



**НГТУ
НЭТИ**



РУССКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ – 2022

VI Международная
научно-практическая конференция

15–17 декабря 2022 года
Тайбэй – Новосибирск

СБОРНИК СТАТЕЙ

НОВОСИБИРСК
2023

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

РУССКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ – 2022

VI Международная научно-практическая
конференция

15–17 декабря 2022 года
Тайбэй – Новосибирск

Сборник статей

НОВОСИБИРСК
2023

ББК 81.006.2я431
Р895

**Оргкомитет VI Международной научно-практической конференции
«Русское языкознание и литературоведение – 2022»**

Го Синь-И (郭昕宜), канд. филол. наук, доцент, декан факультета русского языка и литературы Тамканского университета (ТКУ)
淡江大學俄文系副教授兼系主任

Найдина Татьяна Евгеньевна (那達怡), канд. филол. наук, доцент, факультет русского языка и литературы, Тамканский университет (ТКУ)
淡江大學俄國語文學系副教授

Су Шву-Янь (蘇淑燕), канд. филол. наук, доцент, факультет русского языка и литературы, Тамканский университет (ТКУ)
淡江大學俄國語文學系副教授

Кротова Анастасия Григорьевна, канд. филол. наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета

Редакционная коллегия:

Кротова А. Г., канд. филол. наук, доцент кафедры филологии НГТУ
Пермякова Т. Н., канд. филол. наук, доцент кафедры филологии НГТУ

Утверждено к печати Оргкомитетом конференции

Рецензенты:

Юхнова Ирина Сергеевна, д-р филол. наук, профессор
(Институт филологии и журналистики Национального исследовательского
Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского)
Ольховская Александра Игоревна, канд. филол. наук, заведующий лабораторией
филологических исследований
(Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина)

Р895 **Русское языкознание и литературоведение – 2022:** сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2023. – 424 с.

ISBN 978-5-7782-4949-3

Сборник содержит статьи, посвященные актуальным вопросам теории и практики межкультурной коммуникации, проблемам лингвистики, литературоведения и преподавания русского языка в иностранной аудитории.

ББК 81.006.2я431

ISBN 978-5-7782-4949-3

© Коллектив авторов, 2023
© Новосибирский государственный
технический университет, 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|----------|
| Предисловие | 7 |
| Актуальные проблемы современной лингвистики..... | 9 |
| КАК РАЗ ТАКИ как маркер двойного усиления: роль в современной русской речи и место на шкале неопределенности / конкретности (Богданова-Бегларян Н. В.) | 9 |
| Оценочность в медийных политических текстах (Боронкин П. А., Вакулова Е. Н.)..... | 18 |
| Активные процессы в современном русском языке и их отражение в эргономии г. Екатеринбурга (Вепрева И. Т., Харитонова А. В.) | 25 |
| О некоторых трансформациях пословиц в текстах современной массовой литературы (Гананольская Е. В.)..... | 32 |
| Расположение морфем и слов в русском языке (Демидов Д. Г.) | 41 |
| Лексические и синтаксические способы выражения модальности сомнения в современном русском языке (Жукова Т. А.) | 51 |
| Язык эмодзи в познании духовной культуры (Зенкова Т. Л.)..... | 59 |
| Лексика духовной культуры в региональной картине мира Восточного Забайкалья (Лиханова Н. А.) | 67 |
| Вербализация пунктуационных знаков: причины трансформации (Мандрикова Г. М.) | 74 |
| Лексико-стилистические особенности юридического дискурса (на материале Конституции РФ) (Марино И., Зарецкая С. А.) | 83 |
| Актуальные вопросы современной фразеологии (Найдина Т. Е., Полякова Е. К.) | 91 |
| Образ врага в советском детском иллюстрированном журнале «Мурзилка» 1940-х гг. (Омори Масако) | 99 |
| Интерпретационный потенциал сочетания «в принципе» (Пермякова Т. Н.) | 107 |

| | |
|--|-----|
| Глагольные формы ПРЕДСТАВЛЯЕШЬ / ПРЕДСТАВЛЯЕТЕ в свете активных процессов современной русской речи (<i>Росин М., Богданова-Бегларян Н. В.</i>)..... | 115 |
| Полисемантизм глаголов сесть – сидеть – садиться и их фразеопрагматический потенциал в русском языке (<i>Савченко А. В., Хмелевский М. С.</i>)..... | 123 |
| Образ дома в русскоязычном политическом дискурсе Н. А. Назарбаева (<i>Скворцова Е. Ю.</i>)..... | 131 |
| Взаимодействие вербальных и невербальных компонентов буктрейлера как поликодового текста (<i>Тараденко Т. Д.</i>)..... | 137 |
| Способы выражения уточнения в русской разговорной речи (<i>Цесарская А. Е.</i>)..... | 144 |
| Мировой литературный процесс: традиции и современность | 151 |
| Концепт памяти в творчестве Валентина Распутина (<i>Алламуратова Г. Ж., Алламуратова А. Ж.</i>)..... | 151 |
| Письма героев в повествовании в рассказах «Последний поклон» В. П. Астафьева (<i>Букаты Е. М.</i>)..... | 159 |
| Концепция карнавала в дискурсе художественного творчества Ю. В. Мамлеева (<i>Колчанов Н. С.</i>)..... | 166 |
| Концепт «полет» в произведениях русских писателей XX–XXI веков (<i>Л. Андреев, В. Пелевин, Е. Водолазкин</i>) (<i>Ляпаева Л. В.</i>)..... | 173 |
| Своеобразие романтического конфликта в драме Н. Г. Гарина-Михайловского «Зора» (<i>Сарбаиш Л. Н.</i>)..... | 180 |
| Роль речеповеденческих фреймов и категориальных эмоциональных ситуаций в построении языковой картины мира персонажа (на материале романа Ф. М. Достоевского «Подросток») (<i>Семенова А. А.</i>)..... | 188 |
| Между замыслом книги и ее названием (роман М. Степновой «Сад») (<i>Стрельникова Н. Д.</i>)..... | 197 |
| «Серебряно-призрачный город туманов...» (образ Петербурга в творчестве Д. С. Мережковского) (<i>Хрипункова О. В.</i>)..... | 205 |
| Музыкальный экфрасис в повести А. Куприна «Гранатовый браслет» (<i>Юмин И.</i>)..... | 214 |
| The image of seasons in the fancy world of puppet (<i>Wang Yi-chun</i>)..... | 222 |
| Межкультурная коммуникация, сопоставительные исследования языков и проблемы перевода | 231 |
| Ономастика в видеоигре Genshin Impact как средство воплощения русскости: сравнительный анализ (<i>Горишнуова А. С.</i>)..... | 231 |

| | |
|--|------------|
| Трудности восприятия синтаксических фразеологизмов китайскими учащимися (Капицына С. А., Золотарева Л. А.)..... | 238 |
| О «любви» как архетипе: социокультурный аспект (Клеменова Е. Н., Моргун Н. Ю.)..... | 244 |
| Спорные вопросы в ходе курса сравнительной типологии китайского и русского языков на факультете славистики (Курдюмов В. А.)..... | 251 |
| Своя/чужая культура как помощник и барьер в преподавании РКИ тайваньским студентам (Литовская М. А.)..... | 259 |
| Художественная картина мира и восприятие художественного текста (методический аспект) (Миллер Л. В., Лаврова О. А., Политова Л. В.)..... | 266 |
| Сопоставительный анализ вариантов перевода с английского языка на русский как инструмент развития языковой и профессиональной компетенции переводчиков (Мирзоева Л. Ю.)..... | 273 |
| Интернет-сленг в русском и вьетнамском языках (Нго Тхи Куен)..... | 280 |
| The analysis of non-native speakers' perception of words denoting females in the Russian language (Chen Chiao Wen)..... | 287 |
| Традиции и инновации в преподавании русского языка как иностранного и филологических дисциплин | 299 |
| Обучение русскому языку как иностранному в виртуальном образовательном пространстве (Антропова М. Ю.)..... | 299 |
| Театральная технология на уроках русского языка как иностранного (Батраева О. М.)..... | 307 |
| Возможности применения теории лингвокультурных типажей при работе с приемом «речевой маски» на уроках РКИ (Дубровская Е. М.)..... | 316 |
| Проблема коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов: методический подход (Зюкина З. С.)..... | 324 |
| Формирование устной речи студентов неязыковых групп при обучении русскому языку с применением кейс-технологий (Иманалиева Т. И., Бокколова С. Д., Оторбаева Г. Д.)..... | 330 |
| Метод проектов при изучении русского фольклора в вузе (на примере специальности 45.03.01, профиль «Русский язык и литература») (Киселева М. С.)..... | 336 |
| «Снимаем видео»: опыт реализации международного студенческого проекта по обучению РКИ (Кротова А. Г.)..... | 344 |
| Стилистический анализ публицистического текста на занятии в вузе (Марьянчик В. А.)..... | 350 |
| Обучение иностранных студентов основам морфологического анализа (Павлова Ю. А.)..... | 358 |

| | |
|--|-----|
| Смешарики спешат на помощь (об использовании мультсериала «Смешарики» на уроках РКИ) (Салтанова Н. Ю.) | 364 |
| Лингводидактический потенциал аудиообщения студентов-иностранцев с носителями языка в режиме онлайн (Сологуб О. П.)..... | 370 |
| К вопросу об обучении интонации. Взаимозаменяемость и взаимоисключение ИК-3 и ИК-6 (Тюрина Ю. Ю.) | 379 |
| Причастие на уроках грамматики: опыт представления (Фадеева А. И.)..... | 387 |
| Лингводидактический потенциал текстов жанра young adult (Фадеева И. А.)..... | 393 |
| Проблемы формирования социокультурной компетенции при обучении китайских студентов говорению на русском языке (Федотова Н. Л., Го Цзини) | 402 |
| Лексикографическая грамотность как элемент культуры, образования и профессиональной компетентности личности (Хуснутдинов А. А.)..... | 408 |
| Teams and Individuals: How to highlight individual learning results in the process of team learning and cooperation (Su Shwu-Yann) | 414 |

Предисловие

15–17 ноября 2022 года факультет русского языка и литературы Тамканского университета совместно с кафедрой филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета успешно провели VI Международную научно-практическую конференцию «Русское языкознание и литературоведение – 2022».

Русисты из тринадцати стран мира выступили на конференции с докладами, посвященными актуальным проблемам лингвистики, литературоведения, лингводидактики и межкультурной коммуникации. Благодаря современным коммуникационным технологиям участники из разных стран, несмотря на временные, географические и пандемийные ограничения, смогли не только очно, но и дистанционно присутствовать на открытии и закрытии конференции, активно работать на пленарном и секционных заседаниях.

Высокий научный уровень конференции был задан уже на пленарном заседании, на котором выступили профессор, директор Института русского языка Хэйлунцзянского университета Сунь Чао, профессор, заведующий кафедрой общей компьютерной и когнитивной лингвистики Томского государственного университета Зоя Ивановна Резанова, профессор Ивановского государственного университета Арсен Александрович Хуснутдинов, профессор Уральского федерального университета Ольга Алексеевна Михайлова, профессор Государственного университета Чжэнчжи Мария Аркадьевна Литовская. На секционных заседаниях обсуждение филологических и лингводидактических проблем было продолжено: во время работы конференции прозвучали 103 доклада, представленные как состоявшимися, так и молодыми учеными, которые получили возможность апробировать результаты своих исследований в авторитетной аудитории.

Для всех интересующихся в рамках конференции также были проведены два вебинара по методике преподавания русского языка как иностран-

ного, организованных кафедрой филологии НГТУ: «Урок учебника и аудиторное занятие: теория и практика» (д-р филол. наук Г. М. Мандрикова) и «Активные методы преподавания РКИ» (канд. филол. наук Е. М. Дубровская).

Хочется надеяться, что конференция «Русское языкознание и литературоведение – 2022» позволила участникам не просто обсудить теоретические проблемы и практические вопросы современной филологии и лингводидактики, но и дала им возможность существенно расширить научные, образовательные, педагогические контакты и связи, обозначить пути дальнейшего многоаспектного межкультурного взаимодействия.

*Оргкомитет конференции
Редколлегия сборника*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

КАК РАЗ ТАКИ как маркер двойного усиления: роль в современной русской речи и место на шкале неопределенности / конкретности¹

Богданова-Бегларян Наталья Викторовна
Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербург, Россия
n.bogdanova@spbu.ru

Статья посвящена единице КАК РАЗ ТАКИ, которая получила корпусную фиксацию около 1980 г., преобладает в квазиспонтанной публичной речи, особенно активна в неподготовленной студенческой речи, но пока не зафиксирована ни в одном словаре. КАК РАЗ ТАКИ является средством двойного усиления, выполняет в дискурсе конкретизирующую функцию и на шкале неопределенности / конкретности противостоит очень распространенным в русской речи маркерам неопределенности КАК БЫ и ТИПА.

Ключевые слова: интенсификация; интенсификатор; повседневная речь; речевой корпус; устный дискурс; шкала неопределенности / конкретности

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Санкт-Петербургского государственного университета (проект № 92563238 «Моделирование коммуникативного поведения жителей российского мегаполиса в социально-речевом и прагматическом аспектах с привлечением методов искусственного интеллекта»), а также гранта РФФИ (проект № 22-18-00189 «Структура и функционирование устойчивых неоднословных единиц русской повседневной речи»).

КАК РАЗ ТАКИ as a Marker of Double Amplification: a Role in Modern Russian Speech and a Place on the Scale of Uncertainty / Concreteness

Bogdanova-Beglarian Natalia Viktorovna

Saint Petersburg State University

Saint Petersburg, Russia

The article is devoted to the unit КАК РАЗ ТАКИ (JUST SO), which received corpus fixation around 1980, prevails in quasi-spontaneous public speech, is especially active in unprepared student speech, but has not yet been recorded in any dictionary. КАК РАЗ ТАКИ is a means of double amplification, performs a concretizing function in the discourse and, on the scale of uncertainty / concreteness, it opposes the markers of uncertainty, which are very common in Russian speech, КАК БЫ and ТИПА.

Keywords: intensification; intensifier; everyday speech; speech corpus; oral discourse; uncertainty/specificity scale

Введение

Причин обращения к заявленной в названии статьи единице можно назвать несколько. Так, в последнее время участились и буквально «бросаются в уши», особенно в студенческой аудитории, употребления конструкции КАК РАЗ ТАКИ – своеобразного гибрида частиц КАК РАЗ и ТАКИ. При этом отмечается полное отсутствие этой единицы в толковых словарях, включая самые последние и максимально ориентированные на современную повседневную, в том числе разговорную, речь (РР): [Скляревская, 2001; 2006] и [Крысин, 2017].

Активизация рассматриваемой единицы не осталась незамеченной ни носителями языка, ни лингвистами. Так, наблюдается активное ее обсуждение (в основном – по вопросу правописания, что лишь подтверждает сам факт существования КАК РАЗ ТАКИ как цельной единицы в ментальном лексиконе говорящих) в социальных сетях. Здесь ее часто называют *словосочетанием*, с чем никак нельзя согласиться. Но иногда данную единицу относят к классу *слов-паразитов*, с чем отчасти можно согласиться. Лингвисты же появление КАК РАЗ ТАКИ в нашей речи почти приветствуют, ср.: «Эпоха неопределённости, неясности кончилась. И русская речь чутко реагирует на это. И вот уже в современном общении появляется новая частица КАК РАЗ ТАКИ». Она «имеет значение “вовремя” и “закономерно”». Расплывчатую частицу КАК БЫ сменила жизнеутверждающая КАК РАЗ

ТАКИ <...>. Как в капле воды отражается мир, так частицы русского языка сигнализируют об изменениях в русской ментальности конца XX – начала XXI веков» [Иванян 2015].

Однако примерно в то же время кто-то из лингвистов удачно заметил, что «На смену поколению КАК БЫ пришло поколение ТИПА», из чего можно заключить, что, похоже, «эпоха неопределенности», о которой писала Е. Иванян, еще не кончилась: ТИПА/КАК БЫ и КАК РАЗ ТАКИ – это просто разные полюса «шкалы неопределенности» в нашей речи, и КАК РАЗ ТАКИ явно уступает по распространенности своим «неопределенным», «хеджированным», конкурентам². Именно этой единице и посвящена настоящая статья.

Количественные данные

Источником материала для анализа стали несколько подкорпусов Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [<https://ruscorpora.ru>].

Так, основной подкорпус НКРЯ, в числе прочего, фиксирует квазиспонтанную речь, т. е. имитацию РР в речи персонажей художественных произведений. Здесь обнаружилось 70 вхождений КАК РАЗ ТАКИ. Распределение по годам показало, что появилась эта единица в письменных художественных текстах около 1980 г. Пик ее употреблений пришелся примерно на 2016 г., что полностью подтверждает наблюдения Е. Иванян (см. выше). Однако уже к 2020 г. наблюдается падение активности.

Устный подкорпус (УП) фиксирует речь двух типов: реальную спонтанную (бытовую, непубличную) и квазиспонтанную (публичную, научную и речь кино). 51 вхождение КАК РАЗ ТАКИ в этом подкорпусе распределяется по годам следующим образом: начало – около 1995 г., пик – 2012–2018 гг., падение – после 2018 г.

Максимум употреблений КАК РАЗ ТАКИ выявлен в газетном подкорпусе (ГП), фиксирующем квазиспонтанную речь, весьма приближенную к разговорной³. 304 вхождения, которые так распределяются по годам:

² По наблюдениям Е.В. Падучевой, *неопределенность* вообще является «смысловой доминантой русской языковой картины мира» [Падучева, 1997], с чем согласен и В.Г. Костомаров, ср.: «неопределённость русской речи – это черта языкового вкуса эпохи» [Костомаров, 1999].

³ Этому вполне можно найти объяснение, ср.: «язык газеты как разновидность массмедийного языка концентрированно отражает все те динамические процессы, которые оказывают влияние на развитие русского языка. Изменения происходят под знаком демократизации языка, отхода от официальности и ориентации на живую естественную непринужденную речь» [Казак, 2012, с. 4]. Язык газеты, да и в общем язык

начало – 1993 г., устойчивый подъем до 2014 г., далее – небольшое снижение.

Для дальнейшего анализа в работе выбран устный подкорпус НКРЯ.

Значения/функции исходных элементов

МАС дает такие толкования тем двум элементам, которые и составили единицу КАК РАЗ ТАКИ.

КАК РАЗ: 1) ‘именно, точно’ (*Как раз перед воротами...*), 2) (в знач. сказ.) ‘впору, в самый раз, в полном соответствии’ (*Ботинки мне как раз*), 3) (устар.) ‘сразу, мигом’ (*По тени узнал я ворону как раз*) [МАС, 1982, с. 18].

ТАКИ: 1) при местоим. и нареч. подчеркивает их значение (*быстро-таки*), 2) при глаголе – в значении ‘тем не менее, все ж, все-таки’ (*Я таки успел побороть себя*) [МАС, 1984, с. 334].

На основе этих данных можно вывести гипотетическое значение КАК РАЗ ТАКИ – ‘именно, как раз’ (интенсификация), что доступно проверке по корпусным материалам.

[Словарь синонимов, 2022], в котором нашлась-таки данная единица, приводит ей в соответствие ИМЕННО и КОНКРЕТНО.

С этих позиций в работе и произведен дальнейший анализ материала УП.

Соотношение значений КАК РАЗ ТАКИ в устном подкорпусе НКРЯ

Материал УП НКРЯ (51 вхождение) разделился в семантическом отношении на две почти равные по количеству контекстов группы:

1) ‘именно’ / ‘как раз’ (49 %):

- *А может быть/ всё-таки остались как раз таки верные своей идее;*

СМИ, является той губкой, которая «впитывает» в себя средства и возможности других функциональных стилей, в зависимости от целей и установок автора, он ориентируется на актуальные тенденции живой речи, поскольку должен быть понятен широкой аудитории. «Обращаясь к пластам национального языка, не обладающим качеством литературности, газета перерабатывает, осваивает их и, в конечном счете, олитературивает. Это естественный и закономерный процесс демократизации языка газеты, а посредством газеты и литературного языка в целом. Расширяется лексикон, появляются новые средства выражения. Язык развивается» [Солганик, 2003, с. 8]. Таким образом, язык газеты выступает тем стилем, в котором отчетливо проступают новые, активные процессы современного русского языка, он является тем мостиком, через который они в дальнейшем поступают в «фонд» литературного языка.

- *Мне... мне вот нужно к мужчине – У нас **как раз-таки** мужчина;*
- *Я по поводу **как раз-таки** "экономика и бизнес";*

2) 'как раз' (51 %):

- *Ну вот **как раз-таки** тема зашла про цены;*
- *Но там **аа как раз-таки** есть пакеты скидочные;*
- *Вот эти традиционные знания/ они **как раз таки** и учат нас понимать окружающий мир по-другому.*

Те фрагменты текстов, которые усиливает интенсификатор КАК РАЗ ТАКИ, в примерах подчеркнуты. Видно, во-первых, что написания с дефисом или без него встречаются почти одинаково часто, никаких предпочтений расшифровки не выявляют. Во-вторых, анализ материала позволяет установить особенности употреблений, когда возможны оба значения ('именно' и 'как раз'), а когда только одно из них ('как раз'). Так, значение 'именно' (подстановка соответствующего слова-идентификатора) возможно, когда усиливается член «предложения»⁴, выраженный именем (в примерах подчеркнут):

- *Это как раз-таки интересно;*
- *Это вот **как раз таки** тот старец/ к которому меня возили в пятилетнем возрасте;*
- *Единственный раз словаки выиграли мировое первенство в Греции/ вы помните в финале обыграли **как раз-таки** сборную России;*
- *Ну раньше/ я думаю/ вот **как раз-таки** у них складываются же взгляды немножко на жизнь.*

Значение 'именно' невозможно, когда усиливается предикат (в примерах подчеркнут):

- *А вот негосударственный пенсионный фонд/ **как раз-таки** живёт за счёт того/ что он инвестирует денежные средства;*
- *Вот **как раз-таки** хотела сказать... спросить о митингах.*

В целом можно заключить, что значение 'как раз' для единицы КАК РАЗ ТАКИ отчетливо преобладает (практически 100 %).

⁴ Термин «предложение» в работах по коллоквиалистике давно и устойчиво заключается в кавычки, так как доказано, что в устной речи предложений попросту нет, для синтаксического анализа их можно получить только в результате специального эксперимента по пунктированию (см. об этом подробнее: [Звуковой корпус., 2013; Bogdanova-Beglarian, 2017]).

Синтаксические особенности КАК РАЗ ТАКИ

Что касается сочетаемости КАК РАЗ ТАКИ с другими членами «предложения», то тут никаких ограничений не обнаружилось, ср.:

- **подлежащее:** *последнюю тарпаниху загнали запорожцы в начале века/ и как раз таки они никак не могли её приручить; Как раз таки это очень серьезно;*

- **сказуемое:** *а в принципе это та же самая голова/ набитая теми же глупостями/ как раз таки и нужна; Тары/ как раз масса таких вот мифологических существ/ которые/ как раз таки/ обеспечивают стабильность и/ ээ... постоянно происходящие процессы изменений;*

- **дополнение:** *А вот как раз таки из-за этого люди и не могут брать как-то все нормального кандидата; Так что рейтинг как раз таки для/ как вы сказали/ олигархов;*

- **определение:** *И как раз-таки нашей задачей было выяснить⁵; А вот Катерину издало как раз-таки крупное издательство;*

- **обстоятельство:** *Двадцать девятого числа как раз таки в клубе «16 тонн» будет большой концерт Перховцом; и там как раз таки сейчас очень много дорог приводится в нормативное состояние.*

Позиция КАК РАЗ ТАКИ в «предложении» также может быть любая:

- **НАЧАЛО** (иногда после различных стартовых маркеров):

- *Ну вот как раз-таки тема зашла про цены;*

- *Вот как раз-таки хотела сказать... спросить о митингах;*

- *Так вот/ как раз-таки/ наверное/ вот это я и сделала;*

- *Как раз таки это очень серьезно/ что он так поступает.*

- **СЕРЕДИНА** (такие контексты в пользовательском подкорпусе заметно преобладают):

- *Это как раз-таки и есть то/ что вы говорите или нет?*

- *А вот Катерину издало как раз-таки крупное издательство;*

- *ощущение складывается/ что есть некий конфликт между обществом и властью как раз-таки по поводу того/ что очень много/ десятки тысяч человек/ пришли на Болотную площадь аа высказать своё мнение.*

⁵ Возможен, конечно, и иной взгляд на этот контекст: КАК РАЗ ТАКИ усиливает именную часть предиката, ср.: *И как раз-таки нашей задачей было выяснить*. Такая множественность интерпретаций типична зачастую и для кодифицированного языка, а на материале устной речи является более чем обычным делом.

• КОНЕЦ (часто сопутствуют речевые сбои и другие приметы спонтанности):

◦ *Я не очень на самом деле вот в западном-то искусстве разбираюсь как раз-таки;*

◦ *То есть он там через Брехта там как-то проры... прорывается/ да/ через Дель-Арте как раз-таки;*

◦ *Я просто как раз к тому/ что вот в модели этого города/ тут вот... тут есть Елена Иосифовна Горфункель как раз таки.*

Контекстные неслучайные «соседи» у КАК РАЗ ТАКИ обнаруживаются чаще слева, но могут быть и справа, что можно рассматривать как некоторую претензию на структурную вариативность конструкции:

• ВОТ (НУ ВОТ / ТАК ВОТ / А ВОТ / ВОТ ЭТА ВОТ / ЭТО ВОТ):

◦ *Ну вот как раз-таки тема зашла про цены;*

◦ *Щас вот как раз-таки это отменили/ их больше не будут присылать;*

◦ *но у нас будет практика в школе вот как раз-таки на третьем курсе;*

◦ *Ну раньше/ я думаю/ вот как раз-таки у них складываются же взгляды немножко на жизнь;*

◦ *Вот как раз-таки хотела сказать... спросить о митингах;*

◦ *Это вот как раз таки тот старец/ к которому меня возили в пятилетнем возрасте;*

◦ *Так вот/ как раз-таки/ наверное/ вот это я и сделала;*

◦ *А вот как раз таки из-за этого люди и не могут выбрать как-то все нормального кандидата;*

◦ *это как раз-таки аа вот эта вот самая региональная общественная организация.*

• И:

◦ *как раз последнюю тарпаниху загнали запорожцы в начале века/ и как раз таки они никак не могли её приручить;*

◦ *та же самая голова/ набитая теми же глупостями/ как раз таки и нужна;*

◦ *Вот эти традиционные знания/ они как раз таки и учат нас понимать окружающий мир по-другому.*

• УКАЗАТЕЛЬНОЕ МЕСТОИМЕНИЕ, часто вводящее придаточное предложение:

◦ *твоя книжка/ это как раз-таки про то самое/ что...;*

◦ *Я думаю/ у вас как раз-таки эта сумма/ может быть/ и будет...;*

- *Свою доходность негосударственный пенсионный фонд получает не из бюджета страны/ а как раз-таки аа строго из аа тех денежных средств/ которые они заработают;*
- *как раз-таки вот то/ о чём вы говорили/ приводит к тому/ что людям становится неинтересно/ и они перестают ходить на выборы;*
- *Скажите/ пожалуйста/ а можем ли мы считать революцию тыща девятьсот семнадцатого года как раз-таки тем трансформационным рывком/ о котором мы сейчас говорили?*
- *И в этом как раз/ таки мы ищем поддержки у негосударственных и частных организаций.*

Заключение

Уже эти первые наблюдения позволяют сделать некоторые выводы.

КАК РАЗ ТАКИ как цельная единица появилась в нашей речи чуть ранее 1980 г. Частота употребления не позволяет рассматривать ее как обычную комбинацию «словарных» частиц КАК РАЗ и ТАКИ. При этом обнаруживается значительное преобладание КАК РАЗ ТАКИ в ГП НКРЯ (квазиспонтанная речь).

Везде, кроме ГП, к 2020 г. наблюдается падение употребительности. Хотя сегодня наблюдается явная новая активизация – по крайней мере, в студенческой речи, которую НКРЯ просто не успевает фиксировать.

Соотношение публичной и непубличной речи в употреблениях КАК РАЗ ТАКИ: 66,7 – 33,3 %. Тематика текстов – любая: частная и общественная жизнь, политика, наука, искусство, культура, финансы... Создается впечатление, что ничего нового в значениях этой новой единицы не обнаружено: 'именно' и 'как раз', с очевидным преобладанием 'как раз'. Причем семантические предпочтения обусловлены сочетаемостью с другими словами в «предложении»: значение 'именно' невозможно, когда усиливается предикат.

Значений 'вовремя' и 'закономерно', о которых 7 лет назад писала Е. Иванян, не выявлено; реальность синонима *конкретно* не подтвердилась.

Употребляется КАК РАЗ ТАКИ в любой позиции в «предложении», хотя конечная его позиция отчетливо сопряжена с речевыми сбоями и другими приметами спонтанности (маркеры затруднений в речепорождении).

Главная функция КАК РАЗ ТАКИ – усиление (единица-интенсификатор, дающая двойное усиление) (ср.: *не знает совсем от слова совсем; абсолютно от слова совсем* [Локалина, 2022]). Используется эта единица для усиления любого члена «предложения». И реализации функции усиле-

ния способствуют усилительные частицы (чаще – слева) или указательные местоимения (чаще – справа, вводящие придаточное предложение).

Можно, по-видимому, говорить о *конкретизирующей функции* КАК РАЗ ТАКИ: конкретизация элементов высказывания и сигнал собеседнику об этом. Аналогичную функцию можно видеть в относительно новых употреблениях слова ЧИСТО [Сулимова, 2019], ср.:

- *И мы решили / что мы будем идти не от имеющихся словарей / как обычно делает лексикограф / а чисто от корпуса;*
- *вот / поэтому ... чисто для вас / наверно ... это было хорошо / для нас / было скучновато.*

Во-первых, это порождает совсем другие синонимы, и точно не конкретно. Во-вторых, подтверждается наличие в нашей речи *шкалы неопределенности / конкретности* <КАК БЫ/ТИПА ↔ ЧИСТО/КАК РАЗ ТАКИ>: активизация левого фланга (неопределенности) влечет за собой активизацию правого (конкретности). Речь словно стремится к сохранению равновесия. Похоже, что ничем другим появление этой единицы в устной речи и ее имитациях не обусловлено.

Хотя не исключено, что она способствует созданию *ритма во фразе* – но это надо еще проверять. Может быть, сказывается и общая тенденция *моды на лишние слова* (то есть все-таки есть элемент «паразитизма»).

Продолжаем наблюдать, фиксировать и анализировать окружающую нас живую речь!

Литература

1. Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Коллективная монография. Часть 1. Чтение. Пересказ. Описание / Отв. ред. Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2013. 532 с.
2. Иванян Е. КАК РАЗ ТАКИ вытесняет КАК БЫ. *О жизни частиц в русском языке* [Электронный ресурс] // <https://1001.ru/articles/post/kak-raz-taki-vytesnyayet-kak-by-20754/2015> (дата обращения: 02.11.2022).
3. Казак М. Ю. Язык газеты. Белгород: ИД «Белгород», 2012. 120 с.
4. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. СПб.: Златоуст, 1999. 330 с. [Электронный ресурс] // <https://www.litres.ru/vitaliy-kostomarov/yazykovoy-vkus-epochi/chitat-onlayn/> (дата обращения: 02.11.2022).
5. Крысин Л. П. (ред.). Толковый словарь русской разговорной речи. Вып. 2. К – О. М.: Изд. Дом ЯСК, 2017. 864 с.
6. Локалина Ю. С. Интенсификация в языке и речи на примере наречия *СОВСЕМ* // Социо- и психолингвистические исследования. № 10, 2022. С. 59–62.
7. МАС – Словарь русского языка в четырех томах. Том II. К – О. Изд. второе, испр. и доп. / Гл. ред. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1982. 736 с.

8. МАС – Словарь русского языка в четырех томах. Том IV. С – Я. Изд. второе, испр. и доп. / Гл. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1984. 790 с.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 02.11.2022).
10. Падучева Е. В. Неопределенность как семантическая доминанта русской языковой картины мира [Электронный ресурс] // http://lexicograph.ruslang.ru/TextPdf1/dominanta1_1996.pdf (дата обращения: 02.11.2022).
11. Словарь синонимов [Электронный ресурс] // <https://synonyms.su/k/kak-raz-taki> (дата обращения: 25.12.2022).
12. Солганик Г. Я. О языке и стиле газеты // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Учебное пособие / Под ред. М. Е. Володиной. М.: МГУ, 2003. С. 6-23.
13. Скляревская Г. Н. (ред.). Толковый словарь современного прусского языка. Языковые изменения конца XX столетия. М.: АСТ, 2001. 944 с.
14. Скляревская Г. Н. (ред.). Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика. М.: ЭКСМО, 2006. 1136 с.
15. Сулимова Т. С. *Чисто* в именных сочетаниях: к проблеме становления в русском языке категории определенности / неопределенности (корпусное исследование) // Русская грамматика: структурная организация языка и процессы языкового функционирования / О. И. Глазунова (ред.). М.: Эдиториал УРСС, 2019. С. 475-483.
16. Bogdanova-Beglarian N. In Search of Phrase Boundaries in Spontaneous Speech // SPECOM 2017. Lecture Notes in Artificial Intelligence, LNAI, vol. 10458. Springer, Switzerland, 2017. Pp. 456-463.

Оценочность в медийных политических текстах

Боронкин Павел Александрович

*Санкт-Петербургский электротехнический институт «ЛЭТИ»,
Санкт-Петербург, Россия
boronkin.pavel@gmail.com*

Вакулова Елена Николаевна

*Северо-Западный институт управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы, Санкт-Петербург, Россия
vakulova@mail.ru, vakulova-en@ranepa.ru*

В статье на примере политических медиатекстов показана общепринятая классификация оценки. Подробно рассмотрены следующие ее виды: положительная и отрицательная, общая и частная, абсолютная и сравнительная, ингерентная и адгерентная оценка. Описаны средства выражения оценки разных типов. Сделан

вывод о преобладании в политических медийных текстах негативной оценки, объясняемой обострением конфронтации и выдвиганием на первый план событий, нарушающих норму, а также общей оценки (сообщающей о свойствах, которые приписывает объекту субъект оценки), обусловленной субъективизацией дискурса.

Ключевые слова: политический медиатекст; оценка положительная и отрицательная; общая и частная; абсолютная и сравнительная; ингерентная и адгерентная; средства выражения оценки разных типов; преобладание негативной и общей оценки

Evaluation in media political texts

Boronkin Pavel Alexandrovich

St. Petersburg Electrotechnical Institute "LETI", Saint-Petersburg, Russia

Vakulova Elena Nikolaevna

Northwest Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, Saint-Petersburg, Russia

The article uses the example of political media texts to show the generally accepted classification of evaluation. The following types of evaluation are considered in detail: positive and negative, general and particular, absolute and comparative, coherent and adherent evaluation. The means of expressing different types of evaluation are described. The conclusion is made about the predominance of negative assessment in political media texts, caused by the aggravation of confrontation and the highlighting of events that violate the norm, as well as the general assessment (reporting on the properties attributed to the object by the subject of assessment) due to the subjectivization of discourse.

Keywords: political media texts; evaluation; types of evaluation; positive/negative, general/particular; absolute/comparative; coherent/adherent evaluation means of expressing; different types of evaluation; the predominance of negative assessment; the general assessment

Общепринятая классификация оценки предусматривает следующие ее виды: положительная и отрицательная, общая и частная, абсолютная и сравнительная, ингерентная и адгерентная оценка [Вольф, 1985]. Рассмотрим различные средства выражения оценки в публицистических текстах на политические темы.

Наличие положительной и отрицательной оценки в политических медиатекстах (ПМТ), с явным преобладанием оценки отрицательной, весьма показательно. Оценочный предикат сам по себе, по своей природе имеет

два основных значения – «хорошо» и «плохо». Признак «хорошо» или «плохо» может быть семантическим компонентом слова, а может определяться высказыванием в целом.

Так, слово *террорист* имеет однозначно негативную окраску в своей семантике: «*Террористы запрещенной в Российской Федерации группировки "Исламское государство" взяли ответственность за атаку на военный госпиталь в Кабуле*» (РЕН ТВ). А слово *великолепный* – позитивную окраску: «*Виталий Чуркин – чрезвычайный, полномочный, великолепный*» (РИА).

В высказывании нейтральное слово *автомойщик*, *возвышенные герой* и *гибель* приобретают негативную окраску в тексте о событиях до начала СВО на востоке Украины: «*очередная гибель в очередной бандитской разборке очередного автомойщика, переквалифицировавшегося на Донбассе в героя республики*» (Новая газета).

Ярко выраженный оттенок имеет суффикс *-щин-*: «*Ее [министра обороны Германии] больше заботит, как в бундесвере относятся к представителям секс-меньшинств. Она хочет «оградить их от насмешек» и переживает, что несчастных могут обидеть другие, более суровые наследники прусской военицины. А танки? Это дело десятое*» (КП). Здесь оценка профессионализма министра дается на синтаксическом уровне, при помощи имитации чужой речи, имитации диалога.

Интересно, что оценочные слова со значениями «хорошо» и «плохо» во многих случаях не составляют антонимичных пар. Часто такие пары образуются при помощи словообразовательных аффиксов *анти-*, *про-*, *контр-*, *против(о)-*: *законный – противозаконный, прививочный – антипрививочный, продуктивный – контрпродуктивный, террористический – контртеррористический*. В большинстве таких пар деривационная связь очевидна, хотя пара и не представляет собой антонимической оппозиции, а отнесение оценки к положительной или отрицательной целиком зависит от контекста, точнее, от авторской позиции.

Что касается других типов оценки, то политический дискурс также дает ряд примеров данного типа. Так, в оппозиции оценки общей и частной в ПМТ превалирует оценка частная (что, однако, не исключает необходимости изучения оценки общей): *В ноябре 2015 года министр экономики Абхазии Адгур Ардзинба убеждал участников российско-абхазского делового форума, что в его стране наиболее благоприятный инвестиционный климат на пространстве бывшего СССР (Би-Би-Си)*. В данном тексте инвестиционный климат назван благоприятным без детализации (например,

по безопасности, скорости возврата или объему дивидендов). Интересно также, что отнесение оценки в данном случае к тому или иному типу затруднительно в связи с передачей чужой речи (и, возможно, переводом), где оценка, скорее всего, была положительной, а в самом предложении такое отнесение обусловлено необходимостью предварительного установления позиции автора. Разграничение таких компонентов значения, как дескриптивный и оценочный, таких видов оценки, как общая и частная, представляет определенные трудности, поскольку собственные свойства объекта оценки могут иметь субъективный аспект.

Показательны и динамические изменения оценочности, наблюдаемые при словообразовании. Существительное *закредитованность*, например, образовано суффиксально-префиксальным способом от существительного *кредит*. Производящее слово не имеет оценочной окраски, а производное – приобретает негативную по признаку финансового благополучия. В тексте о долговой нагрузке присутствует рейтинг регионов: «По данным ОКБ, средний ежемесячный платеж по всем кредитам на одного заемщика составил 12,1 тысячи рублей (год назад было 12,7 тысячи). Где самая маленькая *закредитованность*...» (КП). Та же картина наблюдается у окказионализма *обеление*: «Говоря о необходимости снижения налогов, министр привел в качестве примера ИТ-компанию, для которых была снижена налоговая нагрузка на труд, что привело к увеличению налоговых поступлений за счет «обеления» их работы» (АиФ).

В семантической структуре прилагательного *телефонный* прямое значение дескриптивно, а переносное значение в составе устойчивого словосочетания оценочно окрашено: «В стране, где телефонное право неизменно оставалось более важным, чем гражданское и уголовное вместе взятые, было немало "позвоночных" студентов – тех, кого принимали в вузы после звонков высокопоставленных руководителей» (Коммерсант). Стоит отметить также, что каламбур в данном примере, обозначенный кавычками и удачно обыгрывающий омонимичность корневой морфемы, также выполняет оценочную задачу.

Оценка абсолютная и сравнительная также представлена в ПМТ самым различным образом.

В частности, сравнительная оценка может создаваться при помощи целого ряда предикатов, выраженных глаголами *вооружить(-ся)*, *изменить(-ся)*, *иссякнуть*, *исчерпать*, *наводнить*, *обеднеть*, *обезлюдеть*, *обезлюдить*, *осложнить(-ся)*, *повысить(-ся)*, *понизить(-ся)*, *пополнить(-ся)*, *поплохеть*, *постареть*, *разбогатеть*, *разоружить(-ся)*, *разрядить(-ся)*,

расширить(-ся), снизить(-ся), состариться, сплотить(-ся), сузить(-ся), трансформировать(-ся), улучшить(-ся), ухудшить(-ся), и сочетаниями разных типов (например, *измениться в лучшую/худшую сторону*), при этом нынешнее состояние объекта имплицитно сравнивается с его же состоянием в другое время либо состоянием другого объекта.

Абсолютная оценка дается одному оценочному объекту, тогда как при сравнительной имеются по крайней мере два объекта или два состояния одного и того же объекта. При семантическом анализе обнаруживается, что отделить оценку от сравнения практически невозможно: абсолютные признаки имплицитно содержат сравнение, и сравнение, таким образом, первично.

«Пресс-секретарь премьер-министра РФ Наталья Тимакова заявила, что считает бессмысленным комментировать "пропагандистские выпады" персонажей, вообразивших себя участниками президентской кампании» (Интерфакс). Автор дает сравнительную оценку по признаку участия в выборах. Объект оценки не считается участником президентской кампании, хотя подразумеваются реальные участники. Использование кавычек при этом вполне оправдано, поскольку их функция в данном случае – придать выражению если не противоположное, то в любом случае – иное значение, в частности, показать, что автор сомневается в том, что дело обстоит именно таким образом, даже уверен в этом. Не менее оценочны использованные автором средства характеристики объектов авторской критики (*персонажи, вообразившие себя участниками президентской кампании*).

Усиление значимости категории оценки и оценочности изложения в публицистическом стиле речи сегодня все чаще ориентировано на внешнюю политику и те стороны внутренней, которые так или иначе, в большей или меньшей степени, затрагивают внешнюю. Наиболее ярко в ПМТ выражается негативная оценка, что в условиях резкого осложнения международной ситуации находит свое выражение в текстах, посвященных внешней политике. Оценку в ПМТ получают явления, относящиеся и к внутренней политике, однако они все больше принимают форму оппозиции «свой – чужой», где «чужой» – это всё, что не относится к общепринятой позиции, то есть позиция, отличная от официальной.

«Оценочная модальность определяется высказыванием в целом, а не отдельными его элементами, и является компонентом высказывания» [Вольф, 1985, с. 11]. Для корректного определения характера оценочного высказывания необходимо четко обозначить оценочную модальную рамку, включая шкалу оценок и стереотипы.

Как уже отмечалось, в ПМТ главенствует субъективная сторона, следовательно, какое-либо событие может быть отражено с различных точек зрения и с использованием различных способов. Так, отношение автора к объекту оценки может проявляться в выборе освещаемого материала. Какому-либо событию разными СМИ может быть уделен разный объем внимания, или же оно может быть не освещено вообще. Например, в свое время подавляющее большинство СМИ проигнорировало выход критического фильма ФБК о тогдашнем премьер-министре Дмитрие Медведеве, чем показало незначительность этого события в понимании данных СМИ. Однако спустя некоторое время многие СМИ поместили на своих страницах оценку фильма официальными лицами, чем, на наш взгляд, хотели отстраниться от оценки события, однако умолчание есть разновидность лжи, а отсутствие оценки уже есть оценка (Интерфакс, РТ, Вести).

Расхождение оценок может наблюдаться при освещении одного и того же события СМИ российскими и зарубежными. 20 февраля 2017 г. скончался постоянный представитель России в ООН Виталий Чуркин, после чего Украина наложила вето на принятие заявления Председателя Совета Безопасности ООН, посвященного этому событию. Данные действия (отказ) разными СМИ расценивались по-разному. Если российские СМИ и официальные лица действиям украинской делегации давали оценку резко негативную, то украинская сторона в одобрение действий своей делегации приводила следующие доводы: *«Таких случаев никогда не было в истории ООН»*, – *отметила пресс-секретарь министерства Марьяна Беца. В то же время она обвинила Россию в спекуляциях на эту тему и заявила, что Украина «ничего не блокировала»* (Лента). Экс-министр иностранных дел Украины В. Огрызко выразился еще более резко, назвав российскую дипломатию *«дипломатией лжи»* (Эспрессо). Мы видим различие пресуппозиции российской и украинской сторон, обусловившее различие использованных ими средств выражения.

Аналогичная ситуация наблюдалась с оценками крымского референдума и оценкой блогера А. Шария. Один из телеканалов, говоря о референдуме в Крыму, при помощи использования префикса *псевдо-* подчеркивает свое отношение к референдуму (его, по мнению канала, нелегитимность): *«непризнание мировым сообществом результатов псевдореферендума в Крыму»* (Эспрессо). Эта оценка сочетает признаки оценки абсолютной и сравнительной. Абсолютная по форме, она содержит имплицитное сравнение. Автор основывает свое суждение на стереотипе истинного референдума и сравнивает с таковым крымский. То же событие агентство «Интер-

факс», напротив, считает легитимным: *«Непризнание мировым сообществом итогов референдума в Крыму – одно из ключевых положений проекта резолюции по ситуации на Украине, который представлен американцами Совету Безопасности ООН»* (Интерфакс). Автор тоже сравнивает событие со стереотипом, но приходит к другому выводу, поскольку размещает свою оценку в противоположной части оценочной шкалы. Украинский канал «Эспрессо», упоминая А. Шария, отказывается называть его журналистом: *«"Он бунтует по-своему". Савченко прокомментировала разговор с украинофобом Шарием»* (Эспрессо); [Заголовок] *«Говорит правду об Украине. Познер назвал скандального Шария настоящим журналистом»* (Эспрессо). СМИ не просто информирует об опубликованных интервью, а прямо или косвенно дает оценку одному из его участников.

Российские СМИ имеют другой взгляд на Шария. В одной и той же статье сферу его деятельности обозначили тремя наименованиями: *«Медиаэксперт Анатолий Шарий на своем видеоканале на YouTube рассказал о реакции украинского общества и национальных СМИ на смерть постоянного представителя Российской Федерации в ООН Виталия Чуркина. По словам независимого журналиста, после ухода известного российского дипломата в Незалежной началось по-настоящему "истеричное веселье". Блогер подчеркнул, что такой истеричной радости, ретранслируемой в СМИ, он не видел нигде, ни в одной стране мира»* (Звезда). Таким образом, российский телеканал «Звезда», давая другую, частную, оценку, считал Шария журналистом и не называл его украинофобом.

Следует отметить, что оценка одного и того же объекта может меняться с течением времени вне зависимости от официальной позиции по тому или иному вопросу. В эфире государственного телеканала «Россия 24» от 8 марта 2014 г. диктор напоминает: *«Из реплик, которыми они обменивались, можно сделать вывод, что стрельбу по людям в центре Киева вели представители киевской хунты»* (Вести)⁶. Данный пример можно рассматривать как образец сравнительной оценки, поскольку в нем один объект оценки представлен в двух состояниях. Но нужно отметить, что состояние объекта оценки (руководства Украины) на тот момент практически не менялось, а изменилось восприятие этого объекта субъектом оценки, следовательно, и оценка объекта.

⁶ Позднее резкая формулировка в центральных СМИ на короткое время уступило место нейтральным *власти Украины, украинское государство, официальный Киев*.

Анализ показал, что в политических медиатекстах особенно распространены следующие виды оценки:

- негативная (поскольку при обострении конфронтации в первую очередь на себя обращают внимание события, нарушающие норму);
- общая (сообщает о свойствах, приписываемых объекту субъектом оценки);
- адгерентная (поскольку оценка ПМТ всегда существует в контексте);
- абсолютная (так как косвенно включает в себя сравнительную);
- сравнительная (характерная для аналитических текстов).

Литература

1. Аругюнова Н. Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988.
2. Букреева И. В. Средства репрезентации негативной оценки в медийных текстах // Филология, журналистика и межкультурная коммуникация в диалоге цивилизаций: Материалы 1-й ежегодной науч.-практ. конф. Северо-Кавказского федер. ун-та «Университетская наука – региону» / под ред. С. В. Гусаренко. Ставрополь: ООО ИД «ГЭСЭРА», 2013. Ч. 2. С. 261-264.
3. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985.
4. Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. М.: МПУ, 1993.
5. Петрова Н. Е., Рацибурская Л. В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 160 с.
6. Солганик Г. Я. Выразительные ресурсы публицистики // Поэтика публицистики. МГУ, 1990. С. 16.
7. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. М.: Наука, 1991. 66 с.

Активные процессы в современном русском языке и их отражение в эргономии г. Екатеринбург

Вепрева Ирина Трофимовна, Харитоновна Анастасия Владимировна
Уральский федеральный университет имени первого Президента России
Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия
irina_vepreva@mail.ru, ave.anastasiaa@yandex.ru

Активные процессы, происходящие в современном русском языке (демократизация языка, коллоквиализация, усиление личностного начала, деидеологизация), стимулировали рост новых моделей образования эргонимов г. Екатеринбург

бурга. В статье рассмотрены эргонимы-реплики, особенностью которых является их несамостоятельность вне диалога; эргонимы, включающие сниженную лексику и советизмы; эргонимы-окационализмы, появившиеся в результате языковой игры; эргонимы, отражающие уральскую региональную идентичность.

Ключевые слова: коллоквиализация; демократизация языка; эргоним; эргонимы-реплики; языковая игра; уральская идентичность

Active processes in the modern Russian language and their reflection in the ergonymy of Yekaterinburg

Vepreva Irina Trofimovna, Kharitonova Anastasia Vladimirovna
*Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia*

Active processes taking place in the modern Russian language (democratization of the language, colloquialization, strengthening of the personal principle, deideologization) stimulated the growth of new models of ergonyms formation in Yekaterinburg. The article deals with ergonyms-replicas, the peculiarity of which is their lack of independence outside the dialogue; ergonyms, including reduced vocabulary; ergonyms-occasionalisms, which appeared as a result of language play; ergonyms reflecting the Ural regional identity.

Keywords: colloquialization; democratization of language; ergonym; ergonyms-replicas; language game; Ural identity

В конце XX века в ономастике сформировалось научное направление, посвященное изучению эргонимов – имен собственных «делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [Подольская, 1978, с. 166]. В отличие от других классов онимов, эргонимы «характеризуются более частой сменяемостью» [Давлеткулова, 2013, с. 83], их система подвижна и динамична, что обуславливает интерес лингвистов к эргонимии как к одной из сфер проявления активных процессов, протекающих в русском языке на данном этапе его развития.

Многие явления, характерные для новейшего этапа современного русского языка, были описаны на рубеже XX–XXI веков: коллоквиализация письменной речи, диалогичность, усиление личностного начала, экспрессивизация, деидеологизация, демократизация и др., см. об этом: [Панов, 1988; Русский язык конца XX столетия (1985–1995), 1996; Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков, 2008]. В оно-

мастиконе современного города названные тенденции могут проявляться с различной степенью интенсивности, обретать новые формы выражения.

Цель настоящей работы – проанализировать активные языковые процессы, нашедшие отражение в эргонимии города Екатеринбурга.

Традиционно эргоним представляет собой слово или именованное словосочетание. Ярким проявлением тенденций к экспрессивизации и коллоквиализации языка стало возникновение новой продуктивной номинативной модели – эргонимов-реплик. Эргонимы-реплики – «номинативные единицы, фиксирующие высказывания одного речевого партнера от начала и до высказывания другого партнера» [Вепрева, 2019, с. 170], представляют собой вопросно-ответные единства и имитируют живую диалогическую речь: студия красоты «*Я у подруги*», кофейня «*Давай займемся кофе*», студия маникюра «*Пора на ногти*», магазин для беременных «*Я буду мамой*», блинная «*Вкусно, блин!, Да, блин!*», бургерная «*А ты где?*», стритфуд «*А мы здесь*», кафе «*Мы едем, Дуй сюда*», магазин пряжи «*Купи клубок*» и др.

Одна из особенностей диалогической речи состоит в том, что «смысл реплики становится полностью понятным только в связи с контекстом и ситуацией» [Трошева, 200, с. 45]. В случае эргонимов-реплик ситуация и контекст предполагаемого диалога оказываются скрыты от адресата, что вызывает у него желание восстановить диалогическое единство, разгадать смысл номинации и понять, какие услуги предоставляет организация. Например, название салона красоты «*Хочу сегодня*» не является информативным с точки зрения указания на сферу функционирования. Однако данная реплика типична для индустрии красоты в ситуации, когда у женщины непредвиденно меняются планы, и сделать прическу, макияж или маникюр ей необходимо именно сегодня, а найти свободные места для записи – большая проблема.

Имитации живого разговора способствует использование экспрессивного синтаксиса. Регулярно встречаются номинации, представляющие собой вопросительные и восклицательные предложения: шашлычная «*Шашлык будешь?*», кофейня «*А помнишь?*», свадебный салон «*Давай поженимся!*». Дважды зафиксированы эргонимы-реплики с сочетанием вопросительного и восклицательного знака, что передает крайнюю степень напряжения чувств: магазин разливного пива «*Чем не повод?!*», кофейня «*Может, кофе?!*».

