirovaniya [Personal Tolerance: Characteristics, Patterns, Formation Mechanisms]. 197 p. Moscow, izd-vo RAGS. (In Russian)

13. Kareeva, I. V. (2019). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mezhetnicheskoi tolerantnosti u kursantov obrazovatel'nykh organizatsii FSIN Rossii* [Pedagogical Conditions for the Formation of Interethnic Tolerance in the Courses of Educational Organizations of the Federal Penitentiary Service of Russia]. 218 p. Voronezh. (In Russian)

14. Zamaletdinova, Z. I. (2014). *Formirovanie mezhetnicheskoi tolerantnosti mladshikh shkol'nikov* [Formation of Interreligious Tolerance of Primary School Students]. Mir nauki, kultury, obrazovaniya. No. 6 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhetnicheskoy-tolerantnosti-mladshih-shkolnikov> (accessed: 20.09.2022). (In Russian)

15. Dmitriev, G. D. (2000). *Mnogokul'turnost' kak didakticheskii printsip* [Multiculturalism as a Didactic Principle]. No. 10, pp. 3–12. Pedagogika. (In Russian)

16. Palatkina, G. V. (2003). *Formirovanie etnotolerantnosti u mladshikh shkol'nikov* [Formation of Ethnotolerance among Younger Schoolchildren]. No. 11, pp. 65–72. Nachal'naya shkola. (In Russian)

17. Khairullin, G. T. (2015). *Voprosy formirovaniya mezhetnicheskoi tolerantnosti* [Issues of Developing Interethnic Tolerance]. Natsionalnaya assotsiatsiya uchenykh. No. 8–2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-formirovaniya-mezhetnicheskoy-tolerantnosti> (accessed: 10.02.2022). (In Russian)

18. Selevko, G. K. (2006). *Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologii* [Encyclopedia of Educational Technologies]. 816 p. Moscow, NII shkol'nykh tekhnologii. (In Russian)

19. Barbakova, E. V. (2009). *Metodicheskoe ponyatie opory v obuchenii inostrannym yazykam* [Methodological Concept of Scaffolding in Foreign Language Teaching]. No. 15, pp. 123–125. Vestnik Buriatskogo gosudarstvennogo universiteta. (In Russian)

20. Passov, E. I., Kuzovleva, N. E. (2010). *Urok inostrannogo yazyka* [A Foreign Language Lesson]. 640 p. Rostov-n/D., Feniks; Moscow, Glossa-Press. (In Russian)

21. Lerner, I. Ya. (1981). *Didakticheskaya sistema metodov obucheniya* [Didactic System of Teaching Methods]. 186 p. Moscow, Pedagogika. (In Russian)

The article was submitted on 26.09.2022

Поступила в редакцию 26.09.2022

Степашкина Оксана Ивановна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Липецкий государственный
педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского,
398020, Россия, Липецк,
Ленина, 42.
stepaschkina.oxana@yandex.ru

Stepashkina Oksana Ivanovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Lipetsk State Pedagogical University
named after P. P. Semenov-Tyan-Shansky,
42 Lenin Str.,
Lipetsk, 398020, Russian Federation.
stepaschkina.oxana@yandex.ru

Зеленева Валерия Игоревна,
магистрант,
Ленинградский государственный
университет имени А.С. Пушкина,
196605, Россия, Санкт-Петербург, Пушкин,
Петербургское шоссе, 10А.
v.2eleneva@mail.ru

Zeleneva Valeria Igorevna,
Master's student,
Leningrad State University
named after A. S. Pushkin,
10A Peterburgskoe Shosse,
St. Petersburg, Pushkin, 196605, Russian Federation.
v.2eleneva@mail.ru

УДК 37.02

DOI: 10.26907/2782-4756-2022-70-4-216-221

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

© Искандер Ярмакеев, Римма Ахмадуллина, Нелли Валиахметова

APPLICATION OF MODERN FORECASTING TECHNOLOGIES IN FUTURE TEACHER TRAINING

Iskander Yarmakeev, Rimma Akhmadullina, Nelly Valiakhmetova

The article deals with the problem of finding new effective educational tools in the preparation of a future teacher. We place special emphasis on the formation of prognostic skills. The ability to predict is included in the implementation of all key functions of the teacher. One of the modern forecasting technologies, the foresight method, is an effective tool for developing prognostic skills of a future teacher. The article systematizes various approaches to the definition of foresight and the stages of applying this technology. To unlock the potential of forecasting technology, we analyzed the educational standard and the competencies, formed during the study of the discipline “Modern problems and innovations in education”, identifying implicitly included prognostic skills. We also highlighted the key topics of the course, which require the development of the foresight technology. The article presents an algorithm for its use and an example of its application in teaching students.

Rapid Foresight was chosen as a methodology, its main stage being a foresight session on the topic “Skills and competencies of a teacher in distance education”.

The result of the study was the students’ reflective assessment of their prognostic skill development based on the foresight technology.

Keywords: teacher training, predictive skills, foresight technology, competencies, distance education

В статье рассматривается проблема поиска новых эффективных образовательных инструментов в подготовке будущего учителя. Особый акцент авторы делают на формировании прогностических умений. Способность к прогнозированию включается в реализацию всех ключевых функций деятельности учителя. По мнению авторов статьи, эффективным инструментом формирования прогностических умений будущего учителя является одна из современных технологий прогнозирования – форсайт-метод. В статье систематизированы различные подходы к определению форсайта, этапы применения данной технологии. Для раскрытия потенциала технологии прогнозирования был проанализирован образовательный стандарт; выявлены компетенции, которые формируются при изучении дисциплины «Современные проблемы и инновации в образовании» и в состав которых имплицитно включены прогностические умения. Также были определены ключевые темы курса, при разработке которых целесообразно использовать форсайт-технологии; разработан и показан на примере алгоритм ее использования при обучении студентов.

В качестве методики был выбран Rapid Foresight, основным этапом которого явилась форсайт-сессия на тему «Навыки и компетенции преподавателя в условиях дистанционного образования».

Итогом исследования стала рефлексивная оценка студентами развития их прогностических умений на основе форсайт-технологии.

Ключевые слова: подготовка педагога, прогностические умения, форсайт-технология, компетенции, дистанционное образование

В соответствии с образовательным и профессиональным стандартами в числе обязательных требований к результатам подготовки учителя является сформированность компетенций, основанных на прогностических умениях.

Способность предвидеть позволяет педагогу рационально ставить цели и задачи профессио-

нальной деятельности, проектировать и организовывать образовательный процесс, вносить изменения для оптимизации результатов. Владение прогнозированием одновременно является залогом успешной проектной, организаторской, коммуникативной, исследовательской деятельности учителя.

Необходимость развития прогностических умений актуализирует проблему определения новых эффективных образовательных инструментов, направленных на решение этой задачи. Значительный потенциал в этом отношении содержит в себе одна из современных технологий прогнозирования – технология форсайта. Преимущество ее применения заключается в овладении будущими педагогами умениями решать различного рода педагогические ситуации и задачи, предлагать нестандартные, в том числе инновационные, идеи, планировать предстоящие собственные и совместные действия. Однако как сама теория, так и практика применения форсайта в образовательном процессе все еще не до конца разработаны.

В данном контексте была определена цель исследования – выявить возможности применения технологии форсайт для развития прогностических умений студентов на примере освоения курса «Современные проблемы и инновации в образовании».

Методологической базой исследования послужили труды ученых, посвященные вопросам определения сущности прогностических умений и специфики их формирования, – А. В. Захарова, Н. В. Булдаковой, А. Маркес, А. М. Хубиевой, В. А. Сластенина и др.; методологии форсайта – К. Поппера, Н. В. Гапоненко, Л. И. Гохберга, Р. Руфф и др.

В качестве методов исследования были применены анализ теоретических источников, обобщение и систематизация ключевых понятий, количественный анализ данных опроса.

В специальной литературе прогностические умения определяются как действия, способствующие получению информации о предстоящих возможных изменениях в развитии образовательного процесса и его участников. Формирование прогностических умений – целенаправленный процесс, связанный с овладением способностями к научно обоснованному предвосхищению вероятностных результатов развития педагогической действительности [1].

Структурно данный процесс включает овладение знаниями, составляющими основу для прогнозирования; освоение алгоритма последовательности действий; развитие мыслительных навыков, значимых для прогностической деятельности.