В состав номинаций включаются прямые обращения: кафе «*Федя, дичь!*», досуговый центр «*Мама, я сам*», студия маникюра «*Девочки, привет!*». Использование формы звательного падежа и усилительной частицы *ну* в названии магазина детской одежды «*Мам, ну купи!*» поддерживает впечатлительные живой беседы, имитирует реплику ребенка, направленную в адрес матери.

Высокая конситуативная обусловленность реплик разговорного диалога отражается на их лексико-грамматическом строении – они отличаются редуцированностью, сжатостью. Вследствие этого среди эргонимов-реплик широко распространены конструкции с нулевым глаголом: кафе-кондитерская «*Не торты, а торты*», магазин «*Мясо тут*», студия дизайнера интерьера «*Тут уют*», магазин по продаже чая «*Чайку?*», пиццерия «*Здесь пицца*». Разговорный синтаксис, переходя в письменную речь, способствует ее экспрессивизации.

Ряд эргонимов-реплик представляет собой разговорные реплики-клише и различные прецедентные феномены-высказывания из известных фильмов, строки из песен, пословицы и фразеологизмы. Например, аптека «*Будь здоров*», спа-салон «*Рельсы-рельсы, шпалы-шпалы*» (отрывок из детского стишка-приговора, сопровождающего ситуацию массажа), магазин цветов «*Потому что гладиолус*» (устойчивый шуточный ответ на неуместный вопрос *почему*), кафе «*Ну где ты, Варвара?*» (строчка из песни группы Би-2). Использование прецедентных феноменов способствует экспрессивизации номинации, повышает ее узнаваемость, активизирует эмоции адресата.

Также на материале эргонимов отчетливо прослеживается тенденция к демократизации языка. Данный процесс связан с трансформацией представлений о языковой норме. Отношение к ней меняется, теперь «норма – это выбор» [Панов, 1988, с. 27], вследствие чего в язык начинают активно проникать разговорные, жаргонные, просторечные единицы. В состав номинаций городских предприятий также включается неcodифицированная разговорная и сниженная лексика: бьюти-коворкинг «*По красоте*», салоны красоты «*Ты просто вау*»; «*Четко*» – сленговые выражения, означающие положительную оценку. Номинации службы доставки «*Там сям*», бара «*Че почем*», фотосалона «*Фоточка*», магазина детской одежды «*Крутышки*», груминг-студии «*Котик и песик*» относятся к разговорной лексике. В наименовании ювелирного салона «*Цазки*» и бара «*Tëlki*» используются графически трансформированные (переданные латиницей) жаргонизмы *цацки, телки*. Данные эргонимы выполняют аттрактивную функцию, эпатажируют адресата, однако использование лексемы *телка* – «груб. 2. Насмешл.-пренебр. жарг. молод. О девушке, молодой женщине, подруге, жене (обычно как о потенциальном партнере для интимных отношений)» [Химик, 2004, с. 601], на наш взгляд, является недопустимым.

Сопоставляя современную и советскую эргонию, анализируя изменения, произошедшие в названиях предприятий, можем наблюдать процесс идеологизации языка, т.е. «освобождение семантики слов от политических и идеологических довесков» [Валгина, 2003, с. 86].

Период с 1983 по 1988 год в городской номинации И.В. Крюкова характеризует как ситуацию «знакового голода» [Крюкова, 2007, с. 25], что связано с абсолютной идеологической выдержанностью ономастикона. Эргонимы этого периода зачастую либо прямо указывали на сферу деятельности предприятия (парикмахерская «*Парикмахерская*»), либо представляли собой символические номинации с идеологическими коннотациями и выполняли воспитательную функцию (кинотеатр «*Знамя*», «*Аврора*», фабрика «*Красный октябрь*»). В современном эргонимиконе Екатеринбурга название «*Аврора*» носят студия танца, жилой комплекс, парикмахерская, стоматологическая клиника, фитнес-студия, косметологическая клиника, ателье, что свидетельствует об утрате идеологического компонента значения. Связь данного онима с названием знаменитого крейсера и событиями Октябрьской революции 1917 года ослабевает. Эргоним «*Аврора*» получает эстетическое приращение – в первую очередь актуализируется ассоциация с именем богини утренней зари из древнеримской мифологии.

Советизмы могут включаться в состав номинаций городских предприятий либо в целях создания ностальгической тональности, объектом которой является советское прошлое, – столовая «*Уральский рабочий*», фитнес-клуб «*Пионер*», либо как элемент языковой игры – магазин электротехнических товаров «*Товарищ Токов*», торговый центр «*Комсомолл*» (от английского *mall* (торговый центр)).

Общественно-политические преобразования, переход к рыночной экономике привели к увеличению числа предприятий, нуждающихся в собственных именах. По мнению Т. В. Шмелевой, эргонимия с начала 1990-х годов переживает состояние «онимического взрыва» [Шмелева, 1997, с. 114]. Авторами городских номинаций теперь выступает не государство, а отдельные номинаторы, усиливается личностное начало в языке. Креативный подход к имьятворчеству становится необходимостью, особенно в сферах, характеризующихся высокой конкуренцией (заведения общественного питания, сфера красоты и др.).

Для создания эргонимов активно используются различные приемы языковой игры, под которой понимается «постоянное нарушение каких-либо правил, балансирование на грани нормы» [Норман, 2006, с. 10]. Появляются эргонимы-окказионализмы: ресторан грузинской кухни «*ХочуПури*», закусочная «*Хотдогни, бро*», ресторан «*Барборис*». «*Барборис*» – орфографическая модификация слова *барбарис*, превращающая данную единицу в словосочетание *Бар Борис*, где *бар* – лексема, связанная со сферой общественного питания, а *Борис* – имя Бориса Ельцина. Выбор названия объясняется двумя

факторами: во-первых, ресторан располагается на территории общественного, культурного, образовательного центра «Ельцин Центр». Фигура Б. Н. Ельцина является значимой для истории города, поскольку именно в Екатеринбурге он начинал свою политическую карьеру. Во-вторых, отличительная черта заведения – использование в меню фамильных рецептов Наины Иосифовны Ельциной, супруги первого Президента России.

Продуктивной для образования окказиональных номинаций в эргонимиконе Екатеринбурга является модель: корень, указывающий на сферу деятельности предприятия, плюс топонимический суффикс *-бург*: пекарня «Хлеббург», магазин «Пивбург», курсы по подготовке к ЕГЭ «ЕГЭбург», магазин швейных принадлежностей *SHVEIBURG*, магазин мебели «Мебельбург», школа искусств «АРТбург». Внутренняя форма данных эргонимов осознается, с одной стороны, как предприятия, продающие товары в городе Екатеринбурге, с другой стороны, указывает на широкий ассортимент товаров или услуг. Имплицитно суффикс указывает на значимость данного предприятия, например, «АРТбург» – не просто школа рисования, а целый город искусства.

Одно из интересных проявлений роста личностного начала в эргонимии Екатеринбурга – существование номинаций, детерминированных не просто языковой личностью номинатора, а языковой личностью номинатора как частью определенной социальной группы, коллектива. В эргонимиконе Екатеринбурга фиксируются названия предприятий, отражающие уральскую региональную идентичность, ее «самость». Например, в эргонимах передаются фонетические деформации разговорного характера, свойственные окающему уральскому произношению: онлайн-школа по подготовке к ЕГЭ по русскому языку «*Чо, с Урала?*», уральская паблик-арт программа «*ЧО*», студия живописи «*Чо творит*», кафе быстрого питания «*Ешь ЧоДали*».

В то же время такой графический вариант лексемы *что* может трактоваться как намеренно ироническое подчеркивание провинциальности уральцев. Название онлайн-школы по подготовке к ЕГЭ по русскому языку «*Чо, с Урала?*» напоминает ставшую прецедентной фразу из советского фильма «Самая обаятельная и привлекательная» (1985 г., режиссер Геральд Бежанов): «*Да она что, с Урала?*».

В одном из интервью директор уральской паблик-арт программы «*ЧО*» Никита Харисов подчеркивает значимость данного словечка для регионального сообщества: «Даже в названии фестиваля мы захотели задать тему для дискуссий и споров, поэтому взяли, пожалуй, одно из самых уральских

и при этом неоднозначных слов – ЧО. Что такое ЧО? Простонародность или прямолинейность? Уральская немногословность, ведь мы люди дела? Или напористость, с которой мы идем к своей цели? Надо ли гордиться своим ЧО или пытаться его скрыть?» [Название и стиль Уральского фестиваля паблик-арта ЧО]. Таким образом, использование в составе эргонимов Екатеринбурга лексемы *чо* отражает процесс проявления в языке не только личностного начала, но и коллективного языкового сознания уральцев.

Подведем итоги нашим наблюдениям. Класс эргонимов, входящих в онимическое поле актуальных номинаций, в силу своей яркой прагматической нагруженности, динамичности и частой сменяемости, отражает активные процессы, происходящие в современном русском языке. В эргонимиконе Екатеринбурга наиболее актуальными оказываются процессы коллоквиализации письменной речи, экспрессивизации, демократизации, деидеологизации и усиления личностного начала. Активно функционируют эргонимы-реплики и эргонимы-окказионализмы.

Литература

1. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Логос, 2003. 304 с.
2. Вепрева И. Т. Современный эргонимикон: в поисках новых форм выражения // Вопросы ономастики. №4. 2019. С. 168–179.
3. Давлеткулова Л. Н. Лингвокультурологический компонент топонимов (на примере урбанонимов Оксфорда) // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2013. № 31 (322). С. 82–85.
4. Крюкова И. В. Волгоградская эргонимия в диахроническом аспекте // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. 2. «Языкознание». Вып. 6. 2007. С. 21–26.
5. Норман Б. Ю. Игра на гранях языка. М.: Флинта, 2006. 344 с.
6. Панов М. В. Из наблюдений над стилем сегодняшней периодики // Язык современной публицистики / Отв. ред. М. В. Шульга. М.: Наука, 1988. С. 4–27.
7. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978. 201 с.
8. Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / Отв. ред. Е. А. Земская. М.: «Языки русской культуры», 1996. 480 с.
9. Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX – XXI веков / Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. М.: Языки славянских культур, 2008. 712 с.
10. Трошева Т. Б. Диалог // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 44–45.
11. Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб.: Норинт, 2004. 768 с.

12. Шмелёва Т. В. Письменность городской среды // Фонетика – Орфоэпия – Письмо в теории и практике: Межвуз. сб. научн. трудов . Вып. 1. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т., 1997. С. 114–123.

13. Название и стиль Уральского фестиваля паблик-арта ЧО. URL: <http://rek-portal.ru...design/nazvanie...stil...festivalya...cho/> (дата обращения: 26.12.2022).

О некоторых трансформациях пословиц в текстах современной массовой литературы

Ганапольская Елена Владимировна

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
eganapolskaya@mail.ru*

Статья посвящена вопросу изучения индивидуально-авторских трансформаций пословиц в текстах современной российской криминальной прозы с целью обучения иностранных учащихся их узнаванию в тексте и употреблению. Приводится статистика употребления пословиц в текстах, которая показывает, что в большинстве случаев они употребляются в трансформированной форме. В изучаемых текстах представлены все типы индивидуально-авторских трансформаций пословиц.

Ключевые слова: пословицы; индивидуально-авторские трансформации; русский язык; современный текст; употребительность; иностранные учащиеся

Some proverbs transformations in the modern popular literature

Ganapolskaya Elena Vladimirovna

Saint Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

The issue of the article is the study of the author's proverb transformations in modern Russian criminal prose in purpose of teaching foreign students to recognize proverbs in the text and to use them. The author gives statistics on the use of proverbs, which shows that in most texts their form changes. Modern Russian criminal prose presents all types of author's proverb transformations.

Keywords: proverb; author's proverb transformation; Russian language; modern text; frequency of the use of a proverb; foreign student

В статье рассматриваются трансформации пословиц в текстах современной массовой литературы. Представлен взгляд на эту проблему с точки зрения обучения иностранных учащихся узнаванию русских пословиц в тексте, их пониманию и в дальнейшем употреблению в речи.

Пословицы традиционно вызывают интерес у иностранных студентов, однако в большинстве учебных пособий (речь идет об учебниках по чтению, развитию речи, письму и т.п.) презентация пословиц ограничена демонстрацией их формы в том виде, в каком она дана в словарях; пословицы представлены по одной или списком; в отдельных случаях приводится значение пословицы; контекстов употребления обычно нет; о трансформациях пословиц в учебниках речи вообще не идет.

Вероятно, авторы учебников предполагают, что внутренняя форма пословицы сама подскажет иностранным студентам ее значение. Однако, как показывает практика, это не всегда так, что косвенно подтверждают и словари, где даже при наличии контекстов употребления, значение пословицы не всегда сформулировано [см., например, Жуков, 2000]. И, конечно, для правильного использования пословиц в речи такого их представления в учебниках недостаточно. Именно поэтому в последнее время появляются работы, которые непосредственно посвящены вопросу обучения русским пословицам как иностранных, так и русских учащихся [см., например: Башурина, 2005, Журина, 2021, Мурашова, 2020, Никитина, Рогалева, 2021 и др.].

Темой многих исследований становятся и индивидуально-авторские трансформации пословиц [см., например, Васильева, 2022, Селиверстова, 2020, Федорова, 2007 и др.]. Однако работы, посвященные изучению индивидуально-авторских трансформаций пословиц с точки зрения их преподавания иностранным учащимся, единичны [см., например: Мурашова, 2018].

Причина в том, что, несмотря на обилие работ по теме, пословицы недостаточно изучены с точки зрения их функционирования в речи. В аспекте преподавания русского языка иностранным учащимся наиболее значимыми аспектами изучения пословиц представляются степень их употребительности в современной речи, их значение, ситуации употребления, речевые (и языковые) трансформации.

Начнем с вопроса о степени употребительности той или иной пословицы в современном тексте. Наш материал – это контексты употребления пословиц, входящих в известный паремиологический минимум Г. Л. Пермякова⁷ [Пермяков, 1988, с. 154 – 157]. Они были отобраны методом сплош-

⁷ Несмотря на то что объективность выделения минимума Г.Л. Пермякова часто подвергается сомнению, он продолжает оставаться одной из немногих (и основных) отправных точек для начала исследования пословиц.

ной выборки из 221 произведения российской криминальной прозы 77 авторов; время создания произведений – 60-70-е гг. XX в. – первое десятилетие XXI века. Многие из произведений-источников выборки экранизированы. Всего в минимуме Пермякова 138 пословиц. Мы рассмотрели половину из них (68)⁸.

Полученные статистические данные о степени употребительности рассматриваемых пословиц в текстах криминальной прозы, безусловно, строго не отражают ситуацию в языке в целом (причина – ограниченность тематики произведений-источников), но достаточно показательны для приблизительной оценки их употребительности в современном тексте.

Распределение выбранных для изучения пословиц по количеству их употреблений в текстах современной криминальной прозы следующее (в порядке убывания): [15⁹]: *Лбом стену (стенку) не прошибешь.* [13]: *Лес рубят – щепки летят.* [12]: *И на старуху бывает проруха.* [11]: *В тихом омуте черти водятся. Горбатого могила исправит. Игра [не] стоит свеч.* [8]: *И у стен есть уши. На бедного Макара все шишки валяются¹⁰.* [7]: *И волки сыты, и овцы целы. Кота в мешке не покупают. Куй железо, пока горячо. На безрыбье и рак рыба. Дыма без огня не бывает (вар.: Нет дыма без огня).* [6]: *Выше головы (Выше себя) не прыгнешь. Если б знал, где упаду, подстелил бы соломки. Лежачего не бьют. На ловца и зверь бежит. Лучшие синица в руках, чем журавль в небе. На чужой каравай рот не разевай.* [5]: *Взялся за гуж, не говори, что не дюж. [Пока] гром не грянет, мужик не перекрестится. Как (Сколько) волка ни корми, он все в лес смотрит). Ложка дегтя портит бочку меда.* [4]: *Баба с возу – кобыле легче. Бог троицу любит. Два медведя в одной берлоге не уживутся. Дорога ложка к обеду. Если гора не идет к Магомету, Магомет идет к горе. За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь. Любишь кататься – люби и саночки возить. Назвался груздем – полезай в кузов.* [3]: *Вода камень точит (вар.: Капля камень долбит). Гусь свинье не товарищ. Дареному коню в зубы не смотрят. Дома и стены помогают. Запретный плод сладок. Из-за деревьев не видно леса.* [Чем] *дальше в лес – [тем] больше дров.* [2]: *Близок локоть, да не укушишь. В семье не без урода. Всякому овощу своё время.*

⁸ Пословицы приводятся в той форме, в какой они даны у Г. Л. Пермякова. Выражение «Из искры – пламя» не рассматривалось.

⁹ Цифры показывают количество употреблений каждой пословицы в текстах российской криминальной прозы.

¹⁰ В наших текстах встретился только фрагмент пословицы, существующий в виде отдельного фразеологизма, – «на кого все шишки валяются».

За одного битого двух небитых дают. И на солнце бывают пятна. Из песни слова не выкинешь. Каков поп, таков и приход. Клин клином [и] вышибают. [1]: Большому кораблю – большое плавание. Видать птицу (сокола) по полету. Видит око, да зуб неймет. Волков бояться – в лес не ходить. Заставь дурака богу молиться – он и лоб разобьет (расшибет). Знает кошка, чьё мясо съела. Из «спасибо» шубы не сошьешь. Как аукнется, так и откликнется. Куда иголка, туда и нитка. На зеркало неча (нечего) пенять, коли рожа крива. Была бы шея, а хомут найдется. [0]: Аппетит приходит во время еды. Бодливой корове бог рог не дает. Где тонко, там и рвётся. Готовь сани летом, а телегу – зимой. Дело мастера боится. Каждый (Всяк) кулик своё болото хвалит. Кашу маслом не испортишь. Конь о четырёх ногах, [да] и тот спотыкается. Кто в лес, кто по дрова. Мал золотник, да дорог. Из пушки по воробьям не стреляют.

Теперь рассмотрим пословицы из нашего списка с точки зрения их трансформаций в контексте. И снова начнем со статистики: определим, какое количество пословиц было употреблено в текстах криминальной прозы в трансформированном и нетрансформированном виде.

1. В исходном, нетрансформированном, виде (как в минимуме Г. Л. Пермякова) – 6 пословиц: *Баба с возу – кобыле легче* (4¹¹). *Большому кораблю – большое плавание* (1). *За одного битого двух небитых дают* (2). *Куда иголка, туда и нитка* (1). *Любишь кататься – люби и саночки возить* (4). *На ловца и зверь бежит* (6).

2. И в исходном, и в трансформированном виде – 25 пословиц: *Близок локоть, да не укусишь* (1/1¹²). *Бог троицу любит* (2/2). *В семье не без урода* (1/1). *В тихом омуте черти водятся* (5/6). *Взялся за гуж, не говори, что не дюж* (4/1). *Вода камень точит* (вар.: *Капля камень долбит*) (1/2). *Выше головы (Выше себя) не прыгнешь* (3/3). *Горбатого могила исправит* (8/3). *Гусь свинье не товарищ* (2/1). *Дареному коню в зубы не смотрят* (1/2). *Дома и стены помогают* (1/2). *Дыма без огня не бывает* (вар.: *Нет дыма без огня*) (6/1). *Запретный плод сладок* (2/1). *И волки сыты, и овцы целы* (1/6). *И на старуху бывает проруха* (7/5). *Игра [не] стоит свеч*. (*Игра не стоит свеч* (1/1). *Игра стоит свеч* (2/8)). *Из песни слова не выкинешь* (1/1). *Как (Сколько) волка ни корми, он все в лес глядит (смотрит)* (1/5). *Куй железо, пока горячо* (2/5). *Лежачего не бьют* (1/5). *Лес рубят – щепки летят* (8/5). *Лучше синица в руках, чем журавль в небе* (1/15).

¹¹ В скобках дано количество употреблений.

¹² Первая цифра – исходная форма, вторая – трансформированная пословица.

На безрыбье и рак рыба (3/4). Назвался груздем – полезай в кузов (1/3). На чужой каравай рот не разевай (1/5).

3. Только в трансформированном виде – 26: *Видать птицу (сокола) по полёту (1). Видит око, да зуб неймет (1). Волков бояться – в лес не ходить (1). Всякому овощу своё время (2). [Пока] гром не грянет, мужик не перекрестится. (5) [Чем] дальше в лес – [тем] больше дров (3). Два медведя в одной берлоге не уживутся (4). Дорога ложка к обеду (4). Если б знал, где упаду, подстелил бы соломки (6). Если гора не идет к Магомету, Магомет идет к горе (4). За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь (4). Заставь дурака богу молиться – он и лоб разобьет (расшибёт) (1). Знает кошка, чьё мясо съела (1). И на солнце бывают пятна (2). И у стен есть уши (8). Из «спасибо» шубы не сошьешь (1). Из-за деревьев не видно леса (3). Как аукнется, так и откликнется (1). Каков поп, таков и приход (2). Клин клином [и] вышибают (2). Кота в мешке не покупают (7). Лбом стену (стенку) не прошибешь (15¹³). Ложка дегтя портит бочку меда (5). На бедного Макара все шишки валятся (8). На зеркало неча (ничего) пенять, коли рожа крива (1). Была бы шея, а хомут найдется (1).*

Как видим, подавляющее большинство пословиц употреблено в текстах криминальной прозы в трансформированном виде.

Анализ контекстов показывает, что пословицы подвергаются в тексте всем традиционно выделяемым видам преобразований. При этом все трансформации, за исключением единичных случаев позиционных изменений, носят комплексный характер, т.е. пословица одновременно подвергается не одной, а нескольким трансформациям. В подавляющем большинстве при трансформации пословицы в контексте наблюдается приращение смысла и/или его изменение. Приведем примеры каждого типа трансформаций.

1. Структурно-грамматические трансформации представлены следующими видами:

1.1. Структурные (утрачен какой-либо компонент без изменения смысла – союз «и», глагол «бывают» и т.п.): – *Хорошо, когда **волки сыты, и овцы целы, а, Ленья?** (А. Степанов. Вечный шах) (И волки сыты, и овцы целы) – **Вышла недоработка...** Накладки случаются везде. – Ну да, **и на солнце пятна...** (П. Катериничев. Редкая птица) (И на солнце **бывают** пятна)*

¹³ Употребления однозначно можно отнести к трансформациям этой пословицы. Остальные употребления требуют дополнительного изучения.

1.2. Позиционные: а) только инверсия; такие трансформации единичны: ...не удивительно, что они друг с другом не разговаривают, поскольку **гусь не товарищ свинье**, а военная косточка – **торгашу в мундире** (В. Безымянный. Нирвана) (Гусь свинье не товарищ). ...требуется оперативность, точнее понимание рынка, он особый у нас, конечно, значительно легче раздать всем сестрам по серьгам – **и овцы целы, и волки сыты** (Ю. Семенов. Аукцион) (И волки сыты, и овцы целы); б) сопровождающиеся другими трансформациями, например, лексической заменой: ... **неужели мужчина делается умным только к старости, глаз видит, да зуб неймет**; по-русски говорят "око"... (Ю. Семенов. Экспансия III) (Видит око, да зуб неймет). ...болтливый майор обронил, что **ложка хороша к обеду** – мол, если бы похитители вернули журналиста сейчас, чтобы он мог поехать с Леонидом Ильичом в Вену, им бы полнаказания скостили. (Ф. Незнанский, Э. Тополь. Журналист для Брежнева) (Дорога ложка к обеду).

1.3. Грамматические:

1.3.1. Изменение синтаксической структуры фразы. Например пословица *Если б знал, где упаду, подстелил бы соломки* представлена в текстах шестью индивидуально-авторскими трансформациями: **Знать бы, где упадёшь, соломки бы подстелил** (Н. Леонов. Еще не вечер); **Знай, где упадёшь, – соломки б подстелил** (Ю. Семенов. Противостояние); **Знал бы, где упасть, подложил бы соломки** (Ю. Семенов. Непримируемость); (Как говорит один мой знакомый наркоман:) **"Знал бы, где возьмут, "соломку" б раскидал"** (А. Кивинов. Ля-ля-фа); (Невозможно было) **знать, где упадёшь, чтобы подстелить соломки** (С. Алексеев. Сокровища Валькирии. Стоящий у Солнца); **Не угадаешь, где соломки подстелить** (Н. Леонов. Выстрел в спину).

1.3.2. Морфологические, например: *А потом они неизбежно уберут оказавших им поддержку «традиционалистов».* ... Потому что **два медведя в одной берлоге не уживаются**, а, напротив, – **грызутся насмерть**. (А. Ильин. Диверсия) (Два медведя в одной берлоге не уживутся)

2. Квантитативные трансформации:

2.1. С сохранением исходной синтаксической структуры, например: – *Кто же не знает старика Рейли? Звезда британской разведки, главнейший спец по русским делам.* ... **Но и на старуху бывает...** *Вон его старший коллега Лоуренс куда круче был, а банально на мотоцикле убился...* (В. Звягинцев. Андреевское братство). *Но то, что Аяврика грохнули, он исключал – не та личность. Хотя и на старуху, как говорится...* (А. Кивинов. Обнесенные "Ветром"). (И на старуху бывает проруха) *Отчеты о ходе*

раскрытия преступления заслушивались ежедневно... Как следствие этого – сбор данных велся интенсивно, ... но, как говорится, **чем дальше в лес, тем...** сами знаете. Каждый день появлялись все новые и новые кандидаты в убийцы. (А. Маринина. *Я умер вчера*) (Чем дальше в лес, тем больше дров). Нарращение смысла в данном случае происходит за счет того, что читателю предлагается самому вспомнить (придумать) недостающий фрагмент высказывания.

2.2. С разной степенью трансформации исходной синтаксической структуры (в эту группу входят и образные словосочетания-символы), например: – Ребята, мы все дураки, и я самый главный. ... И как мы ухитрились так бездарно провести проверку? Убить нас всех мало. – Это точно, – согласилась Настя. – **Бывает проруха и на нас.** Мы боялись спугнуть Загребину, поэтому не трогали ее и документы не проверяли. (А. Маринина. *Светлый лик смерти*) (И на старуху бывает проруха) Настя не выдержала и расхохоталась. – Димка, **тебя только могила исправит!** Ну сколько можно об одном и том же? Перестань меня уговаривать, я все равно не соглашусь. (А. Маринина. *Я умер вчера*) (Горбатого могила исправит) Тут что-то, кажется, было нечисто. Вроде бы англичанка и англичанка, ничего особенного, ... но в водянистых глазах нет-нет да и промелькнет этакая чертовщинка. Знаем, видели таких. **Кто в тихом омуте-то водится?** (Б. Акунин. *Левиафан*) (В тихом омуте черти водятся). В приведенных примерах происходит заполнение свободной синтаксической позиции любым существительным или местоимением-существительным.

Или, например, в одном и том же произведении встречается как устойчивое словосочетание *тихий омут*, связанное с пословицей *В тихом омуте черти водятся*, так и сравнительный оборот, созданный на базе этого образа-символа: *Как одни люди магнитом притягивают к себе деньги, я притягиваю к себе неприятности. Даже в таком тихом, как омут, и неторопливом, как сахарский верблюд, губернском городке, как Покровск.* (П. Катериничев. *Беглый огонь*). Сравнения, связанные с пословицами, встречаются в текстах несколько раз: ... *Но деньги нужны были сейчас. Как ложка к обеду. Сейчас! А не потом, когда тарелки опустеют.* (А. Ильин. *Диверсия*) (Дорога ложка к обеду) *Варя принесла и поставила на стол сковородку с картошкой, стукнула Тимофея по затылку и сказала: – Вот, десять лет с ним маюся, а он, как волк, все в лес смотрит... – Так ведь не бегу.* (Ю. Семенов. *Дождь в водосточных трубах*) (Как (Сколько) волка ни корми, он все в лес глядит (смотрит)).

3. Лексические трансформации:

3.1. Замена компонента на основе близости значения (в том числе и контекстной), например: *Каждому овощу своё время* (Н. Леонов. *Коррупция*), *Каждому овощу свой срок* (А. Кивинов. *Куколка*), (Всякому овощу своё время). *А дома все-таки и камни помогают, и люди* (В. Безымянный. *Нирвана*) (Дома и стены помогают). *Чует кошка, чье сало съела* (И. Заседа. *Тайна дела N 963*) (Знает кошка, чьё мясо съела).

3.2. Замена компонента на основе созвучия: *Одарённому коню в зубы не смотрят* (Л. Шебаршин. *Хроники Безвременья*) (Дарёному коню в зубы не смотрят). Чтобы установить, являются эти трансформации авторскими или представляют собой языковые варианты пословиц, необходимо дополнительное исследование.

4. Расширение лексического состава пословицы встречается достаточно редко и проявляется обычно в виде включения в состав исходной пословицы дополнительных определений, обстоятельств, однородных членов предложения, например: *Волк и медведь не могут ужиться в одной норе или берлоге*. (Алекс Мистер. *Человек с автоматом*) (Два медведя в одной берлоге не уживутся) *А дома все-таки и камни помогают, и люди*. (В. Безымянный. *Нирвана*) (Дома и стены помогают) *На всякую старуху рано или поздно случается проруха*. (А. Маринина. *Мужские игры*) (На всякую старуху бывает проруха) *Если у стен прокуратуры есть уши (что не исключено)...* (Ф. Незнанский, Э. Тополь. *Журналист для Брежнева*) (И у стен есть уши).

5. Разрыв пословицы разного рода комментариями, во многих случаях подчеркивающими общеизвестный характер высказывания, например: *На безрыбье, как говорится, и рак рыба*. (М. Черненко. *При загадочных обстоятельствах*) *Бог, как известно, троицу любит* (А. Бушков. *Дикое золото*).

6. Контаминация: чаще всего это смешение фрагментов разных пословиц (или пословиц и поговорок), например: *Взялся за гуж – не говори, что не дюж* и *Назвался груздем – полезай в кузов* → *Взялся за гуж – полезай в кузов* (П. Катериничев. *Беглый огонь*). Случаи контаминации единичны.

7. Замена одного из (иногда двух) образов бинарной пословичной оппозиции, что в наших примерах в основном направлено на создание юмористического эффекта. Замена может подвергаться как второй (что чаще), так и первый компонент оппозиции: *Чем дальше в лес, тем дорожке собственная шкура*. (Л. Шебаршин. *Хроники Безвременья*) *Чем дальше в лес, тем гуще елки, чем больше дров, тем злее волки*. (П. Катериничев. *Беглый*

огонь) (Чем дальше в лес, тем больше дров) *Назвался груздем – сиди и не чирикай!* (П. Катериничев. *Беглый огонь*) (Назвался груздем – полезай в кузов) *В "семье" не без "папы"*. (А. Кивинов. *Полное блюдо секретов*) (В семье не без урода) *Если гора не идет к Магомету, то Магомет идет в обход*. (А. Кивинов. *Дублер*) (Если гора не идет к Магомету, Магомет идет к горе) *И волки сыты, и овцы съели*. (А. Рассказов. *Реализация ниже себестоимости*) (И волки сыты, и овцы целы) *Была бы волю, а хомут смастерим*. (А. Силаев. *Недомут*) (Была бы шея, а хомут найдется)

Итак, анализ материала, выбранного из значительного количества текстов массовой литературы, позволяет предварительно определить пословицы, которые более употребительны в современном русском языке, а следовательно, обучение пословицам следует начинать с них. Важно то, что большая часть этих пословиц употребляется в текстах в трансформированном виде, поэтому, приступая к обучению иностранных студентов, помимо исходной формы, преподавателю следует предложить им анализ контекстов, где пословицы будут употреблены как в словарном, так и в трансформированном виде. Наблюдения за функционированием каждой отдельной пословицы в тексте поможет обратить внимание учащихся как на образ и лексическое наполнение пословицы, так и на ее синтаксическую структуру, уточнить ее значение.

Литература

1. Башурина Д. И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям. Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. СПб, 2005. 24 с.
2. Васильева К. Н. Паремии-трансформы в интернет-коммуникации: структура, семантика, тематические группы [Электронный источник]: дис. ... канд. филол. наук. М., 2022. 259 с. URL: <https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2022/05/Dissertatsiya-2.pdf?ysclid=lcmba7025b581998997> (дата обращения: 03.01.2023).
3. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. 7-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 2000. 544 с.
4. Журина М. И. Аксиологический потенциал русских пословиц: к вопросу о формировании лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2021. № 2(111). С. 164–170.
5. Мурашова Н. В. Русские пословицы и их современные трансформации в учебной репрезентации иноязычным студентам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 1(79). Ч. 1. С. 201–205.

6. Мурашова Н. В. Формирование паремиологической компетенции иностранных студентов гуманитарных профилей: автореф. дис. ... канд. педаг. наук. Казань, 2020. 23 с.
7. Никитина Т. Г., Рогалева Е. И. Пословица в современном учебном словаре // Филологический класс. 2021. т. 26, № 4. С. 168–181.
8. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 235 с.
9. Селиверстова Е. И. Явление деформации пословиц сквозь призму законов паремиологического пространства. Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2020, 17 (3). С. 457–473.
10. Федорова Н. Н. Современные трансформации русских пословиц: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2007. 20 с.

Расположение морфем и слов в русском языке

Демидов Дмитрий Григорьевич

Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань
Demidoffs@rambler.ru

В докладе представлен способ описания русского формообразования без морфологии. Низший уровень языка показан как высший, морфема – как слово. Это более понятно носителям корнеизолирующего языка без морфологического уровня. Словоформа рассматривается как группа слов, служебные слова – как знаменательные. Такие слова имеют несвободное, привычное и свободное расположение. Окончания разбиваются на внутренние (первая гласная окончания) и внешние (согласная или согласная + последняя гласная окончания). Порядок групп слов определяется актуальным членением предложения. Излагается методика определения зависимостей в предложении. Показаны таблицы согласований.

Ключевые слова: слово; морфема; порядок слов; морфология; окончание; уровень языка

Location of morphemes and words in Russian

Demidov Dmitry Grigorievich

National Zhengzhi University, Taipei, Taiwan

The report presents a way of describing Russian form-building without morphology. The lowest level of the language is shown as the highest, the morpheme is shown as a word. This is more understandable to speakers of a root-isolating language without a morphological level. The word form is considered as a group of words, service words –

as meaningful words. Such words have a non-free, habitual and free arrangement. Endings are divided into internal (the first vowel of the ending) and external (consonant or consonant + last vowel of the ending). The order of word groups is determined by the actual sentence division. A technique for determining dependencies in a sentence is outlined. Tables of approvals are shown.

Keywords: word; morpheme; word order; morphology; ending; language level

В процессе преподавания практического русского языка носителям родного китайского языка (на втором-третьем году обучения) наступает такой момент, когда активный лексический запас студентов уже настолько превышает число заученных конструкций, что они хотят строить фразы самостоятельно. При этом они располагают единицы языка друг за другом, зачастую нарушая правила формо-, словообразования, согласования и управления настолько, что возникает коммуникативный конфликт: наших студентов могут понять только их преподаватели.

Следовательно, чем лучше наши студенты владеют русским языком, тем более необходимо усвоение грамматической системы.

Обычно исходят из догматического описания русского языка синтетического строя с обязательным разделением на полнозначительные и служебные слова, слова и морфемы, которые подразделяются, в свою очередь, на формообразующие и словообразующие. Такая сложная иерархия значимых единиц языка совершенно чужда носителям корнеизолирующего языка, которым трудно понять, зачем наши слова изменяются по формам. Студенты неоднократно признавались, что они не понимают, зачем нужны падежи.

Чтобы предмет преподавания, русский язык, стал ясным, его надо описать в зеркале китайского языка. Многочисленные диссертации китайских аспирантов, в которых заявлена такая тема, на деле переворачивают перспективу исследования на 180 градусов и описывают подходящие китайские выражения на фоне описываемых ими русских выражений, то есть, по сути дела, свой родной язык в зеркале русского языка, оказывая неоценимую услугу нашим китаистам. Китайская культура и китайский язык настолько закрыты от внешнего мира, что представить его чьим-то зеркалом или фоном им кажется немислимим.

Между тем задача эта представляется всё-таки выполнимой на основе отказа от принципа словоизменения и иерархии элементарных значимых единиц. Если мы низшим единицам придадим статус высших единиц, то они от этого ничего не потеряют, а, напротив, лучше раскроют свои

функции. Этот прием можно показать в простом арифметическом образе. Предположим, число 2 – это высшая единица, а число 1 – низшая. Тогда 2 можно выразить через 1 + 1. Единица не только не исчезнет, а покажет способность к сложению для достижения высших единиц. Точно так же и в языке: слова (высшие слова) можно представить как сочетание морфем (низших слов). Слова тогда станут группами (низших) слов.

Неизменяемые неполнозначительные слова вроде предлогов, частиц, союзов, междометий обидно называют «служебными». Между тем, с точки зрения китайского языка, такие слова как раз являются идеальными. Полнозначительные русские слова чаще всего передаются в китайском составными предложениями. С китайской точки зрения это составные слова, имеющие следующую структуру: Приставка(и) + [корень + (суффикс(ы) со своим внутренним окончанием + внешнее окончание)].

С методическими целями можно сделать следующий шаг: морфемы представить словами, а служебные слова – полнозначительными. Тогда слова следует называться предложениями, а морфемы – словами. *Приставки, корни, суффиксы, внутренние и внешние окончания* тогда будут типами слов. Все правила сочетаний таких слов распадаются на несвободные, обычные и свободные. Обычные сочетания тяготеют к несвободным, но в известных условиях актуального членения предложения могут становиться и свободными.

К несвободным сочетаниям относятся предложения из приставок, корней, суффиксов, внутренних и внешних окончаний. Поясним необходимость разделения окончания на внутреннее и внешнее. Из четырех речений (*стол-а-м, стол-а-ми, стол-а-х, стол-а*) в трех различия представлены только внешними окончаниями, а в одном внешнее окончание отсутствует вовсе, внутреннее окончание во всех четырех случаях *-а*. Внутренними окончаниями ограничиваются предложения вроде *ид-у, ид-и, книг-а, книг-у, книг-е, книг-и, стол-а, стол-у, стол-е, стол-ы*. Они выражаются всегда одной гласной. Внешние окончания представляют собой полноценный слог или одну согласную, которая в сознании наших студентов тоже является слогом, ибо слог есть минимальная произносительная единица: *ид-у-т, ид-ё-шь, ид-ё-т, ид-ё-м, ид-ё-те, книг-а-м, книг-а-ми, книг-а-х, стол-о-в*. Есть только 6 базовых речений, в которых внешнее окончание присоединяется без внутреннего: *е-м, е-шь, да-м, да-шь, дас-т* и *ес-ть*. Следует добавить к ним многочисленные приставочные распространения.

К несвободным относятся также сочетания с предлогами, союзами, относительными местоимениями вроде *который, что*, частицами, включая

конечную позицию частицы *-ся*, разного рода парные союзы, местоименно-соотносительные сочетания типа *тот, кто* или *потому что*, «скобочные» конструкции типа *не только ..., но и...* и нек. др.

К обычным следует отнести сочетания прилагательных (*добрый человек*), качественных наречий (*весело поёт*), категории состояния (*весело петь*), несогласованного постпозитивного определения (*книга брата*), подлежащего со сказуемым. Эти сочетания меняют свой порядок речений в зависимости от актуального членения: *Я иду, но В аудиторию вошел Иван; Книга стоит на полке, но На столе лежит книга*. Сюда же следует отнести сильноуправляемые существительные после глаголов.

Свободной является позиция обстоятельства, кроме обстоятельства образа действия, включая деепричастные обороты, а также распространенного определения (напр., причастного оборота).

Зависимость несвободных речений от других речений, а также обычных и свободных речений в предложении друг от друга можно обозначать цифрами, вводя простые и понятные условности. В 1-ой позиции всегда находится личноглагольное речение – сказуемое, либо связка, либо категория состояния, либо именная часть сказуемого, в случае отсутствия связки. Если подлежащее выражено, то оно всегда на 2-й позиции. Предлоги управляются 1-ой позицией или любым другим речением, а именные речения управляются глагольными либо другими именными. Союзы зависят также от 1-й позиции. 1-я позиция, как главный член предложения, имеет способность представлять всё предложение целиком. Очередной номер позиции показывает зависимость от предыдущего номера. Если главенствующее речение отстоит дальше, то его номер ставится через черточку. Даже однородные сказуемые считаются равноценными главными речениями своих предложений. Например:

Мы² целый⁶ год⁵⁻¹ прожили¹ в³⁻¹ Евпатории⁴, где⁸⁻¹ я² дома⁷⁻¹ проходила¹ курс³⁻¹ предпоследнего⁵ класса⁴ гимназии⁶⁻⁴, тосковала¹ по² Царскому⁴ Селу³ и⁶⁻¹ писала¹ великое³ множество² беспомощных⁵ стихов⁴⁻² (Из автобиографии А. Ахматовой).

Если в тексте в трудных распространенных предложениях расставлены номера зависимостей, то студенты понимают его значительно быстрее и точнее. Но это дает только пассивное владение.

Необходимо активно усвоить окончания. Внешние окончания значительно важнее для понимания синтаксических зависимостей: они всегда произносятся и различаются, безударные внутренние окончания превращаются

в пустые фонетические прокладки вроде соединительных гласных в сложных словах.

Лучше всего представлены и проще всего для усвоения внешние окончания в полных прилагательных, в которых они всегда имеются, в прилагательных меньше родовых различий. В обычных сочетаниях они предшествуют существительным. Тип управления наши студенты легче узнают по прилагательному, которое в потоке речи, как правило, появляется раньше согласованного существительного.

Всего в русском языке можно отыскать 32 типа основных согласований. Если внешнего окончания нет, в скобках указывается единственное внутреннее окончание. Эти типы охватывают собой абсолютное большинство всевозможных согласований. За их пределами остаются некоторые числительные и разные случаи неполного согласования.

Сами студенты стали ставить номер согласования даже у одиночных существительных, мысленно прибавляя определение. Это наталкивает на вывод, что и морфологические варианты определяемых следует усваивать по типам согласований, идя от определения, даже если оно не выражено. Студенты стихийно стали пользоваться старым приемом школьного склонения существительных с искусственным определением, поскольку установить управление можно по согласуемой форме: *мой друг, моего друга, моему другу...* Совсем не так, как существительные, устроены вопросительные предложения, которые сразу подсказывают правильную согласуемую форму: *кого, кому* и т.д. Например: – *Кого ты встретил на улице?* – *Своего знакомого* (1). Это простейший тип. ... – *(Своего) друга* (2). Более сложный тип. – *(Своего) дядю* (3). Еще более сложный редкий тип.

Нам представляется, что начинать надо с полной конгруэнции (1). При этом порядок подачи падежного управления такой: сначала сильные именительный и винительный падежи¹⁴, затем средние родительный и предложный падежи, которые могут выступать в функции и сильных, и слабых, наконец, слабые дательный и творительный падежи с обстоятельственными значениями или значением переживающего или «спрятанного» субъекта (*Мне холодно. Работа выполнена мною.*).

Множественное число содержит в два раза меньше возможных разнообразных согласований, поэтому в каждой конструкции лучше начинать с него, тем более, что разговор сначала идет о неопределенных вещах.

¹⁴ Термин «падеж» – преподавательский. Студенты усваивают типы согласований сразу по их семантике.

В результате получается следующий порядок усвоения согласований (см. табл. 1).

Таблица 1

Согласование с простым повтором в сильных падежах

| № п/п | Возможное согласование | Примеры и пояснения к ним |
|-------|------------------------------------|--|
| 1 | (ы/и) (ы/и) | Студент(ы) подготовлен(ы), он(и) пришл(и), эт(и) книг(и) <i>мн М,Ж</i> |
| 2 | -е -е, -е (е) | Старые знакомые, весёлые горожан(е) <i>мн М,Ж</i> |
| 3 | -х -х | Старых знакомых, китайских садах, далёких землях, новых окнах, важных занятиях, любимых учителях, двух книгах, четырёх тетрадях <i>мн мнОд</i> |
| 4 | (о/ь/й) (о/ь/й), -й (о/ь/й), -й -й | Он пришёл, гост(ь) сел, старый знакомый, китайский сад, новый учител(ь) <i>ед М</i> |
| 5 | (а) (а), -я -я, -я (а/я) | Он(а) пришл(а), старая знакомая, подготовленная студентк(а), далёкая земл(я) <i>ед Ж</i> |
| 6 | (о/е) (о/е), -е (о/е), -е -е | Он(о) пришл(о), озер(о) красив(о), мор(е) велик(о), новое окн(о), важное заняти(е), далёкое прошлое <i>ед С</i> |
| 7 | -ю -ю, -ю (у/ю), (у) (у/ю) | Старую знакомую, подготовленную студентку, далёкую землю, эту землю <i>ед Ж</i> |
| 8 | -го -го | Старого знакомого, далёкого прошлого <i>едОд М</i> |

Система склонения так устроена, что необходимо выделять классы мужских, женских и средних слов, а в составе мужских и женских – еще одушевленный и неодушевленный. Причем к одушевленному надо относить весь мужской класс на -а. В женском классе необходимо выделять класс на мягкий знак. Нашим студентам трудно усвоить склонение на основе падежной парадигмы. Зато легче понять синтагматические правила согласования речений различных классов. Когда окончание прилагательного не совпадает с окончанием существительного, начинаются особые сложности.

Таблица 2

Сложные согласовательные конструкции в сильных падежах

| № п/п | Возможное согласование | Примеры и пояснения к ним |
|-------|------------------------|--|
| 9 | (ы/и) (а/я) | Красив(ы) озёр(а), велик(и) мор(я), пришл(и) учител(я) <i>мн С,М</i> |
| 10 | -е (ы/и), (е) (и) | Китайские сад(ы), далёкие земл(и), две книг(и), четыре(е) тетрад(и) <i>мн М,Ж</i> |
| 11 | -е (а/я) | Новые окн(а), важные заняти(я), любимые учител(я) <i>мн С,М</i> |
| 12 | (0/й) (а/я) | Мо(й) пап(а), наш глав(а) государства, старый дяд(я), пришёл пап(а) <i>едОд М</i> |
| 13 | -го (а/я) | Весёлого горожанин(а), китайского сад(а), нового окн(а), важного заняти(я), любимого учител(я) <i>едОд М</i> |
| 14 | -го (у/ю) | Моего пап(у), старого дяд(ю) <i>едОд М</i> |
| 15 | -я (ь), (а/я) (ь) | Старая тетрад(ь), (на столе) лежал(а) тетрад(ь), мо(я) тетрад(ь) <i>ед Ж</i> |
| 16 | -ю (ь), (у/ю) (ь) | Старую тетрад(ь), эт(у) тетрад(ь) <i>ед Ж</i> |
| 17 | -х (0/ь/й), -х -й | Весёлых горожан, подготовленных студенток, далёких земел(ь), двух книг, четырёх тетрадей <i>мнОд С,Ж</i> |
| 18 | -х -в | Подготовленных студентов, китайских садов <i>мнОд М</i> |

В 11-ом типе основным является класс речений среднего рода. В разговорной речи к ним тяготеет известное число речений мужского рода. В этом случае совпадения внешних окончаний нет. Его нет и в 12-м типе. Важно подчеркнуть, что речения м. и общего рода с внутренним окончанием -а известны только со значением лица, и значит, на них можно распространить понятие одушевленности. По примерам видно, что в 13-м, 17-м и 18-м типах согласований сюда относятся только одушевленные речения. Но мы предпочитаем давать для сравнения все примеры. В дальнейшем сочетания

с речениями *сада, окна, занятия, земель, книг и тетрадей*, напротив, будут показательными, потому что они относятся к неодушевленному классу.

Таблица 3

Согласования в средних падежах

| № п/п | Возможное согласование | Примеры и пояснения к ним |
|-------|------------------------|--|
| 19 | -х -х | Старых знакомых, китайских садах, далёких землях, новых окнах, важных занятиях, любимых учителях, двух книгах, четырёх тетрадях <i>мн</i> |
| 20 | -го -го | Старого знакомого, далёкого прошлого <i>ед М;С</i> |
| 21 | -м -м | Старым знакомым, старом знакомом, весёлым горожанином, китайским садом, новым окном <i>ед С,М</i> |
| 22 | -й -й | Старой знакомой, подготовленной студенткой, моей мамой <i>ед Ж</i> |
| 23 | -го (а/я) | Весёлого горожанин(а), китайского сад(а), нового окн(а), важного заняти(я), любимого учител(я) <i>ед М,С</i> |
| 24 | -го (ы/и) | Моего пап(ы), старо(го) дяд(и) <i>едОд М</i> |
| 25 | -х (0/ь/й), -х -й | Весёлых горожан, подготовленных студенток, далёких земель(ь), двух книг, четырёх тетрадей <i>мн чаще С,Ж</i> |
| 26 | -х -в | Подготовленных студентов, Китайских садов <i>мн М</i> |
| 27 | -й (ы/и) | Моей мам(ы), подготовленной студентк(и), далёкой земл(и), моей тетрад(и) <i>ед Ж</i> |
| 28 | -й (е/и) | Далёкой земл(е), подготовленной студентк(е), родной Росси(и) <i>ед Ж</i> |
| 29 | -м (е/и) | О весёлом горожанин(е), китайском сад(е), новом окн(е), важном заняти(и), любимом учител(е); моем пап(е), нашем глав(е) государства, старом дяд(е) <i>ед, едОд С,М</i> |
| 30 | -м (у) | В китайском сад(у) (с предлогами <i>в, на</i>) <i>ед М</i> |

Типы с 19-го по 22-й простые, на них можно опираться в усвоении конструкций с родительным и предложным падежами. Здесь уже одушевленный и неодушевленный классы различаются только в 24-м типе согласования.

Большую трудность вызывает 25-й тип. Требуется постоянно обращать внимание на средний и женский род речений и различать с 26-м типом для мужского рода. По прилагательным 19-й, 25-й и 26-й типы совпадают. И здесь уместно заострить внимание на различии между *простым* предложным падежом с повтором внешних окончаний и *сложным* родительным падежом, где этого нет, а есть родовое различие. Ввиду ударного внутреннего окончания -у приходится вводить особый 30-ый тип согласования. Он ограничен предлогами В и НА. Мы *говорим о китайском саде*, но *гуляем в китайском саду*.

Согласования в слабых дательном и творительном падежах доставляют также много трудностей.

Таблица 4

Согласования в слабых падежах

| № п/п | Возможное согласование | Примеры и пояснения к ним |
|-------|------------------------|---|
| 31 | -м -м | Старым знакомым, весёлым горожанам, китайским садам, далёким землям, новым окнам, важным занятиям, любимым учителям, двум книгам, четырём тетрадям <i>мн</i> |
| 32 | -ми -ми | Старыми знакомыми, весёлыми горожанами, китайскими садами, далёкими землями, новыми окнами, важными занятиями, любимыми учителями <i>мн</i> |
| 33 | -м -м | Старым знакомым, старом знакомом, весёлым горожанином, китайским садом, новым окном <i>ед С,М</i> |
| 34 | -му -му | Старому знакомому, далёкому прошлому <i>ед С,М</i> |
| 35 | -й -й | Старой знакомой, подготовленной студенткой, моей мамой <i>ед Ж</i> |
| 36 | -й (е/и) | Далёкой земл(е), подготовленной студентк(е), родной Росси(и) <i>ед Ж</i> |
| 37 | -й -ю | Старой тетрадью <i>ед Ж</i> |
| 38 | -м (е/и) | О весёлом горожанин(е), китайском сад(е), новом окн(е), важном заняти(и), любимом учител(е); моем пап(е), нашем глав(е) государства, старом дяд(е) <i>ед, едОд С,М</i> |
| 39 | -м -й | Моим папой, нашим главой государства, старым дядей <i>едОд, М</i> |

Окончание табл. 4

| № п/п | Возможное согласование | Примеры и пояснения к ним |
|-------|------------------------|---|
| 40 | -му (у/ю) | Весёлому горожанин(у), китайскому сад(у), новому окн(у), важному заняти(ю), любимому учител(ю) <i>ед С,М</i> |
| 41 | -му (е) | Моему пап(е), нашему глав(е) государства, старому дяд(е) <i>едОд М</i> |

В слабых падежах пять простых согласований с повторами внешних окончаний – с 31-го типа до 35-го. Всего из 41 типа таким качеством обладают 17 типов, почти половина. Это хорошее основание для быстрого усвоения управления. Так, если мы напомним тип согласования даже без определения, то добьемся правильного ответа: *Я беседую со знакомым* (33-й тип). По произношению окончание совпадает со средним предложным падежом: *Я рассказываю о знакомом* (21-й тип). Однако для устной речи такое смешение внутренних окончаний неважно, потому что в безударной позиции *О* и *Ы* не различаются.

Наибольшую трудность среди согласований с первым внешним окончанием *-й* вызывает 37-ой тип. Студенты правильно определяют род, правильно строят конструкцию управления, но подставляют вместо 37-го 36-й тип. Например, вместо *Поезд ехал с высокой скоростью* говорят *Поезд ехал с высокой *скорости*. Трудность еще и в том, что предлог *с* в разных значениях управляет и творительным, и родительным падежами.