Объектами прогнозирования могут выступать развитие коллектива (структура, система отношений), развитие личности, педагогический процесс, результаты применения методов обучения и воспитания.

Как уже отмечалось выше, мы считаем, что эффективным средством для формирования прогностических умений может стать использование форсайт-технологии в процессе подготовки будущего педагога.

В основе данной технологии – выстраивание возможного будущего в перспективе. Этот процесс способствует разработке эффективных стратегий решения того или иного вопроса и одновременно предоставляет возможность качественно проработать осуществляемые действия на каждом конкретном этапе.

Форсайт предполагает взаимодействие между участниками, а также вариативность предложений по развитию ситуации.

Технология форсайта может быть представлена в формате сессии, когда в результате обмена мнениями формируется общее понимание стратегии развития и далее осуществляется переход к практическим действиям, либо проекта с разработкой «дорожной карты».

Применение форсайта базируется на комплексе различных методов. Среди основных – анализ, синтез, сравнение, обобщение, гипотеза, доказательство, метод экспертных групп, SWOT-анализ, мозговой штурм и др.

В России более активно применяется методика (технология) «Rapid Foresight» – российская интерпретация технологии форсайта. В отличие от классических вариантов технологии, она позволяет получить результаты за менее длительный период.

В Rapid Foresight выделяют следующие этапы: 1) префорсайт (Pre-Foresight): сбор и анализ различных данных; 2) создание группы участников (group selection); 3) генерация – собственно форсайт-сессия, которая включает в себя активную групповую работу; 4) действия (action), результатом которых должны стать «дорожные карты»; 5) обновление (renewal) – рефлексия результатов с целью их совершенствования [2].

Местом проведения практической части исследования явился Институт филологии и межкультурной коммуникации при Казанском (Приволжском) федеральном университете. В нем приняли добровольное участие студенты-магистранты в количестве 62 человек. Практическая часть исследования проходила в три этапа. На первом осуществлялась диагностика прогностических способностей студентов при помощи методики «Прогностическая задача» [3]. Этот диагностический инструмент определяет операциональную составляющую деятельности по прогнозированию и, следовательно, описывает те умения, которые определяют ее успешность. Поэтому нами было сделано допущение, которое

заклучалось в том, что уровень развития прогностических умений может быть аналогичен уровню развития способностей к прогнозированию. Мы воспользовались классификацией прогностических умений В. А. Сластёнина [4]. Согласно методике, выделялось пять уровней развития прогностических способностей и, соответственно, умений: очень высокий; высокий; средний; низкий; очень низкий. Далее, на формирующем этапе, отработывалась и использовалась форсайт-технология. На заключительном этапе исследования студентами была проведена рефлексивная оценка форсайт-технологии на предмет ее эффективности для развития их прогностических умений с помощью приема «облако тегов».

Результаты диагностики прогностических умений студентов показали, что очень высокий уровень развития прогностических умений имеет 7% студентов, очень низкий – 3%, большинство (58%) имеют средний уровень развития (см. рис. 1).

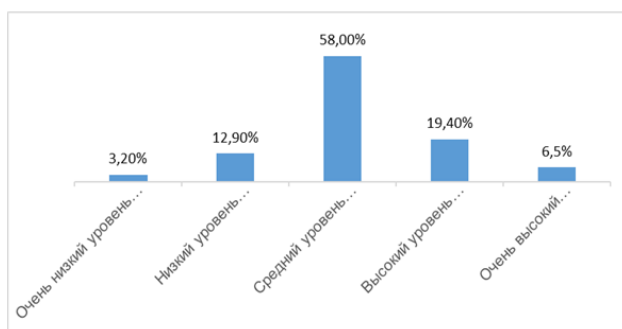


Рисунок 1 – Количество студентов на различных уровнях развития прогностических умений в процентах от общего количества участников исследования

На втором этапе исследования для раскрытия потенциала форсайт-технологии был проанализирован образовательный стандарт по направлению «Педагогическое образование» уровня магистратуры и выявлены универсальные (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК), в структуру которых, как мы полагаем, имплицитно включены прогностические умения. Данный вывод был сделан на основании того, что выделенные компетенции предполагали формирование способностей к проектированию и определению стратегий действий. Также были выделены темы курса «Современные проблемы и инновации в образовании», при освоении которых целесообразно использовать форсайт-технологию (см. рис. 2).