В целом, для каждого типа согласований можно подобрать такой определяющий тип, который бы служил ориентиром и для составления формы существительного без определений. Конечно, максимально нужно использовать простые типы согласований с повтором внешних окончаний.

Необычным методическим выводом из согласовательных способностей русских имен является главенствующее положение атрибутивного типа склонения, о котором знает преподаватель, но о котором студент может знать только как об образцовом сигнале управления и дальнейшей опоре для согласования.

В целом, мы пытались показать способ, каким можно избежать морфологии с ее бесконечными и непонятными парадигмами и разложить ее в синтаксисе, более привычном нашим студентам.

Лексические и синтаксические способы выражения модальности сомнения в современном русском языке

Жукова Татьяна Алексеевна

Университет китайской культуры, Тайбэй, Тайвань
tatianazhkv@gmail.com

Данная статья посвящена систематизации способов выражения семантики сомнения в современном русском языке. Раскрывается специфика семантической категории сомнения и её функциональных возможностей. Рассматриваются лексические и синтаксические способы выражения сомнения в русском языке, выделяются средства, находящиеся в ядре данного типа семантики, и периферийные.

Ключевые слова: субъективная модальность; сомнение; лексические и синтаксические способы выражения сомнения

Lexical and syntactic ways of expressing the modality of doubt in modern Russian

Zhukova Tatiana Alexeevna

Chinese Culture University, Taipei, Taiwan

This article is devoted to the systematization of ways of expressing the semantics of doubt in the modern Russian language. The specifics of the semantic category of doubt and its functionality are revealed. Lexical and syntactic ways of expressing doubt in the Russian language are considered, the means that are in the core of this type of semantics and peripheral ones are singled out.

Keywords: subjective modality; doubt; lexical and syntactic ways of expressing doubt

Сомнение – одна из наиболее часто возникающих эмоций. Особенно в настоящее время, которое характеризуется информационной избыточностью, нередко приходится испытывать неуверенность в получаемой информации [Кронгауз, 2005, с. 117–121]. Как языковое средство выражения мысли сомнение служит для описания такой речевой ситуации, в основе которой лежит «рациональный (интеллектуальный) тип оценки, а именно степень оценки говорящим полноты своих знаний» [Бондарко, 1990, с. 121]. Сомнение рассматривается как операция ментального уровня и характерна для субъекта говорящего, мыслящего, чувствующего, воспринимающего.

В Толковом словаре русского языка даются следующие толкования слова «сомнение»: '1) неуверенность в истинности чего-либо, отсутствие твёрдой веры в кого-что-либо. 2) затруднение, недоумение при разрешении какого-либо вопроса' [Ожегов, Шведова, 2013].

В современной русской лингвистике категория сомнения описывается как одно из значений субъективной модальности. В высказываниях субъективная модальность отражает отношение говорящего к сообщаемому. По мнению Е. Н. Ореховой, «в семантическом поле субъективной модальности существует 6 типовых квалификативных значений: ядерное значение достоверности / недостоверности с центром в виде модальности предположения, околядерные – эмоционально-оценочное, логической оценки, контактоустанавливающее, эвиденциальное, степени обычности» [Орехова, 2011, с. 12]. Центральное место в категории субъективной модальности занимает категория достоверности / недостоверности, которая отражает степень полноты и характер знаний субъекта о том или ином событии. «Степень знания говорящего представляет собой модальную шкалу достоверности, на двух полюсах которой расположены понятия категорической и проблематической достоверности» [Орехова, 2011, с. 15]. Между ними размещены другие смыслы, часто соприкасающиеся друг с другом. Например, возможность, предположение, вероятность и т.д. К составляющим значениям относятся категории опасения и сомнения.

Изучаемая семантика сомнения расположена на шкале категории достоверности / недостоверности ближе к семантической локализации недостоверности.

В современном русском языке существует большой арсенал языковых способов выражения семантики сомнения на лексическом, коммуникативном и синтаксическом уровнях. В большинстве современных исследований описание языковых способов выражения семантики сомнения представляется в виде ядерно-периферийной схемы. Для ядра характерна «максимальная концентрация признаков, определяющих качественную специфику данного единства» [Адмони, 1964, с. 51], а для периферии это условие является факультативным. В ядро включается самое типичное для выражения семантики сомнения, то, что сразу появляется в памяти носителя языка.

Сомнение как семантическая категория выражается следующими лексическими способами, находящимися в ядре данного типа семантики: 1) перформативами *сомневаться*, его производными, синонимами, а также устойчивыми сочетаниями: *сомнение, сомнительный, сомнительно, быть в сомнении* и т.д.; 2) при взаимодействии с модально-сомнительными

частицами (*как вряд ли, едва ли, вроде бы, якобы, пожалуй, будто бы* и др.), вводно-модальными словами (*как может быть, вероятно, возможно, наверное* и др.), глаголами, несущими на себе то или иное модальное значение, например, *кажется, думается* и т.п.

Семантика сомнения также выражается синтаксическими и интонационными способами, относящимися к периферии средств выражения данного типа семантики. Синтаксические способы рассматриваются как периферийные, поскольку они обусловлены контекстом и свойством синтаксических единиц и включают в себя много смыслов. Сомнение могут выражать общевопросительные конструкции с частицами *разве, неужели, вдруг, ли, не... ли, ли... или, никак* и др. и повествовательные предложения с разделительными и градационными союзами *не то... не то, то ли... то ли* и др.

Таким образом, описание функционально-семантического поля с семантикой сомнения представляет собой ядерно-периферийную структуру. К ядру относятся лексические способы, а на периферии находятся синтаксические и интонационные средства. В потоке речи в зависимости от конкретной речевой ситуации могут активно использоваться не только ядерные способы, но и периферийные конструкции.

Основными способами выражения сомнения являются: 1. Вводно-модальные слова (*вероятно, возможно, видимо, говорят, должно быть, наверно, наверное, похоже, может быть* и др.); 2. Модальные частицы (*будто бы (не), вроде бы, едва ли не, неужели, разве, якобы* и др.); 3. Вопросительные конструкции с частицей *ли* (*Смогу ли я это сделать? Не пойти ли нам в кафе? Стоит ли говорить?*); 4. Сложноподчиненные предложения, главная часть которых несёт на себе модальность сомнения (*сомневаюсь, что..., сомнительно, чтобы ..., боюсь, что* и т.п.); 5. Фразеологизмы и фразеологизированные конструкции (*Бабушка надвое сказала; Куда ему!, Где уж мне!* и т.п.); 6. ЛСГ глаголов, прилагательных и производных от них наречий и существительных с семантикой сомнения (*сомневаться, колебаться, бояться, доверять, раздумывать, недодумывать, маловероятный (маловероятен), неуверенный, сомнительно, маловероятно, неуверенно, нерешительно, спорно, нерешительный (не решителен), спорный, ненадёжный, сомнительно, маловероятно, ненадёжно* и др.); 7. ЛСГ глаголов чувственного восприятия действительности (*мерещиться, слышаться, казаться, мниться* и др.); 8. Интонационные конструкции.

Рассмотрим подробнее лексические и синтаксические способы выражения сомнения в русском языке.

К лексическим способам относятся: вводные слова и предложения; модальные частицы; частица *ли* (в вопросительных конструкциях); лексико-семантические группы глаголов, прилагательных, наречий и существительных с семантикой сомнения.

1. Вводные слова и предложения. В современном русском языке значение модальности может выражаться при помощи следующих вводных слов и предложений: *вероятно, видимо, по-видимому, возможно, должно быть, допустим, кажется, мне кажется, может, может быть, наверно, наверное, похоже*. Например: *Мальчик встал, поглядел по сторонам и, видимо, не найдя более подходящего помощника, обратился ко мне* (Фазиль Искандер. Мальчик-рыболов).

Можно дифференцировать вводные слова по степени выражения сомнения (уверенности / неуверенности): 1) '**сомневаюсь**' (**делаю предположение**): *может быть, должно быть, кажется, возможно, по идее, в принципе* и др.: **Может быть, тебе это и раньше не нравилось, просто начинает не нравиться по-другому** (Е. Гришкoveц. ОдноврЕмЕнно); **Возможно, в этом смысле красота и спасёт мир** (В. Маканин. Кавказский пленный); **По идее, они должны быть уравновешены, холодны и лаконичны** (А. Михайлов. Капкан для одинокого волка); 2) '**уверен, но немного сомневаюсь**': *наверное, пожалуй, видимо, вероятно: Даже, наверное, вообще о ней не думаю* (Е. Гришкoveц. ОдноврЕмЕнно); **Пожалуй, это единственное, что было у неё красивым** (Т. Устинова. Большое зло и мелкие пакости).

2. Модальные частицы. Среди лексических способов модальные частицы являются яркими выразителями модальности сомнения. В современном русском языке существуют следующие частицы, выражающие модальность сомнения: *вроде, вроде бы, вроде как, будто, будто бы, вряд, вряд ли, разве, неужели, неужто, якобы, едва ли, едва ли не, ли* и т.д.

Модальная частица *вроде (бы, как)* имеет значения «как будто», «кажется» и «словно» и употребляется как просторечие: *Пока идут на выборы – вроде все честные, а как сядут в кресло – начинают ловчить...* (Комсомольская правда).

Модальные частицы *будто, будто бы* имеют четыре значения, основным из которых является значение сомнения. Однако данные модальные частицы могут выражать и сомнение опосредованно, через семантику уверенности в обратном: *Уж будто ты так спешишь домой?* (Ожегов, Шведова); *Честное слово! Все стали как будто бы лучше. Уроды стали красавцами, злые добрыми, гордые смиренными, мизантропы филантропами* (А. П. Чехов. Исповедь).

Модальная частица *разве* относится к разговорному стилю речи и несёт на себе модальность сомнения в составе риторического вопроса. Например: *Если уж вы арестованы – то разве еще что-нибудь устояло в этом землетрясении?* (А. И. Солженицын. Архипелаг ГУЛаг).

3. Вопросительные конструкции с частицей *ли*. Модальность сомнения может выражаться при помощи модальной частицы *ли* в придаточной части изъяснительного предложения. Например: *Не знаю, пойдём ли мы завтра в кино?; Не пойти ли нам в кафе?*

4. Лексико-семантические группы глаголов, прилагательных, наречий и существительных с семантикой сомнения.

В современном русском языке модальные частицы и вводные единицы являются яркими косвенными показателями модальности сомнения, однако среди лексических способов ещё выделяются лексико-семантические группы глаголов, прилагательных, наречий и существительных с семантикой сомнения, с помощью которых данная семантика выражается непосредственно.

Можно выделить одиннадцать глаголов, которые имеют общее значение сомнения: *сомневаться, подозревать, не верить, не доверять, колебаться, бояться, недоумевать, раздумывать, смущаться, тревожиться, опасаться*. В ядро данной группы входят глаголы *сомневаться, подозревать, не верить, не доверять*, остальные расположены на периферии.

Группа прилагательных включает двенадцать лексем, выражающих семантику сомнения: *сомнительный (сомнителен), маловероятный (маловероятен), неуверенный (не уверен), невероятный, подозрительный, нерешительный (нерешителен), неопределённый, неправдоподобный, спорный, проблематический, ненадёжный, неблагонадёжный*. К ядру данной ЛСГ относятся единицы *сомнительный (сомнителен), маловероятный (маловероятен), неуверенный (не уверен), невероятный и подозрительный*, другие – к периферии.

Можно выделить одиннадцать наречий, реализующих модальность сомнения: *сомнительно, маловероятно, неуверенно, невероятно, подозрительно, нерешительно, неопределённо, неправдоподобно, спорно, проблематично, ненадёжно*. В ядро данной ЛСГ включаются следующие единицы: *сомнительно, маловероятно, неуверенно, невероятно*, остальные – на периферии.

Кроме того, существует восемь абстрактных существительных с семантикой сомнения: *сомнительность, маловероятность, неуверенность, невероятность, подозрительность, нерешительность, неопределённость*,

ненадёжность. Принято включать единицы *сомнительность*, *маловероятность*, *невероятность* и *неуверенность* в центр этой ЛСГ, остальные – на периферии.

Таким образом, в современном русском языке выделяются лексико-семантические группы разных частей речи с семантикой сомнения, с помощью которых модальность выражается эксплицитно. Однако модальные частицы и вводные слова занимают центральное место при выражении данной семантики.

Лексические единицы как ядерные средства являются яркими выразителями семантики сомнения, однако синтаксические конструкции тоже реализуют данную семантику. Синтаксические способы выражения модальности сомнения в современном русском языке присутствуют и в простых, и в сложных предложениях.

В простых предложениях при выражении данной семантики употребляются вопросительные конструкции в сочетании с различными модальными частицами, фразеологические единицы, фразеологизированные единицы (коммуникемы); в сложных предложениях – сочинительные и подчинительные конструкции.

1. Вопросительные конструкции с частицами *разве*, *неужели* и *ли*. Модальные частицы несут на себе семантику сомнения и употребляются в риторических вопросах: *А разве я говорил что дурное про властей?* (А. П. Чехов. Человек в футляре).

2. Вопросительные конструкции с частицей *или не*. Данная частица употребляется в начале отрицательного предложения, и рассматривается как синоним слов *разве* и *неужели*. Слово *или* обычно употребляется как союз, соединяющий два или несколько предложений, однородные члены предложения, последний член перечисления. В данной ситуации слово *или* рассматривается как модальная частица, выражающая модальность сомнения, часто оно употребляется в начале вопросительного отрицательного предложения: *Он меня не узнал? Или не захотел узнать? – мучилась Маша, не согласная ни на то, ни на другое»* (Улицкая. Медя и ее дети).

3. Вопросительные конструкции с частицей *что ли*. Толковые словари русского языка трактуют значение данной частицы следующим образом: частица выражает неуверенность при вопросе и относится к разговорному стилю речи: *А если нет, то получается, что у нас слабое государство, что ли?* (Комсомольская правда).

4. Вопросительные конструкции с частицей *а что если* (*что если, а если*). Данная частица употребляется при выражении опасения: *А что если*

в это время он уже сидит в КГБ и описывает их разговор? (В. В. Быков. Бедные люди).

5. Фразеологизмы и фразеологизированные конструкции (коммуникемы). При выражении модальности сомнения наиболее употребительной фразеологической единицей являются *теряться в догадках*: *Я терялся в догадках: мужчина это или женщина* (Азаров. Подозреваемый).

С помощью фразеологических единиц модальность сомнения выражается более экспрессивно, и устойчивые единицы отражают специфику русской культуры. В русском языке также существуют фразеологизированные единицы (коммуникемы), выражающие модальность сомнения, которые часто употребляются в разговорной речи и несут на себе ярко выраженное экспрессивное значение: *Бог знает! Бог его знает! Вроде как бы, Вряд ли, как знать! Должен быть, допустим, Едва ли! Ну..., А ты уверен?* и т.д.

Таким образом, для выражения семантики сомнения в простых предложениях в русском языке используются модальные частицы, в разговорной речи данная семантика дополнена интонацией при произнесении.

При выражении семантики сомнения в сложносочинённых предложениях важными компонентами являются союзы: *или (или..., или); а может (быть) и; не то..., не то...; то ли..., то ли...; не то чтобы (что), но (а)...* и др.

1. Сочинительные конструкции с разделительным союзом *или (или..., или...)*: *Или мне так кажется, или я ошибаюсь, но я снова убеждаюсь, что я права*» (Л. Петрушевская. Реквиемы).

2. Сочинительные конструкции с разделительным союзом *а* и вводным словом *может (быть) и...*: *Ему было лет восемнадцать, а может, и двадцать два* (Воробьев. Друг мой Момич).

3. Сочинительные конструкции с разделительным союзом *то ли..., то ли...*: *Потом то ли выгнали, то ли сама ушла* (Геласимов. Нежный возраст).

4. Сочинительные конструкции с разделительным союзом *не то... не то...*. Данный повторяющийся разделительный союз *не то..., не то...* в толковых словарях рассматривается как синоним союза *то ли..., то ли...*, также выражает противопоставление с оттенком неуверенности, неясности, неопределённости: *Главный врач, когда-то бывший не то министром, не то заместителем министра, посоветовал не спорить и поставить крест на могиле тётки Поли* (Шаламов. Колымские рассказы).

5. Сочинительные конструкции с противительным градационным союзом *не то что (чтобы), а (но)*: ***Не то чтобы*** страх взял, ***а*** просто дела здешние кончены (Евсеев. Евстигней).

Таким образом, в современном русском языке модальность сомнения отражается средствами сложносочинённых предложений с различными разделительными союзами, они могут быть одиночными, повторяющимися, составными.

При выражении модальности сомнения в современном русском языке активно употребляются сложноподчинённые предложения. Модальность сомнения выражается сложноподчинёнными изъяснительными или местоименно-соотносительными конструкциями, главными компонентами которых являются опорные слова главной части предложений.

Опорными словами главной части сложноподчинённых предложений с семантикой сомнения являются лексические модификаторы, несущие на себе модальное значение неуверенности, сомнения, опасения: глаголы (*сомневаться, колебаться, затрудняться, не решиться, не верить, извернуться* и др.), наречия (*сомнительно, маловероятно, проблематично, спорно, неизвестно* и др.), прилагательные (*не уверен* и др.).

Семантика сомнения выражается синтаксическими и интонационными способами, относящимися к периферии средств выражения данного типа семантики. К примеру, фразу *Это твой дом* можно интонировать по-разному. Выделив поочерёдно интонационно каждое из слов – «это», «твой», «дом», можно смоделировать три разных коммуникативных ситуации, в которых будет подвергаться сомнению каждый элемент этой фразы. Синтаксические способы рассматриваются как периферийные, поскольку они обусловлены контекстом и свойством синтаксических единиц и включают в себя много смыслов. По мнению И. Г. Никольской, «важной особенностью языковых средств выражения и отражения эмотивно-эпистемического состояния сомнения является их синсемантичность, т. е. необходимость использования целого комплекса средств для адекватной передачи состояния сомнения» [Никольская, 2009, с. 153].

Таким образом, в русском языке семантика сомнения выражается комплексом синсемантичных средств, которые требуют подробного систематизированного описания, особенно при обучении русскому языку как иностранному.

Литература

1. Адмони В. Г. Основы теории грамматики. М.; Л.: Наука, 1964. 105 с.
2. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л.: Наука, 1990. 264 с.
3. Кронгауз М. А. Семантика. М: Академия, 2005. 352 с.
4. Никольская И. Г. Семантика сомнения и способы ее выражения в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 225 с.
5. Ожегов С. Н., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2013. 874 с. URL: // <https://cyberlan.com.ua/wp-content/uploads/2015/07/Tolkovij-slovarj-russkogo-yazika.pdf> (дата обращения: 10.12.2022).
6. Орехова Е. Н. Субъективная модальность высказывания: форма, семантика, функции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 44 с.

Язык эмодзи в познании духовной культуры

Зенкова Татьяна Леонидовна

Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

zenkovatl@yandex.ru

Духовная культура человека может быть отражена в языке и познаваться как через вербальный, так и невербальный язык. Невербальный язык включает в себя жесты, репрезентированные в настоящее время через систему визуализированных знаков – эмодзи. Их используют в письменном общении более 92% всего населения земного шара: в основном пользуются эмодзи, представляющие категорию людей и смайликов. Эмодзи добавляют сообщениям человечности, делая диалоги между коммуникантами эмоциональными. В статье приводятся разные трактовки понятия данного языка общения, анализируются его функции, частота использования и распространения. Также рассматривается связь языка эмодзи с эмоционально-психологической составляющей духовной культуры современного общества. В конце приводятся выводы и заключения.

Ключевые слова: духовная культура; эмодзи; визуализированные жесты; картинирование; эмоции; невербальный язык; цифровая коммуникация

Emoji language in the spiritual culture study

Zenkova Tatiana Leonidovna
Sochi State University, Sochi, Russia,
zenkovatl@yandex.ru

The spiritual culture of a person can be reflected through verbal and nonverbal language. Nonverbal language includes gestures currently represented through a system of visualized signs – emojis. They are used in written communication by more than 92% of the entire world's population: emojis representing the category of people and emoticons are mainly used. Emojis add humanity to messages, making dialogues between communicants emotional. Different interpretations of this communication language, its functions, frequency of use and distribution are analyzed in the article. The connection of the emoji language with the emotional and psychological component of the spiritual culture in modern society is also considered. The conclusions are given at the end of the article.

Keywords: spiritual culture; emojis; visualized gestures; picturing; emotions; nonverbal language; digital communication

В основе любой культуры лежит язык, который представляет собой универсальную семиотическую систему, где все знаки, в том числе и знаки самого языка, выражаются посредством слов. Язык в равной степени относится к духовной, физической и материальной культуре в качестве системы знаков, а также как речемыслительная деятельность и как совокупность слов.

О связи языка и культуры написано немало количество работ, и тот факт, что эти два понятия взаимосвязаны и рассмотрение одного невозможно без другого, давно является неоспоримым фактом. Согласно В. фон Гумбольдту, «язык неотделим от человеческой культуры и представляет собой важнейший ее компонент, он тесно переплетен с духовным развитием человечества и сопутствует ему на каждой ступени его локального прогресса или регресса, отражая в себе каждую стадию культуры» [Алпатов, 2005, с. 67].


Прежде чем детально подойти к исследованию заявленной проблематики, хотелось бы подчеркнуть, что содержательно-смысловый объем понятия духовной культуры включает в себя не только нравственное, философское и религиозное содержание, но и явления, имеющие отношение к сознанию, эмоционально-психологическим и интеллектуальным процессам. В этой связи хотелось бы остановиться на познании эмоционально-психологических явлений в современном обществе. В эпоху визуализации и кар-





тинирования все больше человек начинает выражать свои эмоции посредством символов и знаков отчасти и оттого, что в современном обществе люди широко используют электронные средства связи в сети Интернет. Цифровая (электронная) коммуникация уже очень прочно вошла в социум, тем самым «поразив» как материальную, так и духовную сферы жизни человека.

Сегодня можно очень много перечислять визуальных знаков и символов невербального общения, но нам бы хотелось рассмотреть эмодзи как продукт цифровой коммуникации и очень популярный в Интернет общении в настоящее время. Первые эмодзи появились в конце XX века в Японии. Эмодзи (яп. 絵文字, где 絵(э) – пиктограмма, картинка; а 文字 (модж(з)и) – знак, символ). Основателем эмодзи считается Сигетака Курита, сотрудник оператора сотовой связи в Японии, который объединил всю графику необходимую для сервиса на мобильных устройствах с помощью нарисованных собственноручно эмодзи с целью экономии трафика и быстрой загрузки страницы. Они были внедрены в 2000 году и изначально использовались в качестве информационных пиктограмм. Эти картинки понравились людям и стали использоваться ими для выражения эмоций и украшения текста.

Лингвист Тайлер Шнобелен отмечает, что мы являемся свидетелями рождения нового типа языка, где эмодзи помогают передать эмоции и чувства, тем самым выразить духовную составляющую человека через знаки невербальной коммуникации.

В настоящее время на официальном сайте консорциума Unicode опубликована статистика использования эмодзи по всему миру. 92% населения используют их в своих информационных сообщениях, популярным из которых является «лицо со слезами радости» 😄. На втором месте «красное сердце» ❤️, на третьем – «кататься на полу от радости» 🤪, на четвертом – «палец вверх» 👍, на пятом – «громко плачущее лицо» 😭, на шестом – «сложенные руки» 🙏, на седьмом – «лицо, посылающее воздушный поцелуй» 😘, на восьмом – «улыбающееся лицо с сердечками» 😍, на девятом – «улыбающееся лицо с глазами-сердечками» 🥰, и на десятом месте – «улыбающееся лицо с улыбающимися глазами» 😊. Любопытно, что из общего количества эмодзи, которых около 4000, отправители пользуются лишь порядка 100 или чуть больше. Unicode также отмечает, что начиная с 2021 года изменилось значение некоторых эмодзи. Например, «согнутый

бицепс» , который обозначает силу, успех или физические упражнения, стал все больше использоваться как символ получения вакцины или закатанного рукава [Воронин, 2021]. Этот факт свидетельствует и о том, что в связи с изменениями в обществе (активизация вакцинации против COVID-19) меняется и язык символов. Невербальный язык меняется вместе с вербальным, отражая реалии человеческой жизни.

На сайте института общественного мнения приведена статистика использования эмодзи российскими интернет-пользователями. Указывается, что в целом 66% населения пользуются подобными пиктограммами в своих переписках. Причем 75% из них – это женщины и 25% – мужчины. 80% респондентов составили молодые люди в возрасте от 18 до 30 лет. Также стоит отметить, что среди всех эмодзи популярностью пользуются смайлы – желтые стилизованные изображения лица – 52% респондентов пользуются подобными эмодзи. Также выявлено, что среди молодежи большей популярностью пользуются эмодзи с изображением животных, природы и различных символов, а среди респондентов средних лет и пожилых – это люди, деятельность и предметы. Что касается наиболее часто отправляемых, то были отмечены смайлы с просто улыбающимся лицом , со смеющимся лицом , со смеющимся до слез  и отправляющий воздушный поцелуй с сердечком  [Когда много эмоций или нечего сказать: россияне – об эмодзи в онлайн-переписках, 2021].

В целом, почти все интернет-пользователи (91%) положительно относятся к использованию эмодзи при общении, и только 2% респондентов категорически негативно воспринимают их. Большинство опрошенных (75%) считают, что при помощи эмодзи возможно передать интонацию, эмоции и даже смысл текста. 41% россиян считают их удобных и быстрым способом передать информацию, а 30% думают, что они придают переписке некую эмоциональную окраску и являются экономичным и быстрым средством коммуникации. 24% респондентов отметили, что они стали привычным элементом общения. Аналитики также отмечают, что с каждым годом динамика использования эмодзи показывает заметный рост.

Понятие «эмодзи» можно рассмотреть с различных точек зрения. Интернет-пользователи и в целом общество использует эмодзи как средство коммуникации, позволяющее заменить длинный текст одним символом, картинкой. Социологи и лингвисты преимущественно рассматривают данный термин как технологию, позволяющую создавать невербальные смыс-

ловые конструкции и отражать политический, идеологический или иной завуалированный контекст в коммуникации между людьми.



Современный филолог А. И. Ускова в своей работе про эмодзи выделяет ряд их функций: дублирования (Ура! Лето! 😊); замещения (Купи мне 🍏); смыслообразования, когда посредством нескольких эмодзи выстраиваются целые фразы (Я сегодня 🎉🍰🎂); дополнительное значение, когда нужно изменить значение вербального высказывания (– Пойдешь гулять? – Нет 😞) [Ускова, 2019]. В этой связи, на наш взгляд, целесообразно выделить те эмодзи, которые помогают выразить эмоции и чувства человека, как раз и относящиеся к духовно-нравственной сфере человека, и те, которые помогают дополнить либо заменить отрезок текста. На сегодняшний день стандартный набор эмодзи включают в себя следующие категории: 1) смайлики и люди; 2) животные и природа; 3) еда и напитки; 4) мероприятия; 5) путешествия и места; 6) объекты; 7) символы. Из приведенного выше опроса видно, что в основном человек использует в своем цифровом общении первую категорию, которая олицетворяет в виде смайлов эмоции и чувства человека, её же и следует отнести к духовно-нравственной сфере человека.

Отсюда следует вывод, что современному человеку не чуждо все то, что называется человечностью, а именно выражение своих душевных переживаний, побед и разного вида эмоций через знаки невербального языка. Он «раскрывает свою душу» посредством картинированного или визуализированного контента в силу сложившейся на сегодняшний день цифровой коммуникации, без которой невозможно представить ни одну сферу общения.

В настоящее время исследования филологов и психологов доказывают тот факт, что эмодзи способны заменять чувства, мысли и эмоции коммуникантов. Ряд японских ученых пришел к выводу, что эмодзи в виде смайлов воспринимаются человеческим мозгом как настоящие улыбки. Настроение человека меняется, и он начинает чувствовать те эмоции, которые олицетворяет та или иная пиктограмма. Так, эмодзи представляют собой визуализированные или картинированные эмоции, доносящие до коммуниканта полный смысл высказывания во всех его красках, они схожи с языком жестов, когда по телефону нужно что-то выделить голосом, а при устном высказывании подтвердить жестом.

Таким образом, эмодзи, как и другие элементы невербальной коммуникации, прочно заняли свою нишу в этой области знаний и могут быть

объектом невербальной семиотики в качестве картинированных или визуализированных жестов. В словаре языка русских жестов С. А. Григорьевой, Н. В. Григорьева, Г. Е. Крейдлина можно встретить вместе с иллюстрациями как раз те рисунки, которые и отражены в виде эмодзи для использования в цифровом общении. Например, в словаре мы можем увидеть описа-

ние жеста «закрыть лицо руками» и рядом вот эту картинку  [Григорьева, 2001, с. 50], которая соответствует данному эмодзи .

Уже в 70-х годах известный психолог Альберт Майерабиан установил, что во время общения вербально (при помощи слов) передается только 7% информации, за счет голоса – 38% информации и невербально (при помощи знаков) – 55% всей воспринимаемой информации [Mehrabian, 1971, с. 43].

Анализ социокультурной ситуации не только в России, но и во всем мире показал, что эмодзи стали неотъемлемой частью жизни. Тысячи произведений искусства представлены в виде эмодзи: картины известных художников, скульптуры, а также созданные современными дизайнерами арт-объекты. Модельеры не остаются в стороне и выпускают коллекции одежды с эмодзи-принтами и аксессуарами, повсюду в продаже можно встретить наклейки, обложки для смартфонов, различные украшения с этой символикой. Средства массовой информации также транслируют эмодзи на многомиллионную аудиторию через журналы и информационные каналы. Это свидетельствует о том, что феномен эмодзи не ограничился лишь средством общения в цифровой коммуникации, он проник во все сферы деятельности человека и стал неотъемлемой частью массовой культуры, которая накладывает свой отпечаток как на материальную, так и на духовную жизнь общества.

Кроме того, следует добавить, что подобное общение имеет свою специфику. Американский лингвист Т. Шнобелен, проводя исследования по использованию эмодзи в интернет-коммуникации, сделал вывод о том, что в зависимости от национальности, географического положения, возраста, половой и социальной принадлежности и т. д. использование эмодзи варьируется. Он доказал, что подобное общение основывается на тех же принципах, что и формирование региональных диалектов естественных языков [Schnoebelen, 2012]. Интересную особенность имеет и коммуникация между друзьями, где люди в основном используют какие-то определенные эмодзи, формируя свой собственный визуализированный сленг. Это еще

раз подчеркивает, что невербальный язык посредством эмодзи может отражать психологические, социальные, культурные и другие процессы, происходящие в обществе, и с помощью подобных визуализированных жестов можно изучить и познать духовную составляющую современного человека.

Нельзя не сказать и о негативном воздействии использования эмодзи. У современного человека теряются речевые способности, утрачиваются навыки художественной речи, что ведет к обеднению собственно языковых средств высказывания. В своей работе российский ученый Е. Помельникова связывает деградацию речи и интеллекта с чрезмерным употреблением эмодзи. Она приводит в своем исследовании доказательство того, что у молодых людей, пользующихся в мобильной переписке большим количеством эмодзи, IQ меньше, чем у тех, кто предпочитает выражать эмоции словами [Помельникова, 2011, с. 24–30].

Выводы

Таким образом, хотелось бы подытожить все вышесказанное и сделать следующие выводы:

1. Язык как важнейшая составляющая человека выполняет мыслительную функцию и отражает все происходящие в обществе процессы.
2. Духовная культура человека может быть отражена в языке и исследоваться как через вербальный, так и невербальный язык.
3. Невербальный язык включает в себя жесты, репрезентированные в настоящее время через систему визуализированных знаков – эмодзи.
4. Эмодзи используют в письменном общении более 92% всего населения земного шара: в основном пользуются эмодзи, представляющие категорию людей и смайликов.
5. Эмодзи добавляют сообщениям человечности, делая диалоги между коммуникантами эмоциональными.
6. Эмодзи, как прототипы жестов, представляют собой так называемые визуализированные или картинированные жесты, способные отражать явления духовной культуры современного общества, исходя из географических, психологических, гендерных и других особенностей.
7. Современный человек не стал более беден на эмоции и выражения своих чувств: они просто перешли в стадию картинирования, визуального кодирования.
8. Духовная культура, репрезентированная посредством визуализированных жестов, отражается сегодня и в объектах материальной культуры в

виде одежды, предметов обихода, скульптур, картин и т.д. с изображениями эмодзи.

Изучая такое сложное и комплексное явление как духовная культура, следует рассматривать разные подходы и методы исходя из современной парадигмы научного знания и актуальной научной информации. В нашем исследовании мы постарались познать суть духовной культуры современного общества посредством языка, а именно невербального акта коммуникации через визуализированные жесты – эмодзи. Данный невербально-семиотический подход раскрывает, на наш взгляд, эмоционально-психологическую составляющую духовной культуры современного общества и требует дальнейшего рассмотрения, учитывая гендерные, психологические, социальные и другие аспекты.

Литература

1. Воронин О. Стало известно сколько людей используют эмодзи в переписке. Человечество обречено? [Электронный ресурс]. URL: https://www.iguides.ru/main/other/stalo_izvestno_skolko_lyudey_ispolzuet_emodzi_v_perepiske_degradatsiya_guadom/ (дата обращения: 05.11.2022 г.).
2. Григорьева С. А. Словарь языка русских жестов / С. А. Григорьева, Н. В. Григорьев, Г. Е. Крейдлин. М. : Яз. рус. культуры ; Вена: Wiener Slawistischer Almanach, 2001. С. 50.
3. Когда много эмоций или нечего сказать: россияне – об эмодзи в онлайн-переписках [Электронный ресурс]. URL: <https://iom.anketolog.ru/2021/07/15/emoji> (дата обращения: 05.11.2022 г.).
4. Помельникова Е. А. Отражение языковых способностей молодежи в субкультуре мобильной коммуникации // Вестн. Самар. гуманит. акад. Сер. «Психология». 2011. № 1. С. 24–30.
5. Ускова А. И. Эмодзи как феномен цифровой коммуникации XXI века [Электронный ресурс]. URL: <https://www.alba-translating.ru/ru/articles/2019/uskova-2019.html> (дата обращения: 04.11.2022 г.).
6. Mehrabian A. Silent Messages. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company. 1971. 152 p.
7. Schnoebelen T. Do you smile with your nose? Stylistic variation in Twitter emoticons. University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics, 2012, vol. 8, iss. 2, pp. 116–125.

Лексика духовной культуры в региональной картине мира Восточного Забайкалья

Лиханова Надежда Анатольевна

*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия
Nadezh-l@yandex.ru*

В статье рассматривается лексика духовной культуры Восточного Забайкалья. Диалектная лексика в данном контексте формирует региональную картину мира. Этнолингвистическим источником изучения духовной культуры региона выступает «Словарь русских говоров Забайкалья». Языковой материал лексикографического труда позволил выявить отдельные тематические группы лексики духовной культуры; подробно репрезентировать региональные лексемы *окур/подкур*.

Ключевые слова: региональная картина мира; региональная культура; диалектная лексика духовной культуры; этнолингвистические источники

The vocabulary of spiritual culture in the regional world picture of Eastern Transbaikalia

Lihanova Nadezhda Anatol'evna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

The article examines the vocabulary of the spiritual culture of Eastern Transbaikalia. Dialect vocabulary in this context forms a regional picture of the world. The ethnolinguistic source for studying the spiritual culture of the region is the "Dictionary of Russian Dialects of Transbaikalia". The linguistic material of the lexicographic work made it possible to identify individual thematic groups on spiritual culture; to represent in detail the regional lexemes *okur/podkur*.

Keywords: regional world picture; regional culture; dialect vocabulary of spiritual culture; ethnolinguistic sources

Как известно, диалектный материал обладает огромным культуроведческим потенциалом, который накапливался веками и способен постоянно изменяться. О. Н. Иванищева отмечает, что «лексикографирование элементов культуры – процесс сложный, так как приходится вербализовать то, что трудно передать словами: ассоциации, представления, ощущения, воспоминания. Дело осложняется еще и тем, что при передаче информации в словаре необходимо говорить о том, что известно одному, так, чтобы это понял

другой <...> как представить элементы культуры <...> так, чтобы по возможности соблюсти баланс между „понимать“ и „знать“» [Иванищева, 2004, с. 3.]. В работах учёных наблюдается особый интерес к изучению фактов народной духовной культуры. Этот интерес «обусловлен, во-первых, изменением политической ситуации в стране, во-вторых – антропоцентризмом, характерной чертой не только современного языкознания и фольклористики, но и в целом современной науки» [Шулежкова, 2013, с. 76]. Соответственно, без учёта народной духовной культуры русская языковая картина мира, которая формируется на базе региональной языковой картины мира, не может быть описана в полной мере.

Формирование народной духовной культуры идет за счёт описания ее лексики, которая направлена на обслуживание всей сферы духовной жизнедеятельности человека.

В качестве источника описания духовной (культурной) лексики могут выступать региональные словари, которые сохраняют уникальный лингвистический материал, дают возможность языковым артефактам приобрести новое осмысление. Отметим лишь часть работ, где репрезентирована духовная региональная лексика. Так, например, лексика духовного фольклора на Южном Урале была актуализирована в работах магнитогорских учёных [Шулежкова, 2005]; о народной духовной культуре в диалектных словарях шла речь в работах томских лексикографов [Блинова, 2006]; фрагменты духовной ангарской лингвокультуры были выявлены О. В. Фельде [Фельде, 2014]; об особенностях духовной культуры на материале словаря нижегородских говоров рассуждает О. В. Никифорова [Никифорова, 2018]; духовная лексика воронежских говоров присутствует у И. К. Матей [Матей, 2021]; лексика религиозной духовной культуры в курских говорах описана Н. О. Косициной [Косицина, 2021] и др. Концепцию «Словаря лексики духовной культуры кольских саами» представляет О. А. Иванищева, где духовная культура репрезентирована через описание культурного компонента значений лексических и фразеологических единиц [Иванищева, 2012]; о составе и принципах построения этнокультурного словаря русских говоров Карелии речь идёт в коллективной авторской работе Л. П. Михайловой и Т. Е. Рутт [Михайлова, 2014] и т.д.

Изучение забайкальских говоров сквозь призму духовной культуры также вызывает особый интерес, так как это может способствовать реконструкции лексики, которая содержит элементы духовной региональной культуры. Речь идёт о словах религиозного содержания, обрядовой лексики, региональной фольклорной специфики, где отражено всё многообразие

народного творчества жителей Восточного Забайкалья. Регион представляет собой уникальный этнокультурный феномен, где столкнулись представители разных этносов. Южная часть современного Восточного Забайкалья осваивалась различными бурятскими племенами, северную часть территории занимали эвенки. Особым жизненным укладом, социальным положением, спецификой военной службы, своеобразными традициями отличались казаки – первые поселенцы в регионе. Важную роль в заселении Забайкалья сыграли и старообрядцы (семейские), которые поселились в Забайкалье из западных районов страны при колонизации края в середине XVIII века. Кроме того, край расположен в условиях трансконтинентальной России, Китая и Монголии, где также шло формирование отдельных групп слов, связанных с духовной культурой народов. Данные факты оказали особое влияние на формирование языковой этнокультурной среды. Вот как описывали специфические особенности своей речи жители Забайкалья: «*Чевотома в жизни не понаслушался, а вот нет ничо лучше, когда на своём поговоре сказку слушать или другой какой рассказ, про старое или про новое. Вот когда от дома далеко, да земляка встретишь, да как услышишь от него два-три слова, которы в твоей деревне слышал с детства, ну адали домой на побывку съездил. Вот что значит, родное слово услышать*» [Элиасов, 1980, с. 26]. Родное слово выступает элементом духовного содержания региональной языковой личности, где достаточный пласт лексики духовной культуры региона отражён в «Словаре русских говоров Забайкалья» Л. Е. Элиасова. Лексикограф замечает, что «по местным словам... совершенно ясно видно, в какие периоды исторического процесса взаимоотношений людей возникает необходимость духовного обогащения» [Элиасов, 1980, с. 17].

Среди всего многообразия диалектного материала выявим ряд лексических групп, отражающих самобытность духовной культуры региона.

- Наименования демонических существ: *абаси'н*, *абаська* – черт, дьявол, леший; *гая'р* – бес, чёрт, дьявол, нечистая сила; *лайтай* – злой дух, нечистая сила; *манга'с*, *мангат* – чёрт, нечистая сила; *мангатха'й* – громадное многоголовое прожорливое чудовище, которое может проглотить целое царство (фольк.); *тангалай* – нечистая сила и пр.;

- Наименования колдунов/знахарей: *валхи'дка*, *волхи'дка* – колдунья; *ма'нтус* – колдун; *обозна'ха* – знахарь; *каркалка* – колдунья; *музга'н* – человек, который по суеверным представлениям способен сглазить что-либо или кого-либо и пр.;

- Наименование сказочных героев/сказителей: *одунча́* – тунгусский сказочный герой; *олонхосу́т* – сказочник, сказитель; *улиге́ршин* – сказитель, рассказчик бурятских улигеров (былин); *стихари́* – семейские певцы духовных песен и пр.;

- Наименование праздников: *талá*, *тангари́к* – праздник, который устраивался на монгольско-русской границе со второй половины прошлого века до 20-х годов нашего века; *пячи́стый* – семейский религиозный праздник в честь пятого ребёнка в семье; *уят* – совместный праздник русских и бурят в конце сентября, после сенокоса и уборки урожая, который много лет отмечался в улусе Яссы в районе Баргузинской долины; *Сáвкин*, *Сáвкин день* – в дореволюционной России религиозный староверческий праздник Савватия-пчельника – 27 сентября по ст. стилю; *Сидоркин*, *Сидоркин день* – по религиозному обычаю – день Сидора-огуречника (14 мая по ст.ст.), когда семейские начинают сажать огурцы и пр.

- Наименование обрядовых действий: *про́шничать* – пить чай без молока между двумя религиозными праздниками от петровок до Прошкина дня; *отба'жничать* – отказываться от бога, становиться безбожником; *обмоло'читься*, *обмоло'чниться* – съесть в пост скромную пищу, оскоромяться; *оксти'ться* – креститься; *сглазану́ть* – сглазить, испортить и пр.

- Наименование игр: *ввюн* – детская игра в прятки, в которой водящий не обязательно должен разыскивать прячущегося, а последний может сам появиться и «застукать»; *налхи'* – игра в щелчки; *обо'бки* – игра в палочки; *туя,ж* – игра взрослых: нахождение самой яркой звезды на небе в течение счета до 25, причем ставки на тую была разная: воз сена, воз дров, мешок муки; *талáр* – игра с веревкой, кто кого перетянет; *кану́ска* – игра а) один из играющих ладонью закрывает свое правое ухо; затем он становится спиной к играющим и должен угадать, кто из них ударил по ладони: если он угадает, то тот становится вместо него, б) крест-накрест руками спереди закрывали оба уха; и пр.

Из всего многообразия лексики, формирующих духовную культуру, репрезентируем региональные слова *оку'р* и *подку'р*. Л. Е. Элиасов описывает лексему *оку'р* следующим образом: 1. окуривание вымени новотельной коровы; *подку'р* – дезинфекция вымени коровы после отела путем окуривания. Контекстный комментарий следующий: «Сёдне окур вечером будет, теперь с молоком будем». Проведение подобного обряда было направлено на возможность разрешения употреблять в пищу молоко дойной коровы после отёла. Без данной обрядовой формы люди не обходились. В следующем контексте наблюдаем: «Когда окур коровы пройдет, тогда от неё начи-

нают молоко пить, а до окура теленок всё сосёт». Из материалов словаря узнаем, что для проведения обрядового действия активно использовалась богородская трава – «*На окур принес богородской травы*». Процесс обрядового действия поэтапно описан в контекстном комментарии: «*со старины так завелось, осенью богородскую траву заготовливают, чтоб в подкур делать. А подкур делается так: возьмут траву в мисочку, подожгут и дымом подкур делают. После подкура начинают от коровы пить молоко, а до подкура теленок высасывал, что оставалось, скоту шло: свиньям, телятам*» [Элиасов, 1980, с. 263]. Общеизвестно, что богородская трава (тимьян) активно использовалась как во врачевании, так и в ряде очищающих ритуальных действий, что репрезентировано контекстным материалом. Получаем информацию о том, что до проведения обряда окуривания не разрешалось употреблять в пищу первое молоко коровы после отёла. По представлениям народа такое молоко был «нечистым» с точки зрения некоторых суеверий.

В «Словаре русских народных говоров» представлена лексема *обку'ривать коро'ву* – «старинный обычай перед началом употребления в пищу молока отелившейся коровы – обдавать её дымом сжигаемого ладана или лыка с целью очищения молока», выявлено в вологодских говорах [СРНГ вып. 22, 1987, с. 78]. Зафиксированы лексемы *о'кур/оку'р* 1. Окуривание дымом кого или чего-либо [СРНГ вып. 23, 1987, с. 175]. Слово же *подку'р* обозначает – «окуривание вымени коровы после отела» [СРНГ вып. 28, 1994, с. 51]. Распространены анализируемые лексемы, по данным лексикографического источника, в забайкальских говорах.

В труде В. И. Даля выявлена лексема *подку'ривать*, что значит «окурить сысподу, пускать дым подо что», один из контекстных примеров следующий: «*Загрубелое вымя дойной коровы подкуривают ладаномъ*». *Подку'рь* – самое снадобье, коимъ подкуриваютъ [Даль т. 3, 1978, 184]. *Окуръ* от глагола о(б)куривать, о(б)курить – «покурить кругомъ, закурить, прокурить, обдымить, надушить что-либо куrenomъ» [Даль, т. 2, 1978, с. 609]. Видим, что процесс *окуривания/подкуривания* проходил не только после отёла коровы, но в моменты, когда вымя коровы становилось загрубелым.

В этнолингвистической работе А. Ф. Журавлева подробно описывается обряд, преследующий своей целью очищение отелившейся коровы, и прежде всего её окуривание. Ритуальное окуривание обычно предваряется обмыванием, часто сопровождается окроплением коровы святой водой. Автор отмечает, что в Новгородской и Вологодской губерниях данное явление носит название «*корову (святить)*». Процесс окуривания описан следую-

щим образом: «После двенадцати удоев корову "светят" ...Перед 13-м удоем хозяйка моет корову теплой водой, шаркая её при этом горстью чистой ржаной соломы; потом берет горшок с горячими угольями, кладет туда немного болотного моху и богородской травы и с дымящимся сосудом обходит корову три раза с чтением молитвы "Богородице Дево"». На разных территориях известен обрядовый термин-фразеологизм *подмыть корову* – «окурить ладаном через две недели после отёла», в белорусских говорах – *курить у'роки*, в составе которого существительное *у'роки* означает прежде всего «сглаз, порча, обуроченье». В брестской области ритуальное окуривание отелившейся коровы носит наименование *у'роки скы'дати*, в Костромской губернии этот обряд называют *корову обойти* [Журавлев, 1994, 50-52]. Автор считает, что вербальное значение в лексическом и фразеологическом материале получают наиболее существенные, узловые обрядовые моменты (действия, действующие лица, используемые в ритуальной функции предметы и пр.). Эти моменты объясняются ритуалами, связанными с приплодом скота, где важное место во всех этнокультурах занимают именно обрядовые формы, направленные на очищение отелившейся коровы. По этой причине активно используется обряд окуривания от сглаза, порчи коровы как кормилицы, особенно в день отёла.

В труде А. Ф. Журавлева упоминаются сочетания *курить у'роки*, *у'роки скы'дати*. В словаре забайкальских говоров присутствует лексема *у'рак*, что обозначает «молоко только что отелившейся коровы, молозиво». Обычно корова «Ураком с неделю доится». Иллюстрированный материал словарной статьи следующий: «Ты мне ураком не забели. У нас урак в рот не берут. Ураком только телят кормят» [Элиасов, 1980, с. 427]. Присутствие данной лексемы указывает на то, что семейские Забайкалья, прибывшие в край из разных уголков страны, повлияли на формирование региональной народной культуры.

Комплекс ритуальных действий, связанных с отелившейся коровой, представлен и в этнолингвистическом словаре «Славянских древностей». Отелившуюся корову «очищали», чтобы получить хорошее молоко. Авторы словаря описывают процедуру окуривания, где предварительно «корову мыли или кропили крещенской водой, в которую иногда клали серебряное кольцо или крестик (в.-слав.), лили воду через решето (орлов.), совершали обмывание с помощью пучка ржаной соломы (череповец.), березового веника и трав, собранных на Ивана Купалу, или можжевельной ветки, сломанной в Чистый четверг (с.-рус.) [Толстой, 2000, Т.3, с. 589]. Далее шёл процесс *оку'ра* – «корову окуривали (иногда вместе с теленком)

ладаном», что наблюдалось в русской этнокультуре. Во владимирских, вологодских, костромских, саратовских говорах речь шла о «паутине и мхе, которую собирали с четырех углов избы.<...> При этом обходили корову три раза, окуривали кругами ее живот и вымя» [Толстой, 2000, Т.3, с. 589]. Обрядовые действия, связанные с окуриванием коровы, присутствовали именно в славянских культурах, где это несло функцию очищения, роста приплода, роста удоев молока.

Обобщим представленный материал: лексемы *окур* и *подкур* – это фрагмент духовной культуры забайкальского региона. Для защиты скота от порчи использовались разные ритуальные действия, в том числе и окуривание вымени, приплода, что способствовало началу употребления молока. В обряде использовалась богородская трава, ладан; читались специальные тексты заговора, которые знали только народные знахари, лекари. Данное обрядовое действие было распространено у многих славянских народов, в том числе и в забайкальском полиэтническом регионе. Таким образом, мы видим, что региональный языковой материал выступает определенным источником изучения духовной культуры. Лексикографирование духовной культуры по словарю Л. Е. Элиасова помогает сформировать и отдельные тематические группы, которые способствуют реконструкции региональной картины мира, изучению духовной (культурной) лексики Восточного Забайкалья.

Литература

1. Блинова О. И. Народная речевая культура и диалектный словарь // Филология и философия в современном культурном пространстве: проблемы взаимодействия: сб. сер. «Научные доклады». Томск: Томский государственный университет. 2006. С. 378–383.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х т. М.: Русский язык, 1978.
3. Журавлев А. Ф. Домашний скот в поверьях и магии восточных славян. Этнографические и этнолингвистические очерки. М.: Издательство «Индрик», 1994. 256 с.
4. Иванищева О. Н. Принципы лексикографирования слов в словаре лексики духовной культуры кольских саами // Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). 2012, №9 (17). С. 80–85.
5. Иванищева О. Н. Лексикографирование культуры. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. 2004. 136 с.
6. Косицына Н. О. Лексика религиозной культуры как фрагмент диалектной языковой картины мира (на материале «Словаря курских говоров») // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2021. №1 (40). С. 142–150.

7. Матей И. К. Диалектная лексика духовного содержания в говоре села Рудкино Воронежской области // Известия ВГПУ. 2021. №3 (292). С. 176–179.
8. Михайлова Л. П., Рутт Т. Е. Состав и принципы построения этнокультурного словаря русских говоров Карелии // Севернорусские говоры. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2014. №13. С. 3–16.
9. Никифорова О. В. Диалектный словарь как источник изучения культуры региона (на материале диалектного словаря Нижегородской области) // Национальные коды в языке и литературе. Язык и культура. Сборник статей по материалам Международной научной конференции «Национальные коды в языке и литературе». Нижний Новгород. ООО «Издательство "Деком"». 2018. С. 201–207.
10. Словарь русских народных говоров: в 48 т. Т. 22 (Обвiveness–Одалбливать) / под общ. ред. Ф. П. Филина. Л.: Издательство «Наука». 1987. 368 с.
11. Словарь русских народных говоров: в 48 т. Т. 28 (Подель–Покороче) / под общ. ред. Ф. П. Сороколетова. СПб.: Издательство «Наука». 1991. 400 с.
12. Славянские древности. Этнолингвистический словарь: В 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. М.: Международные отношения. Т. 3. К (Круг) – П (Перепелка). 2000. 697 с.
13. Фельде О. В. Ангарская лингвокультура в лексикографическом освещении // Проблемы истории, филологии, культуры. М.: Магнитогорск; Новосибирск. 2014. №. 3. С. 190–192.
14. Шулежкова С. Г., Осипова А. А., Серов А. Г. Духовный фольклор на Южном Урале. Магнитогорск: МаГУ, 2005. 192 с.
15. Шулежкова С. Г. От земли обетованной к небесам обетованным (очерки о судьбах библейских крылатых выражениях) М.: ФЛИНТА: Наука. 2013. 260 с.
16. Элиасов Л. Е. Словарь русских говоров Забайкалья. М.: Наука. 1980. 472 с.

Вербализация пунктуационных знаков: причины трансформации

Мандрикова Галина Михайловна

Новосибирский государственный технический университет,

Новосибирск, Россия

mandrikova@corp.nstu.ru

Доклад посвящен трансформации знаков пунктуации в языковые (лексические) единицы, т.е. их вербализации, например: «*Давайте поставим здесь знак вопроса*»; «*Я сказал – и точка!*» и т.д. Данное явление широко используется как в письменной, так и в устной речи, при этом оно довольно мало изучено. Лингвистический интерес представляют причины вербализации и связанные с этим

особенности использования вербализованных знаков в современной коммуникации.

Ключевые слова: вербализация знаков препинания; причины трансформации пунктуационных знаков; особенности использования вербализованных знаков в речи

Verbalization of punctuation marks: reasons for transformation

Mandrikova Galina Mihailovna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

The report is devoted to the transformation of punctuation marks into lexical units, i.e. their verbalizations, for example: «Let's put a question mark here; I said point!» etc. This phenomenon is widely used both in written and oral speech, while it is rather little studied. Of linguistic interest are the causes of verbalization and related features of the use of verbalized signs in modern communication.

Keywords: verbalization of punctuation marks; reasons for the transformation of punctuation marks; features of the use of verbalized signs in speech

*Леночка, я сказал точка, а не двоеточие с тремя скобками!
(Программисты шутят // «За науку», 2011)*

Такое понятие, как «знак препинания», или «пунктуационный знак», известно каждому, кто учился в школе. Обычные носители языка, как правило, знают, что пунктуационные знаки выражаются графически на письме и выполняют важную функцию членения речи, в первую очередь смыслового, иначе говоря, помогают воспринимать письменную речь.

Всё же обратимся к одному из специальных словарей – «Большому лингвистическому словарю», в котором знаки препинания трактуются как «графические внеалфавитные знаки, употребляющиеся в письменном языке с целью смыслового, интонационного, синтаксического и коммуникативного членения текста. В современном русском языке используются десять знаков препинания: точка, восклицательный знак, вопросительный знак, многоточие, запятая, точка с запятой, двоеточие, тире, скобки и кавычки» [Стариченок, 2008, с. 198].

Как видим, цели использования пунктуационных знаков, по мнению лингвистов, на самом деле гораздо шире, чем предполагает обычный

носитель языка. Интересно, что в «Литературной энциклопедии», изданной в 1925 году, сообщается о том, что знаки препинания имеют свою особенную интонацию, а также указывается на их художественную ценность, которая заключается в так называемой авторской пунктуации [Бродский, 1925].

Поскольку в настоящей статье речь пойдет о вербализации пунктуационных знаков, считаем необходимым обратиться к понятию «вербализация», которое используется не только в лингвистических дисциплинах, как можно было бы предположить, но и, например, в психологии, в педагогике и др. Однако первое, что приходит в голову при встрече с данным термином, это понятие «оязыковление» (см. «языковая онтологизация, “оязыковление”» (А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский)). По старой лингвистической научной традиции, вербализация – это «оглаголивание», ср.: «(от лат. *verbum* – глагол). Переход слов других частей речи в разряд глаголов. Татьяна – ах!» [Розенталь, Теленкова, 2001, с. 56]. Современные лингвистические словари в качестве первого значения указывают более общее значение «оязыковления» и только потом уже «оглаголивание», ср.: 1. Выражение мысли при помощи слов и форм языка. 2. Оглаголивание. Переход той или иной части речи в класс глаголов [Жеребило, 2010].

Под вербализацией пунктуационных знаков, следовательно, стоит понимать их словесное обозначение, что и находим в определении, предложенном Е. Н. Ищук. По мнению данного автора, это «словесное (вербальное) обозначение пунктуационных знаков в письменных и устных текстах, которое может носить и регулярный (нормативный) характер, и использоваться в качестве экспрессивного приема [Ищук, 2014, с. 131].

Подтвердим сказанное примерами:

– *Доказано. Ну, вот и точка. И органам всё ясно.* (Ю. Домбровский. Факультет ненужных вещей)

– *Понимаете, что я сказал это в кавычках, да?* («Русский репортер», 2014)

– *Обламинистрация считает, что то не точка, а лишь запятая в данном деле.* (И. Воробьева. Межбюджетный передел. 2008)

– *Тут бы я поставил большой знак вопроса.* (Е. Чинкова. Чарльз, нацистского родства не помнящий. КП, 2014)

– *Кто сейчас мешает поставить восклицательный знак, когда речь идет о детях?* (А. Горелик. 99% педофилов выходят из тюрьмы досрочно. КП, 2008)

– **В скобках** замечу, хотя стихи и были пронизаны духом отчаяния, но среди них нам остались отличные образцы поэзии. (Р. Соколовский. Стихи: опус 58, пункт 10, или Другой Николай Шатров)

– Он делает небольшим молчанием **двоеточие**, совсем маленькое, всего в полторы секунды, но в этот короткий промежуток сотни тревожных мыслей пробегают в голове Александрова. (А. Куприн. Юнкера)

– Оркестр называется «Виртуозы Москвы», но через **тире** подразумевается – Владимир Спиваков. А это значит, что пока за пультом стоишь ты, оркестр будет, пока ты этого хочешь. (Сати Спивакова. Не всё. 2002)

– Еще одни тип улыбок – подмигивающие. Все то же самое, но вместо **двоеточия** используется **точка с запятой**. Смысл такой: я тут кое-что сказал (якобы в шутку или якобы сердито), но мы-то с вами поняли... (В. Александр. Сокращения и улыбки. 1997)

– Поэтому и нам, вместо того, чтобы завершить анализ памятника Независимости, следует поставить **многоточие**. Наверняка, нас ждет впереди множество неочевидных сегодня сюжетов... (Б. Чухович. Памятник Независимости. Мифология сферы и дискурсы власти. 2009)

Как следует из приведенных примеров, практически все знаки препинания могут использоваться (и используются!) как лексемы, являясь по сути вербализованными знаками. Мы специально обратились к показательным примерам, зафиксированным в письменной речи (в Национальном корпусе русского языка), хотя в устной речи подобные словоупотребления используются еще более активно, ср.:

– Давайте поставим сейчас в нашем разговоре **запятую**, ждем вашего следующего появления в эфире (обращение радиоведущего к приглашенному эксперту);

– А вот это слово я бы взял **в кавычки** (реплика во время телеэфира);

– Необходима блокировка этих вредных – **без всяких кавычек** – роликов! (из интервью ВестиФМ) и т.д.

Отметим, что некоторые из вербализованных знаков препинания «развиваются» в русском языке как полноценные лексемы, т.е. в соответствующих словарных статьях толковых словарей фиксируются их переносные значения (помимо основного – знак препинания) и устойчивые выражения (см. таблицу).

Наличие дополнительных значений в толковых словарях

| Представленность лексемы в толковом словаре русского языка | Семантическая характеристика | Пример |
|---|---|--|
| ТОЧКА | | |
| Значение №10 | в знач. сказ. разг. Кончено, хватит, всё. | Тебе Пузыревский отказал в переводе? Значит – точка . Н. Островский |
| Ставить точку ставить точку на ком-чем | кончать, прекращать какое-л. дело; кончать всякие дела, отношения с кем-, чем-л. | Владимир Чагин собрал прощальную пресс-конференцию. Он говорил, что со спокойной совестью может ставить точку в своей карьере, и пытался улыбаться, но улыбка получалась какая-то вымученная. (А. Владимирова. Пять заповедей настоящего гонщика, 2013). (Пример наш) |
| Значение №11 | прост. Конец, гибель в знач. сказ., кому. | Все равно погибать. Да и вы не спасетесь. Точка нам обоим. Новиков-Прибой, Цусима. [МАС 1984, IV, с. 392]. |
| ЗАПЯТАЯ | | |
| Значение №2. перен. | разг. Препятствие, помеха, затруднение. | Созреть-то вы созрели, да вот в чем запятая : лень раньше вас созрела. А.П. Чехов [МАС 1985 I: 564]. |
| КАВЫЧКИ | | |
| В качестве отдельного ЛСВ не зафиксировано в кавычках | ирон. Лишь по названию являющийся кем-, чем-л.; так называемый [МАС 1986 II: 12]. | Любовь должна окрылять, толкать на созидание, а не опустошать и не терзать. А наши, в кавычках , отношения как рыхлое печенье крошатся. (Г. Ариткулова. Контур, выжженный на асфальте) (Пример наш) |

Окончание таблицы

| Представленность лексемы в толковом словаре русского языка | Семантическая характеристика | Пример |
|--|---|--|
| СКОБКИ | | |
| <p>В качестве отдельного ЛСВ не зафиксировано</p> <p>сказать (или заметить, отметить и т.п.) в скобках</p> | <p>упомянуть о чем-л. между прочим, попутно, кстати [МАС 1984 IV: 112].</p> | <p>Впрочем, замечу в скобках: все мы, когда нам нечего сказать, начинаем с Адама и Евы, с бесконечной сказки про добро и зло. (Ю. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом) (Пример наш)</p> |
| <p>вынести за скобки</p> | <p>убрать лишнее, ненужное</p> | <p>Погребничко пытается выйти за пределы реального: неумное – выносить за скобки, паршивое – свести до минимума, священное – различать где-то там, впереди. (Сюжеты около // Театральная жизнь», 2004) (Пример наш)</p> |

Из данной таблицы следует, что в результате семантического развития четыре лексемы, представляющие собой вербализованные пунктуационные знаки, «сумели» приобрести переносные значения (как отдельные слово или в составе словосочетания / грамматической конструкции), что и было зафиксировано в словарях. На наш взгляд, подобную лексикографическую интерпретацию уже в настоящее время вполне могут получить и остальные рассматриваемые нами единицы, поскольку их активное употребление в современной устной и письменной речи обусловлено теми дополнительными семантическими признаками, которыми вербализованные знаки препинания приобрели в процессе коммуникации.

Считаем, что причины трансформации вербализованных знаков препинания в полноценные языковые единицы кроются именно в их способности

выражать важные для современной коммуникации функции. Попытаемся доказать это предположение на примере анализа нескольких контекстов¹⁵, включающих вербализованные пунктуационные знаки.

Предложенная нами процедура анализа [Мандрикова, Конюхова, 2021] состоит из трех шагов:

- 1) предъявление контекста с выделенной единицей анализа;
- 2) выявление авторской интенции использования вербализованного знака – лексемы;
- 3) предполагаемая причина использования данного языкового средства.

Пример 1. *Ба, получив таким образом добро на дальнейшие действия, устремлялась к кабинету товароведа. Товаровед **тире** бухгалтер универмага представлял из себя весьма жалкое зрелище – это был истерзанный и бесконечно несчастный лупоглазый мужичок, жертва сварливой, как Ба, тещи (Н. Абгарян. Всё о Манюне).*

Вполне очевидно, что в словосочетании «*товаровед тире бухгалтер*» тире выполняет «привычную» функцию пунктуационного указания на должность человека, имеющую, по правилам русского языка, дефисное написание. Но, с другой стороны, автор – вопреки правилу – это тире (графический пунктуационный знак) зачем-то заменяет словом. На наш взгляд, именно эта замена придает и должности, и образу занимающего эту должность человека ироническую окраску: человек и так «жертва» тещи, «истерзан» и «бесконечно несчастен», он еще и на работе «*товаровед тире бухгалтер*». Считаю, что лексема тире используется в данном контексте как экспрессивный прием, выполняя соответствующую функцию.

Пример 2. *Известно только, что слесарь с женой не развелся и, кажется, разводиться не намерен. Наоборот, после работы слесарь бежит прямо домой, не заходя в пивную. Как понять этот случай? В чем тут **запятая**? Почему слесарь вдруг переменялся? Нет ли тут низменных чувств? Нет ли мещанского уклона? (М. Зощенко. Фельетоны).*

Обратившись к таблице, отметим, что слово *запятая* имеет переносное значение ‘препятствие, помеха, затруднение’ с пометами *перен., разг.* На наш взгляд, в данном контексте М. Зощенко как бы доводит до абсурда вполне понятную ситуацию («*Нет ли тут низменных чувств? Нет ли мещанского уклона?*»), делая ее не просто затруднительной, а прямо-

¹⁵ Напомним, что выборка контекстов производилась из Национального корпуса русского языка.

таки проблемной – «*Как понять этот случай? – В чем тут **запятая?***». В наше время такой прием назвали бы стёбом. Таким образом, можно говорить с большой долей вероятности о реализации с помощью анализируемой лексемы *запятая* (*В чем тут **запятая?***) семантической и экспрессивной функций.

Пример 3. ...*Последней премьерой уходящего театрального сезона Мариинка поставила не точку – **восклицательный знак***. (Ю. Кантор. Классика жанра. В Мариинском театре – премьера «Отелло»).

В данном случае, с большой долей вероятности можно говорить о том, что графический знак в своей вербализованной форме приобретает характер знака оценочного. Обратим внимание на противопоставление двух вербализованных знаков: «*не точку – **восклицательный знак***». Иначе говоря, автор намеренно выбирает не констатацию факта закрытия театрального сезона, а его триумфального завершения, для него важно донести читателю мысль не о том, что сезон закончился, а о том, что он закончился с высокой авторской оценкой. Таким образом, можно говорить о реализации не только оценочной функции, но и семантической.

На основании проведенного исследования, в ходе которого нам удалось рассмотреть более 150 контекстов, содержащих практически все вербализованные пунктуационные знаки, мы пришли к следующим выводам.

Трансформация пунктуационных знаков, их переход в знаки вербализованные, это в какой-то степени закономерный процесс, связанный во многом с реализацией эмоционально-оценочной и экспрессивной функций языка. Наше время характеризуется активными творческими поисками новых средств выразительности, среди которых одно из первых мест занимает тандем «визуальность» + «эмоциональность / экспрессивность» (те же мемы, к примеру). Поэтому совсем не удивительно, что знаки пунктуации, будучи знаками визуальными (графическими) и одновременно имеющими вербализованную форму, все больше привлекают к себе внимание как приемы экспрессивного усиления речи, ср.: «*Я сказала – и точка!*», «*У меня хорошо получилось? – Отлично! Восклицательный знак!*», «*А вас я вообще вывожу за скобки!*» и проч. – наглядно, понятно, экспрессивно, выразительно и коротко, по делу.

Кроме того, трансформация вербализованных знаков препинания – это еще в какой-то степени и семантический процесс. Если еще 40-50 лет назад толковые словари фиксировали полноценное семантическое развитие лишь *точки* как полисеманта и некоторое движение в этом направлении у *запятой*, *кавычек* и *скобок*, то к настоящему времени практически все знаки

могут претендовать на полноценную лексикографическую интерпретацию как полноправные лексемы, обладающие как минимум переносным значением, помимо основного (знак препинания), а также входящие в ряд устойчивых сочетаний – коллокаций и даже фразеологизмов.

Литература

1. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. Режим доступа: <https://slovaronline.com> (дата обращения: 25.12.2022).
2. Ищук Е. Н. Вербализация пунктуационных знаков в письменных и устных текстах: функциональный аспект / Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 2. С. 130–138.
3. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. / Под ред. Н. Бродского и др. М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925.
4. Мандрикова Г. М., Конюхова В. Е. «Взял бы в кавычки»: вербализация знаков препинания как средство оценки // Наука. Технологии. Инновации: сб. науч. тр. XV Всерос. науч. конф. молодых ученых, посвящ. Году науки и технологий в России (Новосибирск, 6–10 дек. 2021 г.). в 10 ч. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2021. Ч. 8. С. 466–469.
5. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 25.12.2022).
6. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. 3-е изд., испр, и доп. М.: «Просвещение», 1985. 399 с.
7. Словарь русского языка: в 4-х томах. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: «Рус.яз., Полиграфресурсы», 1999. 702 с. (МАС)
8. Стариченок В. Д. Большой лингвистический словарь. Ростов н/Д: «Феникс», 2008. 811 с.

Лексико-стилистические особенности юридического дискурса (на материале Конституции РФ)

Марино Иван

*Исследовательский центр "Osservatorio Russia",
Неаполь, Италия
Www.osservatoriorussia.it*

Зарецкая Светлана Александровна

*Тамканский университет, Тайбэй, Тайвань
river_30@yahoo.com*

В статье рассматриваются лингвистические характеристики юридического дискурса на материале Конституции РФ. Рассмотрев стенограммы начала 90-х годов, авторы приходят к выводу, что для Конституции характерно отличное от других юридических текстов языковое оформление, а также большое количество заимствованной лексики.

Ключевые слова: юридический дискурс; Конституция РФ

Lexical-stylistic features of legal discourse (based on the material of the Constitution of the Russian Federation)

Marino Ivan

"Osservatorio Russia" Research Center, Naples, Italy

Zaretskaya Svetlana Alexandrovna

Tamkang University, Taipei, Taiwan

The article considers linguistic features of legal discourse based on the material of the Constitution of Russian Federation. After reviewing the transcripts of the early 90s, the authors concluded that the constitution has specific lexical-stylistic features that differ it from other legal texts. There is also a large amount of foreign vocabulary.

Keywords: legal discourse; the Constitution of the Russian Federation

В самом начале работы над проектом Конституции РФ в первой половине 90-х годов отцы-основатели начали задумываться не только над юридической составляющей, но и над лингвистическим оформлением текста. И если в начале работы в рамках дебатов было много экспромта, то позже текст Конституции начинает меняться в соответствии с языковыми

нормами. Читая стенограммы того времени, мы встречаемся с различными высказываниями разработчиков Конституции, которые прямо указывают на необходимость лингвистического оформления текстов основного закона и четкость формулировок. Здесь следует отметить, что в качестве примеров мы специально обратились к негативным и критическим замечаниям разработчиков Конституции РФ относительно проектов Конституционной комиссии (далее КК) и Конституционного Сопровождающего Собрания (далее КС). Например, М. А. Митюков в 1990 г. комментирует проект Конституционной Комиссии следующим образом: «Высокий уровень абстракции этого закона порождает много двусмысленностей... И, наконец, по поводу языка проекта вообще. Надо сказать, что техника изложения, понятийный аппарат проекта Конституции нечеткий и двусмысленный» [Митюков, 1990, с. 431]. Следует отметить, что М. А. Митюков неоднократно критиковал текст проекта КК. Этот текст он называл «размазанным», «который сложно читать и о котором некоторые остряки в парламенте говорят, что к нему нужно пристегнуть трех профессоров, чтобы они растолковывали, что же там имелось в виду» [Митюков, 1990, там же]. Эксперт КК В. И. Лафитский также критически отреагировал на текст проекта КК. Он сказал: «Многие нормы нуждаются в редакционной доработке. В том виде, в котором они существуют, они вряд ли будут восприняты избирателями. Необходимо сделать текст Конституции более простым и доступным. Для этого необходимо убрать лишние детали, изложить нормы более четко и ясно, стереть налет технократической обработки конституционных норм...» [Лафитский, 1990, том 6, с. 826]. В процессе работы над Конституцией поднималась проблема и того, что Конституцию нельзя писать в стиле диссертационной, монографической работы.

Как мы говорили выше, в 90-е годы началось обсуждение проблемы языковой стилистики и, в частности, конкретного подбора слов, например, Л. В. Побединская на КС отмечала: «Мне непонятно, мы пишем академический труд или Конституцию для народа? Ведь не все понимают, что такое петиция. Хоть в скобках, хоть как. Мне кажется, в Конституции не должны быть заумные академические слова. И так понятно, что обращение есть обращение» [Побединская, 1993, с. 38]. Некоторые из разработчиков Конституции обращали внимание на конкретные функциональные проблемы, например, неработающие нормы, иррациональные, аморфные положения, многозначность некоторых терминов, а также проблемы, относящиеся чисто к языковой сфере, то есть к сфере самого русского языка. В то время в тексте встречалось много трудночитаемых и малопонятных слов, технические

погрешности и опечатки, отступление от лексических, орфографических и синтаксических норм современного русского языка, было много стилистических погрешностей, тавтология, а также терминологические неувязки.

Абсолютно все авторы Конституции считали, что текст основного закона страны должен быть совершенным как по форме, так и по содержанию. Конституция должна быть написана в полном соответствии со всеми требованиями грамматики русского языка. Как отмечал знаменитый теоретик права А. С. Пиголкин: «Тексты нормативно-правовых актов должны быть лингвистическим образцом языка и стиля. Окончательно отработанный и принятый нормативно-правовой акт не должен вызывать к себе критического отношения с языковой точки зрения» [Пиголкин, цит. по В. М. Сырых, 2001, с. 188]. Член КК о проекте КС В. Б. Исаков предложил пригласить в качестве лингвистических экспертов текста Конституции сотрудников «Института русского языка», потому что «несмотря на всю подготовительную работу, в проекте Конституции масса стилистических шероховатостей, и на завершающей стадии он должен пройти лингвистическую экспертизу» [Исаков, 1992, с. 158]. Эксперт КК В. И. Лафитский также высказался о неудачной редакции проекта КС. Он отметил, что в ней «большое число стилистических погрешностей, но и отсутствие необходимой унификации терминов» [Лафитский, 1992, с. 950]. Сложно не согласиться с замечаниями разработчиков текста Конституции, поскольку «язык права (точнее, законодательства) носит на себе отпечаток естественного языка», однако «является специфичным по построению и выступает как бы промежуточной (по сложности) формой между научным изложением правовых вопросов и популярными брошюрами на правовые темы» [Кудрявцев, 1981, с. 78, 110].

Многие учёные-лингвисты также придерживаются мнения, что правовой язык «очень дифференцированный и математически точный», в нём «за каждым словом закреплено своё значение». Эти и множество других характеристик, относящихся к правовому языку, отражают его как сложную символическую систему, которая показывает настоящую правовую действительность. «В гносеологических категориях это означает, что в мышлении законодателя отображаются, прежде всего, связи и зависимости общих свойств, процессов и явлений объективного мира, которые существуют в сфере правового регулирования общественных отношений. Материальной формой мышления законодателя является язык – знаковая система, служащая в данной ситуации средством переработки и передачи накопленной информации о правовых явлениях, которым необходима законодательная регламентация» [Зеленова, 2018, с. 26].

Разработчики проекта Конституции также обратили внимание на одну возможную проблему – наличие большого количества синонимов. Б. А. Золотухин отметил, что «нельзя же в юридических текстах употреблять синонимы. Это же юридическая техника, все должно быть унифицировано». Отрицательным моментом было и наличие в тексте Конституции архаичных (устаревших) терминов. Их необходимо было избегать, например, В. М. Савицкий относительно проекта КС отметил, что «в нашем законодательстве вообще нет такого термина «повинность», тем более «личная повинность». Это средневековый термин, барщина. ... В Конституцию такую фразу? Но «личная повинность» – просто такой архаичный термин» [Савицкий, 1993, с. 40]. Обсуждалась проблема возможных повторов. Во время работы над текстом Конституции разработчики внимательно следили, чтобы не было повторов. Эту работу в рамках проекта КС довольно интересно описал М. А. Митюков: «Дело в том, что разработчики, точнее, не разработчики, а рабочая группа, которая, как говорится, больше похожа на мусорщиков, вычищая текст, руководствовалась тем, чтобы в проекте не было повторов» [Митюков, 1993, с. 58]. Ю. И. Скуратов (представитель Министерства безопасности Российской Федерации) на заседаниях КС предупреждал о возможных последствиях в случае использования многократных повторов: «Ситуация складывается довольно серьезная в том смысле, что мы положения, фактически эти же, повторяем четыре раза в Конституции. Применительно к статье 62 и три раза применительно к отдельным видам подразделения Федеративного Договора. Это приводит к большому утяжелению конституционного материала» [Скуратов, 1993, с. 40].

Некоторые разработчики текста Конституции пытались бороться с «неюридизированными» терминами. В материале под названием «Предложение о теоретических предпосылках и принципах подготовки проекта Конституции России (материалы для пояснительной записки)» о проекте Конституции А. А. Собчака был зафиксирован нужный метод работы: конституционные положения должны быть «классическими» юридическими нормами (нормами-принципами, регулятивными и охранительными предписаниями) – категорически строгими, четкими, формулируемыми в соответствии с выработанными технико-юридическими приемами (по типу «не иначе как» и т. д.).

Помимо вышеизложенных проблем, началось изучение вопроса заимствования иностранных терминов. Известно, что в русской правовой лексике конца XX столетия самыми заметными стали следующие процессы: «1) заимствования из других языков регулярно пополняли эту группу лексики, заполняя образовавшиеся в языке лакуны, связанные с переходом

страны на новую систему правовых отношений, тесную связь юриспруденции с политикой, со сменой идеологических установок. По словам Н. А. Купиной, «активизация процессов, определивших облик русского языка конца XX столетия, связана с крушением тоталитарной системы» [Купина, 1998, с. 57]. Важно еще заметить, что большинство номинаций социально-политической сферы, которые вошли в русский язык в 90-е годы XX века, частотны в разных языках и имеют интернациональный характер; 2) в систему социально-политической лексики в конце XX века вернулись наименования, которые активно использовались в русском языке до 1917 года (дума, губернатор, казначей, департамент и др.); 3) сохранились номинации власти советского периода (комитет, комиссия, председатель и др.)» [Зеленова, 2018, с. 49].

Здесь хотелось бы привести мнение М. А. Нахапетова, которое он высказал на КС: «... все термины, какие бы они ни были, если они не будут понятны людям, исключить, дать его редакторской группе подумать, чтобы написать по-русски и по-человечески... Я думаю, найдутся литературные силы, которые будут привлечены, чтобы это написать по-русски» [Нахапетов, 1993, с. 40]. То есть мы видим, что уже в то время очень остро обсуждался вопрос использования иностранной терминологии, например, в некоторых подготовительных документах относительно проекта Конституции, говорилось: «Важное соображение: язык реформы. Президент РСФСР – первый глава российского государства, избранный непосредственно народом. Российским народом. А потому и язык реформы должен быть российским, а не чужеземным. Уж если и заимствовать иностранную терминологию, так ту, которую можно почерпнуть из богатой истории российского конституционного реформаторства, где заимствования были, встречаются подходящие слова и люди, по крайней мере, знают их по книгам. Администрация по-русски – «служба». Мэр – «городской голова». Префект – «правительственный чиновник». Среди попыток внести в Конституцию иностранные слова, например, было предложение (Предложения от граждан и иных организаций) добавить в проект Конституции КК слово «апартеид»: «Изменить: осуществление геноцида и апартеида, насилия, терроризма, а равно их пропаганда, как и пропаганда войны запрещается». Также, например, на КС обсуждалась возможность добавить в текст Конституции слово «спонсорство». На заседании КС М. А. Петровский предложил: «Поэтому необходимо в Конституцию будущего заложить такие аспекты, как: государство поощряет меценатство, спонсорство и предпринимательство граждан» [Петровский, 1993]. Но важно отметить, что в начале 90-х была даже

попытка конституционализации слова *импичмент*. Так, в проекте Конституции Российской Федеративной Республики В. К. Мешавкин обозначил, что: «Любое должностное лицо России, в т. ч. обладающее судебной неприкосновенностью, может быть подвергнуто импичменту...» [Мешавкин, 1993, с. 380]. Также было принято много других указов, законов и законопроектов с иностранными (преимущественно из английского языка) названиями, например, Указ Президента РФ от 20 мая 2011 г. N. 657 «О мониторинге правоприменения в Российской Федерации», Закон об акцизах, ФЗ «Об информации, информатизации и защите информации», ФЗ «Об акционерных обществах, Указы Президента РФ, Закон «О крестьянском (фермерском) хозяйстве», Закон «О регулировании лоббистской деятельности в федеральных органах государственной власти». Очевидно, что шла серьезная дискуссия по поводу иностранных заимствований в тексте Конституции. Здесь интересно добавить, что саму Российскую Федерацию хотели даже назвать на американский манер – Соединенные Штаты России (предложение одного из разработчиков Конституции Е. Кожохина, который также предложил вместо слова «закон» использовать слово «билль»). Это предложение не было принято, а упоминание о нем осталось лишь в стенографическом отчете соответствующих заседаний. В противном случае мы бы сейчас в Соединенных Штатах России могли бы принимать билль об импичменте! Звучит парадоксально.

Читая стенограммы заседаний Конституционной Комиссии и Конституционного Сопровождающего Собрания начала 90-х годов, мы видим большое количество иностранной лексики, которое было использовано разработчиками Конституции. Наибольшее количество заимствований из латинского языка, поскольку римское право является «первоисточником возникновения юридической лексики для многих мировых языков» [Зеленова, 2018, с. 35]. Даже само слово *конституция* является по происхождению словом из латинского языка («основу слова составляет латинский корень «const», что означает «устойчивость, стабильность»). Также из латыни пришли слова *федерация* (от лат. *federatio* – «объединение, союз», далее это слово получило новое значение на французском языке *fédérati* – «заключать союз, вступать в объединение»), *спонсорство*, что значит «поручитель», *республика* от лат. *respublica* – «общественное дело», *референдум* от лат. *referendum*, *легислатура*, *мандат*, *пропаганда* и мн. др. На втором месте стоят термины из английского языка, например, *митинги*, (статья 31), *стандарты* (статья 71/р), *континентальный шельф* (ст. 71/н), затем по убывающей – термины из французского (*платформа*, *ассамблея*, *мэр*, *премьер*, *кабинет*, *клика*,

бенефис, эшелон), греческого (*амнистия*), немецкого (*лейтмотив, ландшафт, суверенитет* – через нем. «*souveränität*» от фр. «*souveraineté*» – «верховная власть, верховенство, господство»), итальянского (*валюта*) и нидерландского языков. Ответственный секретарь КС О. Г. Румянцев относительно проекта КК отметил, что: «... Если Вы обратили внимание, язык Конституции улучшается. Первый проект был одобрен латинизмами донельзя, это вызывало даже отторжение у нормального человека, который читал сплошные «-измы» и «-ации». Это убрано. Мы перешли к нормальному, живому русскому языку» [Румянцев, 2008, с. 499].

Очевидно, что заменить все иностранные заимствования в российском законодательстве невозможно, потому что они являются важным звеном эволюции юридической системы, которая постоянно развивается и исторически «очищается» от ненужных слов и терминов. Таким образом, правовой язык и его аспекты в Конституции РФ уже долгое время являются объектами пристального изучения российских и зарубежных лингвистов и юристов. В предшествующие 30 лет в российской науке сформировалось абсолютно новое направление, изучающее язык права с различных точек зрения. Отнести его полностью к лингвистике либо к юриспруденции довольно сложно, потому что изучение проходит на стыке языкознания и правовой науки.

Литература

1. Зеленова А. М. Юридическая лексика с точки зрения происхождения (на материале словарей русского языка). Пенза: ПГУ, 2018. 72 с.
2. Купина Н. А. Языковое строительство: от системы идеологем к системе культурем // Русский язык в его функционировании. М.: Русские словари, 1998. С. 182–189.
3. Кудрявцев Ю. В. Нормы права как социальная информация. М., 1981. С. 78.
4. Сырых В. М. Теория государства и права. М., 2001. С. 188.
5. Волков Л. Б. Всплеск русского конституционализма 1990–1993 годы // Из истории создания Конституции Российской Федерации. Конституционная Комиссия. Стенограммы, материалы, документы (1990–1993 гг.), том 5. Москва, 2009. С. 31.
6. Шахрай М. С. Новая Конституция России: искусство возможного и взгляд в будущее // Из истории создания Конституции Российской Федерации. Конституционная Комиссия. Стенограммы, материалы, документы. (1990–1993 гг.), том 6. Москва, 2010. С. 1008.

7. Заседание рабочей комиссии по доработке проекта Конституции Российской Федерации от 29 октября 1993 года // Конституционное Собрание. Стенограммы, материалы, документы (29 апреля – 10 ноября 1993 г.), том 20. Москва.: Юридическая литература, 1995, С. 157.

8. Заседание группы представителей федеральных органов государственной власти по доработке проекта Конституции Российской Федерации // Конституционное Собрание. Стенограммы, материалы, документы (29 апреля – 10 ноября 1993 г.), том 5. Москва: Юридическая литература, 1995. С. 40.

9. Материалы и документы, связанные с подготовкой проекта Конституции РФ. Проект концепции исполнительной власти в РСФСР от 1 июля 1991 г. // Из истории создания Конституции Российской Федерации. Конституционная Комиссия. Стенограммы, материалы, документы (1990–1993 гг.), том 2. Москва, 1991. С. 252.

10. Стенограмма одиннадцатого заседания Совета Республики ВС РСФСР от 1 ноября 1990 г. // Из истории создания Конституции Российской Федерации. Конституционная Комиссия, Стенограммы, материалы, документы (1990–1993 гг.), том 1. Москва, 1990. С. 338.

11. Стенограмма пленарного заседания // Из истории создания Конституции Российской Федерации. Конституционная Комиссия. Стенограммы, материалы, документы (1990–1993 гг.), том 3/3. Москва, 2008. С. 158.

12. Заседание группы представителей федеральных органов государственной власти по доработке проекта Конституции Российской Федерации от 9 июня 1993 года // Конституционное Собрание. Стенограммы, материалы, документы (29 апреля – 10 ноября 1993 года), том 4. Москва.: Юридическая литература, 1995. С. 40.

13. Заседание Государственной Палаты Конституционного Собрания от 28 октября 1993 года // Конституционное Собрание. Стенограммы, материалы, документы (29 апреля – 10 ноября 1993 года), том 20. Москва.: Юридическая Литература, 1996, С. 58.

14. Проект Конституции Российской Федеративной Республики В. К. Мешавкина // Из истории создания Конституции Российской Федерации. Конституционная Комиссия, Стенограммы, материалы, документы (1990–1993 гг.), том 5. Москва, 2009. С. 380.

15. Проект «Демократической России», внесенный РХДП и ПКД 30 марта 1992 г. // Из истории создания Конституции Российской Федерации. Конституционная Комиссия, Стенограммы, материалы, документы (1990–1993 гг.), том 5. Москва, 2009. С. 753.

16. Соединенные Штаты России // Интервью с Е. Кожокиным от 17 ноября 1993 года. М.: Московский комсомолец, 1993.

Актуальные вопросы современной фразеологии

Найдина Татьяна Евгеньевна

*Тамканский университет, Тайбэй, Тайвань
133212@o365.tku.edu.tw*

Полякова Елена Константиновна

*Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия
elenapoliakova14@mail.ru*

В статье ставится проблема учета категориальных и некатегориальных признаков фразеологических единиц (идиом) и всех других устойчивых и воспроизводимых сочетаний и выражений: пословиц, поговорок, крылатых выражений, сложных союзов, сравнительных оборотов и т.п. при включении их в словарь современной русской фразеологии. На примере выявления признаков идиом, пословиц и поговорок и других устойчивых сочетаний делается вывод о невозможности выработки единых критериев для их фразеографического описания в одном словаре и необходимости соблюдения принципа категориальной однотипности единиц для выявления их категориального своеобразия с целью их фразеографического описания в специальных словарях русской фразеологии: идиом, пословиц и поговорок, синтаксических фразеологизмов и т.п.

Ключевые слова: фразеология; фразеография; фразеологический словарь; фразеологическая единица; идиома

Actual problems of modern phraseography

Naydina Tatiana Yevgenievna

Tamkang University, Taipei, Taiwan

Poliakova Elena Konstantinovna

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University,
St. Petersburg, Russia*

The paper raises the problem of taking into account categorical and non-categorical features of phraseological units (idioms) and all other stable combinations and expressions: proverbs, sayings, popular expressions, complex conjunctions, comparative phrases, etc. when they are included in the dictionary of modern Russian phraseology. Using the example of identifying signs of idioms, proverbs and sayings and other stable combinations, the conclusion is made about the impossibility of developing uniform criteria for their phraseographic description in one dictionary and the need to comply with

the principle of categorical uniformity of units in order to identify their categorical originality for the purpose of their phraseographic description in special dictionaries of Russian phraseology: idioms, proverbs and sayings, syntactic phraseological units, etc.

Keywords: phraseology; phraseography; phraseological dictionary; phraseological unit; idiom

Фразеография, в отличие от лексикографии, является сравнительно молодой и активно развивающейся дисциплиной. В последние десятилетия издается большое количество фразеологических словарей, отражающих основные тенденции современной фразеологической науки, взгляды авторов на проблему определения фразеологического состава русского языка и его описания в словарях.

Анализ состава единиц, включаемых авторами в изданные в последние десятилетия словари, и способов их фразеографического описания позволяет сделать вывод о наличии двух устойчивых современных фразеографических тенденций:

1. Отсутствие определения объекта описания в предисловии к словарям.

Основным вопросом любой науки, в том числе и фразеологии, является вопрос о ее объекте и предмете. Сущность этой проблемы для фразеологии как науки заключается в формулировке ответов на два основных вопроса: 1) что считать фразеологической единицей и 2) какие типы сочетаний следует отнести к фразеологическому составу языка. Ответы на эти вопросы необходимы и для составителей фразеологических словарей. Между тем, к предисловиям к словарям зачастую отсутствует четкое научное определение фразеологизма (фразеологической единицы, фраземы и т.п. – терминов сейчас существует много), то есть самого объекта фразеографического описания. В лучшем случае перечисляются такие признаки, как устойчивость, воспроизводимость, экспрессивность, образность, целостность значения, метафоричность, которые по своей сути не являются категориальными, т.е. различительными; или имеющиеся классификации и состав словарей в основном опираются на «устоявшуюся традицию» и «интуитивные представления исследователей о сущности различных феноменов, которые входят во фразеологическую систему языка» [Баранов, 2012, с. 18]. В предисловии к некоторым словарям авторы вообще не дают никакого определения фразеологической единицы [Ганапольская, 2015; Федорова, 2013], что противоречит самой лексикографической практике, поскольку без него невозможно выработать и научно обосновать принципы отбора единиц для включения их в состав словаря.

2. Типологическое многообразие объектов описания в одном словаре.

Вторая тенденция является прямым следствием первой, а именно: объектами фразеологического описания в словарях под общим названием «фразеологические» становятся:

1) идиомы (*лакмусовая бумажка, ветер в голове у кого, седьмая вода на киселе*);

2) пословицы (*аппетит приходит во время еды; взялся за гуж – не говори, что не дюж* [Алефиренко, 2008]; *или всех грызи, или лежи в грязи; на ловца и зверь бежит* [Ганапольская, 2015]; *в огороде бузина, а в Киеве дядька* [Баранов, 2015]; *ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами* [Федорова, 2013]);

3) крылатые выражения и цитаты (*Москва слезам не верит* [Розенталь, 2008]; *иных уж нет, а те далече* [Баранов, 2015]);

4) глагольно-именные словосочетания с ограниченной валентностью (*оказывать влияние на кого, принести в жертву, принимать участие* [Розенталь, 2008]);

5) сложные существительные и имена собственные (*ангел-хранитель, баба-яга, Дед Мороз* [Баранов, 2015]);

6) сложные предлоги и союзы (*в силу, до тех пор пока* [Антонова, 2013]);

7) строки из стихотворений и известных песен (*о вы, отеческие лары, спасите юношу в боях; первым делом, первым делом самолеты* [Ганапольская, 2015]);

8) сравнительные обороты (*как в замедленном кино* [Баранов, 2015], *как будто решала трудную задачу* [Ганапольская, 2015]);

9) составные термины (*лирическое отступление* [Баранов, 2015]);

10) ситуативно обусловленные речевые клише (*что-то стало холодать, не пора ли нам поддать* [Баранов, 2015]);

11) поговорки (*спасибо этому дому – пойдём к другому; с глаз долой – из сердца вон* [Баранов, 2015]);

12) словосочетания, где одно из слов имеет переносное значение (*круглый год* [Алефиренко, 2008], *золотая молодежь, гомерический смех* [Розенталь, 2008]).

Объединение в одном словаре без разбивки на разделы такого массива (или даже его части) разнообразного фразеологического материала, разнообразных языковых и речевых единиц приводит к отсутствию системности в их словарном описании, единообразия дефиниций, невозможности выработать единые принципы лексикографической разработки, выбрать единый формат для оформления словарных статей: Ср., например, *круглый год* –

целый год, на протяжении всего года [Алефиренко, 2008]; *дурак ты, дураком и помрешь* – говорят глупому человеку; *как будто решала трудную задачу* – о сосредоточенно выражении лица [Ганапольская, 2015]; *что-то стало холодать, не пора ли нам поддать* – предложение выпить алкоголя [Баранов, 2015]; *ешь (пей) – не хочу* – об избытке пищи [Федорова, 2013]; *третьего дня* – указание на событие, произошедшее 3 дня назад [Баранов, 2015]; *незванный гость хуже татарина* – кто-либо идет или пришел некстати, не вовремя, неизвестно зачем [Алефиренко, 2008]; *присудить награду кому* – наградить кого-либо за что-либо [Розенталь, 2008]; *и понеслась душа в рай* – и начнется; *О вы, отеческие лары, спасите юношу в боях!* – дефиниция отсутствует!; *хоть одна живая душа* – кто-либо; *под задницей* – в наличии, чаще об автомобиле; *как душа младенца чист* – абсолютно; *загадочная русская душа – барыня, конечно, сволочь, но собачку мы утопим* – дефиниция отсутствует!; *О вы, отеческие лары, спасите юношу в боях!* – дефиниция отсутствует! [Ганапольская, 2015].

Следствием смешения в одном словаре разнотипных языковых единиц становится также нарушение парадигматических связей между единицами, в частности явлений синонимии и антонимии:

АППЕТИТ ПРИХОДИТ ВО ВРЕМЯ ЕДЫ (посл.). 1. О возрастающих потребностях в чем-л., которые растут по мере их удовлетворения; 2. Об интересе к чему-л. в процессе какой-л. деятельности: кто-имеет потребности, которые растут по мере их удовлетворения. С и н о н и м ы: **глаза разгорелись** у кого (*разг.*), **ухватиться (держаться) обеими руками** за что (*разг.*), **руки чешутся (чесались)** у кого (*разг.*), **хлебом не корми** кого, **слюнки текут (текли, потекли)** у кого (*разг.*). А н т о н и м ы: **стоять (держаться) в стороне** (*разг.*) – не принимать непосредственного участия в чем-л. (иногда демонстративно не участвовать в чем-л., уклоняться от участия в чем-л.): быть пассивным в каком-л. деле; **моя (твоя, его её, наша, ваша, их) хата с краю** (*разг.*) – меня (тебя, его и т.д.) совершенно не касается, ко мне (к тебе, к нему и т.д.) не имеет никакого отношения; **до лампочки** кому что (*прост.*), **до феньки** кому что (*груб.-прост.*), **до фонаря** кому что (*груб.-прост.*) – кому-л. совершенно безразлично, неинтересно что-л. [Алефиренко, 2008]

В этой словарной статье в качестве синонимов и антонимов к пословице (законченному предложению) *аппетит приходит во время еды* даются ФЕ, являющиеся членами предложения: *глаза разгорелись у кого, ухватиться обеими руками за что, хлебом не корми кого, до лампочки кому что, до фонаря кому что* и др., причем это ФЕ разных лексико-грам-

матических разрядов. Между тем отношения синонимии и антонимии могут быть только между однотипными языковыми единицами, кроме того, ФЕ разных лексико-грамматических разрядов не могут быть синонимами и антонимами, как и слова, принадлежащие к разным частям речи.

Категориальное различие между такими единицами языка, как, например, крылатые выражения, сравнительные обороты, сложные предлоги и союзы, очевидно делает невозможным их объединение для системного описания в одном словаре или в одном разделе словаря. Однако и в ряду часто объединяемых вместе пословиц, поговорок и идиом наблюдается несходство признаков, требующих особого внимания и дифференциации при их фразеологическом описании.

Под фразеологической единицей (в другой терминологии – идиомой), являющейся предметом и объектом фразеологии, мы понимаем **особую единицу языка**, представленную в единстве своей формы и содержания и отграничивающуюся от других единиц языка по наличию у нее категориальных (различительных, дифференциальных) признаков, которые присущи только ей и в своей совокупности невозможны у других единиц языка. Исчерпывающим представляется определение, данное А. И. Молотковым в послесловии к переизданию Фразеологического словаря русского языка [Молотков, 1994], где указывается, что к категориальным признакам относятся лексическое и грамматическое значения, образующие содержание ФЕ, и компонентное строение, характеризующее ее форму. Как и слово, ФЕ выполняет в языке номинативную функцию (хотя природа номинации у них различна!) и является носителем лексического значения, в основе которого лежат **понятия**.

Что касается пословиц и поговорок, которые, как уже отмечалось, занимают в современных фразеологических словарях стабильно большое место, они рассматриваются нами в соответствии с русской научной традицией прежде всего как художественные произведения устного народного творчества (малые фольклорные жанры). Они представляют собой законченное высказывание и в грамматическом отношении всегда являются простым или сложным предложением (*аппетит приходит во время еды; не плюй в колодезь, пригодится воды напиться; не имей сто рублей, а имей сто друзей; друзья познаются в беде*).

Являясь законченными предложениями, пословицы и поговорки всегда обладают категориями предикативности и модальности и имеют смысловую и интонационную завершенность. В основе их целостного смыслового содержания лежат **суждения**.

Если говорить об отличии пословиц от поговорок, то наиболее убедительным, на наш взгляд, критерием их разграничения представляется наличие или отсутствие иносказательного смысла у этих народных изречений, на что в предисловии к своему словарю указывал В. П. Жуков [Жуков, 1991]. Специфической особенностью пословицы является ее двуплановость: наличие у нее прямого плана содержания высказывания, точно соответствующего значению слов, образующих его, и иносказательного, не соответствующего значению слов, образующих предложение-пословицу (*дым без огня не бывает, первый блин комом*). В этом состоит отличие пословицы от **поговорки**, которая, будучи тождественной пословице в структурно-грамматическом плане (она также представляет собой законченное простое или сложное предложение), обладает только прямым планом содержания высказывания (*деньги – дело наживное; все хорошо, что хорошо кончается; мир не без добрых людей*).

Категориальное отличие и, как следствие, невозможность по единым параметрам описать в словаре ФЕ-идиому как особую единицу языка и другие в «широком» понимании «фразеологические обороты» можно наглядно продемонстрировать, соотнеся признаки ФЕ и пословиц и поговорок (см. таблицу).

Дифференциальные признаки пословиц, поговорок и идиом

| Признаки | Пословица <i>Лес рубят – щепки летят</i> | Поговорка <i>Друзья познаются в беде</i> | Идиома <i>Звезд с неба не хватает</i> |
|---|---|---|--|
| Законченное простое или сложное предложение | + | + | — |
| Категории модальности, предикативности, смысловая и интонационная завершенность | + | + | — |
| Иносказательный план содержания высказывания | + | — | — |
| Лексическое значение | — | — | + |
| Грамматическое значение | — | — | + |
| Возможность употребляться вне связей и отношений со словами в предложении | + | + | — |
| Функция члена предложения | — | — | + |

В силу этих различий представляется, на наш взгляд, одинаково некорректным как отнесение к пословицам и поговоркам ФЕ-идиом, являющихся, как и слова, единицами языка, из которых строится предложение, так и включение в состав идиоматики языка пословиц и поговорок, представляющих собой художественные произведения устного народного творчества.

Очевидным, на наш взгляд, обязательным условием, устраняющим проблему отсутствия единых принципов лексикографического описания в одном словаре, является необходимость категориального единообразия помещаемых в словарь единиц языка. Как писал А. И. Молотков, «научная ценность – теоретическая и практическая – любого фразеологического словаря определяется категориальной однотипностью единиц, включенных в него, и соответствующей однотипностью их лексикографической обработки. Невозможно категориально разные единицы языка, например: фразеологическую единицу и слово, фразеологическую единицу и составной термин, фразеологическую единицу и ее прототип – словосочетание, объединить во фразеологическом словаре, не превращая его в материал для фразеологического словаря» [Молотков, 2016, с. 15].

На данный момент проблема категориальной однотипности решена фразеологами в отношении идиом. Признание ФЕ **особой единицей языка**, объективно выделяющейся в языке и отграничивающейся от всех других многокомпонентных устойчивых сочетаний, позволяет соблюсти принцип категориального единообразия и осуществить научно обоснованный отбор типологически схожих единиц для их включения в состав фразеологического словаря идиом и их словарного описания по единым параметрам, которые могут варьироваться в зависимости от адресата, цели и назначения словаря [Найдина, Полякова, 2021]:

1. Варианты компонентного состава фразеологической единицы-идиомы.
2. Лексико-грамматический разряд.
3. Синтаксическая функция в предложении.
4. Валентность фразеологической единицы (ее лексическая и грамматическая сочетаемость).
5. Соотношение фразеологических единиц по форме и содержанию (синонимия, антонимия, омонимия).
6. Акцентология фразеологической единицы.
7. Сфера функционирования (литературный язык, просторечия, территориальные и социальные диалекты).

8. Стилистическая принадлежность (фразеология книжная, разговорная, стилистически нейтральная).

9. Эмоционально-экспрессивная окраска (шутл., бран., ирон., неодобр. и т.д.).

10. Историко-временная характеристика (особенности происхождения и функционирования фразеологической единицы в период ее бытования в языке).

Таким образом, одним из наиболее актуальных вопросов современной фразеологии является проблема соблюдения принципа категориального единообразия включаемых в словарь языковых единиц и их описания по единым параметрам. Наряду с фразеологическими словарями идиом как особых единиц языка, принципиально отличающихся от всех других «устойчивых» сочетаний, необходимо разрабатывать и составлять специальные словари, содержащие единицы одного фразеографического типа: пословицы и поговорки, крылатые выражения, составные термины и т.д., что позволит описать формальные и содержательные свойства каждого типа сочетаний и определить их место и функциональное назначение в языке, а также поставить точку в дискуссии об объеме фразеологического состава русского языка.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф., Золотых Л. Г. Фразеологический словарь. Культурно-познавательное пространство русской идиоматики. Москва: ЭЛПИС, 2008. 472 с.
2. Антонова Л. В. Большой фразеологический словарь русского языка. Москва: Славянский дом книги, 2013. 928 с.
3. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Академический словарь русской фразеологии. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ЛЕКСУС, 2015. 1168 с.
4. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. К основаниям классификации фразеологизмов // Человек о языке – язык о человеке: Сборник статей памяти академика Н. Ю. Шведовой. Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2012. С. 16–32.
5. Ганапольская Е. В. Фразеологический словарь современного российского детектива. В 2 т. Т.1: А-К. СПб: Златоуст, 2015. 332 с.
6. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. Изд.4, испр. и доп. М., «Русский язык», 1991. 534 с.
7. Молотков А. И. Послесловие к переизданию «Фразеологического словаря русского языка»: Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А. И. Молоткова. 5-е изд. СПб, 1994. С. 537–541.
8. Молотков А. И. Русская фразеология и фразеография: аспекты изучения, Русская фразеология и фразеография: К 100-летию А. И. Молоткова / под ред. А. А. Хуснутдинова, Е. Н. Золиной. Иваново: Иван.гос.ун-т, 2016. С. 5–23.

9. Найдина Т. Е., Полякова Е. К. Категориальное единообразие языковых единиц как необходимое условие при составлении фразеологических словарей // Русистика без границ. Международный научный журнал. София, 2021. № 4. С. 17–25.

10. Розенталь Д. Э., Краснянский В. В. Фразеологический словарь русского языка. Москва: Оникс: Мир и образование, 2008. 416 с.

11. Федорова Т. Л. Фразеологический словарь русского языка. Москва: Лад-Ком, 2013. 608 с.

Образ врага в советском детском иллюстрированном журнале «Мурзилка» 1940-х гг.

Омори Масако

*Университет Тиба, Тиба, Япония
omorimasako@gmail.com*

В статье будут показаны особенности образа врага в советском детском иллюстрированном журнале «Мурзилка» 1940-х гг. в их сравнении с печатью для взрослых того же периода. Если в сатирическом журнале для взрослых «Крокодил» в то время печатались карикатуры на Гитлера, то в «Мурзилке» редко появляется визуальный образ Гитлера и изображаются только слабые «немцы». Возможно, что редколлегия «Мурзилки» считала «крокодильскую» сатиру на врага вредной для младших школьников. Журнал «Мурзилка» давал им отдых и развлечение, которыми в реальной жизни им в то время трудно было наслаждаться.

Ключевые слова: советская детская литература; детские иллюстрированные журналы; «Мурзилка»; Великая Отечественная война; образ врага

The Image of the Enemy in the 1940s Soviet Children's Illustrated Magazine *Murzilka*

Omori Masako

Chiba University, Chiba, Japan

The paper analyses the image of the enemy in the Soviet children's illustrated magazine *Murzilka* in the 1940s in comparison with journalism for adults of the same period. While the satirical adult magazine *Crocodile* published caricatures of Hitler, *Murzilka* refused to portray Hitler, depicting only weak 'Germans'. *Murzilka* considered *Croco-*

dile's satires harmful to younger schoolchildren and gave them relaxation and entertainment, which they found difficult to enjoy in real life during wartime.

Keywords: Soviet children's literature; children's illustrated magazines; *Murzilka*; The Great Patriotic War; the image of the enemy

В статье будут показаны особенности образа врага в советском детском иллюстрированном журнале «Мурзилка» 1940-х гг. в их сравнении с печатью для взрослых того же периода.