№	Универсальные (УК) и общепрофессиональные компетенции (ОПК)	Прогностические умения (по В.А. Сластенину)	Темы курса «Современные проблемы и инновации в образовании»
1.	УК 2 Способен управлять проектом на всех этапах жизненного цикла	Прогнозирование педагогического процесса: образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений учащихся в учении и других видах деятельности	Экосистема цифрового образования. Педагогический дизайн как методология проектирования, создания и оценки обучающей среды.
2.	ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации	Прогнозирование применения тех или иных методов, приемов и средств обучения и воспитания и т.п.	Инновационные образовательные решения на основе цифровых инструментов: гибкое обучение, обучение по запросу, адаптивное обучение
3.	ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	Прогнозирование развития коллектива: динамики его структуры, развития системы взаимоотношений, изменения положения актива и отдельных учащихся в системе взаимоотношений и т.п.	Технологии организации учебного сотрудничества студентов при выполнении проектов в условиях дистанционного образования.
4.	УК 3 Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	Прогнозирование развития личности: ее личностно-деловых качеств, чувств, воли и поведения, возможных отклонений в развитии личности, трудностей в установлении взаимоотношений со сверстниками и т.п.	Изменение характера преподавательской деятельности в условиях инновационного образования (профессии будущего: разработчик образовательных траекторий, организатор проектного обучения и т.д.) Навыки и компетенции преподавателя в условиях дистанционного образования.
5.	ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся		
6.	УК 6 Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки		
7.	ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований		

Рисунок 2 – Соответствие образовательных компетенций, прогностических умений и рекомендуемые для их формирования темы курса «Современные проблемы и инновации в образовании»

Как видно из таблицы, перечень компетенций и соответствующих тем курса «Современные проблемы и инновации в образовании» тесно пересекается с реалиями дистанционного образования. Это и обусловило выбор темы «Навыки и компетенции преподавателя в условиях дистанционного образования» для проведения серии занятий на основе форсайт-технологии.

Занятия проводились по методике Rapid Foresight (RF) [5]. Основой методики является проведение форсайт-сессии, которая осуществляется в три этапа (Pre-Foresight, group selection, генерация или actual foresight session). Итогом работы по этой методике, как правило, является «карта будущего». Она показывает не только прогнозируемый объект, каким он представляется в будущем, но и риски, связанные с его реализацией. Также с помощью карты можно продемонстрировать проблемы и препятствия при достижении цели.

1-й этап – Pre-Foresight (подготовительный этап) – состоял в:

- изучении научной и научно-публицистической литературы по исследуемой теме (включая зарубежный опыт);
- систематизации мнений экспертов;
- обобщении информации из социальных сетей;
- анализе данных, полученных профильными организациями.

По итогам предварительной работы был сделан вывод, что существует проблема определения как самого понятия, означающего компе-

тентность преподавателя для работы в условиях дистанционного образования, так и в определении конкретного перечня компетенций. Чаще всего используются такие понятия, как «ИКТ-компетентность», «цифровая компетентность», или же речь идет в целом о компетентности педагогов, ведущих образовательную деятельность в дистанционном формате.

В то же время, как указывают исследователи, «внедрение дистанционного обучения в корне меняет не только суть образования, но и роль преподавателя как главного звена этой сложной системы. Его педагогическая компетентность расширяется, усложняется и углубляется, трансформируя саму сущность роли педагога» [6]. Таким образом, остается актуальной разработка моделей формирования особой компетентности студентов – будущих педагогов для работы в системе дистанционного обучения, а следовательно, актуализируется задача поиска эффективных педагогических условий для решения этой задачи.

Эта проблема и обусловила выбор темы форсайта – «Каковы эффективные педагогические условия формирования компетентности студентов – будущих педагогов для работы в условиях дистанционного образования?»

2-й этап – отбор ключевых участников (group selection). Определялся состав группы профессионалов, которые имели собственную позицию, могли обосновать и аргументировать ее при обсуждении тематики форсайт-сессии. Группа экспертов включала учителей школ и преподавателей вуза, имеющих опыт дистанционного обучения; студентов старших курсов, работающих в онлайн-школах.