Журнал «Мурзилка» издавался в Москве с 1924 г. для детей дошкольного возраста, а с 1930-х годов был обращен к младшим школьникам. В этом журнале печатались С. Маршак, К. Чуковский, С. Михалков, М. Зощенко и др. Для журнала рисовали такие известные художники-иллюстраторы, как А. Каневский, В. Лебедев, В. Сутеев, Е. Чарушин и др. В 2011 г. «Мурзилка» был занесен в Книгу рекордов Гиннеса как «журнал для детей с самым длительным сроком издания» [Архив Мурзилки, 2016, с. 6]. В последнее время «Мурзилка» стал предметом исследования, однако до сих пор остается малоизученным образ врага именно в «Мурзилке» 1940-ых годов в отличие от печатных изданий для взрослых.

В довоенное время выходило около 15 детских, детско-юношеских, так называемых пионерских, журналов. В период Великой Отечественной войны издание многих детских журналов было приостановлено, но продолжали выходить журналы «Пионер», «Дружные ребята» и «Мурзилка» [Иванова, 2015, с. 145–146]. Интересно, что во время войны на каждой странице «Мурзилки» размещались красочные иллюстрации, и нам нетрудно представить себе, какое удовольствие дети получали от этого журнала в столь трудные дни.

Исследователь детской печати С. Иванова в своей статье отмечает, что тональность и тематика стали меняться уже в два предвоенных года, и в детской печати наблюдается всплеск патриотических настроений, внимание к военным профессиям и к теме защиты Родины, к формированию таких нравственных качеств, как взаимопомощь и коллективизм, обсуждение таких высоких моральных качеств, как человеческое достоинство, честность, любовь к правде [Иванова, 2015, с. 146].

Листая страницы номеров «Мурзилки», опубликованных в военные годы, мы можем заметить общие черты и различия между «Мурзилкой» и журналами для взрослых. Здесь в качестве примера журнала для взрослых возьмем «Крокодил», так как в советское время он также пользовался большой популярностью среди читателей и имел широкую аудиторию.

Общие черты заключаются в том, что в начале войны большая часть страниц обоих журналов была посвящена теме защиты страны и готовности к бою. На обложке «Крокодила» за июнь 1941 года солдат выгоняет Гитлера с территории СССР [Крокодил, 1941, № 12, с. 1], а на странице из номера «Мурзилки» за август-сентябрь 1941 года показывают, какие полезные военные дела дети сами могут сделать («Время военное! За работу, ребята!») [Мурзилка, 1941, № 8-9, с. 10–11]. Также заметны патриотизм и исторический параллелизм, особенно с Отечественной войной 1812 года. На странице из «Крокодила» за июнь 1941 года показана карикатура на фашиста [Крокодил, 1941, № 12, с. 3]. Наполеон смотрит в зеркало, а из зеркала на него смотрит Гитлер, он любуется собой в зеркале и предвкушает победу. Известно, что в тот день, когда фашистская Германия напала на СССР, В. Молотов, сравнивая Гитлера с Наполеоном, выступил по радио и сказал, что «не первый раз нашему народу приходится иметь дело с нападающим зазнавшимся врагом. В свое время на поход Наполеона в Россию наш народ ответил Отечественной войной и Наполеон потерпел поражение, пришел к своему краху. То же будет и с зазнавшимся Гитлером, объявившим новый поход против нашей страны» [Выступление по радио заместителя председателя СНК и наркома иностранных дел СССР В. М. Молотова, 1941]. Эти слова выступления Молотова приводятся и на странице номера «Мурзилки» 1941 года [Мурзилка, 1941, № 7, с. 3]. С тех пор мотив Наполеона часто употребляли в карикатурах и плакатах. А исторический параллелизм мы можем видеть и в «Мурзилке». На странице того же номера «Мурзилки» показывается картина художника Петра Гесса «Бородинский бой», и внизу картины идет ее описание для детей, где говорится, что «русские войска смело идут в бой» и «французы уже видят, что русских им не победить» [Мурзилка, 1941, № 7, с. 10–11]. Таким образом, эта картина внушает детям мысль о том, что в Великой Отечественной войне русские также победят немцев. К концу войны с улучшением военной ситуации со страниц и «Мурзилки», и «Крокодила» исходит уверенность в победе, праздничная и мирная атмосфера.

Как мы видели, в советской печати в годы Великой Отечественной войны внимание было направлено в основном на нацистскую Германию. Однако если в сатирическом журнале «Крокодил» в то время активно печатались карикатуры на Гитлера, чтобы вызвать отвращение и ненависть к нему и беспощадность к врагу, то в «Мурзилке» редко появляется визуальный образ Гитлера, и в качестве врага часто изображаются слабые «немцы», «фашисты», «фрицы», причем без имени в текстах и рисунках.

Так, на обложке журнала «Крокодил» за февраль 1943 года изображен печальный Гитлер, который потерял «колечко» Сталинграда, так как советская армия взяла город в кольцо (см. рис. 1). Эта карикатура создана творческим коллективом художников «Кукрыниксы». А на странице «Мурзилки» за март-апрель 1942 года напечатана иллюстрация «Как Фриц пообедал» (см. рис. 2). В десятом номере за тот же год есть иллюстрация «Проучим фашистов!» со стихотворением Демьяна Бедного (см. рис. 3). Можно сказать, что на обеих страницах «Мурзилки» изображаются слабые и даже смешные враги, похожие на кукол.



Рис. 1. «Популярная русская песня» («Крокодил» 1943. № 5. С. 1)



Рис. 2. «Как Фриц пообедал» («Мурзилка» 1942. № 3-4. С. 20)

Правда, в «Мурзилке» во время войны Гитлер все-таки появляется, но только несколько раз. Например, на странице «Мурзилки» за ноябрь-декабрь 1942 года, его изображения не имеют четкого облика, Гитлера там едва ли можно узнать по его характерной форме носа (см. рис. 4). Вообще, в «Мурзилке» отсутствует знакомая взрослым уродливая карикатура на Гитлера. Спрашивается, почему же на страницах «Мурзилки» не появляется привычный визуальный образ Гитлера?

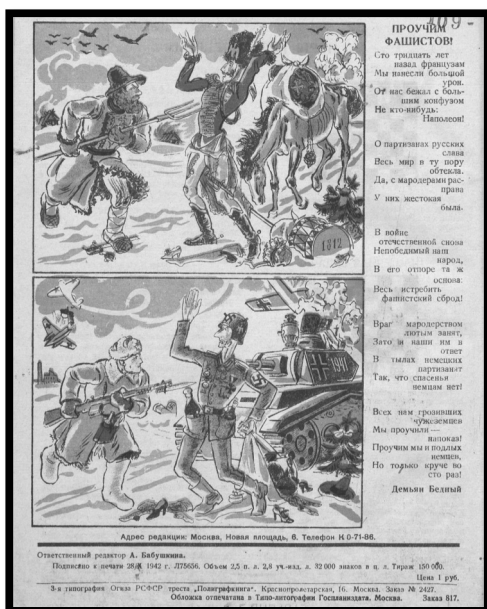


Рис. 3. «Проучим фашистов!»
 («Мурзилка» 1942. № 10. С. 18)

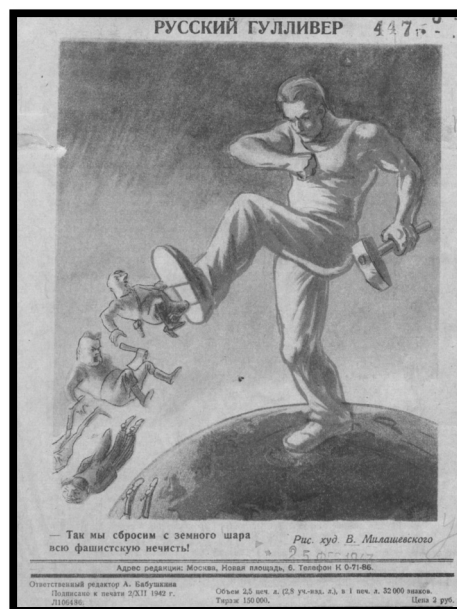


Рис. 4. «Русский гулливер»
 («Мурзилка» 1942. № 11-12. С. 18)

Во-первых, такой прием описания врагов был принят в «Мурзилке» еще в 30-е годы. Как в своей статье отмечает М. Громова, в конце 1930-х гг., в период японской оккупации Маньчжурии и Хасанских событий, а также после войны с Японией 1945 года абстрактные «японцы» в журнале были представлены как агрессоры, фашисты, посягающие на советские границы, но у них нет ни имен, ни четко выраженной внешности [Громова, 2022]. Возможно, редколлегия считала, что для младших школьников достаточно минимальной информации.

Во-вторых, между смешными рассказами для маленьких ребят и гневной сатирой для взрослых нельзя поставить знак равенства. Мы согласны с мнением Б. Житкова, что «детский юмор – не юмор сатирико-крокодильский. Детям 4-5 лет зачастую совсем не смешно этот юмор, и от него они могут неожиданно для взрослых заплакать» [Колесова, 2015, с. 28]. Как известно, «Крокодил» задумывался не как журнал для культурного развлечения и отдыха взрослых. А. Мещеряков в своей статье пишет, что «задача «Крокодила» – воспитание ненависти, беспощадности и брезгливости по отношению к «социально чуждым». Выбор названия журнала свидетельствует о его звериной сущности» [Мещеряков, 1993, с. 103].

При этом отметим, что один из самых популярных плакатов с изображением Гитлера, «Беспощадно разгромим и уничтожим врага!», нарисованный Кукрыниксами, размещался и в газете «Пионерская правда» [Кукрыниксы, 1941, с. 4], которая издавалась для детей среднего возраста 9-14 лет и подростков. Коллектив Кукрыниксы сотрудничал и с «Крокодилом». Но в «Мурзилке» не печатались плакаты Кукрыниксов или их карикатуры на Гитлера, как будто их намеренно исключили. Возможно, что редколлегия «Мурзилки» считала «крокодильскую» сатиру на врага неподходящей и, может быть, даже вредной для младших школьников, и также она, вероятно, считала, что образы политических врагов, например таких, как Гитлер или Геббельс, чужды маленьким детям и неэффективны для их нравственного воспитания. Действительно, на страницах «Мурзилки» появляется больше героев, победивших врага, чем отвратительных злодеев.

Недаром во время войны известная «военная сказка» Корнея Чуковского «Одолеем Бармалея!» впервые появилась не на страницах «Мурзилки», а в «Пионерской правде» за август-сентябрь 1942 года с иллюстрацией, изображающей страшного злодея Бармалея. Как известно, он написал эту сказку в 1942 году в Ташкенте для эвакуированных детей. В отличие от «Доктора Айболита» Чуковского эта сказка пронизана ненавистью к «людоеду» и поет славу отважным героям, идущим в неравный бой. Об этой сказке Чуковский сам дал такой комментарий: «Мне хотелось бы внушить даже маленьким детям, что в этой Священной войне бой идет за высокие ценности мировой культуры, гуманизма, демократизма, социальной свободы, что этими идеалами вполне оправданы огромные жертвы, которые приносят свободолюбивые страны для сокрушения гитлеровщины. О нравственной борьбе с осатанелым фашизмом мы слишком мало говорим нашим детям.(...) Идеиные цели войны слишком часто ускользают от них. Чтобы рельефнее представить эти цели, я и вывел знакомого им Айболита, который издавна является в их глазах воплощением доброты, самоотверженности, верности долгу и мужества, и противопоставил ему разрушительную и подлую силу фашизма» [Чуковский, 1942, с. 97]. По нашему мнению, редколлегия «Мурзилки» боялась, что Бармалей в качестве врага все-таки может вызвать у маленьких детей страх, и воздержалась от публикации этой сказки. Однако отрывок из этой сказки был все-таки напечатан впервые в первом номере «Мурзилки» за 1955 год под названием «У доктора Айболита», но только без описания войны и без появления Бармалея [Чуковский, 1955. с. 17–19].

В то же время следует отметить, что символ врага в плакатах Великой Отечественной войны присутствовал и на страницах «Мурзилки»: в седьмом номере от 1943 года помещалось «Письмо художника-фронтовика Б. Семенова к своему маленькому другу Леше» (см. рис. 5), и здесь немец изображается как змея, которых, как и пауков, часто называли общим словом «гадина». Письмо написано маленькому мальчику, поэтому оно с иллюстрациями. Общеизвестно, что на некоторых из известных плакатов немцы изображены как гады.

Как отмечает американский исследователь С. Кин в книге «Лица врага. Психология войны и ненависти», изучая образ врагов на карикатурах и плакатах разных стран, он приходит к выводу, что они часто изображаются в нечеловеческом облике – как животные и рептилии, которых, по представлению читателя, можно заслуженно и этически оправданно истребить [Keen, 1996, с. 70].

Такое изображение характерно и для советского плаката, и для иллюстраций в детском журнале «Мурзилка» периода Великой Отечественной войны, хотя в указанном письме мальчику Алеше иллюстраторы старались для детей показывать более мирную развязку. Врага не истребили, а только связали руки, т.е. взяли в плен.

После победы в войне в «Мурзилке» с майского номера журнала за 1945 год освещается тема победы, а в последующие годы журнал быстро возвращается к обычной детской тематике. С. Иванова рассматривает причины этого и справедливо отмечает, что «страна хотела быстрее выйти из потерь, залечить раны, нанесенные войной, и в первую очередь это было необходимо детям. Вся их окружающая жизнь с болью от потерь близких, увечьями, ранами, бедностью, недостатком во всем насущном не давала забыть о только что отгремевшей войне, а любимый журнал нес улыбку, отдохновение от забот, безоблачность» [Иванова, 2015, с. 150].

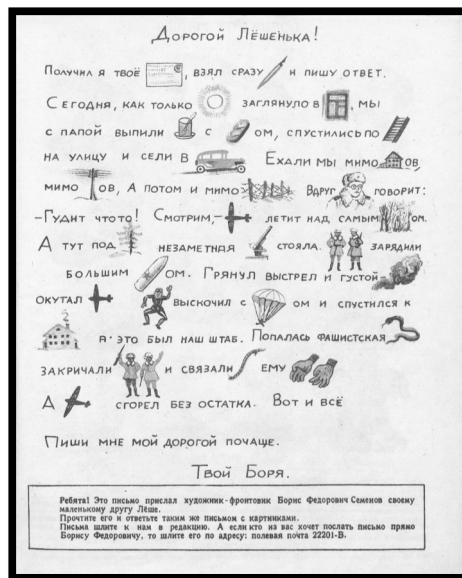


Рис. 5. «Письмо художника-фронтовика Б. Семенова к своему маленькому другу Леше» («Мурзилка» 1943. № 7. С. 19)

Действительно, после войны в «Мурзилке» почти не появляются произведения на военную тему. А если даже они касаются ее, то лишь в небольшой степени. К примеру, возьмем рассказ М. Зощенко «Приключения обезьянки», напечатанный в 12-ом номере от 1945 года [Зощенко, 1945, с. 2–5]. Несмотря на то, что событие происходит в начале войны, т.е. в тревожные дни, на страницах журнала нет никаких иллюстраций вражеского снаряжения или страшных врагов, напоминающих фашистов. Несомненно, это было сделано для того, чтобы после войны не наносить душевной травмы детям.

Подводя итоги, можно сказать, что во время и после Великой Отечественной войны в «Мурзилке» проявляли особую внимательность к тому, как изобразить или не изобразить врага, чтобы при этом не навредить душевному состоянию и духовному развитию маленьких детей. Если смотреть на это с другой стороны, в военные годы перед глазами детей было и так много страшных событий и врагов. Журнал «Мурзилка» давал младшим школьникам отдых и развлечение, которыми в реальной жизни им в то время трудно было наслаждаться.

Литература

1. Архив Мурзилки. Том 1: История страны глазами детской журнала, 1924-1954. М.: ТриМаг, 2016. 312 с.
2. Выступление по радио заместителя председателя СНК и наркома иностранных дел СССР В. М. Молотова. 22 июня 1941 г. // Известия. 1941. № 147 (24 июня).
3. Громова М. Япония в журнале «Мурзилка» (1924-2021) // История и культура Японии. 2022. вып. 14. С. 421–433.
4. Зощенко М. Приключения обезьянки // Мурзилка. 1945. № 12. С. 2–5.
5. Иванова С. В. Детская периодическая печать в годы Великой отечественной войны (на примере журнала «Мурзилки») // Отечественная и зарубежная педагогика. № 2 (23). 2015. С. 144–151.
6. Колесова Л. Н. Детские журналы России (1917-2000). Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2015. 315 с.
7. Крокодил. 1941. № 12 (июнь).
8. Крокодил. 1943. № 5 (февраль).
9. Кукрыниксы. Беспощадно разгромим и уничтожим врага! // Пионерская правда. 1941. № 75 (26 июня). С. 4.
10. Мещеряков А. Н. Крокодилов смех сквозь наши слезы // Знание – сила. 1993. № 2. С. 103–112.
11. Мурзилка. 1941. № 7 (июль).

12. Мурзилка. 1941. № 8-9 (август-сентябрь).
13. Мурзилка. 1942. № 3-4 (март-апрель).
14. Мурзилка. 1942. № 10 (октябрь).
15. Мурзилка. 1942. № 11-12 (ноябрь-декабрь).
16. Мурзилка. 1943. № 7 (июль).
17. Чуковский К. Одолеем Бармалея! От автора // Ташкентский альманах. 1942. 261 с.
18. Чуковский К. У доктора Айболита // Мурзилка. 1955. № 1. С. 17–19.
19. Keen S. Teki no Kao. Senso to Zouo no Shinrigaku (Лица врага. Психология войны и ненависти). Tokyo: Kashiwa-shobo, 1996. 221 p.

Интерпретационный потенциал сочетания «в принципе»

Пермякова Татьяна Николаевна

*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия
uchi70@mail.ru*

В настоящее время все более активным становится процесс перехода слов из класса знаменательных в класс служебных, и данный феномен представляет интерес в плане разноаспектного научного освещения. Перед исследователями стоит актуальная задача описать пласт единиц, который условно можно назвать промежуточным и которые пока нет возможности вписать ни в одну существующую классификацию частей речи. В современной лингвистике остается открытым вопрос по поводу номинации единиц, переходящих из класса знаменательных в класс служебных. В докладе на примере функционирования сочетания **в принципе** в современных журналистских текстах раскрывается интерпретационный потенциал данной единицы, в частности, предпринимается попытка определить принадлежность такой единицы к определенной части речи, а также ее семантические и прагматические особенности.

Ключевые слова: служебные слова; гибридные слова; союзный конкретизатор; прагматика высказывания; семантика высказывания

The interpretative potential of the combination of «v principle»

Permyakova Tatyana Nikolaevna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

At present, the process of transition of words from the class of significant to the class of auxiliary is becoming more and more active, and this phenomenon is of interest in terms of multifaceted scientific coverage. Researchers are faced with the urgent task of describing the layer of units, which can conditionally be called intermediate and which so far cannot be entered into any existing classification of parts of speech. In modern linguistics, the question remains open about the nomination of units that pass from the class of significant to the class of service ones. In the report, using the example of the functioning of the combination **in principle** in modern journalistic texts, the interpretive potential of this unit is revealed, in particular, an attempt is made to determine whether such a unit belongs to a certain part of speech, as well as its semantic and pragmatic features.

Keywords: official words; hybrid words; allied concretizer; pragmatics of the utterance; semantics of an utterance

В последнее время в поле зрения лингвистов все чаще попадают единицы, переходящие из класса знаменательных в класс служебных слов. Этот процесс становится все более активным. Данный феномен представляет интерес в плане разноаспектного научного освещения. Перед исследователями стоит актуальная задача описать пласт единиц, который условно можно назвать промежуточным, поскольку такие единицы пока нет возможности вписать ни в одну существующую классификацию частей речи. Как отмечает Г. Н. Сергеева, эта довольно большая группа предложно-падежных словоформ сближается с отдельным словом как семантически, так и функционально [Сергеева, 2022].

Отметим, что в лингвистической литературе их квалифицируют по-разному: в толковых словарях они представлены чаще всего как фразеологические сочетания, М. Ф. Палевская называет их «формы-идиомы» [Палевская, 1971], Р. П. Рогожникова считает их эквивалентами слова [Рогожникова, 2003].

В силу своих функционально-семантических возможностей языковые единицы, о которых идет речь, могут выступать в роли наречий, и как модальные слова, и как союзы и выражать различные значения. Однако хотим обратить внимание, что в современном языкознании вопрос по поводу номинации описываемых единиц остается открытым, поскольку, например,

слова-гибриды – это термин, который также используется в лексикологии и словообразовании. Также в работах известных лингвистов можно встретить такие наименования данных единиц, как **гибридные слова, функциональные омонимы, полифункциональные слова** [Сергеева, 2022], которые, на наш взгляд, более точно отражают их грамматическую природу.

Несмотря на то, что словоформы в служебной функции представлены небольшой группой единиц, они обладают вполне определённым набором функций, которые доказывают их «служебность». Как отмечает Г. Н. Сергеева, функции эти разного характера, причем проявляются они на разных грамматических уровнях (конструктивном и коммуникативном). На конструктивном уровне эти единицы могут участвовать в организации различных конструкций, могут использоваться в качестве компонента функционального аналога двухместного союза. На коммуникативном уровне служебная функция словоформ выявляется при употреблении в высказывании и в тексте.

Г. Н. Сергеева говорит о том, что описываемые словоформы в высказывании могут также выполнять функции акцентирующей частицы, в функции актуализатора союза или выполнять роль вставки [Сергеева, 2022].

Продуктивным явлением в группе текстовых скреп, по мнению исследователей, можно считать и формирование особого класса текстовых связей – скреп-фраз (определение А. Ф. Прияткиной) [Прияткина, Стародумова, 2015].

Анализируя слова-гибриды, ученые обращают внимание на то, что среди этих словоформ отчётливо выделяются две группы: а) монофункциональные – специализирующиеся только в служебном употреблении, например: *по преимуществу, по счёту, с лишним, с небольшим* и др.; б) характеризующиеся полифункциональностью – употребляющиеся в качестве

- знаменательного и служебного слова (*в особенности, по порядку* и др.);
 - модального и служебного слова (*без сомнения, в сущности* и др.);
 - знаменательного, модального и служебного слова (*на вид, на словах* и др.).
- Из всего вышесказанного следует, что служебность данных единиц выявляется прежде всего на функционально-семантическом уровне.

Бесспорно, большая роль в представлении, описании, разработке проблем, связанных с формированием класса служебных слов, принадлежит Владивостокской научной школе и их «Лаборатории служебного слова».

Повторим, что гибридные слова, или полифункциональные слова, типа *в принципе*, Г. Н. Сергеева [2022] предлагает относить к лексикализован-

ным и условно называть словами: предлог и существительное создают единый комплекс, в разной степени сближающийся с отдельным словом – наречием (адвербиальные словоформы), словами категории состояния, модальными словами, служебными словами.

Описание или упоминание словоформы **в принципе** мы встречаем в разных лексикографических источниках. Прежде всего, в толковых словарях, где оно подается как фразеологизм с соответствующей пометой:

♦ **В принципе** – *в основном, в общем, в целом* [Ожегов, Шведова, 1993; МАС, 1999].

Данную единицу находим и в Универсальном фразеологическом словаре русского языка под ред. Т. Волковой: **в принципе** – *теоретически, в основном* [Волкова, 2000].

В «Словаре эквивалентов слова» Р. П. Рогожниковой [2003] данная словоформа квалифицируется как наречие, и ее значение подается через синонимы *в основном, в общем*. То же толкование находим и в онлайн-словаре Т. Ф. Ефремовой.

В других словарях **в принципе** представлено с пометой «иноск.» – *в основном (не в подробностях)*.

Ср. *Он... знал, что с мужем у нее в принципе все кончено... она не хочет жить с ним в одной квартире: либо он поселится особо, либо она выедет* [Фразеологический словарь Михельсона].

На сайте Грамота.ру в «Справочнике по пунктуации» находим такое описание данной словоформы:

«**В ПРИНЦИПЕ**, вводное слово

То же, что «в сущности говоря, по сути говоря».

Это хорошие, добрые люди. О них можно, в принципе, написать рассказ (С. Довлатов, *Мы и гинеколог Будницкий*). *В принципе, я не любитель разного рода приложений к литературному тексту типа предисловий, послесловий и т. п.* (Ч. Айтматов, *И дольше века длится день*).

! Не смешивать с употреблением в роли члена предложения (в знач. «принципиально, в основном, в целом»).

Просто этот путь кажется мне в принципе неприемлемым, потому что, если я начну против вас применять ваши методы, я невольно стану похожим на вас (Ю. Семенов, *Семнадцать мгновений весны*). *«Короче, сейчас еще не всё ясно до конца, – сказал он, явно сворачивая разговор, – но я думаю, что в принципе рубль так же неисчерпаем, как и доллар»* (В. Пелевин, *Generation «П»*)

@ Слова «*в принципе*» чаще выступают в предложении в функции обстоятельства и не обособляются. Иногда разграничить вводное слово и обстоятельство «в принципе» затруднительно» [<http://new.gramota.ru/spravka/punctum>].

И наконец, в коллективной монографии «Лексикографические портреты служебных слов» находим разноаспектное описание сочетания *в принципе*, представленное Г. М. Крыловой [Крылова, 2022, с. 292].

Почему мы обратились к единице *в принципе*, если она уже описана в авторитетных источниках?

На наш взгляд, современная языковая и речевая ситуация каждый день предоставляют нам всё новый материал для исследования. Многие носители языка в своей речевой практике часто используют данное сочетание, порой не задумываясь, в какой функции оно употреблено, с каким значением. Всегда ли говорящий и адресат/слушающий верно кодируют и декодируют свои высказывания?

Рассмотрим пример.

Затем этот бизнес выделили в СП с «Хевелом». Что касается основной части, тепловой и энергогенерации, – ее как разделишь на зеленую и не зеленую? Здесь, как я уже сказал, возможна только оптимизация и повышение эффективности. – В принципе, наверное, да. Мы уже научились считать эффекты от экономии топлива, снижения потерь в сетях, снижения выбросов (НКРЯ).

В данном примере словоформа *в принципе* выступает как модально-служебное слово и, как говорит Г. М. Крылова, будучи показателем субъективной модальности, вносит в высказывание значение проблематичности, неуверенности, здесь реализуется прагматическая установка субъекта на некатегоричность утверждения. Причем говорящий усиливает данное значение, вводя в высказывание еще один показатель недостоверности – вводное слово *наверное*, с помощью которого помогает адресату правильно декодировать свое высказывание. Хотя в следующем высказывании старается вселить в себя и в адресата уверенность в правоте своих наблюдений.

В том случае, когда истинность мнения обоснована, на первый план выступает не значение неуверенности, а желание говорящего, как нам кажется, снизить категоричность своего высказывания, что довольно часто встречается именно в диалоге, где говорящий обычно вводит реплику-реакцию, придавая ей значение некатегоричности.

Словоформа *в принципе* может указывать либо на максимальное отвлечение (абстрагирование) от конкретных свойств объекта или ситуации,

либо на выделение главного, основного. Причем заметим, что отвлечение от частных и выделение главного – процесс взаимосвязанный.

Рассмотрим еще пример:

*19 ноября площадка зафиксировала на якоре на рейде в ожидании входа в эти порты 71 контейнеровоз по сравнению с пиком в 86 судов 8 октября. До пандемии и связанного с ней логистического кризиса суда, **в принципе**, почти никогда не стояли на якоре в ожидании разгрузки, а возвращение хотя бы к допандемийному уровню операций возможно не раньше 2022 г. и то, если эту тенденцию не нарушат новые вспышки коронавируса, пишет издание (НКРЯ).*

В данном примере говорящий использует анализируемую единицу **в принципе** как показатель процесса идеализации, маркирует модальность возможности и долженствования (где долженствование вытекает из представлений говорящего о некотором порядке вещей). И здесь, как нам представляется, мы можем наблюдать тесную связь анализируемой словоформы с исходным существительным **принцип** (от лат. *principium* – начало, основа), '1. основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения, политической организации и т. д.; 2. внутренняя убежденность в чём-л., точка зрения на что-л.; норма поведения'.

И вновь обратимся к примерам.

*Почему у одних больше защитных антител, а у других меньше? Это зависит от индивидуальных особенностей иммунной системы. **Но в принципе**, если в организме сформировались антитела, то независимо от их количества человек уже будет защищён от тяжёлого течения заболевания (НКРЯ).*

В позиции при союзе, как мы отмечали выше, анализируемая словоформа выполняет функцию конкретизатора отношений, кроме того, говорящий стремится реализовать определенную прагматическую задачу: он оценивает ситуацию с точки зрения закономерности или возможности ее возникновения. И в том и в другом случае далее следует обоснование существующего или возможного положения дел. Это связано с тем, что **в принципе**, как отмечает Г.М. Крылова, указывает на то, что утверждение имеет модальность мнения. А мнение предполагает причину, обоснование суждения или мотива [Крылова 2022: 297].

В примере: *При этом, считает он, постепенно возможность сделать более-менее точный прогноз исчезает. «Если раньше была какая-то закономерность, то сейчас все стало совсем непредсказуемо. Но надо готовиться к тому, что будут аномалии. То есть нормальной зимы, **можно***

*сказать, что и не будет, в принципе, в будущем», – добавил эксперт (НКРЯ) – словоформа **в принципе** вводится в высказывание как вводное слово. Однако, как нам кажется, в данном контексте значение, приписываемое данной вводной единице (в сущности говоря, по сути говоря), не реализуется. Здесь говорящий употребляет **в принципе**, чтобы, с одной стороны, снять категоричность своего высказывания, поскольку не совсем уверен в том, о чем он говорит: в предыдущем высказывании он использует вводные слова **можно сказать**. С другой – употребление **в принципе** в данной конструкции выполняет функцию метапоказателя, с помощью которого говорящий маркирует свою мыслительно-речевую деятельность.*

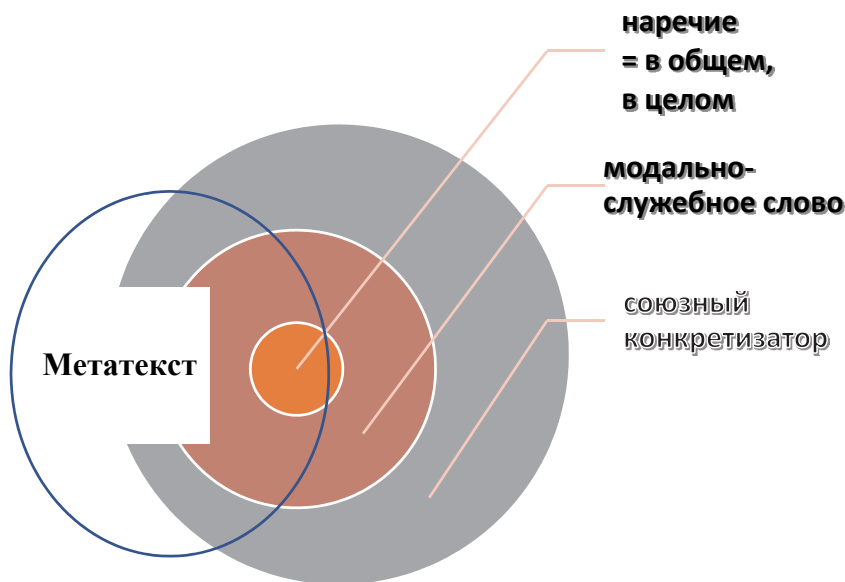
Мы обратили внимание, что в разговорной речи полифункциональное слово **в принципе** используется не только как показатель некатегоричности утверждения, которая может быть обусловлена неуверенностью говорящего, но и выступать в функции модально-служебного слова, например:

*[Ведущий, журналист] Её песня открыла программу/ её песни будут звучать в течение ближайшего часа. Так что/ надеюсь/ вам понравится. Слушайте! **В принципе**/ можно нам позвонить по телефону ... что-нибудь по этому поводу сказать. Ну а сейчас ещё одна песня... (НКРЯ).*

В данном примере анализируемая словоформа находится в абсолютном начале предложения, где она может употребляться в функции текстовой скрепы. В этой функции она не только указывает на смену модального плана текстового фрагмента, но и на смену микротемы, иными словами говорящий с помощью словоформы **в принципе** маркирует своеобразный тематический скачок в своем монологе.

Опираясь на все вышеизложенное, мы попытались представить функциональный потенциал сочетания **в принципе** в виде полевой структуры (см. рисунок), в ядре которой находится наша единица в роли наречия, ядерную зону занимает анализируемая словоформа в роли модально-служебного слова, на периферию мы поместили **в принципе** в функции союзного конкретизатора. Отдельного внимания, как нам кажется, заслуживает роль описываемой единицы как метатекстового показателя, поскольку эмпирический материал дает такие факты. Причем функция метатекстового показателя пересекается с другими функциями словоформы **в принципе**, делая ее полифункциональным словом.

Таким образом, анализ интерпретационного потенциала полифункционального слова **в принципе**, употребление которого характерно для языка средств массовой информации и устной разговорной речи, помог обнаружить ряд проблем: во-первых, серьезного рассмотрения требует вопрос



Функции словоформы в принципе

о разграничении явлений полисемии и омонимии в отношении единиц, подобных *в принципе*; во-вторых, отдельного рассмотрения требуют прагматические программы, которые говорящий реализует в своих высказываниях со словами-гибридами, что позволяет нам рассматривать данные единицы и с точки зрения когнитивного подхода; в-третьих, особый интерес для нас представляет единица *в принципе* как модально-служебное слово, поскольку является показателем модусных категорий персуазивности, которая, на наш взгляд, в данном случае тесно связана с метатекстом и другими категориями модуса высказывания.

Литература

1. Лексикографические портреты служебных слов: монография / Е. А. Стародумова, Е. С. Шереметьева, В. Н. Завьялов, Е. Н. Гускина, К. А. Журавлева, Г. М. Крылова, Т. В. Конченко, Н. Т. Окатова, Т. В. Петроченко, А. Ф. Прияткина, И. В. Семенова, Г. Н. Сергеева, И. Н. Токарчук, П. М. Тюрин, З. В. Шереметьева, Е. А. Шнырик, Вэй Хуэйминь, Лан Шо, Ли Ляньмэй, Сон Ен Иль; отв. ред.: Е. А. Стародумова, Е. С. Шереметьева, В. Н. Завьялов. Владивосток: Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2022. 322 с. URL: <https://www.dvfu.ru/science/publishing-activities/catalogue-of-books-fefu/> (дата обращения: 19.12.2022).

2. Палевская М. Ф. Об одной структурной разновидности идиом // Филологические науки. 1971. № 1. С. 36–47.
3. Прияткина А. Ф., Стародумова Е. А. Текстовые скрепы в «Словаре служебных слов» // Сибирский филологический журнал. 2015. № 2. С. 134–141.
4. Рогожникова Р. П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову. М.: Астрель, 2003. 416 с.
5. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1999. Т.3 С. 428.
6. Словарь служебных слов русского языка /А. Ф. Прияткина, Е. А. Стародумова, Г. Н. Сергеева и др./отв. ред. Е. А. Стародумова. Владивосток: ДВГУ, 2001. 363 с.
7. Универсальный фразеологический словарь русского языка / [Под. ред. Т. Волковой]. Москва: Вече, 2000. 463 с.

**Глагольные формы
ПРЕДСТАВЛЯЕШЬ / ПРЕДСТАВЛЯЕТЕ
в свете активных процессов современной русской речи¹⁶**

Росип Марина, Богданова-Бегларян Наталья Викторовна
*Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия*
st084340@student.spbu.ru, n.bogdanova@spbu.ru

Центром внимания в статье стали формы *представляешь/представляете*, выступающие в русской речи как контактные глаголы. Анализ корпусного материала выявил некоторые новые значения/функции данных словоформ, свойственные исключительно устному дискурсу: метакоммуникатив, маркер старта и маркер финала. Выявленные особенности могут стать стимулом к обновлению лексикографического описания глагола *представлять*, что важно также в практике перевода и практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: коллоквиалистика; дискурс; устная речь; контактные глаголы; прагматические маркеры

¹⁶ Исследование выполнено при финансовой поддержке Санкт-Петербургского государственного университета (проект № 92563238 «Моделирование коммуникативного поведения жителей российского мегаполиса в социально-речевом и прагматическом аспектах с привлечением методов искусственного интеллекта»).

Verb Forms PREDSTAVLYAYESH' / PREDSTAVLYAYETE in the Light of Active Processes of Modern Russian Speech

Rosip Marina, Bogdanova-Beglarian Natalia Viktorovna
Saint Petersburg State University
Saint-Petersburg, Russia

The focus of attention in the article was the forms *predstavl'ayesh'/predstavl'ayete*, which appear in Russian speech as *contact verbs*. The analysis of the corpus material revealed some new meanings/functions of these word forms, which are peculiar exclusively to oral discourse: metacommunicative, start marker and final marker. The identified features can become an incentive to update the lexicographic description of the verb *predstavl'at'*, which is also important in the practice of translation and the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: colloquialistics; discourse; oral speech; contact verbs; pragmatic markers

Исследования в области устной спонтанной речи (УР) уже давно выделились в самостоятельное направление языкознания под названием «коллоквиалистики», и многие исследователи считают эту научную область новой, интересной и перспективной. Объектом внимания в лингвистике долгое время являлась лишь письменная форма языка, что незаслуженно оставляло в тени речь звучащую. К тому же в научной литературе по сей день можно встретить в достаточной степени критическое отношение к изучению данного объекта, ср.: «устное повествование <...> примитивно с точки зрения грамматического строя, полно избыточных выражений и неоправданных отклонений» [Томпсон, 2003, с. 277]. Однако именно в устной речи рождаются и формируются все будущие изменения языка¹⁷, что и делает ее исследование особенно интересным в самых разных аспектах.

¹⁷ Ср.: «Все диахроническое в языке является таковым через речь. В речи источник всех изменений; каждое из них первоначально, прежде чем войти в общее употребление, начинает применяться некоторым коллективом индивидов»; «Факту эволюции [языка] всегда предшествует факт, или, вернее, множество сходных фактов в сфере речи» [Соссюр, 1933, с. 102]; «Ничто не входит в язык, что не было бы раньше испытано в речи, и все явления эволюции коренятся в сфере индивида» [там же, с. 156]; «Наблюдение над языками показывает не только, как они функционируют сегодня, но также как изменяющиеся и противоречащие друг другу потребности говорящих постоянно действуют и незаметно формируют в рамках сегодняшних языков языки завтрашнего дня» [Martinet, 1954, с. 125].

Нельзя также отрицать, что устная форма речи непрерывно изменяется, и эти изменения требуют описания и лексикографической фиксации, так как в значительной степени отличаются от норм, предписанных кодифицированным литературным языком.

Так, некоторые единицы, функционирующие в устной речи, подвергаются процессу *прагматикализации* (см. о нем ниже) и в результате переходят в разряд *прагматических маркеров* (ПМ) – это бывшие «полноценные речевые единицы, которые подверглись в устной речи процессу прагматикализации и в результате практически утратили свое исходное лексическое и/или грамматическое значение и приобрели прагматическое, т.е. выполняют в дискурсе только определенные функции» [Богданова-Бегларян, 2021, с. 13–14].

Словоформы *представляешь* и *представляете*, активно употребляющиеся в русской устной речи, входят именно в этот разряд единиц. Такой вывод можно сделать на основе их словарных дефиниций в академических словарях. Так, толкование глагола *представлять* в целом можно свести к трем значениям, ни одно из которых не затрагивает употребления данных словоформ в функции *контактного глагола* (КГ), ср.: ‘1) быть чьим-либо представителем, замещать кого-либо, действовать по чьему-либо поручению; 2) понимать, осознавать, знать; 3) быть, являться чем-либо’ [БАС, 1961, с. 175–180; БТС, 1998; МАС, 1999, с. 372].

Таким образом, целью данной работы является описание особенностей функционирования в русской спонтанной речи словоформ *представляешь* и *представляете*.

В качестве источника материала для анализа был выбран устный подкорпус (УП) Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [<https://ruscorpora.ru/>]. Для создания пользовательского подкорпуса методом сплошной выборки из УП было отобрано 282 единицы в контекстах (132 контекста – со словоформой *представляешь* и 150 – со словоформой *представляете*).

Весь материал был подвергнут многоаспектному анализу:

- 1) тип речи, в которой отмечен контекст (публичная / непубличная);
- 2) реальная речь или ее имитация (к/ф);
- 3) место и способ коммуникации (телефонный разговор или нет);
- 4) характеристики говорящего: гендер, возраст и профессия (если есть);
- 5) характеристики собеседника: гендер, возраст и профессия (если есть);

- б) словарное / «несловарное» употребление (на основе сопоставления со словарями);
- 7) функция в предложении / тексте (вводное слово или нет);
- 8) позиция во фразе (начало/середина/конец) или тексте (изолированное или нет);
- 9) тип высказывания (утверждение, риторический вопрос, вопрос);
- 10) устойчивые выражения с исследуемыми единицами, или их постоянные «соседи» (левый и правый контекст);
- 11) грамматическая сочетаемость.

Анализ пользовательского подкорпуса позволил выявить некоторые новые значения / функции данных словоформ, которые ранее не были зафиксированы в словарях. В качестве таких особенностей, свойственных исключительно устной речи, можно выделить функции **метакоммуникатива**, **маркера старта** и **маркера финала**, что позволяет отнести вышеупомянутые глагольные формы к классу ПМ и еще более узко классифицировать их как **контактные глаголы** (КГ).

Контактные глаголы – это «глагольные формы с ослабленной семантикой, <...> регулирующие речевое взаимодействие между участниками коммуникации» [Богданова-Бегларян, Маслова, 2019, с. 160-161]. Эти формы стали результатом **грамматикализации**, т.е. «изменения, происходящего с лексическими единицами и конструкциями в определенных языковых контекстах, предполагающего выполнение грамматических функций, а также результат грамматикализации, продолжающий развивать новые грамматические функции» [Hopper, Traugott, 2003, с. 18]. Такие глаголы помогают говорящему привлечь внимание адресата на начальной стадии установить речевой контакт, поддерживать его в течение разговора, а также довести этот контакт до логического завершения.

Помимо этого, КГ выполняют в речевом акте различные дополнительные прагматические задачи, что является уже результатом **прагматикализации**, под которой понимается «процесс перехода в речи определенных лексико-грамматических форм на коммуникативно-прагматический уровень языка, где единицы становятся сугубо прагматическими, начинают выражать не пропозициональное содержание предложения, а различные реакции говорящего на устный дискурс» [Graf, 2011, с. 296; Günthner, Mutz, 2004; Богданова-Бегларян, 2021, с. 16]. Глаголы, прошедшие через этот этап, вербализуют речевые колебания (гезитации) говорящего, маркируют границы реплик и выполняют некоторые другие функции [Богданова-Бегларян, Маслова, 2019, с. 160–161].

Анализ материала показал, что чаще всего КГ *представляешь* и *представляете* используются в русской устной речи в функции **метакоммуникатива**, помогая говорящему осуществить рефлекссию по поводу сказанного и поддерживать речевой контакт с собеседником. В данной функции для глагольных форм характерно употребление в форме утверждения или риторического вопроса, ср.:

1) *Ей же семь-ть лет. **Представляешь?** Выглядит как баба/ блин/ вообще!*

2) *А в Германии существует такой закон/ что ты не можешь нести щуку и карпа в одном ведре/ потому что щука укусит карпа. По идее/ тебе нужно два ведра. **Представляете?** Это как раз эмигранты рассказали;*

3) *Вот мы в этой комнате год жили. А комната была/ ты **не представляешь**/ окна на север выходят¹⁸;*

4) *То есть корни/ они всё-таки дают о себе знать/ хотя **представляете**/ вот Удмуртия и Эстония – мы очень далеко друг от друга/ ну вот всё-таки Москва нас соединила/ нас становится больше.*

В ходе подсчетов выяснилось, что среди «несловарных» употреблений в УР, которые составляют 61 % пользовательского подкорпуса, словоформа *представляешь* употребляется в качестве метакоммуникатива в 56 % случаев, а *представляете* – в 51 % случаев, что в целом сближает эти формы.

Следующая функция, характерная для данных глаголов в устной речи – **маркер старта**. *Представляешь* и *представляете* могут выступать в роли маркера старта высказывания, свободно сочетаясь при этом с другими ПМ, частицами, союзами и междометиями, ср.:

5) *А/ **представляешь**/ короче/ вчера прихожу домой/ а у меня же эта кошка/ она же бежит как угорелая по всему дому и бьётся обо всё;*

6) ***Представляете**/ как тяжело стране – ко всем приезжают/ а от нас уезжают.*

Здесь соотношение употреблений двух форм оказалось менее равномерным: 20 % контекстов с формой *представляешь* и 38 % – с формой *представляете*.

¹⁸ Из контекста (3) видно, что в тех же функциях возможно и употребление рассматриваемых контактных глаголов с отрицанием, хотя этот момент требует дополнительного исследования.

Последняя выявленная функция – **маркер финала**. В такой роли КГ *представляешь* и *представляете* наиболее часто используются в рамках подтвердительного вопроса или знаменуют передачу собеседнику очереди говорения. Здесь распространены употребления, представляющие собой не риторический вопрос, который направлен на поддержание речевого контакта с собеседником, а реальный вопрос, на который говорящий ожидает услышать ответ, ср.:

7) *Почему-то ветер всё время с севера – и у нас стена всегда была в снегу. Вот эта северная стена/ которая бух... в комнате на стене был снег. **Представляешь?***

8) *Он мне таскал из библиотеки/ там была хорошая библиотека/ всего Горького я перечитала/ это в седьмом классе. **Представляете?***

9) *Ну да/ там было очень солнечно/ **представляешь?***

10) *И в 98 году когда я была в Германии мне показали вот у них в наличии было в университете/ на самом деле их было больше изданные там **представляете там.***

Доли «несловарных» употреблений рассматриваемых форм в функции **маркера финала** распределились следующим образом: 24 % контекстов с формой *представляешь* и 11 % – с формой *представляете*.

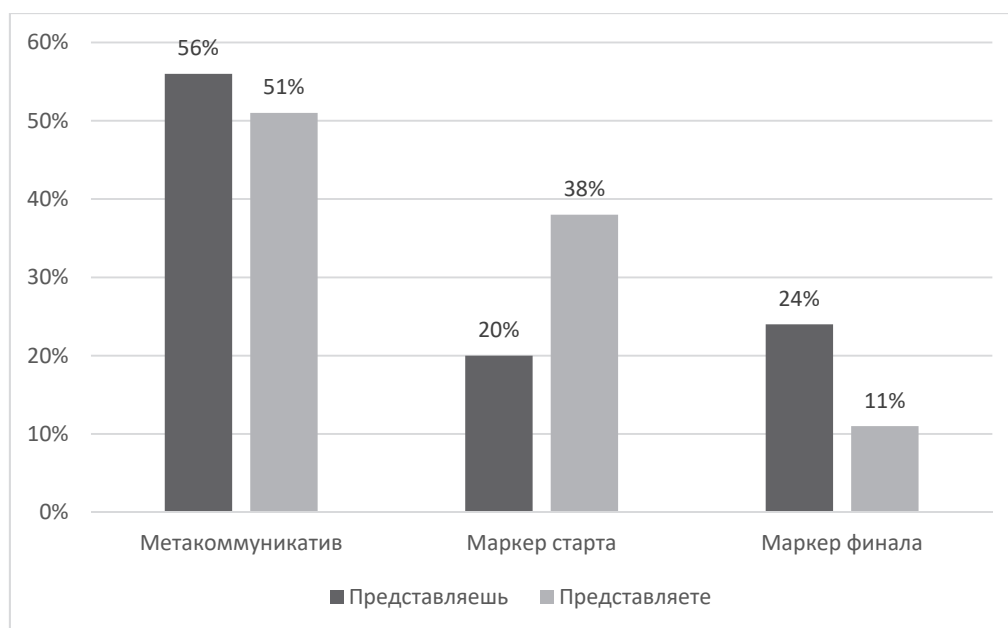
Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы (см. также рисунок):

- наиболее предпочтительной для КГ *представляешь* в русской устной спонтанной речи является функция **метакоммуникатива**; **функции маркера старта** и **маркера финала** менее частотны, но употребительны в равной мере;

- для КГ *представляете* функция **метакоммуникатива** оказалась распространена в наибольшей степени, достаточно часто он употребляется и в роли **маркера старта**.

Интересно, что форма *представляете* чаще употребляется в публичной речи (79 %), которая не ограничивается близким контактом с собеседником. Словоформа *представляешь* встретила в публичной речи всего в 3 % случаев.

Главный же вывод, который позволяет сделать данная работа, следующий: исследуемые глагольные формы в устной спонтанной речи действительно чаще всего употребляются в роли **вводных слов**, близкой к функции метакоммуникатива, однако пока это не получило никакой лексикографической фиксации.



Распределение функций контактных глаголов ПРЕДСТАВЛЯЕШЬ и ПРЕДСТАВЛЯЕТЕ в пользовательском подкорпусе

Думается, что проведенное исследование может послужить некоторым стимулом к обновлению лексикографического описания («обновлению словарного пространства» [Богданова, 2017, с. 7]¹⁹) контактного глагола *представляешь*, что является довольно актуальным для современной коллоквиалистики: словарная статья на данную форму впервые появилась в Словаре прагматических маркеров [Прагматические маркеры..., 2021], однако является пока явно недостаточной и требует значительных дополнений. Кроме того, проведенное исследование может стать базой для проекта новой словарной статьи на глагол *представлять*, которая бы отвечала современным запросам. Стоит также отметить, что полученные результаты могут оказаться полезными в практике перевода и в практике преподавания русского языка как иностранного.

¹⁹ Ср.: «жизнь слова в его реальном употреблении не всегда отражается и фиксируется словарями» [Богданова, 2017, с. 7–8]. Анализ материала постоянно обнаруживает «несогласованность дефиниции того или иного слова и его реального употребления в речи рядового носителя языка» [она же, 2012, с. 65], что и вынуждает исследователей переносить внимание со словарных дефиниций слова на его употребление в речи.

Литература

1. БАС – Словарь современного русского литературного языка. В 17 томах. Т. 11. Пра – пятью / Под ред. Е. Э. Биржаковой, Р. П. Рогожниковой. М., Л.: Изд-во Академии Наук СССР, 1961. IV с., 1842 стб.
2. Богданова Л. И. Когнитивная информация для толковых словарей // Вестник Московского ун-та. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012, № 2. С. 65–70.
3. Богданова Л. И. Слово в речи и в словаре // Слово и словарь = Vocabulum et vocabularium. Сб. научных материалов / И. Л. Копылов (гл. ред.). Минск: Четыре четверти. 2017. С. 7–12.
4. Богданова-Бегларян Н. В. Предисловие редактора // Прагматические маркеры русской повседневной речи: Словарь-монография / Сост., отв. ред. и автор предисловия Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. С. 5–51.
5. Богданова-Бегларян Н. В., Маслова Е. Р. Русские контактные глаголы в устной спонтанной речи: объем словника и функционально-семантическое разнообразие // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Ин-та лингвистических исследований / Гл. ред. Е. В. Головкин. Том XV, часть 3. I. Актуальные проблемы изучения русского глагола / Ред. М. Д. Воейкова, Е. Г. Сосновцева; П. Varia. СПб.: ИЛИ РАН, 2019. С. 158–184.
6. БТС – Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С. А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 1998 [Электронный ресурс] (<http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>) (дата обращения: 15.12.2022).
7. МАС – Словарь русского языка в четырех томах. Т. 3. П – Р. Изд. четвертое. М.: Полиграфресурсы, 1999. 750 с.
8. Национальный корпус русского языка // <https://ruscorpora.ru/>.
9. Прагматические маркеры русской повседневной речи: Словарь-монография / Сост., отв. ред. и автор предисловия Н. В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. 520 с.
10. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Ред. Ш. Балли и А. Сеше / Перев. с франц. А. М. Сухотина. М.: Соцэкгиз, 1933. 272 с.
11. Томпсон П. Голос прошлого. Устная история / Пер. с англ. М.: Весь мир, 2003. 368 с.
12. Graf, E. Interjektionen im Russischen als Interaktive Einheiten. Frankfurt am Main, 2011. 328 p.
13. Günthner, S., Mutz, K. Grammaticalization vs Pragmaticalization? The Development of Pragmatic Markers in German and Italian // W. Bisang, N.P. Himmelmann, B. Wiemer (eds.). What Makes Grammaticalization? A Look from its Fringes and its Components. Berlin: Language Arts & Disciplines, 2004. Pp. 77–107.
14. Hopper, P. J., Traugott, E. C. Grammaticalization. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 300 p.
15. Martinet A. The Unity of Linguistics // Word. X, 1954. Pp. 121–125.

Полисемантизм глаголов *сесть – сидеть – садиться* и их фразеопрагматический потенциал в русском языке

Савченко Александр Викторович

Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань
savchenko75@mail.ru

Хмелевский Михаил Сергеевич

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург, Россия
chmelevskij@mail.ru

Статья посвящена проблеме многозначности, контекстуальной сочетаемости и особенностям употребления глаголов *сидеть – сесть – садиться*. Благодаря широкому диапазону значений и разнообразию коммуникативных ситуаций, в которых они употребляются в живой речи, данный лексико-грамматический разряд глаголов является одним из самых сложных в изучении русского языка иностранными студентами. Нередко их значения осложняются дополнительными метафорическими коннотациями, переносными значениями и фразеологизированностью отдельных выражений в зависимости от контекста, а в ряде случаев – и «концептуальностью» значений в русском языке и культуре. Понимание и правильное использование этих глаголов иностранными учащимися во многом влияет на успешность коммуникации, а поэтому требует особого учебно-методического подхода.

Ключевые слова: полисемия; дериват; семантическая омонимия; языковая картина мира; русский язык как иностранный

Polysemantic verbs *сесть – сидеть – садиться* and their phraseological and pragmatic potential in the Russian language

Savchenko Aleksandr Viktorovich

National Chengchi University, Taipei, Taiwan

Khmelevskiy Mikhail Sergeevich

St.-Petersburg State University, St.-Petersburg, Russia

The article is devoted to the problem of polysemy, contextual compatibility, and peculiarities of the use of the verb *сидеть – сесть – садиться*. Due to a wide range of meanings and the variety of communicative situations, this lexical and grammatical group of verbs is one of the most difficult for foreign students who learn Russian. Their meanings are often complicated by additional metaphorical connotations, figurative

meanings and the phraseological nature of certain expressions, depending on the context, and in some cases, by the “conceptuality” of their meanings in the Russian language and culture. Correct understanding and usage of these verbs by foreign students largely affects the success of communication, and therefore requires a special educational and methodological approach.

Keywords: polysemy; derivative; semantic homonymy; language picture of the world; Russian as a foreign language

Глагол *сидеть* и его производные представляют собой одну из существенных грамматических и лексических трудностей для иностранных учащихся. В данной статье мы обратимся к проблеме полисемантической, специфике контекстуальной сочетаемости и особенностям употребления глаголов *сидеть – сесть – садиться*, обозначим некоторые из существенных трудностей, с которыми сталкивается носитель русского языка.

В отличие от большинства глаголов, формирующих пару совершенного – несовершенного вида, трудность рассматриваемых глаголов заключается в том, что они имеют трехчленную реализацию в языке: глагол НСВ (положение в пространстве) *сидеть*, СВ (результативность) *сесть* и НСВ (процессуальность) *садиться*. Отметим также и сложность с разным их управлением: предложный (*сидеть*) или винительный (*садиться, сесть*) падежи. Наряду с аналогичными *лежать – лечь – ложиться, висеть – повесить – вешать* они образуют особую, «трехкомпонентную» группу глаголов. Трудность для иностранных студентов представляет, помимо прочего, и «нерегулярный» тип их словоизменения: *сесть* – я *сяду* – я *сел*, *лечь* – я *лягу* – я *леж*; а также чередования в личных формах: *садится* – я *сажусь*, но ты *садишься*; я *сижу* – ты *сидишь*... Все это вызывает трудности у иностранных студентов; данные формы частотных в употреблении глаголов заучиваются как исключения, равно как и сами инфинитивные формы *сесть* и *лечь*, выпадающие из общей системы глагольного словоизменения.

Рассматривая семантическое гнездо однокоренных глаголов, мы также сталкиваемся с формами, которые не столько с грамматической, сколько с лексической точки зрения в силу своей схожести вызывают проблемы в употреблении не только у иностранцев, но нередко даже у самих носителей русского языка: *сажать* (*растения, в тюрьму, на диету, на кол* и т.п.) и просторечная форма *садить*, которая в последнее время активно проникает во все языковые стили под влиянием перфективной формы *сажать – посадить*. В качестве иллюстрации приведем фиксации из разговорной

речи: *Смотри, наши соседи уже картошку садят, а мы когда садить будем?*; *Сегодня власти садят кого ни попадя* и т.д.

Вместе с тем, если норма литературного русского языка не признает форму глагола *садить кого-л/что-л.*, относя ее к просторечию, то данная лексема вполне приемлема для образования приставочных глаголов различной семантики, например, *посадить, рассадить, высадить* и т.п., которые, в свою очередь, образуют формы НСВ по определенной словообразовательной модели: *рассаживать, высаживать, подсаживать* и т.п. (упомянем здесь и разговорную лексему *сизживать* в значении частотности и длительности действия, построенную по этой же словообразовательной модели от глагола *сидеть*).

Встречаются еще более сложные словообразовательные варианты, такие как: СВ *воссесть* – НСВ *восседать* (например, *на троне*), и многочисленные приставочные дериваты, значения которых в значительной степени отличаются от исходного, фактически полностью утратив связь с исходной семантикой: *просесть – проседать* ('прогнуться, опуститься'), *насесть – наседать на кого-л.*, *засесть* как глагол состояния и т.п.; или также *осадить город – осаждать* (старославянская палатализация *д/жд*), но *осадить – осажать/осаживать* – 'заставлять замедлить ход (обычно лошади)'

При рассмотрении особенностей анализируемых глаголов (resp. в практике преподавания данного теоретико-практического материала иностранным учащимся) обычно затрагиваются два аспекта: 1) формально-лексико-грамматический и 2) чисто лексический [Вежицкая, 2001, с. 98]. По сути, оба они тесно связаны с указанной выше полисемией данных глаголов, значения которых на другие языки передаются разными лексическими средствами. Благодаря такой пестроте значений и контекстов употребления иностранные учащиеся, высказывая свое мнение о русском концепте '*сидеть*', нередко говорят: «*Как же русские любят сидеть!*» (подразумевая тем самым использование данных глаголов в самых разнообразных контекстах и различных коммуникативных ситуациях).

Итак, прямым значением глагола *сидеть* является 'находиться, не передвигаясь, в таком положении, в котором туловище опирается на что-н. нижней своей частью, а ноги согнуты и вытянуты' [Ефремова, 2000], аналогично – основное значение глагола *сесть*: 'принять сидячее положение, занять место, предназначенное для сидения' [Ожегов, Шведова, 2000], *сидеться*: 'принимать положение сидя'. Однако в зависимости от контекста, специфики коммуникативной ситуации и ряда прочих факторов (как линг-

вистических, так и экстралингвистических), эти глаголы демонстрируют полисемичность значений, в целом понятную и привычную для русских, но далеко не всегда понятную и логически обоснованную для иностранца.

Для носителя русского языка нетрудно понять, какое конкретно значение выражается в контекстах типа: «*зверь или птица сидят в клетке*», несмотря на то, что птица в клетке может летать, тигр бегать, белый медведь плавать, спать и т.п. Однако и здесь мы сталкиваемся с очередным лексическим «подводным камнем» в преподавании РКИ: речь идет о контексте употребления, который словарями русского языка выделяется в особое значение ‘о птицах, насекомых: находиться в неподвижном состоянии’ [Ожегов, Шведова, 2000]: *птицы сидят на дереве, муха сидит на окне, оса на меня села*, однако ни муха, ни оса и др. формально не занимают сидячее положение, как в случае человека, например, сидящего на стуле. Другие же животные «на воле», как правило, *сидят* или в прямом значении, или опять же, находясь в ограниченном пространстве: *в будке, конуре* и т.п.

Вместе с тем, возникает также вопрос, до какой степени «прямое» значение проявляется в таких фразах, как: *Мы хорошо вчера посидели* (в ресторане, на Новый год, на празднике, с друзьями, в клубе и т.п.)? В подобных коммуникативных ситуациях данная лексема выступает совершенно в другом значении, а именно: ‘*хорошо проводить время*’. При этом по-русски можно *посидеть на Новый год*, но несколько странно звучит **посидеть на свадьбе*, несмотря на то, что традиционно отменение свадьбы – это такое же застолье, как, например, и на день рождения. А вот *сидеть / посидеть в лесу у костра* звучит абсолютно по-русски. Более того, без конкретизации места события фраза: *Вчера мы хорошо посидели* – контекстуально реализуется в значении ‘*хорошо провести время под алкогольные напитки, песни, шутки, танцы; немного выпили и душевно поговорили* и т.п.’. В аналогичном контекстуальном значении можно вспомнить частотные в разговорной речи сочетания *посидели в бане* или *на шашлыках*.

Все подобные контексты употребления, в отличие от **посидеть на свадьбе*, имплицитно заключают в себе еще одно важное коннотативное значение: ‘*посидеть и пообщаться (небольшой) компанией хорошо знакомых людей, в приятной атмосфере, уютной обстановке*’, т.е. предполагают семантический оттенок «камерности», в то время как свадьба – это массовое мероприятие, на котором встречаются часто мало- или совсем незнакомые друг с другом люди.

С культурологической и лингвистической точек зрения примечательно и то, что славяне пригласят вас на что-либо: чехи и поляки – *на пиво*,

мораване и болгары – *на вино, сербы – на кофе*. А вот в русском языке достаточно просто пригласить *сходить посидеть куда-нибудь*.

Рассмотрим другие контексты. Так, в частности, выражения *сидеть в деревне* или *дома (от скуки), в плену, в тюрьме (по неволе)* и т.д. не имеют ничего общего с приятным времяпрепровождением, поскольку здесь глагол выступает еще в одном своем значении – ‘находиться, пребывать в каком-л. месте, внутри чего-л.’, ‘быть лишенным свободы, изолированным от окружающих’, включая более конкретное специфическое значение ‘находиться в заключении’ [Ефремова, 2000], несмотря на то, что человек в деревне или, например, заключенный в тюрьме не занимает исключительно сидячее положение (ср. сербское *лежати у затвору*). Аналогично *сидеть в комнате (от нечего делать)* не тождественно прямому значению ‘*сидеть на стуле*’, как это может быть буквально воспринято иностранцем, а включает в себе целый комплекс возможных действий, например, *спать, лежать, убираться, стоять глядя в окно* и т.п., т.е. ‘выполнять любые действия, не выходя из комнаты’.

Рассматриваемый глагол мы встречаем также с еще более широким значением, а именно: ‘пребывать в каком-л. состоянии, в каких-л. чувствах или обстоятельствах’: *сидеть в гордом одиночестве, с кислой мордой, в ожидании чуда; сидеть без дела, без работы*, а также фразеологизмы типа *сидеть сиднем, сидеть в девках, сидеть бобылём* и т.п.; или же в более абстрактном, метафоризированном значении ‘пребывать вообще где-л., находясь при этом в определенном (как правило, не самом лучшем) психологическом состоянии, быть пассивным’: *сидеть у моря и ждать погоды...* Приведем еще и такие выражения с общим значением ‘(долгое время) пребывать в отсутствии чего-л.’: *сидеть без горячей воды, сидеть без копейки денег, сидеть на бобах*, при этом, еще одно выражение с «ограничительным» значением – *сесть на диету / сидеть на диете / садится на диету* уже имеет другой оттенок: ‘ограничивать себя чем-л. в питании’ [Ефремова 2000].

Следующий семантический оттенок (близкий вышеприведенному) проявляется в выражении *сидеть на пенсии* – ‘находиться в состоянии бездействия или покоя’. А вот *сидеть на одной пенсии* – уже характеризует не очень хорошее финансовое состояние. Выражение *сидеть на иждивении* и фразеологизм с аналогичным значением *сидеть на шее у кого-л.* имеют общее значение – ‘ничем не заниматься, живя за счет другого; находиться на содержании у кого-либо; использовать кого-либо в своих интересах’ (русскому читателю понятна многоплановость названия чеховского

рассказа «*Анна на шее*»). Подобные семантические оттенки должны быть четко разъяснены, поскольку любое ассоциативное соотнесение с прямым или иными значениями вызовет недопонимание, коммуникативную неудачу или даже комический эффект.

В других контекстуальных ситуациях мы выявляем еще одно значение – ‘активно заниматься чем-л.’, например: *сидеть за книгой / за отчетом за / курсовой работой* [Радбиль, 2010, с. 129], а также, например, *просидеть / просиживать штаны за чем-л. / где-л.* и т.п.

Часто прагматический оттенок может быть определен только в контексте. Этим, например, объясняется мотивировка фразеологизма *сидеть в дамках* – ‘быть в полном порядке, занимать выгодную позицию’.

С общим значением ‘находиться в определенной позиции, положении’ эти глаголы мы часто встречаем, в частности, и в спортивном жаргоне: *сесть / садиться в оборону, сидеть на лавке / скамейке запасных, сесть на лавку / скамейку запасных* и др.

Глагол *сидеть* (и его дериваты) может также употребляться по отношению к какому-л. предмету, который поместили во что-л. для последующей его обработки: *пирог сидит в духовке, сталь сидит в печи* или при описании особенностей внешности: *глаза у кого-л. сидят глубоко* (ср.: *глубоко посаженные глаза*), а также разг. *подсесть на что-л.* (‘увлечься чем-л.’), *высиживать яйца, сидеть на море* в значении ‘находиться, отдыхать’ и т.п.

Значение глагола *сидеть* ‘пребывать, располагаться’ мотивирует и метафорическое развитие его семантики – ‘об одежде: подходить по фигуре, форме’: *платье / костюм / пиджак хорошо / плохо сидит* [Ожегов, Шведова, 2000]. Однако и здесь мы встречаемся с лексико-грамматической трудностью, т.е. еще с одним омонимичным значением, выявляемым только из контекста: *свитер на него хорошо сел* – ‘абсолютно подходит, хорошо смотрится’, при этом фраза: *свитер сел после стирки* – уже означает ‘уменьшился в размерах’.

Если говорить об основных переносных значениях трехчленной группы глаголов *сидеть* – *сесть* – *садиться*, необходимо указать их привычное для русского, но «специфическое» для неносителя языка использование в контексте, связанном с использованием транспорта: *сесть / садиться в автобус, поезд, такси*. В связи с этим, в речи иностранца нередко возникают такие оксюмороны, как: *Мы сели в автобус и ехали стоя* [Беликова, Шутова, Ерофеева, 2003] или: *В эту маршрутку мы садимся стоя!* (запись разг. речи).

Еще одно из значений данных глаголов, о котором также нельзя не упомянуть из-за его узуальной частотности, – ‘спуститься, опуститься, снизиться’. Данный семантический оттенок мы находим в таких сочетаниях, где упоминается, например, самолет, который *садится* или *сел*, т.е. ‘приземлился’. Данное значение можно объяснить метафорическим переносом по аналогии с птицами (*птица села на подоконник*). При этом, после приземления, когда самолет *сел*, уже нельзя сказать **самолет сидит*.

Рассмотренный выше семантический оттенок также послужил толчком к развитию эпитета, который в Толковом словаре русского языка выделяется в качестве отдельного значения, – *солнце село / садится* [Ожегов, Шведова, 2000].

Кратко упомянем и еще одно специфическое значение: ‘оседать, покрывая собою какую-л. поверхность’ [Ефремова 2000]: *садится / сел(а) туман / дым / роса сажает / пыль...*

Перенос значения ‘снижаться, опускаться’ отразился и в таком употреблении данных глаголов: ‘заканчиваться’, например, *сели / садятся батарейки, сел / садится телефон*, а также *сел / садится голос* – здесь общее значение можно определить как ‘уменьшилось какое-л. свойство, количество’.

Сложность для понимания русского концепта, заключенного в семантике глагола *сидеть* и его дериватах, представляют собой многочисленные фразеологические сочетания, в которых мы находим еще более пеструю палитру употреблений, например: *сесть в лужу / в калошу, сесть на коня, сидеть на / в телефоне, сидеть в интернете / в телевизоре, сидеть на воде и хлебе, сидеть на печи* и многие другие, прояснение значений которых потребует от студентов-иностранцев не просто понимания тонкостей определенной коммуникативной ситуации, но также дополнительных фоновых культурологических знаний и необходимость обращения к специализированным словарям. Яркий пример этому – концептуальное устойчивое выражение *Посидим / присядем на дорожку!*, которое отражает важную часть русской культуры и обычаев, без знания которых вряд ли можно до конца понять смысл и значение данной фразы, тем более, что передаваться на любой другой язык это концептуальное понятие может лишь описательно, но при этом данное идиоматическое выражение уже не будет вызывать того ассоциативного ряда, который оно порождает у носителя русского менталитета. Вспомним в этой связи эпизод из фильма «Осенний марафон»: – *Палыч! Ну, так у нас не положено! Теперь надо посидеть! ... Хорошо сидим!*

Приведенные примеры представляют собой богатый и весьма актуальный в практике преподавания РКИ материал. Проанализированные глаголы демонстрируют высокую вариативность значений и тонкую специфику сочетаемости, что совокупности влияет на особенности их контекстуального употребления в определенной коммуникативной ситуации. Проблема часто заключается в высокой степени метафоризации и фразеологизации устойчивых сочетаний, где в качестве стержневого компонента выступают рассматриваемые нами глаголы и их дериваты, например, *посадить занозу в палец, посадить пятно, мысль сидит / засела в голове, в сердце сидит заноза* и многие другие.

Таким образом, значения этих глаголов осложнены дополнительными образными, метафорическими коннотациями, «фразеологизированностью» значений и прочими контекстуально-прагматическими особенностями, а поэтому данный аспект требует особого анализа и дальнейшей учебно-методической проработки.

Литература

1. Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Ерофеева И. Н. Русский язык: Первые шаги. Часть 3. Учебное пособие. СПб: Изд-во С-Петерб. ун-та, 2003. 186 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.efremova.info> (Последний просмотр: 30.12.2022).
3. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 2000. 944 с.
5. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. М.: Флинта, Наука, 2010. 328 с.

Образ дома в русскоязычном политическом дискурсе Н. А. Назарбаева

Скворцова Екатерина Юрьевна

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия
ky.skvortsova@gmail.com*

Представлено когнитивное и семасиологическое исследование метафоризации образа дома. Материалом исследования послужили образные единицы русского языка, отражающие метафорическое переосмысление объектов конструкции дома и сферы строительства. Цель исследования – определить направления метафоризации образных единиц, мотивированных лексикой с исходной семантикой сферы «Дом». Метафора дома в русскоязычном политическом дискурсе Н. А. Назарбаева является средством метафорической образности для концептуализации политической и экономической деятельности.

Ключевые слова: политический дискурс; образ; метафоризация; метафора дома; образность

The image of house in Russian political discourse of Nursultan A. Nazarbayev

Skvortsova Ekaterina Yurievna

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

The article presents a cognitive and semasiological study of the metaphorization of the image of the house. The material included Russian figurative units, reflecting the metaphorical rethinking of the house and construction. The aim of the study was to determine the directions of metaphorization of figurative units motivated by the initial semantics of the sphere “House”. The metaphor of the house in the Russian political discourse of N. Nazarbayev is a means of metaphorical imagery for the conceptualization of political and economic activities.

Keywords: political discourse; image; metaphorization; metaphor of house; imagery

В последние десятилетия было проведено множество исследований, посвященных политическому дискурсу, поскольку именно анализ политических текстов позволяет сформировать представление об актуальных проблемах общества и государства, понять направленность государственной

политики в разных сферах. Политические деятели активно используют метафоры в своих речах для более эффективного воздействия на реципиентов, среди которых можно выделить как других политических деятелей, так и электорат (иными словами, население страны).

В данном исследовании изучается специфика функционирования метафоры дома и созданный ими образ дома в русскоязычном политическом дискурсе бывшего президента Республики Казахстана на примере тематических сборников материала.

Объект исследования – образные лексические и фразеологические единицы русского языка, отражающие метафоризацию со сферой-источником «Дом». Предмет исследования – способы характеристики явлений различных концептуальных сфер на основании метафорической интерпретации атрибутов дома.

Материалом исследования послужили труды Н. А. Назарбаева на русском языке («Идейная консолидация общества – основа прогресса», 1993; «Критическое десятилетие», 2003; «Стратегия независимости», 2003; «Казахстанский путь», 2006; «Созидавая будущее», 2013).

Данное исследование опирается на широкое определение дискурса, которое предложила Н. Д. Арутюнова, – «это речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова, 2002, с. 136–137]. Политический дискурс в рамках современной лингвистики представляется специфической формой дискурса институционального, изучением которого занимается ряд отечественных и зарубежных ученых, среди которых можно выделить А. П. Чудинова, Е. И. Шейгал, Т. А. ван Дейка и др. Как отмечает Е. И. Шейгал, политический дискурс представляется такой знаковой системой, в рамках которой семантика и функции разных типов языковых единиц и стандартных речевых действий модифицируются для достижения определенных целей [Шейгал, 2004]. Метафора как языковое явление также понимается широко в настоящем исследовании. Таким образом, метафора включает все образные построения, когнитивной основой которых является уподобление объектов разных областей онтологии [Кобозева, 2010, с. 42].

Теоретическая основа данной работы опирается на концепцию образного строя языка [Юрина, 2005], в основе которой лежат семасиологическая теория образности [Алефиренко, 2004; Будаев, Чудинов, 2008; Складаревская, 2004; Чудинов, 2001; Шейгал, 2004], когнитивная теория метафоры [Блинова, 2010; Шейгал, 2004; Юрина, 2005]. Вслед за Е. А. Юриной, под образным строем языка мы понимаем систему образов, которая закреплена в узусе и метафорически реализована в семантике лексических и фра-

зеологических единиц и формирует языковую картину мира носителей языка [Юрина, 2005, с. 6]. Образный строй языка представляет собой системно-языковое явление, имеющее семантический уровень и знаковую форму выражения [Юрина, 2005, с. 133]. В рамках теории образного строя языка сформирован подход к описанию метафорических и метонимических моделей и средств их языковой репрезентации. Языковая репрезентация осуществляется посредством образных единиц, которые объединены в мотивационно-образные парадигмы и образные лексические поля, отражающие метафоризацию одного концепта или одной концептуальной области [Юрина, 2005, с. 59–72].

Дом представляется одним из важнейших культурных концептов человеческого сознания. Метафорическое представление политических и общественных реалий и процессов через образ дома характерно для речей политиков и политического дискурса в целом. Как отмечает Н. Д. Арутюнова, метафора дома позволяет представить общество как совокупность элементов, которые являются основной (фундаментом) и элементами конструкции [Арутюнова, 1990, с. 14–15].

В русскоязычном политическом дискурсе Н. А. Назарбаева концептуальная метафора «Государство – это дом» отражает воздействие политических событий на образы в речи политика. По принципу семантической общности с опорой на «Большой толковый словарь русского языка» (1998) выделено три группы лексики из сферы-источника «Дом»:

1) существительные и прилагательные, связанные с образом конструкции дома: *дом* – здание, строение, предназначенное для жилья, для размещения различных учреждений и предприятий; *здание* – сооружение, архитектурная постройка; *фундамент* – основание, нижняя, самая прочная часть, на которой воздвигается здание; *фасад* – наружная, лицевая или каждая из сторон здания или сооружения; *коридор* – длинный проход, соединяющий отдельные части здания, какого-л. помещения, квартиры; *лестница* – сооружение в виде ряда ступеней или перекладин для подъема и спуска; *стена* – вертикальная часть здания, служащая для поддержания перекрытий и разделения помещения на части; *убранство* – то, чем обставляют и украшают жилое помещение (мебель, светильники, предметы домашнего обихода и т.п.); *кладовая* – помещение для хранения продуктов питания, товаров, сырья, различных материалов и т.п.; *окно* – отверстие в стене здания для света и воздуха;

2) существительные и глаголы, относящиеся к сфере строительства и ремонта: *возводить* – строить; *построить* – соорудить, возвести, воздвиг-

нуть; *строительство* – возведение зданий, сооружений, изменение ландшафта территории; стройка, постройка; *строить* – соорудить, возвести, воздвигнуть; *строитель* – тот, кто строит что-л., занимается строительством чего-л.; *цементировать* – подвергнуть или подвергать цементации;

3) существительные и прилагательные, обозначающие жильцов и владельцев дома или обозначающие дом как чью-либо собственность: *хозяин* – собственник, владелец; *общий дом*.

Когнитивными основаниями для метафорической характеристики объектов реальности по ассоциации с объектами из сферы-источника «Дом» является образ, элементы, конструкция здания, а также процесс его возведения. Характер и оценка образа дома и процесса его возведения представляют собой основу для формирования концептов явлений из сфер-мишеней, ценностного отношения к государственной и экономической политике.

1. Метафорическая характеристика государства Казахстан. Политическому дискурсу Н. А. Назарбаева характерен традиционный образ, обозначенный концептуальной метафорой «Государство – Дом». При этом важные номинации внутри этой модели названы посредством переосмысления изначальных составляющих элементов любого здания, среди которых фундамент, фасад, стены, коридор и т.д. Фундамент представляет собой необходимую опору, основу здания, без которой существование и функционирование невозможно: *Приступая к построению нашего нового государства, мы понимали, что, прежде всего, нам нужен надежный фундамент, основа основ нашего дома – нам была нужна новая Конституция* [Назарбаев, 2006, с. 46]. Стены представляют собой границу с внешним миром, это защита независимости государства: *Это же Клондайк, им не надо строить стены* [Назарбаев, 2013, с. 136]. Окно предназначено для проникновения солнечного света и свежего воздуха, оно обеспечивает связь с внешним миром, через него можно получить представление о том, что происходит снаружи: *На мой взгляд, в прикрытии этих «окон» может и должна сыграть активную роль ОБСЕ* [Назарбаев, 2003, с. 293]. Номинации, связанные с внутренней структурой зданий, реже используются в политическом дискурсе Назарбаева, так, например, кладовая мыслится как ресурсы, залог экономической стабильности: *С точки зрения одной из экспертных групп, Каспий – это уникальная «кладовая» энерго и биоресурсов планеты со специфической экосистемой* [Назарбаев, 2003, с. 146]. Заметим, что использование указанных образов опирается на повседневный опыт реципиентов, информация о политическом устройстве и развитии государства представляется с опорой на соответствие очевидным правилам.

2. Метафорическая характеристика процессов, связанных с развитием государства (особенно его экономической сферы). Как отмечает А. П. Чудинов, строительство метафорически традиционно связано с созданием новых политических структур [Чудинов, 2001, с. 160]. Это характерно и для политического дискурса Назарбаева: *Дополнительные силы и уверенность нам придают накопленные в тяжелейших условиях опыт **построения** государственности, проведения политических и экономических реформ, знания о мире и его развитии, терпимость и понимание казахстанцев* [Назарбаев, 2013, с. 23]; *Высшей ценностью общества, которое мы **строим**, является человек, во имя и блага которого начаты преобразования* [Назарбаев, 1993, с. 5]; *Стало понятно, что с тоталитарным прошлым навсегда покончено, что на повестке дня стоит вопрос **построения** суверенного демократического государства* [Назарбаев, 2006, с. 54]. Как уже отмечалось ранее, строительство нового государства предполагается с отвержением всех идей и структур предыдущего политического строя. При этом рассматривается этот образ положительно, строительство – надежда на построение светлого будущего, это новое и лучшее.

3. Метафорическая характеристика граждан молодого суверенного государства. Одним из наиболее важных противопоставлений для человеческого сознания является оппозиция «Свой – Чужой» или «Свое – Чужое». В новую эпоху для Казахстана «свой» дом – это не столько место проживания, сколько собственность. Граждане Казахстана в политических речах Н. А. Назарбаева представлены только как хозяева или владельцы этого нового отдельно стоящего дома, который является общим для всех: *В то время, как на постсоветском пространстве возникало все больше очагов межнациональных конфликтов, Казахстан оставался **общим домом** для многих национальностей* [Назарбаев, 2006, с. 26]; *Еще труднее было построить молодое государство – Казахстан – **наш общий дом*** [Назарбаев, 2006, с. 3]. Люди, проживающие в государстве, могут быть хозяевами или квартиросъемщиками. Следует отметить, что последний образ и вовсе отсутствует в политическом дискурсе Назарбаева, что явно указывает на намеченный политический курс развития независимого государства.

Замечено, что в казахстанском политическом дискурсе бывшего президента прослеживается идея о том, что президент (и тогдашняя власть) отвергают деятельность предшественников и планируют формирование независимого Казахстана «с чистого листа». Новый статус суверенного государства, которое ранее было лишь республикой в составе Советского Союза, потребовал от президента страны обозначить направления новой государственной

политики и развития страны. Так, Н. А. Назарбаев подчеркивает, что политика направлена на не улучшение уже сложившегося порядка, а на создание нового государства на новых основаниях, при этом в речах бывшего президента Казахстана не ведется речь о разрушении «старого дома».

Рассмотренные материалы показывают, что на новом этапе развития политического дискурса метафорическая модель трансформируется, фиксируя новые образные представления в когнитивной деятельности человека. Каждая эпоха приносит изменения в систему основных (базисных) метафор. Важный метафорический образ для Казахстана 1990х годов – это строительство (нового государства, нового общества, новой экономики и др.). Позднее этот «дом» начинает приобретать все больше деталей, в нем появляются стены, коридоры, лестницы и другие структурные элементы. Ключевая политическая метафора эпохи Назарбаева – стройка. Происходит построение нового суверенного государства, которому предстоит заново создать и выстроить главные институты власти. Среди реципиентных концептов этого варианта модели только государство или экономика в целом.

В политическом дискурсе Н. А. Назарбаева традиционная метафора дома связана больше с позитивными прагматическими смыслами: дом – это защита от внешних угроз независимому государству; это общий дом, практически семейный очаг, символ ценностей казахского народа, стоящий на новом крепком «фундаменте». Строительство этого дома видится бывшему президенту республики как укрепление дома, возведение новых опор и стен, стремление развивать государство, сделать его лучше.

Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс: учеб. пособие для студентов филол. спец. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 368 с.
2. Арутюнова Н. Д. Вступительная статья // Н. Д. Арутюнова. Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 3–16.
3. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / глав. ред. В. Н. Ярцева. М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. С. 136–137.
4. Блинова О. И. Явление мотивации слов: лексикологический аспект. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: ЛИБРОКОМ, 2010. 208 с.
5. Большой толковый словарь русского языка: А-Я / РАН; Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. к. филол. н. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998.
6. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Когнитивно-дискурсивный анализ метафоры в политической коммуникации // Политическая лингвистика. 2008. № 3 (26). С. 37–48.

7. Кобозева И. М. Лексикосемантические заметки о метафоре в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/leksikosemanticheskie-zametki-o-metafore-v-politicheskom-diskurse> (дата обращения: 29.12.2022).
8. Назарбаев Н. А. Критическое десятилетие. Алматы: Аматура, 2003. 240 с.
9. Назарбаев Н. А. Казахстанский путь. Караганда, 2006. 372 с.
10. Назарбаев Н. А. Созидая будущее / предисл. К. Н. Келимбетова. М.: Худож. лит., 2013. 224 с.
11. Назарбаев Н. А. Стратегия независимости. Алматы: Аматура, 2003. 312 с.
12. Склярская Г. Н. Метафора в системе языка. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 150 с.
13. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 238 с.
14. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 324 с.
15. Юрина Е. А. Образный строй языка. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2005. 436 с.

Взаимодействие вербальных и невербальных компонентов буктрейлера как поликодового текста

Тараденко Татьяна Дмитриевна

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина

(Технологии. Дизайн. Искусство), Москва, Россия

t.taradenko@yandex.ru

В статье анализируется природа буктрейлера как поликодового текста, который состоит из вербальных и невербальных компонентов – визуальных и аудио. Рассматриваются особенности их взаимодействия, делаются выводы о том, что вербально-визуальные элементы буктрейлера находятся в непрерывной связи друг с другом, влияя, дополняя для создания цельного текста-буктрейлера через текст-книги для выполнения своей первостепенной задачи – привлечь зрителя к производству и сделать его читателем.

Ключевые слова: буктрейлер; поликодовый текст; креолизованный текст; вербальные и невербальные элементы; клип

Interaction between verbal and nonverbal elements of book trailer as a polycode text

Taradenko Tatiana Dmitrievna

*A. N. Kosygin State University of Russian Federation (Technologies. Design. Art),
Moscow, Russia*

The article analyzes the nature of the book trailer as a polycode text, which consists of verbal and nonverbal components – visual and audio. The features of their interaction are considered, conclusions are drawn that verbal-visual elements of book trailer are in continuous communication with each other influencing, complementing to create a whole text-book trailer through a text-book to fulfill its primary task – to attract the viewer to a book and make it to become a reader.

Keywords: book trailer; polycode text; creolized text; verbal and visual elements; clip

Поликодовые тексты в современных реалиях приобретают все большее внимание, поскольку развитие новых информационных технологий меняет устройство и быт человека. С появлением Интернета начал меняться и сам естественный язык, который теперь может проявляться не только в виде вербального текста, но и невербального – самого популярного канала передачи информации на сегодняшний день. А. Н. Сонин отмечает: «<...> зрительная информация, воздействующая на индивида по схеме «от увиденного к усвоенному», получает все более широкое распространение» [Сонин, 2005, с. 115]. В связи с этим современная лингвистика рассматривает текст под призмой его связи с другими семиотическими системами.

В трактовке термина «поликодовый текст» мы ориентируемся на определение В. Е. Чернявской: текст, интегрирующий в коммуникативное целое вербальные, визуальные, аудиальные и другие компоненты [Чернявская, 2009]. В научной сфере существует понятие «креолизованный текст», который в исследовательской практике российских ученых используется как синоним к «поликодовому». А. А. Бернацкая считает верным разграничивать данные термины и утверждает, что термин «поликодовый текст» выступает родовым по отношению к «креолизованному», т.е. креолизованные тексты – это разновидность поликодового, поскольку любой текст, содержащий элементы невербального характера в той или иной степени, может называться «креолизованным». Поликодовый же

текст предполагает одинаковую значимость взаимодействия как вербальных, так невербальных знаковых систем [Бернацкая, 2000]. Другими словами, для креолизованного текста достаточно просто наличие кодов другой семиотической системы, когда как для поликодового текста необходима определенная связь между его вербальными и невербальными компонентами.

Поликодовый текст имеет свою жанровую разновидность, которая достаточно многообразна и продолжает пополняться новыми представителями. Так, к поликодовым интернет-текстам относятся реклама, интернет-комиксы, мем [Щурина, 2010, с. 162], карикатуры, музыкальные клипы, демомотиваторы [Бугаева, 2011; Щурина, 2012, с. 84] и т.д. К новым же формам поликодового текста, который был создан в качестве рекламы для сфер литературы и книгоиздательства, относится буктрейлер – относительно новый жанр, привлекающий внимание к книге и ее содержанию [Рахмадулина, 2021].

Под термином «буктрейлер» с английского языка дословно понимается ‘трейлер к книге’. Видеоролик, который презентует книгу, рассказывает о ней, о ее содержании, о факте ее существования или появления в определенное время. Буктрейлер был создан с целью «<...> рассказать о книге, заинтересовать, заинтриговать читателя» [Шевцова, 2012, с. 68]. Получив свое внимание в статьях-обзорах [Добрянская, 2012; Щербинина, 2012], буктрейлер заинтересовал и научных исследователей своими способностями к коммуникации со зрителями [Шевцова, 2012] и повышению книжных продаж [Зими́на, 2012].

Буктрейлер – это специфический жанр поликодового текста, который обладает следующими характеристиками:

– метатекстовость. Буктрейлер обладает характером метажанра, где связь между текстом-буктрейлером и текстом-книгой прослеживается на уровне смысла;

– диалогичность. Буктрейлер выстраивает между зрителем, книгой и автором буктрейлера определенную коммуникацию. Специфика такой связи заключается в том, что зритель воспринимает книгу, которую уже переработал автор буктрейлера. Создатель видеоролика показывает книгу под определенным углом (например, роман «Преступление и наказание» как детективную историю), а зритель, читая текст-буктрейлер с помощью клипового вида чтения, декодирует его и наполняет своими смыслами, накладывая свои ожидания на текст-книгу;

– клиповость. Получив популярность в начале десятых годов XXI века, буктрейлер относится к клиповой культуре и клиповому мышлению нынешнего поколения зумеров или поколения Z;

– фрагментарность. Интернет-площадка, на которой публикуется буктрейлер, формирует временные рамки последнего. Например, youtube.com позволяет загружать буктрейлеры от 2-3 минут, тогда как tiktok.com – не более 1,5 минуты. Чем меньше временные рамки, тем более ограничен автор буктрейлера в выборе элементов;

– целостность;

– модальность. «Выбор модальных элементов обусловлен содержанием книги, коммуникативным намерением автора или издателей как заказчиков буктрейлера, а также композицией и сценарием буктрейлера. В модальных элементах скрыто отношение создателя буктрейлера к производимому продукту, к содержанию книги» [Рахмадуллина, 2021, с. 117];

– невербальная коммуникация. Видео и/или аудио ряды зачастую или продолжают вербальный текст, или дополняют его.

Данные жанровые характеристики, присутствующие в буктрейлере, обладают разной степенью своей реализации. Это объясняется тем, что создатель буктрейлера за малый промежуток времени должен показать зрителю книгу так, чтобы у него появилось желание с ней ознакомиться.

Как уже было сказано ранее, буктрейлер представляет из себя жанровую разновидность поликодового текста. Между его невербальными и вербальными компонентами существует определенная корреляция, помогающая акцентировать определенные моменты, смыслы. Специфику их взаимодействия можно рассмотреть на некоторых примерах буктрейлеров.

Буктрейлер к роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [URL: https://vk.com/video407566294_456239396] с точки зрения своей структуры и композиции является рекламным роликом, т.к. содержит заголовок, зачин, слоган и основной текст. Графическим материалом послужили кадры из одноименной экранизации 2005 года – данный пример распространен среди авторов буктрейлера гораздо больше, чем собственные отснятые материалы.

Отдельно друг от друга вербальные и невербальные тексты не рожают нужной картины. Клипы невербального текста создают множественность интерпретаций у зрителя. Вербальный же текст представлен концептами (загадки и тайны, любовь, страсть, жертва, мистика и ужасы, Свет и Тьма), имеющими отношение к первоисточнику. В синтезе с вербальным текстом

невербальная часть теряет свою множественность: отделяется только то, что нужно автору буктрейлера. Графика и текст в данном буктрейлере работают как дополнения друг к другу. Практически на протяжении всего видеоролика графика использована как некое подобие аргумента, подтверждающего сказанное («Удивительная и трагичная судьба героев...» – мы видим мастера и Маргариту; «Она пойдет на всё ради любви» – показываются сцены, где Маргарита собирается признаться мужу в измене, а после и вовсе встречает мастера, уже став ведьмой). Знаки графической и вербальной систем имеют логическую связь, и между ними выстраивается прямая сюжетная линия. Вербальные и невербальные компоненты как бы накладываются друг на друга, как кирпичики, вместе образуя строение текста-буктрейлера.

Англоязычный буктрейлер к книге Виктории Авеярд «Алая королева» («Red Queen») [URL: <https://youtu.be/8UbsNfwkZwk>] является примером единства видео- и аудиорядов. Видеотекст – это нарезка кадров из одного видеосюжета, снятого самостоятельно. Аудиотекст представлен монологом главной героини о мире, в котором она живет. Изображения и текст в какой-то степени идут параллельно друг другу, но при этом они влияют друг на друга и создают в пространстве между собой целостный текст. Концепты love, kindness, injustice, gods, blood не выражены вербально, но они угадываются из всего поликодового текста буктрейлера, составляя его глубинный смысл.

Следующий буктрейлер к фанфику «The Phoenix» [URL: <https://youtu.be/KIRFIUzEGUk>] представляет собой нарезки не только видеофрагментов, но и аудио-, взятых из разных как по жанру, так и по сюжету кинокартин. Особенность взаимодействия вербальных и невербальных компонентов в этом буктрейлере – это их соединение подобно пазлу. В отдельности друг от друга они представляют собой только свои тексты-кино, но отбираясь и собираясь автором буктрейлера в одну картину, они создают новый текст-буктрейлер, имеющий отношение к предтексту – к книге. Концепты (избранность, судьба, смерть, боги и т.д.), как и в предыдущем буктрейлере, угадываются благодаря совместной работе вербальных (аудиотекст) и невербальных компонентов, имеющих причинно-следственные связи и дополняющих друг друга.

Но существуют примеры, когда текст-буктрейлер практически полностью состоит только из невербальных компонентов. В буктрейлере к роману «Мертвые души» [URL: <https://youtu.be/e3UKKIhgLEs>] вербальные элементы выражены только именами героев: Коробочка, Собакевич,

Чичиков и т.д. Сюжет романа рассказывается через графику, которой выступают вырезанные фигуры из листов самой печатной книги (души, кладбище – значит, души мертвы. В центре стоит Чичиков, вокруг которого этих душ за сменой кадров становится больше – т.е. он их собирает и т.д.). Концепты также не выражены вербально, но зритель предполагает и дает множество интерпретаций. Вдобавок, представленные имена героев носят говорящий характер, который также помогает зрителю дать предполагаемый характер персонажей. Вербальные элементы как бы добавляются к невербальным и, смешиваясь с ними, создают новый текст-буктрейлер.

В похожем буктрейлере на серию книг о Гарри Поттере [URL: <https://youtu.be/s8zBR114Tgc>] можно наблюдать следующую картину. Невербальный компонент составляет практически весь поликодовый текст. Вербальная часть присутствует потенциально или даже отсутствует совсем, однако она все же проявляет себя, но гораздо позже, вне самого текста-буктрейлера. Как если бы поликодовый текст можно было рассмотреть под лупой и увидеть то, что не видно невооруженным глазом. Зритель видит свой вербальный компонент и кодирует эти знаки (зачастую в виде образов) уже исходя из своего культурного опыта, особенно книжного. Благодаря визуальной составляющей вербальная часть угадывается зрителем, декодируется им. И уже вместе со зрителем создается тот самый текст-буктрейлер. Вербальный компонент буктрейлера проявляется в речи зрителя, который дает названия появившимся образам-концептам.

Проделав данную научную работу, мы пришли к следующим выводам. Буктрейлер представляет собой жанр поликодового текста. Его вербальные и невербальные компоненты связаны между собой разными типами связи. Вместе они на основе текста книги создают новый текст-буктрейлер, который, вступая в диалог со зрителем, влияет на него и склоняет к прочтению первоисточника. Буктрейлер – это презентация книги, где от грамотного выстраивания графики и текста того или иного характера зависит решение реципиента становиться читателем.

Литература

1. Бернацкая А. А. К проблеме креолизации текста: история и современное состояние // Речевое общение: специализированный вестник. [Под ред. А. П. Сквородникова]. Вып. 3 (11). Красноярск: Красноярский гос. университет, 2000. С. 104–110.

2. Бугаева И. В. Демотиваторы как новый жанр в интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика [Электронный ресурс]. 2011. URL: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10Bugaeva.pdf> (дата обращения: 12.11.2022).
3. Добрянская А. Бройлерные трейлеры [Электронный ресурс] // Октябрь. 2012. Т. 3. URL: <https://magazines.gorky.media/october/2012/3/brojlernye-trejleru.html> (дата обращения 15.04.2022).
4. Зими́на Л. В. Буктрейлеры в системе рекламно-маркетинговых коммуникаций книжного дела // Известия высших учебных заведений: проблемы полиграфии и издательского дела. Т. 2. 2012. С. 170–179.
5. Рахмадуллина Д. Р. Буктрейлер как форма поликодового текста // Вопросы филологии в контексте взаимодействия языковых культур. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Оренбург, 2021. С. 116–119.
6. Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 115–126.
7. Чернявская В. Е. Поликодовое пространство текста: лингвосемантическая парадигма языкознания // Язык в парадигмах гуманитарного знания: XXI век: сб. науч. ст. / под общ. ред. д-ра филол. наук В. Е. Чернявской и д-ра филол. наук С. Т. Золяна. СПб.: Изд-во СПбГУ-ЭФ: Лингва, 2009. С. 23–35.
8. Шевцова Н. В. Коммуникативная функция буктрейлеров к произведениям классической литературы // Челябинский гуманитарий. Т. 3. 2012. С. 68–74.
9. Щербинина Ю. Смотреть нельзя читать: буктрейлерство как издательская стратегия в современной России // Вопросы литературы. 2012. Т. 3. С. 146–165.
10. Щурина Ю. В. Комические креолизованные тексты в интернет-коммуникации // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. № 57. С. 82–86.
11. Щурина Ю. В. Демотиватор как речевой жанр интернет-общения [Электронный ресурс] // Publishing House Education and Science S.R.O., 2012. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Philologia/7_104996.doc.htm (дата обращения: 13.11.2022).

Источники

1. Буктрейлер к роману М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/video407566294_456239396 (дата обращения: 27.11.2022).
2. Мертвые души (буктрейлер) [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/e3UKKlHgLEs> (дата обращения: 27.11.2022).
3. Трейлер к фанфику "The Phoenix" [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/KIRFIUzEGUk> (дата обращения: 26.11.2022).
4. Harry Potter Book Trailer [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/s8zBR114Tgc> (дата обращения: 26.11.2022).

5. RED QUEEN by Victoria Aveyard | Official Book Trailer [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/8UbsNfwkZwk> (дата обращения: 26.11.2022).

Способы выражения уточнения в русской разговорной речи

Цесарская Анна Евгеньевна

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия
annaceas@mail.ru tcesarskaia.ae@dvfu.ru

В рамках данного исследования предпринята попытка описания уточнения как способа речевой саморегуляции и речевого самоконтроля говорящего в процессе спонтанного коммуникативного взаимодействия. Уточнение в разговорной речи представляет собой двойную вербализацию, относимую говорящим к одной и той же референтной ситуации. Уточнение в живой речи имеет свою специфику: непреднамеренность реализации, что обусловлено посегментным принципом разворачивания речи, подразумевающим порционную подачу информации слушающему по мере ее появления в замысле говорящего.

Ключевые слова: разговорная речь; уточнение; прагматика говорящего; референтная ситуация

Methods of clarification in a spoken language

Tcesarskaia Anna E.

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The article examines clarification as a method of speech self-regulation and speech self-control of a speaker in the process of spontaneous communication.

In the spoken language, clarification is considered as double verbalization related by a speaker to the one and the same referential situation. Specificity of functioning of the oral-speech phenomena is caused by such psychophysiological factor as spontaneousness of the conversation. Clarification in a spoken language has its own specificity: involuntariness of realization which is caused by the principal of segmented speech-making.

Keywords: oral-speech phenomena; clarification; speaker's pragmatics; reference situation

Изучение разговорной речи признается одним из актуальных направлений современной лингвистики, которое ставит перед исследователями множество задач, к числу которых можно отнести описание отдельных явлений устно-речевой формы существования языка. К таким явлениям, в частности, относятся способы уточнения в разговорной речи.

Наиболее полно уточнение изучено синтаксистами на материале кодифицированного литературного языка. В центре внимания исследователей находились вопросы формальной организации пояснительного высказывания [Прияткина, 1983], [Русская грамматика, 1980], [Селюнина, 2010], [Захарова 2008].

Традиционно уточнение рассматривается как разновидность пояснения – один из способов осложнения формальной и семантической структуры предложения, реализующегося при помощи пояснительной конструкции. В конструктивно-синтаксическом плане уточнение представляет «особый тип ряда, состоящего из двух параллельных членов» – уточняемого и уточнения [Прияткина, 1983, с. 51].

Коллоквиалисты предпочитают для характеристики подобного явления в разговорной речи использовать термин «добавление», отражающий коммуникативно-прагматическую направленность данного языкового феномена – функцию добавочного сообщения. Построив конструктивно и интонационно законченное высказывание, говорящий вспоминает о некоторых дополнительных деталях и излагает их при помощи нового высказывания, которое с конструктивной точки зрения является продолжением предшествующего» [Русская разговорная речь, 1981], [Лаптева, 2000], [Сиротина, 2012], [Федосюк, 1994, с. 53], [Ильминская, 2003].

Специфика уточнения в разговорной речи обусловлена экстралингвистическими условиями ее реализации: сильной опорой на внеязыковую ситуацию, что приводит к корреляции структуры разговорной речи со структурой коммуникативного акта. Кроме того, на особенности функционирования уточнения в живой речи оказывает влияние психофизиологический фактор посегментного разворачивания устно-речевого высказывания [Русская разговорная речь, 1973], [Русская разговорная речь, 1981], [Лаптева, 1985], [Кормилицына, 2003]. Действие данного принципа построения речи подразумевает «порционную» подачу информации слушающему по мере ее появления в замысле говорящего. Таким образом, уточнение в разговорной речи носит непреднамеренный характер, обусловленный спонтанностью протекания разговорной речи.

Логическая основа уточнения предполагает объективную отнесенность двух номинаций к одной и той же референтной ситуации, при этом в денотативном отношении обе вербализации не тождественны: «одна номинация охватывает соответствующий объект действительности шире, другая – уже <...> или обе номинации лишь частично совпадают в своей денотативной отнесенности» [Прияткина, 1983, с. 53]. Таким образом, и первая, и вторая вербализации являются информативно актуальными, но вторая, с точки зрения говорящего, обладает большей коммуникативной значимостью, поскольку дает более точное, подробное, детальное представление о предмете называния. В логико-семантическом аспекте уточняемый и уточняющий компоненты находятся в отношениях дополнительности. В уточнении вербализуется прагматическая установка говорящего «я уточняю, детализирую сказанное мной, поскольку оно не дает полного представления о предмете сообщения».

Уточнение в разговорной речи представлено двумя модификациями: **собственно уточнение и детализация.**

Собственно уточнение выражается в уточнении денотативной отнесенности первой вербализации. Компоненты собственно уточнения характеризуются частичным совпадением предметной отнесенности. Предмет называния второй вербализации при этом входит в состав предмета называния первой, реже – наоборот, то есть между ними устанавливаются логико-семантические отношения дополнительности на основе включения. Смысл высказывания при отсутствии уточнения не искажается, но вторая вербализация является более точной по сравнению с первой: *И приехали/ папу призвали в армию/ ... в ряды Красной Армии на Дальний Восток// В Хасанский район//; Сдали (квартиру) и уехали сами на Курилы/ ... Южно-Сахалинск// ... На Итуруп//; Спасли Приморье от наших Хасанский район (нрзбр.) от массового переселения корейцев//; - Это в Касимове все было?// – Ну в Касимове! Да это не только в Касимове/ и по всей/ наверно/ России центральной//; Сейчас Петербург (имеется в виду центр тестирования при университете)/ вообще все центры пытаются сделать свои новые рейтерские таблицы//. Обе номинации имеют разную денотативную отнесенность, что обусловлено экстралингвистическими факторами: Хасанский район – это часть Дальнего Востока, Итуруп – один из островов Курильской гряды, Касимов – город в центральной России и т. д. Отметим, что денотаты первой и второй номинаций находятся в определенных логических отношениях. В данном случае это отношения включения – сужение или расширение (При-*

море – Хасанский район; Петербург – все центры), что тоже обусловлено особенностями взаимоотношений между конкретными предметами названия, поэтому их соседство в одном контексте неслучайно: папу действительно призвали на Дальний Восток, данное утверждение корректно, но номинация *Хасанский район* дает более точное представление о ситуации. При этом ставить знак равенства между употреблением *Хасанский район* и *Дальний Восток* было бы неверным, так как Хасанский район – это только часть Дальнего Востока.

Детализация представляет собой дополнительную структуризацию семантического плана высказывания. Специфика детализации заключается в том, что между первой и второй вербализациями устанавливаются логико-семантические отношения дополнительнойности на основе смежности. Именно по этому семантическому признаку детализация отличается от собственно уточнения. При детализации вторая вербализация более подробно представляет предмет названия.

Первая и вторая вербализации детализации называют разные составляющие одной референтной ситуации, то есть общий смысл подается расчлененно: первый компонент не дает целостности изображаемой ситуации, и второй вводится как недостающий. Например: (*разговор вечером по телефону между женой и мужем, возвращающимся с работы. Жена, думая, что муж только идет домой с автомобильной стоянки, хочет попросить его зайти в аптеку, которая находится прямо в доме*) – Ты где?// – Стою разговариваю/ щас буду// – Пинсол купи и воды/ и давай быстрее уже// – Да я внизу уже (имеет в виду уже в подъезде дома)// – А-а// Ну тогда поднимайся// В смысле в аптеку не надо идти//. Общей ситуацией является «иди домой», а ее составляющими – «поднимайся (домой)» и «не заходя в аптеку».

Детализация осуществляется путем **введения дополнительной пропозиции**, а также путем **включения в структуру номинации неназванных признаков обозначаемого**.

При введении в высказывание дополнительной пропозиции первая и вторая вербализации соотносятся как две пропозициональные единицы, комплексно характеризующие одну референтную ситуацию. Приведем примеры:

(*описывает ситуацию сватовства*) И потом/ эти сваты/ ну/ и поех... (*поехали)/ сначала договорились с родителями/ всё//. Пропозиция первой вербализации – «сваты поехали», второй – «сваты договорились с родите-

лями (предварительно)», общая референтная ситуация – организация свадьбы.

– Сибирцево сильно изменилось?// Ну когда ты приехала и какое сейчас Сибирцево// Пропозиция первой вербализации «Сибирцево изменилось», пропозиции второй вербализации – «какое было раньше» и «какое сейчас».

Вторая вербализация может включать в свой состав повтор первой: Мельком услышанная фраза/ вернее мельком оброненная ими услышанная мною фраза// Пропозиция первой вербализации – «услышанная фраза», второй – «оброненная ими».