3-й этап – генерация, или собственно форсайт-сессия (actual foresight session). В процессе ее реализации были использованы методы: SWOT analysis, Nominal group technique, Stakeholder Mapping. Были образованы рабочие группы, включающие студентов-магистрантов и педагогов-практиков (online участие). После представления темы и формулировки проблемы разрабатывалась предварительная схема – «Карта будущего», происходило уточнение сущности проблемы с точки зрения группы и формулирование перспектив ее решения. В качестве аналитической рамки для карты использовалась опорная таблица-шаблон (см. рис. 2).

На вертикальной оси карты располагаются три временных горизонта:

– ближний (Я студент-магистрант по направлению «Педагогическое образование»), в нем размещаются явления и тренды, существующие в

настоящее время, или появление которых возможно в скором времени;

– средний (Я молодой специалист – выпускник магистратуры по направлению «Педагогическое образование»). В этом горизонте размещаются явления и процессы, для появления которых уже существуют условия и причины, но возникновение их возможно (как полагают участники) на горизонте следующих пяти лет;

– дальний (Я компетентный профессионал с опытом работы). Сюда попадают явления, возникновение которых ожидается участниками на основе их представлений через 5–10 лет.

На горизонтальной оси карты расположены ячейки «Тренды», «Возможности и угрозы», «Формат педагогической компетентности для работы в условиях дистанционного образования», «Педагогические условия формирования компетентности для работы в условиях дистанционного образования». Тренд – ключевое понятие «Rapid Foresight» – означает устойчивую тенденцию, динамический процесс, воздействующий на интересующий объект. Определяется характеристикой – увеличивается/снижается «что?», «при каких обстоятельствах?»; для описания тренда также анализируются «возможности» и «угрозы» – важные изменения с точки зрения участников, влияющие на деятельность. Формат педагогической компетентности для работы в условиях дистанционного образования – это кадровый ответ на вызов тренда. В нашем случае он представлял собой список соответствующих профессиональных компетенций педагога. Последняя ячейка – это отдельные решения по поиску эффективных педагогических условий формирования компетентности студентов – будущих педагогов для работы в условиях дистанционного образования. Ограниченные рамки статьи позволяют проиллюстрировать лишь часть таблицы, использованной для составления карты будущего.

Таблица 1.

Опорная таблица – шаблон «Карта будущего»

Горизон- ты	Тренды	Воз- можно- сти и угрозы	Формат педаго- гической компе- тентно- сти для работы в условиях дистан- ционно- го обра- зования	Педаго- гические условия форми- рования компе- тентно- сти для работы в условиях дистан- ционно- го обра- зования
Ближ- ний Я сту- дент- магист- рант по направ- лению «Педаго- гическое образо- вание»	Рост цифро- визации образо- вания в мире	Возмож- ность: вариан- тив- ность форм, темпа и сроков обуче- ния, доступ- ность вне за- виси- мости от места и времени Угроза: эмоцио- нальные пробле- мы сту- дентов при дис- танци- онном обуче- нии		

Используя методы SWOT analysis, Nominal group technique, Stakeholder Mapping, участники групп составляли первоначальные варианты своих карт будущего, где все объекты были представлены в виде карточек. Далее карты будущего оценивались экспертами, а затем дополнялись и трансформировались в дорожные карты. Итоговым результатом по работе с дорожными картами явились рекомендации по организации педагогических условий, понимаемых как комплекс

мер, обеспечивающих формирование компетентности студентов – будущих педагогов для работы в условиях дистанционного образования. Эти рекомендации были адресованы системе высшего профессионального педагогического образования и имели форму презентаций.

На заключительном этапе исследования мы попросили студентов дать рефлексивную оценку развития их прогностических умений на основе форсайт-технологии, а именно: насколько данная технология помогла им понять перспективы развития их компетентности для профессиональной деятельности в условиях дистанционного образования. Вопросы были сформулированы следующим образом:

– умение прогнозировать тенденции развития образования...

– я узнал, что прогнозирование с помощью форсайт-технологии...

– прогностические умения для развития профессиональных компетенций в области дистанционного образования...

– благодаря форсайт-технологии, я понял, что профессиональные компетенции для организации дистанционного образования...

– использовать технологию было интересно, потому что...

– технология помогла сориентироваться в... и т.д.