Другим способом детализации является включение в номинацию неназванных признаков обозначаемого в пределах одной пропозиции. Поскольку семантическая структура высказывания задает структуру синтаксическую, детализация при включении в номинацию неназванных признаков обозначаемого может представлять собой заполнение незамещенных синтаксических позиций предиката, когда подразумеваемые в первой вербализации компоненты пропозиции эксплицируются во второй: Потом | переехали/ из Славянки переехали | в город Уссурийск//; Бабушка сказала/ что уже нет/ потому что там... болела/ лоза болела//; Ведь как раньше были/ ведь все депутаты/ которых избирали/ они же работали на своих местах// Им платили ... понимаешь ... им командировочные платили//; В туалете один писсуар не работает/ и написано/ то есть от руки написано «Не пользоваться»//.

В некоторых случаях включение в номинацию неназванных признаков обозначаемого обуславливает замену говорящим выбранной ранее синтаксической конструкции: А пробовали иг... (*пробовали играть) чтобы я что-нибудь играла/ у меня ничего не получалось// (о выращивании винограда) Тогда можно (*можно поднимать)... некоторые поднимают повыше//.

В данных примерах представлена замена конструкции с неназванным субъектом на субъектную конструкцию.

При включении в номинацию неназванных признаков обозначаемого вторая вербализация может представлять собой расчлененную номинацию, сложный комплекс, объединяющий признак и его носителя: Ловил рыбу/ и оттуда/ привез/ среди рыбы/ котенка/ маленького черного котенка//; Уже были заготовлены огромное количество эшелонов/ которые должны были по просьбе самих евреев... которые просили их избавить от гнева/ справедливого гнева великого русского народа//.

Таким образом, уточнение в разговорной речи связано с интенцией говорящего более точно представить в речи описываемый объект действительности, поскольку первая вербализация, с точки зрения говорящего, не вполне соответствует его исходному замыслу. Прибегая к уточнению, говорящий дополняет сказанное, устраняя информативную недостаточность либо путем сужения / расширения значения корректируемой языковой единицы (собственно уточнение), либо при помощи дополнительной структуризации семантического плана высказывания (детализация). Особенностью уточнения в разговорной речи является непреднамеренность его реализации, обусловленная спонтанным характером речепорождения в условиях неофициального, непринужденного общения.

Литература

1. Захарова Л. В. Обособленные второстепенные члены предложения со значением уточнения в современном русском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2008. 21 с.
2. Ильминская Н. И. Осложнение формальной структуры высказываний // Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Грамматика / Под ред. О. Б. Сиротининой. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 199–231.
3. Кормилицына М. А. Осложнение семантической структуры высказываний // Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Грамматика. Изд. 2-е, стереотипное / Под ред. О. Б. Сиротининой. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 260–276.
4. Лаптева О. А. Живая русская речь с телеэкрана. Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте. М.: УРСС, 2000. 520 с.
5. Лаптева О. А. Синтаксическая дискретность монологического высказывания в устной научной речи // Функциональные стили. Лингвометодические аспекты / Под ред. М. Я. Цвиллинг. М.: Наука, 1985. С. 118–132.
6. Прияткина А. Ф. Осложненное простое предложение: Учебное пособие. Владивосток: ДВГУ, 1983. 96 с.
7. Русская грамматика. Т.2. Синтаксис. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1980. 710 с.
8. Русская разговорная речь. М.: Наука, 1973. 485 с.
9. Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / Под ред. Е. А. Земской. М.: Наука, 1981. 237 с.
10. Селюнина О. А. Сложноподчиненное предложение с придаточным времени и пояснительная конструкция: точки соприкосновения // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 337. С. 23–29.

11. Сиротинина О. Б. Общение в зоне рисков и тенденция к диффузности значений // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 12 / Под ред. М. А. Кормилициной. Саратов: Саратовский ун-т, 2012. С. 5–13.

12. Федосюк М. Ю. Функционирование в устной научной речи структурных схем сложносочиненного предложения // Современная устная научная речь. Т. II. Синтаксические особенности / Под ред. О. А. Лаптевой. М.: НТЦ «Консерватория», 1994. С. 49–104.

МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Концепт памяти в творчестве Валентина Распутина

Алламуратова Гулсанем Жалгасбаевна

Алламуратова Айсанем Жалгасбаевна

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза,

Нукус, Республика Каракалпакстан, Узбекистан

Частный образовательный вуз «Profi University», Ташкент, Узбекистан

gulsanem69@mail.ru aysanem69@mail.ru

В докладе рассматривается концепт памяти в повести В. Распутина «Прощание с Матёрой». В повести он соотносится с конкретными персонажами, выражается в прямом противопоставлении прошлого и настоящего, в высказываниях героев. Писатель использует элементы условно-образной символики для выражения этого концепта и достигает большой художественной выразительности. В «Прощании с Матёрой» понятие «память» оформляется в целостную художественную концепцию, которая определяет её как первооснову человеческого бытия и источник существования отдельного человека и всего общества в целом.

Ключевые слова: земля; дом; род; память; соотнесенность времён; образы-символы; нравственно-философская концепция; духовность

The concept «memory» in the work of Valentin Rasputin

Allamuratova Gulsanem Jalgasbaevna

Allamuratova Aysanem Jalgasbaevna

Nukus State Pedagogical Institute named after Ajiniyaz,

Nukus, Republic of Karakalpakstan

Private educational institution «Profi University», Tashkent, Uzbekistan

The report discusses the concept of memory in V. Rasputin's story «Farewell to Matyora». In the story, it correlates with specific characters, is expressed in a direct opposition of the past and the present, in the statements of the characters. The writer uses

elements of figurative symbolism to express this concept and achieves great artistic expressiveness. In «Farewell to Matyora» the concept of memory is formed into a holistic artistic concept, which defines it as the fundamental principle of human existence and the source of existence for an individual and society as a whole.

Keywords: land; house; clan; memory; correlation of times; images-symbols; moral and philosophical concept; spirituality

Определяя творческую направленность известных писателей, А. Лапченко конкретизирует: «У каждого большого художника есть своя концепция человека и индивидуальные принципы её художественного воплощения. У Льва Толстого такая мировоззренческая доминанта, организующая единство героя, – это представление о текучести человека, у Федора Достоевского – необходимость для него личного решения нравственно-философского вопроса жизни и т.д. Для творчества В. Распутина такой основополагающей категорией является память» [Лапченко, 1985, с. 15]. Как мы уже убедились, проблема памяти так или иначе присутствует во всех произведениях В. Распутина. Но она становится доминирующей, наиболее отчетливо проявляется в повести «Прощание с Матёрой». Л. Колобаева утверждает, что «в поисках опор, ограждающих нравственность от потерь, всеми своими произведениями Валентин Распутин утверждает активную духовную силу памяти. Понятие память охватывает нравственные, социальные, культурные ценности, сформировавшиеся в процессе жизни всего народа. Эти ценности предполагают определенный тип мировосприятия, образ жизни. Это верность корням, привязанность к месту, где родился, верность прошлому, постоянство, память в широком смысле слова» [Колобаева, 1977, с. 217]. Соглашаясь во многом с такой точкой зрения, мы считаем, что в повести «Прощание с Матёрой» внутренний этический конфликт, который выливается в форму борьбы памяти и беспамятства, имеет универсальное значение. Он является отправной точкой всей художественной системы повести, её нравственно-философской концепции. Вместе с тем, память как художественная категория последовательно выражена в системе образов этой повести.

В своём произведении Валентин Распутин использует принцип разграничения и взаимной соотнесенности персонажей в перспективе нравственно-философской темы памяти. И, как уже отмечалось выше, с углублением и усложнением характеров, усилением в произведении социально-аналитического начала, широким использованием средств художественной условности углубляется и философская основа конфликта, отражающего

драматическое, зачастую трагическое столкновение двух типов мировоззрения, мироощущение – истинных хозяев земли с различного рода туристами и «обсевками».

Все персонажи повести разграничены по принципу духовного или рационально-практического отношения к затоплению Матёры. Для главной героини Дарьи предстоящее затопление равносильно концу света. Именно через её монологи об ответственности перед умершими, о совести, о человеке, о том, зачем человек живет, В. Распутин проводит мысль о памяти как основе духовного, нравственного существования. Особенность ситуации в «Прощании с Матёрой» состоит в том, что сама по себе она не является трагической, всё дело в отношении персонажей к этому событию. И. Дедков подчеркивает, что «для рационального, практического ума всё это гниль, старушечьи глупости и фантазии. Для В. Распутина – это духовное состояние, которое невозможно не уважать. Невозможно не оценить» [Дедков, 1977, с. 265].

Образ Дарьи – нравственно-философский центр произведения. «Её характер, психология, нравственный опыт, философия, наконец, – существенно влияют на проблематику повести, определяют основные моменты её идейного содержания» [Машовец, 1979, с. 66]. Вся образная система повести организуется идеей связи между поколениями, преемственности национальной культуры. Воплощением этой идеи является Дарья.

Дарья – единственный персонаж, который прямо соотнесен со всеми символическими образами (Листвень, Хозяин, голоса предков), отражающими всю систему духовных ценностей, обозначенных понятием «память». Она заботится о могилах, сносится с предками, обряжает избу, в забытии оказывается под лиственем, в последнем прощании с островом её сопровождает Хозяин.

По мнению А. Лапченко, «в художественно-философском решении образа Дарьи преобладает мотив: «что же должен чувствовать человек, ради которого жили поколения?» [Лапченко, 1985, с. 43]. Считаем нужным добавить, что особенности её личной судьбы не играют важной роли в раскрытии психологии героини, и не сложность её жизни придаёт драматизм этому образу. Её личная судьба по сравнению с другими персонажами относительно благополучна. Однако затопление деревни для нее равносильно смерти. Дарья испытывает чувство вины перед предками и завещанной ими на «подержание» и сохранение для будущих поколений Матёрой. Она испытывает вину перед прошлым и будущим поколением за то, что на ней размыкается духовно-историческая связь времен.

В одном из внутренних монологов Дарьи звучит глубокая по силе своего философского обобщения мысль: *«Но приходили и сомнения: так-то оно так, да не совсем же так. Зароды они в конце концов поставят и увезут... а вот эти песни после работы, когда уж будто и не они, не люди, будто души их пели, соединившись вместе... Быть может, лишь это одно и вечно, лишь одно, передаваемое как дух святой, от человека к человеку, от отцов к детям и от детей к внукам, смущая и оберегая их, направляя и очищая, и вынесет когда-нибудь к чему-то, ради чего жили поколения людей»* [Распутин, 1990, с. 215]. Эта высшая правда, о которой говорит Дарья, определяется одним словом – память.

С точки зрения вечных ценностей, проверенных веками, которые в повести объединены образом памяти, Дарья решает для себя многие вопросы: жизни и смерти, места человека в жизни и т.д. Таких, как Дарья, называют хранительницами родовой памяти, они не дают обществу забыться в беспмятном эгоистическом обновлении, в заботах одного нынешнего дня, утверждая здоровую и необходимую правду, что «ты не только то, что ты носишь в себе, но и то, не всегда замечаемое, что вокруг тебя», и, что, может быть, вот это «незамечаемое» и есть основа жизни. Об этом твердит старуха Дарья, об этом, подхватывая её правду, не устает говорить автор, всей уходящей деревенской жизнью напоминая нам, что «мы – только звено в цепи существования, звено, а не вся цепь, и держимся мы ровно тем, что было позади, и тем, что еще далеко впереди и еще неразлично в очертаниях, но уже натягивает эту единую цепь» [Курбатов, 1988, с. 8].

Дарья – носитель и хранитель памяти, составляющей основы нравственного существования человека. Дарья в наиболее органичной форме воплощает духовный опыт прошлого. В дневнике Льва Толстого читаем: «Прогресс нравственный человечества происходит только от того, что есть старики. Старики добреют, умнеют, передают то, что они выжили следующим поколениям. Не будь этого, человечество не двигалось бы» [Толстой, 1953, с. 197]. А. Бочаров по этому поводу конкретизирует: «Старики как выразители мудрости – это был, конечно, значительный поворот в нашей литературе, густо настоящей до того на борьбе нового со старым, на поэтизации вожаков, ломающих старый быт, старые нравы традиционное почитание старших» [Бочаров. 1977, с. 351]. Распутинской Дарье в этом значительном повороте принадлежит одна из главных ролей.

Память как художественная категория выражена и в языке главных героев. Такие люди, как Дарья, Егор, Настасья, сохранили живой народный язык, владеют всеми богатствами русского слова. *«А, ты, Воронцов, на нас*

голос не подымай, говорит дед Егор. – Ты сам тут как без году неделя. Сам турист, ради моря только причапал. Тебе один хрен, где жить – у нас или ишо где. А я родился в Матёре. И отец мой родился в Матёре. И дед. Я тутака хозяин. И покулева я тутака, ты надо мной не крыль... – И меня не зори. Дай мне дожить без позору» [Распутин, 1990, с. 197]. Речь Егора ярка и выразительна. Он использует и поговорки, и острое слово. Кажется, что каждое его слово выхвачено из глубин народной памяти. Также по-своему индивидуальна и разнообразна речь Дарьи, Екатерины, Симы и других героев, сохранивших свою привязанность к родной земле, к дому, в отличие от тех, кто вместе с памятью потерял и свой язык и разговаривает с людьми на унифицированном канцелярском жаргоне. «*Товарищ! Тут с вашей стороны непонимание. Есть специальное постановление о санитарной очистке всего ложа водохранилища. А также кладбищ. Прежде чем пускать воду, следует навести в зоне затопления порядок, подготовить территорию*», – говорит Жук, «лицо официальное». Все эти слова: «ложе водохранилища», «зона затопления», «территория» свидетельствуют о полном равнодушии, об утилитарно-потребительском отношении к земле вообще. Ю. Селезнёв выделяет здесь, и в произведении вообще, столкновение двух мироотношений: «Если земля – территория, и только, то и отношение к ней соответственное. Землю, родную землю, Родину – защищают. Территорию захватывают» [Селезнёв, 1976, с. 88].

Сын Павла Андрей не способен думать о жизни. Его речь состоит из расхожих штампов, неуместно употребляемых в разговорно-бытовом контексте: «*охота туда, как говорится, на передний край*», «*туда где трудней*», «*человек царь природы*», «*охота пока молодой тоже участвовать*» и т.д. И как бы в противовес речи таких персонажей Л. Колобаева подчеркивает, что мотив памяти заключен в ярком и оригинальном тоне повествования, который создается во многом любовно воспроизведенным здесь искусством старой русской беседы – крестьянской, вечерней, певучей и ладной [Колобаева, 1977, с. 217].

В этой повести для выражения категории памяти Распутин использует разветвленную систему образ символов: «...в основном своем символ – это самостоятельный образ, который имеет иносказательно-эмоциональный смысл. В символе изображенное явление жизни воспринимается прежде всего в своём прямом, самостоятельном значении, его иносказательный смысл проясняется в процессе свободно возникающих затем эмоциональных ассоциаций [Поспелов, 1988, с. 320, 323]. Символ только соединяет определённый облик объекта и то смысловое значение, которое за ним

стоит. Но следует отметить, что функция самих символов не ограничивается сферой эстетических знаков. Еще Гегель указывал на неоднородный характер символов: «Символ должен вызывать в нашем сознании не самого себя как данную конкретную единичную вещь, а лишь то всеобщее качество, которое подразумевается в его значении [Гегель, 1969, с. 15]. В. Распутин для выражения символики повествования использует реалистические образы, так как «в символе идея, – и в реалистическом образе есть идея». О реалистическом образе, во всяком случае, нельзя сказать, что действительность в нём не дана [Лосев, 1971, с. 8].

Так В. Распутин создаёт разветвлённую систему символических образов, которые в своей внешней форме заключают в себе вполне реальные предметы. Содержание выявляемого ими представления, которое они символизируют, возникает в процессе ассоциаций.

Большое значение в выражении категории памяти имеет название острова – Матёра. Это своеобразный символ, который по мнению Ю. Селезнёва, идейно-образно связан с такими родовыми понятиями, как мать (мать-земля, мать-Родина), материк-земля, окружённая со всех сторон океаном. Остров Матёра – это как бы малый материк [Селезнев, 1976, с. 88].

Разумеется, материнское начало (мать матёра) – важный для Распутина образ-символ. Именно материнское начало символизирует собой привязанность к родному очагу, к земле, постоянство. Название острова символизирует близкое духовное родство между ним и его обитателями. Остров – это мать, а все его обитатели – дети. Человек, отступивший от матери-Родины, отступит и от родной матери. Оба образа взаимосвязаны как часть и целое.

Символами памяти являются образы Хозяина острова, царского Лиственя. Хозяин появляется только ночью. Это *«маленький, чуть больше кошки, ни на кого зверя непохожий зверёк... Если в избах есть домовые, то на острове должен быть хозяин. Никто никогда его не видел, не встречал, а он здесь знал всех и знал всё, что происходило из конца в конец и из края край на этой отдельной, водой окружённой и из воды поднявшейся земле. На то он и был Хозяин, чтобы всё видеть, всё знать и ничему не мешать»* [Распутин, 1990, с. 1]. Хозяин делает ночные обходы своих владений, видит сквозь стены, что творится внутри. Он даже предвидит будущее. И самое страшное для него, что он всё знает и ничего не может предотвратить. Это маленький, беспомощный зверёк – символ природного добра и долголетия, который характеризует остров. Это своеобразная душа самой природы, он позволяет увидеть нам изнутри остров, его реки и деревья, саму землю.

Среди образов-символов особое место отводится избам. Они дышат, предчувствуют свою судьбу. Хозяин может слышать их голоса: *«Хозяин присел и прислонился с улицы к старому и крепкому дереву избы. По брёвнам, спускаясь вниз, потекли тукающие токи. «Ток-ток-ток, – стонала изба, – ток... ток... ток...»* [Распутин, 1990, с. 17].

Детально описывает В. Распутин избу Егора и Настасьи, покидаемую стариками: это обжитое пространство, в котором сконцентрировано само время – в фотокарточках, вещах. Как с людьми разговаривает с ними Настасья, прощаясь с каждой вещью в отдельности: *«Тебе ли, родненький, в город ехать, жизнью менять. Оставаться, где лежал, дома оставайся... Я бы рада, а как? Как я тебя возьму? Оно хорошо бы взять, дак не выйдет... Я приеду – мы с тобой ещё увидимся»* [Распутин, 1990, с. 32].

Как живая, горит подождённая Петрухой изба: *«Отблеск первой спички, особую, ненуждовую вспышку... сразу почувствовала изба: она натянулась и, с болью скрипнув, осела»* [Распутин, 1990, с. 41].

Выявляющей нравственное отношение к прошлому, «социализирующей средой» в повести служит разветвлённая система образов-символов. Они максимально очеловечены: Матёра – мать – земля; фантастический зверёк, символизирующий природу – Хозяин; избы на голос Хозяина отзываются каждая своим голосом; листвень назван пастухом. В основе этой условно-метафорической изобразительности лежит национально-этическая традиция, формы народно-поэтического сознания с олицетворением окружающего мира, одушевлением сил и явлений природы. Поясним на конкретном примере: у многих северных народов какой-либо зверёк (горностай, соболь и т.д.) является символом рода, его защитником. И фантастический зверёк с Матёры олицетворяет собой единство между прошлым, настоящим и будущим, единство между поколениями, связь с прошлым, он неразрывно связан с вековой историей Матёры.

Листвень, который, по легенде, своими корнями поддерживает этот остров, тоже стоит вечно, могуче и властно уже множество лет. И до него добрались чужие люди. Они попытались его срубить, спилить, сжечь, но ни огонь, ни мощная бензопила не смогли уничтожить его. Эта глава – притча о царском листвене – напрямую связана с образом Дарьи, с её внутренней крепостью, глубокими корнями, её неумением поступаться вечным во имя сиюминутных целей. Глава о листвене даёт нам уверенность, что Матёра не погибнет до конца, такое не может исчезнуть бесследно. Листвень – символ крепости нравственных устоев народа, с помощью которых отдельный человек чувствует свою принадлежность к нему и с помощью которых

держится земля. Листвень – олицетворение памяти народа. Его не смогли ни срубить, ни сжечь, потому что своими корнями он уходит в глубь земли, и она придаёт ему силы. Листвень также символ всего человечества: его корни наши предки, ствол – старики, живущие сегодня, а ветви и листья – наши дети и внуки. И не может существовать одно без другого. Чем крепче корни, тем лучше дерево.

В повести подчеркивается, что человек в каждый момент своей жизни связан с прошлым, настоящим и будущим. Этот важный принцип соотносённости времён реализуется с помощью образа-символа памяти.

В «Прощании с Матёрой» происходит разграничение героев по принципу памяти и беспамятства. Такова суть нравственно-философской концепции повести. Характеры раскрываются одной своей стороной. Память становится одновременно и причиной, обуславливающей поведение персонажей, и критерием оценки его глубинной сущности, ценностным содержанием жизненного поведения. Так, герои, сохранившие память, несут в себе заряд духовности и нравственности, в отличие от тех, кто её потерял.

Повесть «Прощание с Матёрой» вобрала в себя лучшие черты предыдущих произведений Распутина: это и противопоставление двух типов персонажей, соотнесение прошлого и настоящего, глубинные ретроспекции в прошлое. Но в ней всё это качественно меняется благодаря образно-символической условности и философской углублённости главного образа.

Категория памяти взаимосвязана с такими понятиями, как дом, мать, семья, земля, родина, народ. Нарушение естественных и гармоничных взаимосвязей между ними вызывает смещение представлений о добре и зле, ведёт к необратимым моральным последствиям в жизни отдельного человека и общества в целом.

Литература

1. Бочаров А. Требовательная любовь. Концепция личности в современной советской прозе. М.: Просвещение, 1989. 417 с.
2. Гегель Г. Эстетика. М.: Наука, 1969. 173 с.
3. Дедков И. Меж небом и землёй // Дружба народов. 1977. №3. С. 263–265.
4. Колобаева Л. Сыновний долг // Москва. 1977. №3. С. 217–219.
5. Курбатов В. В тебе и вокруг // Распутин В. Повести. М.: Молодая гвардия, 1988. 532 с.
6. Лапченко Л. Человек и земля в русской социально-философской прозе 70-х годов. Л.: ЛГУ, 1985. 174 с.
7. Лосев А. Символ и художественное творчество // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. XXX, вып. 1, 1971. 294 с.

8. Машовец Н. Общность цели. М.: Просвещение, 1979. 123 с.
9. Поспелов Г. Введение в литературоведение. М.: Высшая школа, 1988. 486 с.
10. Распутин В. Избранные произведения в 2-х томах. Т. 2. М.: Художественная литература. 614 с.
11. Селезнев Ю. Созидающая память. М.: Знание, 1976. 158 с.
12. Толстой Л. Полн. собр. соч. Т.20. М.: Гослитиздат, 1953.

Письма героев в повествовании в рассказах «Последний поклон» В. П. Астафьева

Букаты Евгения Михайловна

*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия
bukaty@ngs.ru*

В статье представлена тематическая типология писем персонажей в повествовании в рассказах «Последний поклон»: письма с фронта; письма – признания в любви, «оживляющие» адресата или адресанта; письма о разрыве семейных отношений, которые провоцируют адресата на самоубийство. Письма связаны с семантикой конца, смерти или начала, «рождения». Письмо выполняет в произведении сюжетообразующую и прагматическую функции: ответ на письмо выражается не словом, а поступком, помощью адресата. Авторы писем используют загадки, интертекстуальные элементы. Частные письма героев выражают авторскую мысль о братском единении народа.

Ключевые слова: В. П. Астафьев; «Последний поклон»; «Сибиряк»; письмо; персонаж

Letters of heroes in the narration in the stories "The Last Bow" by V.P. Astafiev

Bukaty Evgenia Mikhailovna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

The article presents the thematic typology of characters' letters in the narrative in the stories "The Last Bow": letters from the front; letters - declarations of love, "revitalizing" the addressee or addressee; letters about breaking up family relationships that provoke the addressee to commit suicide. Letters are associated with the semantics of the

end, death or beginning, "birth". The letter performs a plot-forming and pragmatic function in the work: the answer to the letter is expressed not by a word, but by an act, with the help of the addressee. The authors of the letters use riddles, intertextual elements. The private letters of the heroes express the author's idea of the fraternal unity of the people.

Keywords: V. P. Astafiev; "The Last Bow"; "Siberian"; letter; character

В статье мы рассмотрим частные, бытовые письма героев в повествовании в рассказах «Последний поклон» (1968–1991) В. П. Астафьева. «Письмо относится к древнему виду сообщений, которыми обмениваются коммуниканты, лишённые непосредственного контакта. На протяжении многих столетий переписка была единственным способом общения на больших расстояниях» [Коробова, 2020, с. 22].

Уже в самом первом своём произведении – рассказе «Сибиряк» («Гражданский человек») (1951, 1959) – Астафьев прибегает к форме протописьма. Главный герой, солдат Матвей Савинцев, умирая от тяжёлого ранения, даёт товарищу наказ или, как он сам это называет, «последнюю заповедь»: как написать его жене письмо, сообщение о его смерти. *«Стало быть, напишешь, погиб я в бою, честь по чести, чтобы Пелагея и земляки мои не сомневались. Та-ак. – Матвей замолк, замолк, задумался, и веки его начали склеиваться. Тогда он сделал над собой усилие и, точно боясь, что не успеет договорить, скороговоркой и уже со свистом добавил: – Напиши... сразу, мол, отошёл... не мучался... – И уже совсем тихо, роняя бессильную голову, прошептал: – Это пропиши обязательно!»* [Астафьев, 1997, Т.1, с. 82]. Здесь мы видим, с одной стороны, желание сообщить о смерти правду, чтобы не обнадёживать родных ложными надеждами, а с другой стороны, – стремление смягчить боль утраты ложной деталью о якобы скорой и лёгкой смерти («не мучался»).

Изображаемая ситуация (умирание и завещание умирающего, каким именно образом сообщить родным о его смерти) в рассказе «Сибиряк» является архетипической и опирается на аллюзии из русской лирики XIX века. Например, умирающий герой стихотворения М. Ю. Лермонтова «Завещание» («Наедине с тобою, брат...») (1840) [Лермонтов, 1954, с. 174–175] просит друга рассказать правду о его смерти на родине: знакомым, соседке, а родителям передать ложную весть, что он жив, но ленив писать письма. В стихотворении крестьянского поэта Ивана Захаровича Сурикова (1841–1880) «В степи» (1869) [Суриков], ставшего русской народной песней «Степь да степь кругом...», умирающий ямщик даёт подобный

наказ товарищу. Этот наказ сопровождается завещанием материальных ценностей: он просит друга передать отцу его лошадей, а молодой жене обручальное кольцо с разрешением снова выйти замуж.

В этом контексте поведение астафьевского героя (Матвея Савинцева) из раннего, во многом ученического рассказа «Сибиряк» начинающего писателя ближе к ситуации великодушного, мужественного и любящего героя народной песни, но при этом астафьевский герой лишён беспокойства о бытовых, земных мелочах и предметах. Он уверен в любви своей жены и заботится лишь о том, как смягчить её горе утраты.

Коммуникация персонажей в прозе Астафьева преимущественно развивается в живых диалогах. Но встречаются и упоминания письменной коммуникации в жанре писем героев друг другу.

В отличие от В. М. Шукшина, использующего, как правило, полный текст письма героев (например, в рассказе «Письмо», в киноповести «Печки-лавочки» и др.), у Астафьева отсутствует в повествовании текст письма персонажа, его замещают:

- план письма,
- или краткий пересказ содержания,
- и/или комментарии-оценки письма автобиографическим персонажем-рассказчиком;
- изредка цитируется отдельная, стилистически или эмоционально яркая фраза из письма: «*Заберите, ради Бога, своего отца. Больше не могу!..*» [Астафьев, 1997, Т.5, с. 301].

Причиной отсутствия в повествовании письма героя как вставного текста (интекста) мы считаем стремление автора и близкого ему автобиографического персонажа доминировать в ткани повествования, вести партию ведущего голоса. Редкий в художественном тексте случай, когда автор приводит письмо целиком – это не частное, а официальное письмо – ответ из прокуратуры на запрос о судьбе репрессированных отца и деда – официальное сообщение об их реабилитации приведено в «Последнем поклоне» в главе «Вечерние раздумья» [Астафьев, 1997, Т.5, с. 373–374]. Здесь автору, автобиографическому герою-рассказчику, важно точное слово (без купюр) как исторический документ, свидетельство пусть и поздно восторжествовавшей правды, справедливости. Второй пример – в главе «Без приюта» – официальное письмо из игарской школы родителям Вити. Это письмо не доходит до адресата, так как в школе ничего не знают об истинном положении сироты, который уже стал беспризорником.

Письма в «Последнем поклоне» никогда не разворачиваются в эпистолярные формы, в переписку героев. Если письмо отправителя сообщает новости, то оно, как правило, остаётся без ответа, адресат просто принимает информацию к сведению. Только если отправитель в письме выразил просьбу о конкретной помощи, то адресат отвечает, но не письмом, а конкретными действиями, оказывает помощь.

Например: в главе «Где-то гремит война» Витя получает во время войны от тётки Августы, получившей похоронку на мужа, письмо с просьбой навестить её, отправляется из ФЗУ в Овсянку зимой, пешком, с опасностью для жизни. Придя к тётке, он, во-первых, своей пламенной речью возвращает Августу, замышлявшую самоубийство, к жизни. Во-вторых, организует помощь: вместе с двоюродным братом и односельчанином дядей Левонтием, который дал свою лошадь, они спасают сено, необходимое для единственной коровы, кормилицы трёх маленьких дочерей Августы. В главе «Забубённая головушка» пишет письма последняя жена папы, с просьбой забрать отца (так как она устала от его пьянства), что в конце концов и происходит: сын забирает отца к себе. Помогают и самому Вите (главному герою и рассказчику «Последнего поклона») в ответ на его просьбы в письмах: когда он находится на пересыльном пункте перед отправкой на фронт, он получает от родной не только нужный табак, но и горсть мелко нарезанных сухарей и стакан кедровых орехов.

Интересным примером (в главе «Вечерние раздумья») является письмо, оставленное без ответа из-за страха перед властью. Главный герой в зрелом возрасте, уже давно став писателем, из-за неразборчивости своего почерка напечатал двоюродной сестре письмо на печатной машинке: *«ни-какого ответа на письмо своё не получил. Сперва решил, что письмо затерялось, потом задумался и понял – я просто-напросто напугал ещё в животе напуганного человека письмом, отпечатанным на машинке. Так оно и вышло: “Я думала, из органов каких или из конторы высокой, потом мне кто-то сказал, что это в самом деле мой брат”»* [Астафьев, 1997, Т.5, с. 333]. Но это недоразумение разрешается, и брат с сестрой вступают в диалог.

Письма героев в «Последнем поклоне» можно распределить на следующие тематические разряды:

- письма с фронта;
- письма – объяснения в любви;
- письмо о разрыве семейных отношений.

В «Последнем поклоне» большое место занимают упоминания о письмах с фронта: от дяди Филиппа (глава «Дядя Филипп – судовой механик»), от дяди Васи (глава «Сорока»), от левонтьевского Саньки (глава «Где-то гремит война»). Эти письма в тылу адресаты чуть ли не заучивают наизусть, их зачитывают вслух всем односельчанам, зашедшим в гости. Письма с фронта животворят адресатов-родственников и радуют посторонних, например, о постаревшей тётке Васене её муж, дядя Левонтий, говорит: *«Токо весточками от ребят и жива»* [Астафьев, 1997, Т.5, с. 114].

Два письма с фронта соединяются с фольклорным жанром загадки. Отправители этих писем – Санька и Сорока – демонстрируют в письмах остроумные решения, смекалку – как обойти военную цензуру и сообщить или хотя бы намекнуть родным о своём местонахождении. Санька пишет: *«О местности, где я нахожусь, написать не могу, хотя вы просите, потому что военная тайна. А чем тятя бадоги колет?»* (в главе «Где-то гремит война») [Астафьев, 1997, Т.5, с. 113]. Поиск ответа разворачивается в повествовании как анекдотический минидетектив, байка из уст дяди Левонтия. Путём расспросов односельчан, подсказки эвакуированной сестры учительницы находится ответ загадки: Санька находится в городе Клин. Дядя Вася (в главе «Сорока») изображает в письме рисунок-шараду, благодаря которому Витя, тоже находящийся на фронте, догадывается, что дядя Вася служит где-то рядом командиром танка в третьей танковой армии [Астафьев, 1997, Т.5, с. 158].

Автор оценивает частные письма не только как семейные реликвии, но и как ценные исторические свидетельства. Например, он сожалеет, что от любимого дяди Васи не сохранилось писем, поэтому вынужден построить свои воспоминания о нём как описание фотолетописи – на комментировании сохранившихся фотографий дяди (в главе «Сорока»).

Письма – объяснения в любви, иногда в виде записки, пишутся всегда от лица юноши и расцениваются повествователем как свидетельство взросления, архетипической ситуации выбора невесты, достижения первой зрелости, успешности. Например, Витя (в главе «Где-то гремит война») в экстремальной ситуации, когда он рискует замёрзнуть зимой, говорит себе: *«Кате записку не успел написать. Нельзя мне умирать. Нельзя. Рано»* [Астафьев, 1997, Т.5, с. 81]. Тронуть сердце красавицы в письме герои надеются поэтической возвышенной речью, часто заимствованной, для чего герои прибегают к цитированию из любовной лирики А. С. Пушкина. Подобный пример есть и в «Царь-рыбе» Астафьева, где подобная школьная ано-

нимная записка, адресованная красавице Тайке, служит по-своему утешением горюющему о её смерти (смерти дочери) отцу, Командору.

Юмористически описывается рассказчиком благоговейное отношение бабушки к подобным письмам – излияниям чувств. Бабушка Катерина Петровна хранит за божницей письмо – признание в любви от городского фотографа, отвергнутого жениха её дочери Мани, и просит грамотных гостей почитать ей его вслух, при слушании письма растроганная бабушка всегда заливается слезами (глава «Заберега»).

Если для адресатов и сторонних читателей женского пола письменное признание в любви имеет тенденцию к превращению в некий артефакт, в произведение искусства с возвышенным стилем, чувствительной поэтичностью, то автор, в свою очередь, иронически, с трезвым недоверием относится к подобному искусству плетения словес, подозревая за ним и возможную неискренность, театрализованную игру (например, дневник Гоги Герцева в «Царь-рыбе» В. П. Астафьева).

В письмах папы (отца героя-рассказчика) в главе «Забубённая головушка» ради комического эффекта используется реминисценция из сказки П. П. Ершова «Конёк-Горбунок» (1834): *«И хотя каждое письмо папы заканчивалось, как доклад Иванушки из “Конька-горбунка”: “В общем, всё благополучно”, мы не очень этому верили»* [Астафьев, 1997, Т.5, с. 301]. Заметим, что слова «Впрочем, всё благополучно» принадлежат в сказке не Иванушке, а его старшим братьям, которые лгут, сообщая, что ночью в поле ничего особенного не происходило.

Редкий случай в патриархальном, семейственном мире «Последнего поклона» – письмо о разрыве семейных связей и предательстве семьи, которое (предательство) всегда оценивается рассказчиком как страшное преступление, даже провоцирующее адресата на самоубийство.

Письмо, разоблачающее предательство мужа тетки Августы (Тимофея Храмова), присылает его сестра, сообщающая, что Храмов подделал похоронную, чтобы спрятаться от семьи и жениться на другой. И рассказчик, и сестра, узнав о таком поступке брата, сначала не верят такому надругательству над похоронной – *«самым святым документом»*. Сестра, съездив к брату, *«и всё узнав, сказала ему в глаза, что нет у него ни стыда, ни совести, и она его “больше за брата не считает...”»* [Астафьев, 1997, Т.5, с. 136]. Рассказчик спешит присовокупить к этому эпизоду рассказ о внезапной и ранней смерти Храмова, что он (рассказчик) расценивает как расплату за совершённое предательство. Второй подобный пример содержится в этой же главе «Заберега», где оставленный супруг кончает жизнь самоубийством: это

эпизод, в котором вторая жена Зырянова, заполучив его имущество, отвергает больного пожилого мужа: «...через людей передала записку, в которой извещала Зырянова, что не примет его с чахоткой в дом. Однажды ночью дядя Миша выбросился в больничное окно» [Астафьев, 1997, Т.5, с. 63].

Таким образом, в «Последнем поклоне» В. П. Астафьева редко присутствует текст деловых, казённых официальных писем-документов или писем реальных современников, которые выступают как эпистолярные публицистические фрагменты внутри художественного текста. Преимущественно в тексте используются частные письма героев, где текст письма или отсутствует, или предстаёт в коротких ярких цитатах, или пересказывается, комментируется автобиографическим персонажем-рассказчиком. Использование в письмах интертекстуальных элементов (цитат, реминисценций из фольклорных жанров – пословиц, прибауток, из сказки П. П. Ершова, лирики А. С. Пушкина) свидетельствуют об игровой и/или не вполне достоверной информации письма, и/или стремлении автора письма произвести впечатление на адресата. Как правило, письмо выполняет сюжетостроительную функцию (является важным событием) и прагматическую функцию в коммуникации героев: адресаты отвечают на письма не словом, а делом, поступком – оказанием необходимой помощи.

Письма героев в прозе В. П. Астафьева так или иначе связаны с архетипической, мифологической по своему происхождению семантикой конца, смерти, реже – начала и «рождения». Это или письма – сообщения о смерти, в составлении которых «участвует» сам умирающий (реально умирающий Савинцев в рассказе «Сибиряк» или мнимо умерший Храмов, подделавший похоронную о себе в «Последнем поклоне»), или письма с просьбой о помощи, которые подразумевают имплицитное сообщение о своей возможной гибели, если помощь не будет оказана. Письма о разрыве семейных отношений подвигают адресата к суицидальной мысли о желанности смерти. И лишь письма с фронта, свидетельствующие, что отправитель письма ещё жив, как и письма – юношеские признания в любви, связаны с темой начала, рождения («рождения» чувства, поиска невесты) и оказывают «оживляющее» впечатление на адресата и даже на посторонних слушателей подобных писем. Подобные письма по-своему «сакрализируются» адресатами, хранятся как семейная реликвия.

Письма, их коммуникативная роль в установлении и поддержании социальных связей по-своему иллюстрирует важную авторскую мысль о семейной, народной соборности, братстве, взаимопомощи. В финале произведения (в главе «Вечерние раздумья») автор сообщает, что после публикации

«Последнего поклона» ему пишут однофамильцы *«из разных концов России <...> с вопросом – не родня ли мы? Да, да, все мы, русские люди, родня <выделено нами – Прим. Б.Е.>, и однофамильцы мои – достойные доброй памяти и доброго слова родственники»* [Астафьев, 1997, Т.5, с. 360].

Литература

1. Астафьев В. П. Сибиряк // Астафьев В.П. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 1. Рассказы. Тают снега: Роман. Красноярск: «Офсет», 1997. С. 67–83.
2. Астафьев В. П. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 5. Последний поклон: Повесть в рассказах. Кн. 3. Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. 384 с.
3. Коробова Е. В. Жанр письма в русской литературе // Вестник Курганского государственного университета. 2020. № 1(55). С.22–29. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanr-pisma-v-russkoy-literature/viewer> (дата обращения: 27.01.2022).
4. Лермонтов М. Ю. Завещание // Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. Стихотворения 1832–1841. М.-Л.: Издательство АН СССР, 1954. С. 174–175. URL: <https://traumlibrary.ru/book/lermontov-ss06-02/lermontov-ss06-02.html> (дата обращения: 20.01.2022).
5. Суриков И. В степи. URL: <https://www.culture.ru/poems/27527/v-stepi> (дата обращения: 20.01.2022).

Концепция карнавала в дискурсе художественного творчества Ю. В. Мамлеева

Колчанов Никита Сергеевич

Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина

Москва Россия

kolchanov_nikita@inbox.ru

Статья посвящена проблеме преемственности концепции М. Бахтина в прозе Ю. В. Мамлеева. Исследователь настаивает на амбивалентной природе площадного смеха и выделяет его сущностные черты, которые выделяются и у Мамлеева. При помощи метода семантического анализа предпринимается попытка указать на принципиальную близость концепции М. Бахтина с художественной логикой Ю. Мамлеева. Также раскрывается понятие «смех» и «карнавал» в лингвистической терминологии. Делаются наблюдения о том, как эти понятия проявляются непосредственно в дискурсе художественного творчества.

Ключевые слова: метафизический реализм; карнавал; Мамлеев; мир и хохот; Бахтин

The concept of carnival in the discourse of Yu.V. Mamleev's artistic creativity

Kolchanov Nikita Sergeevich

Moscow State University of Design and Technology
named after A.N. Kosygin Moscow, Russia

The article is devoted to the problem of continuity of the concept of M. Bakhtin in Yu. V. Mamleev's prose. The researcher insists on the ambivalent nature of public laughter and highlights its essential features, which also stand out in Mamleev. Using the method of semantic analysis, an attempt is made to point out the fundamental similarity of the concept of M. Bakhtin with the artistic logic of Yu. Mamleev. It also reveals the concept of "laughter" and "carnival" in linguistic terminology and trace how these concepts are manifested directly in the discourse of artistic creativity.

Keywords: metaphysical realism; carnival; Mamleev; peace and laughter; Bakhtin

Имя Ю. В. Мамлеева в последнее десятилетие звучит все громче и громче: к нему проявляется как интенсивный читательский интерес, так и исследовательский интерес. Этот писатель известен в первую очередь как основатель школы метафизического реализма в России. Одним из основных положений данного литературного образования является требование к *«глубокому знанию видимой жизни (гораздо более глубокое, чем требовалось, например, для обычного реалиста XIX в.) ...знание видимой жизни должно являться для него лишь начальным моментом, за которым открывается его проникновение в более грозную реальность»* [Мамлеев, 2006, с. 101]. Под «более грозной реальностью» понимается то же самое, что Достоевский полагал «реальностью в высшем смысле» [Семыкина, 2007, с. 39], то есть психическое и божественное измерение человека.

С исследовательской точки зрения, Мамлеев примечателен своими незабываемыми и гротескными художественными мирами и оригинальной философией, что только начинает интересовать ученых-филологов. Понятие метафизического реализма переросло в самобытную литературную школу, которую исследователи не смогли соотнести с каким-либо известным парадигмальным явлением, будь то постмодернизм, сюрреализм или магический реализм [Семыкина, 2007, с. 101]. С течением времени установилась традиция понимать метафизический реализм как самостоятельное художественное направление со своими специфическими чертами, мотивами и образной системой.

Многие исследователи применяют к прозе Ю. В. Мамлеева определение «литературы других измерений» (определение Р. Семькиной) [Семькина, 2007, с. 56]. Дело в том, что мировоззрение и художественное пространство писателя предполагает существование не одного и даже не двух, а большого множества различных «миров», которые по отношению друг к другу не изолированы и соответственно взаимопроникаемы. Герои и персонажи Ю. В. Мамлеева из раза в раз сталкиваются с очень интенсивной ситуацией преодоления мира, в процессе которой спадают условности и происходят качественные изменения в восприятии этого мира реципиентом.

Такая экзистенциальная ситуация, когда индивид находится в пограничных состояниях и когда индивид производит переосмысление ценностей, является характерным мотивом мамлеевской прозы. Эта переоценка зачастую идет рука об руку с различного рода элементами карнавала: пляской, пением, смехом, кувырками и т.д. Понятию карнавала придал совершенно новое и глубокое измерение Михаил Бахтин в своей уже ставшей классической работе «Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса», где в первых главах он дает обобщающую теоретическую концепцию карнавала. Бахтин понимал карнавал как уникальное ежегодное переживание средневекового человека. Как момент истории, когда рушится иерархия общества, нейтрализуются все условности и правила, когда мир превращается в одно большое празднующее гротескное тело, когда возникает альтернатива официальному миру – мир празднующий. Здесь же он развивает известное положение амбивалентности карнавального смеха: *«он веселый, ликующий и – одновременно – насмешливый, высмеивающий, он и отрицает и утверждает и хоронит и возрождает»* [Бахтин, 1990, с. 17]. Именно через этот мажорный площадной смех человек на время очищается от пленки культуры и социальных ограничений. В процессе карнавала короли перевоплощаются в дураков-шутов, а дураки-шуты в королей; страхи и угрозы превращаются в «смешных страшилищ» и сама смерть лишается своего серьезного и трагичного смысла, превращаясь в веселую смерть [Бахтин, 1990, с. 47].

Литературоведы преподнесли прозу Ю. В. Мамлеева в свете карнавальных мотивов. Очень удачно описаны карнавальные структуры пляски и хохота в научных статьях посвященных малой прозе писателя, где отмечается, что мотив карнавала у данного автора устойчив, при этом его интерпретация «сохраняется и перманентно выдерживается» [Якунина, 2009, с. 174]. Мы же будем понимать под карнавалом не цепочку обрядов, действий, вербальных и невербальных жанров или мотивов. Нас интересует именно это

глубинное философское измерение карнавала, которое особенно актуально для прозы Ю. В. Мамлеева.

Роман «Мир и хохот» является центральным произведением в библиографии писателя, где излюбленные автором темы углубляются и окончательно утверждаются. Уже в самом названии романа выявляется семантическая оппозиция, содержание которой нуждается в уточнении. Стоит отметить такое наблюдение исследователей творчества писателя, которое заключается в следующем: смех является некоторой устойчивой константой в эмоциональной и экзистенциальной жизни персонажей. Именно через приступы смеха и веселья осуществляется доступ к «экзистенциальному бытию, к обнаружению в себе Божественной искры» [Четвергова, 2015, с. 116]. Смех, с одной стороны, проявляется как естественная реакция героев на происходящие события. Они истерически смеются, когда в Москве «Мира и хохота» начинают происходить мистические события, когда живые бесследно исчезают, из моргов исчезают тела, а затем мертвецы воскрешаются. По замечанию одного из героев, *«после таких воскрешений очень весело будет жить»,* ведь *«мир превратится в хохот»* [Мамлеев, 2021, с. 184]. В приведенном контексте актуализируется противопоставление «мира» и «хохота» при помощи глагола «превратиться». Значит, члены оппозиции качественное друг от друга отличаются, однако превращение одного в другое возможно: это феномены одного класса, одной категории. Так же материализуется бахтинское представление о карнавале как о противовесе официальному миру.

Так, с одной стороны являясь реакцией персонажей, хохот оказывается некоторой аксиологической величиной. Это наделение чего-то семантическими признаками «нестабильности», в то время как лексема «мир» выражает, наоборот, пространство привычности, пространство порядка и стабильности. Однако эта культурность и целостность носит фиктивный характер, герои Ю. В. Мамлеева окутаны всего лишь тонкой пленкой цивилизации, и в любой момент готовы проявить свое дикое сокрытое начало. После столкновения с «потусторонним» и «нездешним» брат главного героя хочет лишь одного – *«разрушить и разрушить»*, но *«еле сдерживается с помощью житейских атавизмов в мозгу»* [Мамлеев, 2021, с. 36]. Момент отказа от социальных норм сопряжен с моментом осознания наличия других сокрытых миров.

Брат главного героя – Андрей, ассоциирует смех с некоторым откровением и обнажением сущности мира, где родной город буквально «хохочет» над ним, и мир отныне преображается в нечто новое, параллельное офици-

альному измерению: *«никогда ещё великий город не казался таким чужим»* [Мамлеев, 2021, с. 36]. Описываемая рецепция относится к моменту, когда персонаж терпит пропажу брата и его рамки привычного и дозволенного дают трещину. Поэтому показательно, что в его сознании происходит ассоциация хохота с разрушением, с искажением, с некоторым переворотом: *«всё оказалось бредом... и ни веры, ни царя, ни Отчества»* [там же]. Здесь впервые появляется устойчивая для текста романа лексема «бред», которая в локальных контекстах актуализирует семы 'бессвязность' и 'бесмысленность'.

Источником потустороннего может быть и само нутро человека. У Ю. В. Мамлеева семантическая дихотомия *внешнего / внутреннего, по-стороннего и потустороннего* необычайно сложна и философски проработана. Так, герой по имени Степан Милый воплощает в себе образ карнавального дурака (или архетип юродивого, который Д. С. Лихачев вводит в контексте анализа смеховой культуры Древней Руси и ассоциирует с площадным дураком [Лихачев, 1984, с. 4]). В отличие от Андрея, Степан сам инициирует репрессирующий жест по отношению к миру, орошая его веселым хохотом: *«от тоски сердце переставало быть сердцем, и весь он переставал быть человеком или даже существом, а становился неким сгустком непонятого начала. В ответ на такое Степан обычно начинал хохотать...»* [Мамлеев, 2021, с. 82]. Герой чувствует поступь чего-то потустороннего внутри и реагирует на это приступом смеха.

В этой связи больше не удивляют такие характерные реакции героев, как в данном контексте: *«Несколько дней назад вы видели его своего мужа мертвым, теперь увидите живым. Алла расхохоталась»* [Мамлеев, 2021, с. 126]. Человек у Ю. В. Мамлеева из раза в раз сталкивается с рационально необъяснимым явлением, которое буквально противоречит всем законам и правилам, и осознание фактических условностей всех границ вызывает у него приступы хохота. Когда одному из героев подробно рассказали о произошедшем, *«он утробно захохотал, а потом вообще расхохотался так, что Ксюша подумала: а ведь его не унять. Даже Алле слегка от безумия передался его смех»* [Мамлеев, 2021, с. 145]. В данном контексте возникает сближение лексем «хохот» и «безумие», что уже с большей очевидностью образует семантическое поле, куда входят такие лексические единицы, как «смех», «хохот», «бред», «безумие».

В этих и многих других примерах актуализируется именно то карнавальное, осознанное Бахтиным значение смеха, в котором выражается площадное, праздничное отношение к миру как к постоянному становлению,

чему-то нестабильному и парадоксальному. Стоит отметить, что Ю. В. Мамлеев во многом восстанавливает эту амбивалентную природу смеха в своих правах, которую выделил именно Бахтин. И сам филолог в своей работе отмечал, что в смеховой литературе с определенного момента начинает доминировать эта ироническая, насмехающаяся сторона, лишенная веселого, конструирующего начала. У Ю. В. Мамлеева мы снова слышим тот раскатистый, хотя и безумный, но тот самый площадной хохот, ставящий под сомнение законы и правила «мира». Хотя, как было продемонстрировано в данной работе, «хохот» Ю. В. Мамлеева всё же несет в себе и чисто деструктивную семантику.

Своеобразным апофеозом карнавальной мысли в дискурсе романа становится оппозиция «Россия / Рассея», которая рождается из описанных дихотомий «порядок» / «беспорядок», «мир» / «хохот», «мир» / «бред». Необходимо привести отрывок целиком: *«А если о России <...> это все оболочка, панцирь, а на самом деле была и есть одна Рассея-матушка, ничем в глубине своей тайной не тронутая. Одна Рассея, а по ней гуляет лихой человек – лихой в духе, в интеллекте. То непостижимое ищет, то песни поет, то около черной дыры пляшет или с погибелью в жмурки играет»* [Мамлеев, 2021, с. 147]. И далее: *«Хорошо бы, если бы вместо Вселенной была бы одна Рассея наша, – выговорила Лена – Ведь Рассея – это хаос, Россия – порядок, чтоб Рассею сохранить»* [Мамлеев, 2021, с. 148]. Тут же: *«Хаос великий хаос, в котором зерна непостижимого – это наша Рассея. <...> Пусть потемнеет небо и глас божий скажет: гуляйте, ребята, гуляй, Рассея, что хочешь, то и будет, гуляй, страна, где невозможное становится возможным! Свободу даю, конец демиургам и всем золотым снам»* [там же].

В приведенном отрывке Ю. В. Мамлеев играет с орфографией и фонетическим звучанием. Рассею он графически ассоциирует с глаголом «рассеять», а точнее с производным от него словом «рассеянный», которое в приведенном контексте сосредотачивает в себе такие, семы как 'обширность' («рассеянный по большой территории»), 'сеяние' («аграрный процесс»), 'невнимательность' («отношение к окружающему пространству»), 'развлечение' («как образ жизни, полная развлечений») и другие менее значительные. В приведенном контексте удивительно реализуется вся полнота значения данного слова. Семантический признак 'рассеянность', акцентирующий внимание на чем-то развлекающемся, реализуется в повелительном наклонении глагола «гуляйте» и в глаголах настоящего времени «пляшет», «поет», «в жмурки играет». Сема 'сеяние' раскрывается в атрибуции России с носи-

тельницей некой тайны, никем не тронутой, где «зерна *непостижимого – это наша Рассея*». Семантические признаки 'обширность', 'хаотичность', 'непредсказуемость', 'невнимательность' реализуются в семантической ассоциации Рассеи с хаосом. В приведенном отрывке важно использование чисто карнавальных образов гуляющего, поющего, пляшущего, «лихого» человека. Такой человек становится носителем хаоса и некоторой тайны, которая покрывает весь официальный, кодифицированный, упорядоченный мир.

Таким образом, семантика карнавала глубоко укоренена в романе «Мир и хохот». Автор не только широко использует «хохот» и «смех» как индикаторы эмоционально-экзистенциального состояния главных героев, но и придает этим понятиям глубокое философское измерение. Ю. В. Мамлеев также активно использует условные карнавальные образы для актуализации этой «смеховой» стороны бытия, где «хохот» выступает в качестве противостояния официальному миру. Так, концептуально значимые лексемы «хохот» и «смех» становятся признаками чего-то небывалого, хаотичного, потустороннего и таинственного.