В подавляющем большинстве студенты положительно оценили влияние форсайт-технологии на их прогностические умения и способности и достаточно полно охарактеризовали ее потенциал в этом направлении.

Проведенная работа позволила нам изучить и адаптировать форсайт-метод для подготовки будущих педагогов с целью развития у них умений педагогического прогнозирования. Мы отмечаем широкие возможности применения данной технологии в процессе профессионально-педагогического образования.

Список источников

1. Захаров А. В. Механизмы формирования прогностических умений у будущих учителей // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-formirovaniya-prognosticheskikh-umeniy-u-buduschih-uchiteley-1> (дата обращения: 06.09.2022).
2. Методология RAPID FORESIGHT 0.4, 2017. URL: https://files.asi.ru/iblock/9a2/9a28c0a2a83f95c34a65378924657fe0/Forsight_0.4_2017.pdf (дата обращения: 10.09.2022).
3. Сомова Н. Л. Диагностика способности к прогнозированию. Методика и ее стандартизация: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 185 с.

4. Слостенин В. А. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2013. 576 с.

5. Применение технологических форсайтов для определения будущих потребностей в компетенциях: материалы международного семинара СКОЛКОВО и МОТ; Международное бюро труда. Женева: МОТ, 2014. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/Global_Workshop_Proceedings_07_2014_Preview_Rus.pdf (дата обращения: 11.09.2022).

6. Глузман Н. А. Педагогическая компетентность преподавателя в условиях дистанционного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–2. С. 50–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kompetentnost-prepodavatela-v-usloviyah-distantsionnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 20.09.2022).

References

1. Zakharov, A. V. (2009). *Mekhanizmy formirovaniya prognosticheskikh umenii u budushchikh uchitelei* [Mechanisms for the Formation of Predictive Skills in Future Teachers]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mechanizmy-formirovaniya-prognosticheskikh-umeniy-u-budushchikh-uchiteley-1> (accessed: 06.09.2022). (In Russian)

2. *Metodologiya RAPID FORESIGHT 0.4* (2017) [Methodology of RAPID FORESIGHT 0.4]. URL: https://files.asi.ru/iblock/9a2/9a28c0a2a83f95c34a65378924657fe0/Forsight_0.4_2017.pdf (accessed: 10.09.2022). (In Russian)

3. Somova, N. L. (2002). *Diagnostika sposobnosti k prognozirovaniyu. Metodika i ee standartizatsiya: dis. ... kand. psikh. nauk* [Diagnostics of the Ability to Predict. Methodology and Its Standardization: Ph.D. Thesis]. St. Petersburg, 185 p. (In Russian)

4. Slastenin, V. A. (2013). *Pedagogika* [Pedagogy]. 576 p. Moscow, Shkola-Press. (In Russian)

5. *Primenenie tekhnologicheskikh forsaitov dlya opredeleniya budushchikh potrebnostei v kompetentsiyakh* (2014) [Applying the Foresight Technology to Identify Future Skill Needs]. *Materialy mezhdunarodnogo seminar SKOLKOVO i MOT; mezhdunarodnoye byuro truda. Zheneva: MOT*. URL: https://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/Global_Workshop_Proceedings_07_2014_Preview_Rus.pdf (accessed: 11.09.2022). (In Russian)

6. Gluzman, N. A. (2021). *Pedagogicheskaya kompetentnost' prepodavatela v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya* [Teacher's Pedagogical Competence in Distance Education]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 70–2, pp. 50–54. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kompetentnost-prepodavatela-v-usloviyakh-distantsionnogo-obrazovaniya> (accessed: 20.09.2022). (In Russian)

The article was submitted on 26.09.2022
Поступила в редакцию 26.09.2022

Ярмакеев Искандер Энгелевич,
доктор педагогических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ermakeev@mail.ru

Yarmakeev Iskander Englevich,
Doctor of Pedagogy,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ermakeev@mail.ru

Ахмадуллина Римма Маратовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
akhrimma@mail.ru

Akhmadullina Rimma Maratovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
akhrimma@mail.ru

Валиахметова Нелли Раисовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
nellyv1975@mail.ru

Valiakhmetova Nelly Raisovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
nellyv1975@mail.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

№ 4 (70)

Дата выхода в свет 14.10.2022.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/8. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 26,2.

Тираж 1000 экз. Заказ 101/12.

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