Литература

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Худож. лит., 1990 (1-е изд. – 1965). 543 с.
2. Лихачев Д. С. Смех в Древней Руси / Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Поньрко. Л. : Наука, 1984. 298 с.
3. Мамлеев Ю. В. Мир и хохот: [роман] / Юрий Мамлеев. М.: Альпина нон-фикшн, 2021. 360 с.
4. Мамлеев Ю. В. Судьба бытия. За пределами индуизма и буддизма. М.: Эннеагон, 2006. – 262 с.
5. Семькина Р. С-И. О «соприкосновении мирам иным»: Ф. М. Достоевский и Ю. В. Мамлеев [Текст]: монография. – Барнаул: БГПУ, 2007. 241 с.
6. Четвергова С. С. Смех и ужас как доминанты эмоционального бытия героев рассказов Ю. В. Мамлеева // Евсевьевские чтения. Серия: Эмотивность художественного текста и способы ее репрезентации: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых «51-е Евсевьевские чтения», Саранск, 14–15 мая 2015 года. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2015. С. 116–121.
7. Якунина О. В. Мотив пения, пляски и хохота: элементы карнавальной эстетики в малой прозе Ю. Мамлеева // Гуманитарные исследования. 2009. № 1(29). С. 174–181.

Концепт «полет» в произведениях русских писателей XX–XXI веков (Л. Андреев, В. Пелевин, Е. Водолазкин)

Ляпаева Лариса Васильевна

Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова

Чебоксары, Россия

lar.lyapaeva@yandex.ru

В статье рассматриваются произведения писателей XX–XXI вв. – Л. Андреева «Полет», В. Пелевина «Омон РА», Е. Водолазкина «Авиатор» – с точки зрения своеобразия концепта «полет». Актуальность темы видится в исследовании произведений, созданных не только в разные годы, но и в разных системах с позиций компаративистики. Исследование позволило выявить спектры семантической наполняемости концепта «полет». Особое значение придается проблеме «человек во времени и время в человеке». Полет и является для героев попыткой преодоления времени и пространства.

Ключевые слова: Л. Андреев; В. Пелевин; Е. Водолазкин; концепт; полет

Concept «flight» in the novels Russian writes XX–XXI centuries (L. Andreev, V. Pelevin, E. Vodolaskin)

Lyapaeva Larisa Vasilyevna

I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

The report analyzes the works of writers of the XX–XXI centuries – L. Andreev «Flight», V. Pelevin «Omon RA», E. Vodolaskin «Aviator» - from the point of view of the originality of the concept «flight». The relevance of this topic is seen in the study of works from the point of view of the comparative. The report analyzes the novels to see its transformation to note the special role of the textual space. Particular importance is attached to the problem of « man in the time and time in the man». Flight is for the heroes a means of overcoming time and space.

Keywords: L. Andreev; V. Pelevin; E. Vodolaskin; concept; flight

Проблема изучения литературного процесса в целом и отдельного произведения сквозь призму концептов и концептосферы представляется достаточно актуальной. Исследования С. Аскольдова, Д. Лихачева позволяют говорить о важности этого подхода [Аскольдов, 1997, с. 267; Лихачев, 1997, с. 280]. Ю. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека, ...то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека»

[Степанов, 1997, с. 289]. В. Зусман полагает, что концепт важен для понимания национального мировидения, человек мыслит концептами [Зусман, 2003, с. 5]. Обобщая сказанное, следует принять во внимание, что концепт вбирает в себя множество смыслов, которые присутствуют в нем имплицитно [Евдокимова и др., 2017, с. 61; Сарбаш, 2020, с. 374].

Цель данного исследования – выявить специфику концепта «полет» в произведениях Л. Андреева «Полет» (1913), В. Пелевина «Омон РА» (1992), Е. Водолазкина «Авиатор» (2016). Произведения этих авторов созданы в разные исторические эпохи, время их появления позволяет говорить о переходности эпох, это рубеж XIX–XX вв. и рубеж XX–XXI вв., «эпохи переоценки ценностей», поисков новых форм и новых путей изображения человека и мира. Это эпохи, которые в своих исканиях нового зеркально отражаются друг в друге. Концепт «полет» объединяет эти разноплановые произведения, высвечивая этическую проблематику. Именно с этих позиций произведения не рассматривались, что актуализирует избранный ракурс анализа. В рассказе Л. Андреева «Полет» все внимание сосредоточено на полете как таковом: его подготовке, настроении авиатора Пушкарева (он в эпицентре изображения), его восприятию мира, его судьбе. Известно, что прототипом Ю. Пушкарева был летчик Л. Марциевич, который погиб в авиакатастрофе 1910 года. Именно после этого появилась плеяда произведений разного жанра, в которых писатели и поэты осмыслили этот факт: А. Блок, А. Куприн, В. Ходасевич, А. Аверченко, В. Катаев, А. Толстой и др. Интерес писателей к полету как таковому характерен для всего XX века, что позволило исследователям говорить о специфике национального мировидения и об особенностях русского национального характера [Ляпаева, 2018, с. 145]. Безусловно, произведения, в которых важен концепт «полет», в той или иной степени восходят к архетипу полета Икара. Экскурс в историю первых полетов важен и в романе Е. Водолазкина «Авиатор», содержится в ином подборе фактов (обращение к судьбе А. Мересьева) и в повести В. Пелевина «Омон РА» [Кулагина и др., 2019, с. 114].

Рассказ Л. Андреева «Полет» носит программный характер, о чем свидетельствует письмо к С. Глаголю (С. Голоушеву) от 1916 года: *«И вся моя суть в том, что я не принимаю мира, каким мне его дали наставники и учителя.... Но так как земля кругла, а во все человеческие создания есть ворота, где написано «Анфан», то и ко мне есть ворота, откуда удобно совершать обозрение. Это мой рассказ «Полет», или «Надсмертное», а в рассказе о нем есть слова утвердительные и предвещательные: «На землю я больше не вернусь.... Я авиатор в литературе»* [Андреев, 1996, с. 557].

Л. Андрееву важно обозначить свою роль в литературе («первопроходец») и движение к непознанному, надмирному, каким и является полет. Полет – вне обыденной жизни, вне обычных вещей и понятий. Герой рассказа Л. Андреева Ю. Пушкарев – экспериментатор (этот тип личности всегда привлекал художника). Пушкарев преодолевает в своем сознании привязанность к земле, близким (жене, сыну), к жизни в целом. Для него жизненной сутью становится сам полет, который позволяет ему смотреть на мир иначе. Описание полета в рассказе детализировано, объемно и изображено как вызов земле, людям, оставшимся там, внизу. Все в описании сосредоточено на смене ощущений и настроений героя, из которых выделены радость и счастье: *«При первых кругах Юрий Михайлович посмотрел вниз...чернь толпы..., но на 5 кругу вместо того, чтобы очерчивать поворот, сделал прямую и вынесся за пределы аэродрома и стал подниматься выше... он отделился от земли, уже в мире ином, в иной стихии почувствовал счастье. Земля ушла вниз далеко ...он перестал смотреть на нее... Уже высоко... надо еще выше – подумал Юрий Михайлович – здесь моя дорога... здесь нет наезженных путей. Он превратился в странную человеческую звезду в небе. То, что вернулось на землю, не было им; закон тяжести сдержнул его с неба»* [Андреев, 1979, с. 411–412]. Концепт «полет» в рассказе ассоциируется с экспериментом, со смелостью человека, пренебрегающего своей жизнью ради счастья познать неведомое.

В повести В. Пелевина «Омон РА» главный герой Омон ориентирован на полет с детства. Полет – это его мечта, а в самой реальности Омон видит «знаки судьбы», которые ведут и напоминают о мечте: пионерлагерь назывался «Ракета», кинотеатр – «Космос», сигареты – «Полет», книги читал только о летчиках, любимые фильмы о полетах, друг Митёк тоже мечтал о полете. Но вся повесть о столкновении мечты с реальностью, о том, как мечта разбивается о реальность. Исследователи отмечают, что крушение идеалов, как и пафос ироничности характерны для эстетики постмодернизма [Кулагина, 2019, с. 114]. Омон напоминает Пушкарева («Полет» Л. Андреев) стремлением к непознанному, пренебрежением к земному и самим пониманием полета: *«...полет сводится к набору ощущений... Первым проблеском настоящей личности я считаю ту секунду, когда я понял, что, кроме тонкой голубой пленки неба, можно стремиться еще в бездонную черноту космоса...совесть звала меня в космос и мало интересовалась происходящим на Земле»* [Пелевин, 2004, с. 338–339]. Полет в повести связан и с экспериментом, и с подвигом, итогом которого – смерть. Но Омон не принимает такого конца, говоря, что он стремился к «другому» и не

готов жертвовать жизнью. Омон понимает, что вся подготовка и сам полет – игра, а жертвы должны быть реальными. Все события двойственны по своей сути, и в этом видится особенность постмодернистской эстетики. Не случайно, произведение В. Пелевина имеет посвящение – «Героям Советского Космоса», создающее другую модальность восприятия.

В романе Е. Водолазкина «Авиатор» концепт «полет» носит полисемантический характер, тесно переплетаясь с различными мотивами, микросюжетами и другими структурными элементами. События, происходящие в романе, охватывают весь XX век, главный герой – Иннокентий Петрович Платонов является ровесником века, но в 20-ые годы был подвергнут заморозке – лагерному эксперименту в научной лаборатории «Лазарь» под руководством проф. Муромцева – и оказался единственным выжившим. С этого момента начинается его возвращение в нормальную жизнь с пропуском тех десятилетий, когда он «спал». И в этом смысле он и есть авиатор, который осуществил полет во времени и пространстве, он «перелетел» свое время и оказался совершенно в другой эпохе, где уже нет ровесников, людей, которых он знал, видел, помнил. Именно поэтому ему так комфортно вспоминать, посещать кладбища, сидеть у могил тех, кого он когда-то знал, помнил, ценил, любил. Роман открывается эпиграфом, взятым из разговора в самолете, который имеет отношение к семантике концепта «полет». Этот же разговор повторяется в финальной части романа, образуя рамочную композицию, что делает повтор концептуально значимым:

«– Что вы все пишете?»

– *Описываю предметы, ощущения, людей. Я теперь каждый день пишу, надеюсь спасти их от забвения.*

– *Мир Божий слишком велик, чтобы рассчитывать здесь на успех.*

– *Знаете, если каждый опишет свою пусть небольшую частицу этого мира ... Хотя почему, собственно небольшую? Всегда ведь найдется тот, чей обзор достаточно широк.*

– *Например?*

– *Например, авиатор.*

(Разговор в самолете)» [Водолазкин, 2016, с. 409].

Важен акцент на том, что обзор пространства объемнее в полете, у авиатора, но полет – это еще и способ убыстрения времени. Не случайно в разговоре Анастасии, Иннокентия и врача Гейгера фигурирует М. Бахтин, его термин хронотоп, который Анастасия превращает в *хронотоплес*, имея в виду Иннокентия, выпавшего из своего времени и пространства. Гейгер

и Настя погружают его в то время, которое он «перелетел». У него складывается своя система понимания событий, в основе которой – философия добра и зла. Иннокентий понимает, что к профессии авиатора он не имеет прямого отношения, хотя все воспоминания из детских игр соединяют его с миром полета: воздушный змей, которого они с Севой запускали над заливом, воображая себя авиаторами, домашнее обращение к себе – «авиатор Платонов».

В начале XX века само понимание полета и профессии авиатора произвело в сознании людей настоящую революцию. И это выражалось в том романтическом пафосе, которым были окружены полеты первых авиаторов, имена их были всем известны, как и марки аэропланов, первых самолетов. Через весь роман в разбивку проходит лейтмотивом стихотворение А. Блока «Авиатор» (1910–1912 гг.), в котором выражен восторг перед подвигом авиатора и его трагической гибелью. Эпоха начала полетов изменила представление человека и о жизни и смерти. И в этом смысле важен диалог между Иннокентием и Лерой Амфитеатровой:

« – Ты веришь в Бога?

– Да.

– В эпоху аэропланов стыдно быть верующим. Вот я – дочь священника, а не верю...

– Разве аэропланы отменили смерть?

– Конечно!» [Водолазкин, 2016, с. 91].

Полеты первых авиаторов производили такое сильное впечатление на людей, что Иннокентий, как только увидел их, решил, что будет только авиатором: *«Меня завораживало слово «авиатор». Его звучание соединяло в себе красоту полета, рев мотора, свободу и мощь»* [Водолазкин, 2016, с. 92]. Особая роль в романе отводится эпизодам, связанным с судьбой авиатора Фролова, который показывал в небе невероятные трюки, фигуры высшего пилотажа. Фролов («Авиатор») и Пушкарев («Полет») – люди одного времени и одной судьбы. Само описание полета в романе Е.Водолазкина дано в рецепции Иннокентия, сочетает в себе реальность, чудо и предопределенность гибели, точно так же, как и в рассказе Л. Андреева «Полет»: *«...резко, слишком резко набирает высоту. Аэроплан летит в воздухе, как большая птица. Так до конца непонятно, за что он там держится. Пока о физических законах говорят – все понятно. А как посмотреть на одинокое парение в воздухе – непонятно. И удивительно. И очень страшно за сидящего там человека. Все сложные фигуры были показаны. Из дальнего поднебесья аэроплан Фролова летел на посадку. Круговое*

и плавное его снижение прервалось. Сравнение с подстреленной птицей было единственно возможным...» [Водолазкин, 2016, с. 270]. Этот полет останется в памяти Иннокентия: после «разморозки» он будет спрашивать Гейгера, имеет ли он отношение к авиации, на что получит отрицательный ответ; вспомнит о нем, когда окажется первый раз в самолете в качестве пассажира. Полет Фролова «не отпускает» его, он изучает в библиотеке описание биплана Фролова, схемы других моделей. Это попытка возвращения в свое время, в свое прошлое. Исторический аспект концепта «полет» связан и с эпизодом награждения Иннокентия и Гейгера: в поздравительной речи его «полет во времени» сравнивают с Гагариным, сам он иронически сравнивает себя с Белкой и Стрелкой, подчеркивая, что «его мужество было вынужденным». Важен и этико-символический аспект концепта «полет», который формулирует Иннокентий: *«У людей состоявшихся есть особенность: они мало зависят от окружающих. Независимость...то, что помогает достичь цели. Ты бежишь по жизни, все смотрят с жалостью, но ты взлетаешь, и все они с высоты кажутся точками! План сверху делает их точками – сотни точек лиц. А это ты летишь... Стоящие внизу не в силах что-либо изменить, поскольку в этих сферах все зависит от умения летящего...»* [Водолазкин, 2016, с. 346]. Финал романа носит многослойный характер, в нем несколько событий развивается параллельно, целостная картина которых складывается только в читательской рецепции как проекция: Настя видит по телевизору репортаж о разбившемся самолете, думая, что это не имеет отношения к Иннокентию. Иннокентий отказывается проходить дальнейшее обследование в клинике Германии и летит домой в том самом самолете, не сообщая никому. Дальнейшая судьба Иннокентия дана в контексте судьбы его кумира – авиатора Фролова, мысли о котором не покидают его до конца, и он словно повторяет его путь в небе как настоящий авиатор, в чем усматривается связь времен. Семантика концепта «полет» включает в себя и дух эксперимента, и свободу, и мощь техники, и символизирует победу человека над обстоятельствами и временем, воплощаясь в героях прошлого и судьбе Иннокентия.

Таким образом, в произведениях Л. Андреева, В. Пелевина, Е. Водолазкина концепт «полет» вбирает в себя семантику эксперимента, его непредсказуемость, включая риск, потерю, смерть авиатора и загадку самого полета. В нем выражены представления об объективном движении людей к познанию и освоению мира. Наибольшей семантической наполняемостью характеризуется концепт «полет» в романе Е. Водолазкина «Авиатор», в котором заключены многочисленные символично-метафорические пласты,

вбирающие в себя опыт предшественников, связанных воедино концептом «полет». В концепт «полет» входит и тоска по «пролетевшим», «пустым», непрожитым годам героя, подчеркивающим сложность и неоднозначность исторических событий.

Литература

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология под ред. проф. В. П. Нерознака. М.: Академия, 1997. С. 267–279.
2. Андреев Л. Н. Дневник Сатаны: Романы. Повести и рассказы. Письма. Воспоминания современников. М.: Школа – Пресс, 1996. 640 с.
3. Андреев Л. Н. Повести и рассказы. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1979. 445 с.
4. Водолазкин Е. Г. Авиатор. М.: АСТ, 2016. 410 с.
5. Евдокимова О. К., Ляпаева Л. В., Федяй С. В. Семантический потенциал концепта «хлеб» в русской и чувашской литературе XIX – XX вв. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2017. № 1 (93). С. 60–67.
6. Зусман В. Г. Концепт в системе гуманитарного знания // Вопросы литературы. Март-апрель. 2003. С. 5–21.
7. Кулагина Т. Ю., Ляпаева Л. В., Роман В. Пелевина «Омон РА» в контексте интертекстуальных дискурсов // Ашмаринские чтения: сб. ст. X международной научно-практической конференции под ред. А. М. Ивановой. Чебоксары: изд-во Чуваш. ун-та, 2019. С. 113–119.
8. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология под ред. проф. В. П. Нерознака. М.: Академия, 1997. С. 280–287.
9. Ляпаева Л. В. Мифологизация в произведении Ю. Буйды «Повесть о крылатой Либерии» // Никоновские чтения. Электронный сборник научных статей по материалам III Всероссийского культурологического форума под ред. А. В. Никитиной. Чебоксары: изд-во ЧГПУ, 2018. С. 144–150.
10. Пелевин В. О. Чапаев и Пустота. Омон РА. М.: Вагриус, 2004. 448 с.
11. Сарбаш Л. Н. Концепт «природа» в драме Гарина – Михайловского «Зора» // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 3 (39). С. 373–378.
12. Степанов Ю. С. Слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология под ред. проф. В. П. Нерознака. М.: Академия, 1997. С. 288–306.

Своеобразие романтического конфликта в драме Н. Г. Гарина-Михайловского «Зора»

Сарбаш Людмила Николаевна

Чувашский государственный университет, Чебоксары, Россия
sarbash.lu@yandex.ru

В статье анализируется специфика романтического конфликта в драме русского писателя XIX века Н. Г. Гарина-Михайловского «Зора», который основывается на противостоянии промышленной цивилизации и патриархального уклада жизни. Семантическое поле романтического конфликта включает такие понятия, как цивилизация, дохристианские верования и патриархально-родовое представление о жизни, связанное с миром матери-природы и переданное мифологемами этнического сознания. Концепт природы, связующий поэтическое пространство пьесы, – определяющий в раскрытии романтического конфликта.

Ключевые слова: Н. Г. Гарин-Михайловский; конфликт; концепт природы; этнические мифологемы

The originality of the romantic conflict in the drama of N. G. Garin-Mikhailovsky "Zora"

Sarbash Lyudmila Nikolaevna

Chuvash State University, Cheboksary, Russia

The article analyzes the specifics of the romantic conflict in the drama of the 19th century Russian writer N. G. Garin-Mikhailovsky "Zora", which is based on the confrontation between industrial civilization and the patriarchal way of life. The semantic field of the romantic conflict includes such concepts as civilization, pre-Christian beliefs and the patriarchal-clan idea of life, connected with the world of mother nature and represented by mythologems of ethnic consciousness. The concept of nature, which connects the poetic space of the play, is decisive in the disclosure of the romantic conflict.

Keywords: N. G. Garin-Mikhailovsky; conflict; concept of nature; ethnic mythology

В современной филологической науке драматургия Н. Г. Гарина-Михайловского оказалась практически за пределами исследовательской оптики, малоизученной. За исключением анализа концепта природы в драме «Зора» [Сарбаш, 2020] и особенностей коммуникативной стратегии драмы «Орхидея» [Тютелова, Иванова, 2022], пьесы писателя не привлекали

целенаправленного внимания ученых. Пьеса «Зора» – романтическое произведение, в идейно-художественной системе которого особое значение приобретает любимое романтиками экзотическое, не тронутое цивилизацией пространство и природа, с которой органично связан человек. Драма строится на четко структурированной дихотомии, противопоставлении различных миров: это английская промышленная культура-цивилизация и патриархальный уклад жизни чувашей, живущих в гармоничном единении с природой, в согласии с законами земли-матери и своими природными богами. Уже в прологе пьесы писателем создается атмосфера деловой Англии, промышленного труда, экономического движения жизни, на что и указывается ремаркой: «*Морская пристань большого английского города. В перспективе трубы фабрик, заводы, пароходы. На пристани толпа провозжающих и отъезжающих*» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 338]. В ремарке о замке Гарри, построенном им в далеком крае, также акцентируется внимание на развитии промышленного потенциала: «*В громадных зеркальных окнах выделяются из мрака ярко иллюминированные трубы фабрик и зданий. В темноте проходит освещенный поезд*» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 352]. Мир цивилизации предстает в пьесе как культ капитала и бурного промышленного развития. Предприимчивый и энергичный Гарри оперирует буквально экономическими понятиями, декларируя развитие современных отношений: «*Мировые законы жизни здесь – спрос рынка, обесцененный труд... наука...*» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 339]. Провозглашается в пьесе и великая цивилизаторская миссия Гарри: «*... Капитал и знание в ваших руках, вы едете туда, облеченный исключительной властью и силой, вы – гражданин страны, культурой своей победившей мир. Работайте же, пока есть силы*» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 340]. Деятельность героя в Чувашском крае также оценивается высоко: приехавшие из Англии отмечают, что Гарри своей «сказочной энергией» буквально на пустом месте «создал жизнь». Гарри и сам доволен «прогрессом жизни», однако ропщут и недовольны чуваша. Слуга говорит, что приехавшие занимают местные поля, «бесчестят, похищают» девушек и женщин, на что представитель цивилизации цинично и надменно отвечает, что это все происходит «с их согласия».

В раскрытии романтического конфликта доминантным является концепт природы, позволяющий увидеть во всей полноте глубинную связь человека с миром. Природа предстает в драме в широком философском контексте: в этот концепт составляют такие перцепты, как религиозно-мифологические верования чувашей, этнические обычаи и боги; аспекты мифо-

логизированного сознания исследовались на материале прозаических произведений в статье «Чувашские языческие боги в творчестве русских писателей XIX века» [Сарбаш, 2010]. Жрец говорит своим «детушкам»-чувавам и иноземцу Гарри о патриархально-родовом мировосприятии, органично связанном с природой, являющейся матерью для всех живущих. В единении с окружающим миром и в согласии с идущей от предков традицией и живет на земле человек: *«Так и деды наши веселились... бог великий Тура подарил веселый месяц май... Мы – бедные чувашаи – без книг, со слов отцов обычай предков строго держим. Великий Тура – бог наш добрый, а Ирик злой... Мы пашем землю и круглый год работаем, а в веселый месяц май мы веселимся. Мы любим Туру, богинюшку нашу и мать земли. Мы знаем голос ее и, слушая его, мы знаем, какому хлебу будет урожай... Мы весело работаем, весело празднуем свой праздник, а когда смерть приходит – умираем, и друзья веселятся на нашей тризне»* [Гарин-Михайловский, 1980, с. 342–343]. Языческий бог, в повеление которого находятся чувашаи, предстает создателем мира и земли, на которой живет и трудится человек. Чувашаи «слушают» своего бога, следуя установленному им бытийному миропорядку; они пахут землю, обладая природным знанием, какому хлебу будет урожай, собирают его – дар матери-природы и веселятся в «свой праздник». Строго соблюдаемый «обычай предков» устанавливает непрерывную связь времен и живущих поколений. В толковании жреца дается еще одно глубинное понятие, связанное с уходом из жизни, – временем смерти, когда человеку предстоит умирать и непременно отвечать перед богом за свою земную жизнь [Сарбаш, 2010]. «Песнопение без слов» в чувашском хороде передает мифологическое сознание народа: жрец поясняет англичанину Гарри, что водящие хоровод представляют великое таинство прихода на суд к своему верховному божеству: *«Они ничего не поют. Они изображают, как после смерти они будут подходить к своему богу Туре. Тогда они будут смотреть ему прямо в глаза. У них не будет тогда слов. Ему не надо слов: он все знает. Ах, грешен человек! Так грешен, что слова не могут ему больше»* [Гарин-Михайловский, 1980, с. 344]. Национальные мифологемы, принцип синергетического подхода в репрезентации романтической экзотики, российского этнического значительно расширяют «объем культурной памяти» (Ю. Лотман).

В соположении с «песней без слов» в художественной системе драмы находится еще одна песня. В ней также присутствует могущественный Тура и выражается его универсальное повеление: праздновать май, который подарен людям как извечный закон бытия. Жрец говорит о том, что так заве-

дено издавна: чувашаи веселятся в данный верховным божеством праздник весны Уяв, с радостью исполняя этот завет, чтобы великий бог Тура не сердился, что человек его ослушался («не в коня его корм» чувашам): *«Хор. Кто умеет хорошо работать, тот и веселиться имеет. Ай, люли, ай, люли! И кто думает о веселье, тот лучше работает. Ай, люли, ай, люли! И плохой работник всегда кислая баба в веселье. Ай, люли, ай, люли!»* [Гарин-Михайловский, 1980, с. 342].

В раскрытии конфликтных противоречий пьесы значима песня Зораима, которой писатель эксплицирует патриархальное, архаическое мировосприятие. Своеобразным гимном матушке-природе и гармонии человека с миром является любовная песня Зораима, его признание в своих чувствах Зоре. Однако в этой песне только последние слова – объяснение в любви, которая предстает как извечный закон природного бытия, от которого человек неотделим: птицы поют любовную песню, теленок зовет «свою мать», Зораим любит Зору, идущую к своему отцу. Герой предстает в природной жизненной стихии, когда человек удивительно органичен и сопричастен Вселенной: *«Кто пришел на землю, всякий поет свою песню любви – так велел великий Тура, и куда уйти живущему от его повеления? И мне велел он. Я пахал мою землю, и солнце светило, и пар шел от нее, потому что была весна, было веселое утро и табуны бежали в поле. Тогда громко звал теленок свою мать, и птицы пели свою песню любви, а Зора шла к своему отцу. И сердце сказала мне: "Вот кого я люблю и буду любить, пока бьется мое сердце"»* [Гарин-Михайловский, 1980, с. 338].

Песне Зораима, передающей природный гомеостаз, гармонию человека с миром, семантически контрастна песня английских моряков; в ней акцентируется тема противоборства человека с природой, на которое толкает людей утверждаемая ими цивилизация. В песне моряков прославляется пафос борьбы, сила и воля человека, его победная схватка с природной стихией. Моряки отвергают покой: они не нуждаются в тепле «избы», так как их жизненная стихия – это «борьба», свобода и опасность, которой они бросают вызов и дерзко смотрят в лицо: *«Кто хочет плакать и постыться – пусть идет в монастырь! Кто хочет тепла и покоя – пусть не вылезает из своей избы. А кто хочет борьбы – пусть идет с нами в океан. Мы научим его смотреть там опасности прямо в глаза, Мы научим его брать быка за рога... О, гей! О, гей! Стихия наша – океан, простор, борьба... Кто хочет следовать за нами – иди!»* [Гарин-Михайловский, 1980, с. 338].

Этнокультурные константы, противопоставленные в поэтической системе драмы, не только уточняют казуальную связь явлений, но и создают

новые взаимосвязи и коннотации, своеобразный межкультурный диалог в поэтике романтического произведения. Следы далекой архаики, национальные архетипы способствуют реализации конфликта как художественного механизма ретрансляции в его экзотической полноте выражения. Некоторые аспекты функционирования мифологем фольклорного сознания на материале творчества русских писателей исследовались в монографии [Образ народной культуры в литературе, 2016, с. 132–135].

В развитии конфликтной ситуации задействованы национальные мифологемы, этнические религиозные константы, выражающие мировидение народа; аспекты социально-мифологического наивного сознания анализируются Л. В. Ляпаевой [Ляпаева, 2015]. Чуваши предстают в драме язычниками, обожеествляющими природные силы: в художественной системе функционирует добрый бог «Великий Тура», злое божество-дух «Ирик», упоминается «богинюшка» – молодая дочь Туры, которая народу «свадьбы правит». Инонациональный мифологический текст актуализирует в драме проблему «человек-природа» как противостояние различных, несхожих миров – патриархального и промышленно-экономического. Инонациональный фольклорный материал в создании этнического образа активно используется русскими писателями XIX века [Сарбаш, 2022]. В драме «Зора» функционирует мифологема чувашского злого духа Ирика, которая органично реализуется в пьесе: именно этой религиозно-мифологической константой определяется сюжетное развитие произведения и взаимоотношения Гарри с чувашами. Гарри самонадеянно заявляет, что он является посланником Ирика, его вестником и слугой: именно с ним связана вся сила этого божества. Лукавый англичанин обманывает чувашей: чужие боги нужны для достижения своей цели, поэтому-то герой и утверждает, что Ирик не боится даже самого Туры, который находится где-то очень далеко. Гарри представляется чувашам исполнителем воли «мятежного» и «гордого духа» Ирика, имеющего «силу власти» и «неисчислимы богатства». Свою экономическую деятельность – привоз машин, строительство фабрик и заводов, дорог и дворцов на чувашских полях – Гарри связывает с тем, что именно на горе Ирик, обманув якобы великого Туру, схоронил свои сокровища. Простодушные чувашаи принимают ложь за чистую монету и искренне верят чужеземцу.

В контексте романтического противопоставления предстают и главные герои драмы – красавица «дикарка» Зора и англичанин-цивилизатор Гарри. В своем природном мире Зора, живущая в избушке на берегу пруда, до приезда Гарри чувствует себя свободной и счастливой: она весела и безмя-

тежна, ей «не надоели» ласки матери и отца. Зораим готов ждать еще год, когда Зора будет готова к «другой жизни» и позовет его. Н. Г. Гарин-Михайловский показывает героиню, встречающую «семнадцатую весну» жизни, в период возрождения природы, с которой она в ладу и согласии. Значима в этом аспекте беседа Зоры с «родными» духами – Домовым, Лешим, Водяным [Гарин-Михайловский, 1980, с. 348].

Мифологические образы народной культуры – естественная составляющая патриархально-природного мира. Правда, беседа Зоры происходит в драматический для героини период ее жизни: она «заболела», то есть влюбилась, и хочет, чтобы родные боги защитили ее от духа «воли злой» Гарри-Ирика. В ремарке пьесы передается удивительная атмосфера гармонии героини с жизнью матери-природы как родной стихией, поэтически представляющей в пьесе: играющая в пруду луна, таинственные фигуры и тени, сидящие на крыше дома совы и какая-то невероятная по своей красоте ночь [Гарин-Михайловский, с. 348]. Зора на завалинке предстает в окружении своих божеств: «... дедушка Домовой высунул из подполья голову, положил ее на лапу и задумчиво смотрит на Зору; Водяной высунулся из воды, положив голову на лапы, также смотрит. Леший смотрит с дерева. Какие-то уродцы-зверьки с поджатými лапами сидят и смотрят на Зору большими задумчивыми глазами» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 348]. Все «смотрят», сочувствуя и сопереживая Зоре: родные для героини боги чувствуют ее горе, тяжелое душевное состояние. Леший предлагает ей «аукаться в лесу» и слезает с дерева, чтобы успокоить «Зорушку»; Водяной предлагает поиграть с его детишками, любящими при лунном свете «покружить на глади вод прозрачных». Но на все эти предложения героиня отвечает одной и той же фразой: «Нет, не пойду. Ох, тяжело мне» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 348]. Зора просит помощи у своих богов, но они не могут защитить ее от властного духа – Гарри-Ирика, они все единодушны в своем ответе: «Не можем мы» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 349]. Водяной, имеющий дар предвидения, умеющий «искусно» глядеть на воду, предсказывает судьбу: Зора покинет родные края, забудет родительский дом и родных богов, но и непременно к ним вернется, но только знать о том она уже не будет: смерть в волшебном зимнем лесу возвращает героиню к своим истокам. В замке на горе Зора теряет гармонию жизни и покой, находится во власти душевного смятения. Автор неоднократно подчеркивает дисгармоничное состояние героини: она «смущенно» разговаривает на балу с Гарри, «смущенно» замолкает после пропеты ею песни, «смущенно» отказывается от ужина с гостями. Монолог Зоры проясняет мир ее души и осознание

того, что с ней происходит: «... с каждым днем я что-нибудь теряю... Давно уж потеряла родных, богов своих, давно узнала я, что темный мрак в моем уме... Сегодня голос потеряла, а с ним, быть может, и любовь его...» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 355]. Замерзая в зимнем лесу, Зора как будто возвращается в свою прежнюю жизнь, обретая «потерянный рай» и в то же время больно осознавая, что ей никогда уже не быть в родных краях. Об этом героиня, прощаясь, говорит возвышенно поэтически: «*Придет веселая весна, проснется лес... В избе на озере отец зовет народ и поведет их в поле веселый май встречать... Нет, ничего я больше не увижу... Вас, мать, отец, друзья и боги милые... Не возвращусь ни к вам, ни к матушке... к избе на озере я больше не вернусь...*» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 355]. Инверсионное построение предложений, метафоризация создают проникновенную тональность в предсмертном монологе героини. Зора замерзает, чувашки врываюся в «проклятый» замок на горе, Зора убивает Гарри. Драма завершается в темноте, когда господствует ночь и освещением является только природное светило – луна и горящий замок, подожженный чувашами. Огонь уничтожает замок Гарри как символ цивилизации, разрушающий природный мир жизни, несущий живущим на земле беды и страдания.

Уклад жизни чувашей и их верования даются через призму восприятия героев: в апперцепции Зоры, представляющей народное патриархальное сознание и языческое миропонимание, и в понимании Гарри, исповедующего экономические «законы науки». Гарри как человек иной культуры встречается с «чужим», «другим»: жизнь чувашей видится ему диковинной, их языческое мироощущение – определенным этапом в развитии человечества. Герой искренне удивляется патриархальной жизни и задается вопросом: как чувашки смогли сохранить свою культурную «ступень», как они «уцелели» в изменяющемся мире: «*Язычники... Из страны на высшей ступени культуры я попадаю сразу на первую ступень*» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 343].

В разрешении драматического конфликта важен еще один аспект, связанный с романтическим героем: писателем показывается определенная эволюция Гарри в понимании жизни и природы. Влюбившись в Зору, Гарри, как иноземец, попадающий в другое жизненное пространство, приходит к осознанию иных духовно-нравственных ценностей, которые были когда-то, по его мнению, общими, родовыми для всего человечества. В чувашской песне его сердце радостно узнает «утро жизни», прекрасный образ «девственных времен». Герой, будучи поборником цивилизации, не отрекаясь

от прежнего идеала, начинает несколько по-иному воспринимать мир: он видит значимость природного бытия. И это открытие героя настойчиво выделяется в пьесе: он ощущает себя в «объятиях природы», которая определяется им «матерью» и ассоциируется с Зорой. Умирая и возвращаясь в лоно мироздания, герой чувствует «золотые нити матери-природы» и тот давний и повторяющийся «узор любви», который определяется им как «вечно-старый и вечно-новый» [Гарин-Михайловский, 1980, с. 358]. Образ природы ассоциируется сейчас у Гарри с Вселенной, без которой «в бездну» рухнет цивилизация, исчезнет наука и искусство. Природа, в согласии с которой живут чувашаи, осознается и принимается Гарри как та несомненная ценность, без которой невозможна человеческая жизнь. Гарри умирает со словами признания в любви Зоре, которая для него олицетворяет собой вечную природу, необъятный природный космос.

Таким образом, специфика романтического конфликта в драме Н. Г. Гарина-Михайловского «Зора» заключается в противостоянии промышленной цивилизации и патриархального уклада жизни, который представлен дохристианскими верованиями и патриархально-родовым мирозерцанием – мифологемами этнического сознания. В раскрытии конфликта доминантную роль играет концепт природы, эксплицирующий идейное противоборство сторон.

Литература

1. Гарин-Михайловский Н. Г. Несколько лет в деревне. Очерки. Драма. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1980. 382 с.
2. Ляпаева Л. В. Мифопоэтика рассказа И. С. Шмелева «Гассан и его Джеджи» // Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические. Сборник научных статей. Под ред. Г. Л. Никоновой, А. В. Никитиной. 2015. С.104–106.
3. Образ народной культуры в литературе: монография / под ред. Д. В. Абашевой. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2016. С.124–135.
4. Сарбаш Л. Н. Концепт «Природа» в драме Н. Г. Гарина-Михайловского «Зора» // Вестник Марийского государственного университета. 2020. Т. 14. № 3. С. 373–378.
5. Сарбаш Л. Н. Русские писатели XIX века о религиозных верованиях и обычаях чувашей // Вестник Чувашского университета. 2010. № 2. С. 255–269.
6. Сарбаш Л. Н. Семантика фольклора в характеристике инонационального мира русской литературой XIX века // Семантика народной культуры в литературе: материалы межвузовской междисциплинарной научной конференции с международным участием, г. Москва, 21–22 октября 2021 г. / под общ. ред. Д. В. Абашевой.

шевой [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2022. С. 100–114.

7. Сарбаш Л. Н. Чувашские языческие боги в творчестве русских писателей XIX века // Сопоставительная филология и полилингвизм. Материалы Международной научной конференции. 2010. С. 278–280.

8. Тютелова Л. Г., Иванова В. Н. «Орхидея» Н. Г. Гарина-Михайловского: особенности коммуникативных стратегий драматурга // Семиотические исследования, 2022. № 2. С. 69–77.

Роль речеповеденческих фреймов и категориальных эмоциональных ситуаций в построении языковой картины мира персонажа (на материале романа Ф. М. Достоевского «Подросток»)

Семенова Алиса Александровна

*Институт славянской культуры РГУ им. А. Н. Косыгина, Москва, Россия
alisciya@mail.ru*

В статье обосновывается использование метода анализа речеповеденческих фреймов как динамических структур языковой картины мира, отражающих актуальные для языковой личности признаки конкретной стереотипной ситуации и степень их значимости. Для исследования речеповеденческих фреймов и категориальных эмоциональных ситуаций выбран эпизод из романа Ф. М. Достоевского «Подросток», исследуется языковая картина мира главного героя Аркадия Долгорукого. Категориальная эмоциональная ситуация, раскрывающая структуру знания и отражающая некоторую часть ментального пространства языковой личности, рассматривается в качестве ситуации в границах определённого речеповеденческого фрейма. Фреймовый анализ эпизода художественного произведения как наиболее объективный позволяет выявить репрезентацию концептов, на которых строится языковая картина мира персонажа.

Ключевые слова: речеповеденческий фрейм; категориальная эмоциональная ситуация; языковая картина мира; языковая личность; фреймовый анализ; суперфрейм

The role of speech-behavioral frames and categorical emotional situations in the linguistic picture construction of the character's world (based on the material of F. M. Dostoevsky's novel "The Teenager")

Semenova Alisa Aleksandrovna

*Institute of Slavic Culture of the Kosygin Russian State University,
Moscow, Russia*

The article substantiates the use of the method of analyzing speech-behavioral frames as dynamic structures of the linguistic picture of the world, reflecting the signs of a specific stereotypical situation relevant to a linguistic personality and the degree of their significance. To analyze speech-behavioral frames and categorical emotional situations, episodes from F. M. Dostoevsky's novel "The Teenager" are selected, the linguistic picture of the world of the main character Arkady Dolgoruky is investigated. The categorical emotional situation that reveals the structure of knowledge and reflects some part of the linguistic personality mental space is considered as a situation within the boundaries of the certain speech-behavioral frame. The frame analysis of the novel episode as the most objective enables to reveal the concepts representation on which the linguistic picture of the character's world is based.

Keywords: speech-behavioral frame; categorical emotional situation; linguistic picture of the world; linguistic personality; frame analysis; superframe

Когнитивное исследование языковой картины мира персонажа художественного произведения подразумевает анализ структур данных, хранящихся в памяти языковой личности, представляющей конкретного персонажа, и синтез результатов данного анализа. Такие структуры данных, конкретные образы, включающие в себя деятельностные и речевые процессы, мотивы, операции, имеют название «фреймы». М. Минский использовал термин «фрейм» в значении структуры данных, представляющей какую-либо стереотипную ситуацию [Минский, 1979]. В данной статье «фрейм» используется как понятие динамической структуры языковой картины мира, включающей в себя «такие характеристики, как процессуальность, субъект речи», «объект речи или ее адресат, мотив или потребность, интенция или речевое намерение, цель», «содержание или предмет речевого общения, языковые или семиотические средства речи» [Леонтьев, 2003, с. 16]. Исследование фреймовой семантики позволяет сформулировать «принципы структурирования и передачи определённой части человеческого опыта, знаний в значениях языковых единиц, способы активации общих

знаний, обеспечивающих понимание в процессе языковой коммуникации» [Болдырев, 2014, с. 104].

М. Минский разделяет фрейм на верхние уровни, чётко определённые конкретными логическими понятиями, и нижние уровни, состоящие из слотов, требующих заполнения характерными данными, и связей между ними [Минский, 1979]. В автобиографичном рассказе главного героя романа «Подросток» Ф. М. Достоевского участников и их действия из определённой категориальной эмоциональной ситуации, входящей в конкретный речеповеденческий фрейм, можно (по аналогии с теорией О. В. Вахониной) представить как узлы, создающие между собой сеть отношений агента (вызвавшего ту или иную ситуацию); намерения (цели ситуации); побочных эффектов (последствий ситуации); реципиента (воспринимающего ситуацию) и инструмента (средства создания ситуации) [Вахонина, 2014, с. 5]. Вышеперечисленные узлы могут находиться как на верхних уровнях определённого фрейма, так и образовывать пустые слоты, требующие заполнения данными. Пустые слоты заполняются человеком, воспринимающим данный фрейм. Таким образом, фрейм становится областью пересечения автора художественного произведения и его читателя, заполняющего слоты нижнего уровня, определяющего связи между ними. Интерпретатор заполняет слоты каждого предыдущего в тексте фрейма, основываясь на получаемых при чтении и интерпретации данных о ситуациях из последующих фреймов [Кубрякова, 1996, с. 190]. Если данных из последующих фреймов недостаточно, заполняет слоты данными из багажа своих опыта познания и памяти. Таким образом, фреймы взаимосвязаны и образуют суперфрейм. Можно провести аналогию суперфреймов с основными сюжетными линиями в рассказе.

Текст романа «Подросток» представляет собой нарративную автобиографию главного героя произведения Аркадия Долгорукого. Мегаобраз данного художественного произведения – это дневник подростка девятнадцати лет, который осмысляет жизненные ситуации, в которые он попал с детства, анализирует свои поведение и эмоциональные реакции. Весь рассказ главного героя можно представить в форме многочисленных суперфреймов, заключающих в себя речеповеденческие фреймы и категориальные эмоциональные ситуации, входящие в них.

Под категориальной эмоциональной ситуацией понимается конкретная типовая ситуация, связанная отношениями с эмоциональным состоянием языковой личности, входящая в границы определённого речеповеденческого фрейма [Шаховский, 2009, с. 24]. При этом В. И. Шаховский отме-

чает, что в связи с градуированностью категориальных эмоциональных ситуаций языковая личность, обладающая знаниями о категории эмоциональности, способна «моделировать топосы своей вербалики», «снижать или усиливать силу моделированной или вызываемой эмоции» [Там же]. Такой контроль проявления эмоциональности в собственной речи языковой личностью можно проследить, анализируя семантику речеповеденческих фреймов, включающих в себя ту или иную категориальную эмоциональную ситуацию. Исследование структуры данных для представления категориальной эмоциональной ситуации художественного произведения является объективным анализом картины мира языковой личности. Только в контексте определённых когнитивных структур (фреймов) становится понятно значение той или иной языковой единицы, задействованной в создании языковой картины мира персонажа, вербализованной в художественном произведении. Произведение «Подросток» выбрано для исследования речеповеденческих фреймов как структурных элементов языковой картины мира персонажа, так как повествование в романе ведётся непосредственно от лица главного героя.

Речеповеденческий фрейм «Общение с молодыми людьми у Дергачева» включает в себя категориальную эмоциональную ситуацию «Дискуссия молодых людей об идеях». В табл. 1 представлены узлы верхнего уровня, а именно четко определённые, неизменные данные.

Таблица 1

Узлы верхнего уровня речеповеденческого фрейма

| | |
|--|--|
| 1. Агенты (все участники дискуссии, названные и процитированные Аркадием Долгоруким) | Дергачев, жена Дергачева, Крафт, Васин, Тихомиров, Кудрюмов, Аркадий Долгорукий |
| 2. Намерения (цели) создания ситуации | а) встреча с Крафтом и знакомство с Васиным – для Аркадия; б) общение в узком кругу «своих», дискуссия на тему идей – для остальных агентов |
| 3. Побочные эффекты (последствия) ситуации | а) создание умозаключения об обществе и рефлексия собственного эмоционального состояния и поведения Аркадием; б) прекращение дискуссии, расхождение участников |
| 4. Реципиент | Аркадий Долгорукий |
| 5. Инструмент создания ситуации | речь участников |

Аркадий Долгорукий представлен в данном речеповеденческом фрейме и одним из агентов, и реципиентом, так как побочный эффект как последствие ситуации отражается его эмоциональным состоянием и умозаключением. Связи между данными узлами выражаются единицами языка, включающими в своё контекстное значение эмотивность, оценочность и даже экспрессивность. Далее в табл. 2 представлены к рассмотрению связи с вектором направленности от реципиента к агентам ситуации.

Таблица 2

Отношения реципиента к агентам ситуации

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| 1. Отношение Аркадия к Дергачеву | «Во взгляде его видна была сметливость и во всём сдержанность, некоторая беспрерывная осторожность»; «хоть он больше молчал, но очевидно управлял разговором» [Достоевский, 2021, с. 43] | Словосочетания <i>видна сметливость, во всём сдержанность, беспрерывная осторожность, очевидно управлял разговором</i> выражают положительную оценку Аркадием поведения Дергачёва. Прямой оценки личности этого агента в тексте нет. |
| 2. Отношение Аркадия к жене Дергачева | «Довольно миловидная молоденькая женщина, очень скромно одетая, и, слегка поклонившись мне» [Там же, с. 43] | Словосочетание <i>довольно миловидная</i> , лексема <i>молоденькая</i> выражают положительную оценку внешности агента, оценка поведения отсутствует. |
| 3. Отношение Аркадия к Крафту | «Крафтово лицо я никогда не забуду»; «что-то как бы уж слишком незлобное и деликатное, хотя собственное достоинство так и выставлялось во всем»; «что-то во всём нём было такое тихое»; «я бы не променял моего, может быть, даже очень пошлого лица на его лицо, которое казалось мне так привлекательным»; «что-то такое слишком уж спокойное в нравственном смысле, что-то вроде какой-то тайной, себе неведомой гордости» [Там же, с. 43] | Словосочетания <i>никогда не забуду, так привлекательным</i> , распространённое описание выражения лица выражают высокую оценку Аркадием внешности и личности Крафта. Встреча с этим агентом была намерением Аркадия, поэтому данное описание является и узлом намерения создания ситуации, так как говорит о том, что намерение осуществилось и передаёт характеристику связи агента Аркадия и намерения встречи с Крафтом. |

Окончание табл. 2

| | | |
|-----------------------------------|--|---|
| 4. Отношение Аркадия к Васину | <p>«Физиономия Васина не очень поразила меня»; «предчувствовалось мало общительности, но взгляд решительно умный»; «умнее всех в комнате»; «я был в восхищении от его идеи»; «разом разрешает задачу и успокаивает меня в высшем смысле»</p> <p>[Там же, с. 43–47]</p> | <p>Словосочетания <i>физиономия не очень поразила, предчувствовалось мало общительности</i> содержат нейтральную, близкую к негативной оценку внешности Васина. Но следующие оценочные выражения: <i>взгляд решительно умный, умнее всех в комнате, я был в восхищении, успокаивает меня в высшем смысле</i> – содержат очень высокую оценку речи, поведения агента и эмоционального влияния. Характеристика Васина и так же знакомства с ним как узла намерения выражает отношения не только реципиента к агенту, но и агента Аркадия к осуществлённому намерению.</p> |
| 5. Отношение Аркадия к Тихомирову | <p>«Горячившийся больше всех, тоже ухмылялся»; «он в упор смотрел на меня и слушал»; «учитель с подлейшей улыбкой»</p> <p>[Там же, с. 43–50]</p> | <p>Лексемы <i>горячившийся, ухмылялся</i> передают описание эмоционального поведения агента, но словосочетание <i>с подлейшей улыбкой</i> выражает негативную оценку поведения Тихомирова.</p> |
| 6. Отношение Аркадия к Кудрюмову | <p>«Оказался потом из крестьян»; «Считая его полным ничтожеством»; «раздался с злорадством голос ничтожества»; «крикнуло ничтожество»; «была мысль броситься и начать его тузить кулаками»; «чёрт бы взял его наружность!»</p> <p>[Там же, с. 44–50]</p> | <p>Отношение Аркадия как к внешности, так и к поведению Курдюмова крайне негативное, выражается многочисленными эмотивными словами, экспрессивными выражениями – «крикнуло ничтожество», «чёрт бы взял его наружность!». Данная негативная связь имплицитно перекладывается на отношение Аркадия к низким социальным слоям общества, так как социальное положение именно этого агента указано в тексте – <i>из крестьян</i>, что отражает восприятие социального неравенства.</p> |

В табл. 3 представлены связи между узлами речеповеденческого фрейма с вектором направленности от реципиента к последствиям ситуации (побочным эффектам).

Таблица 3

Отношения реципиента к последствиям ситуации

| | | |
|--|--|--|
| 1. Создание умозаключения об обществе | <p><i>«Их боялся»;</i> <i>«разобьют “мою идею”»;</i> <i>«никому ничего не должен»;</i> <i>«зачем я непременно должен любить моего ближнего или ваши там будущее человечество»;</i> <i>«есть три рода подлецов на свете: подлецы наивные, то есть убеждённые, что их подлость есть высочайшее благородство, подлецы стыдящиеся, то есть стыдящиеся собственной подлости, но при непременно намерении всё-таки её докончить, и, наконец, просто подлецы, чистокровные подлецы»;</i> <i>«я самым пренебрежительным образом буду жить для себя, а там хоть бы все провалились!»</i></p> <p align="center">[Там же, с. 46–50]</p> | <p>Аркадий выражает эмоциональное отношение к обществу молодых людей, способных дискутировать с ним. В семантике приведённых цитат содержатся не только эксплицитные оценки общества в форме экспрессивных выражений – <i>«чистокровные подлецы»</i>, <i>«хоть бы все провалились!»</i>. Но и осознание Аркадием эмоции «страх», возникающей в отношении с обществом – <i>«их боялся»</i>. Аркадий выражает стремление защищать свою «идею», являющуюся для него одним из смыслов жизни.</p> |
| 2. Рефлексия собственного эмоционального состояния | <p><i>«Должен сознаться в адском стыде»;</i> <i>«Придя в восхищение от Васина, я почувствовал стыд, а себя – недостойным ребёнком!»;</i> <i>«чувство похвалиться моим умом»;</i> <i>«желание прыгнуть на шею, чтоб признали меня за хорошего и начали меня обнимать или вроде того (словом, свинство), я считаю в себе самым мерзким из всех моих стыдов и подозревал его в себе еще очень давно, и именно от угла, в котором продержал себя столько лет, хотя не раскаиваюсь»;</i> <i>«воспоминание</i></p> | <p>Аркадий осознаёт своё эмоциональное состояние, что выражено эмотивными словами и словосочетаниями: <i>стыд, чувство похвалиться, воспоминание скверное, рассердился, трепетал от ярости</i>. Аркадий недоволен своим эмоциональным состоянием, анализируя его, признаёт его ошибочным. Главный герой признаёт причину своего стыда перед обществом – <i>«именно от угла»</i> – от привычки быть</p> |

Окончание табл. 3

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | <i>скверное!»; «Ошибка в том, что я рассердился»; «Я трепетал от ярости»</i> [Там же, с. 46–50] | обособленным от общества, жить в собственном уединении. |
| 3. Рефлексия собственного поведения | <i>«Трусил идти к Дергачёву»; «я бы мог быть храбрее, я был обязан быть мужественнее»; «заставило меня у них разбить лёд и заговорить»; «не выдержал: ничего не выдал, конечно, но болтал непозволительно; вышел позор»; «мне нельзя жить с людьми»; «моя идея – угол»; «выпалил всё это нервно и злобно, порвав все верёвки»; «знал, что лечу в яму, но я торопился, боясь возражений»; «чувствовал, что сыплю как сквозь решето, бессвязно и через десять мыслей в одиннадцатую, но я торопился их убедить и перепобедить»</i> [Там же, с. 46–50] | Оценка собственного поведения передаётся с помощью описания эмоций, испытываемых Аркадием в момент действий: <i>трусил идти, вышел позор, нервно и злобно, боясь возражений</i> . Данные эмотивные словосочетания выражают эмоции «страх», «стыд», «злость». Фразой «Моя идея – угол» герой выражает стремление отстраниться от общества, уединиться. Лексемами <i>убедить, перепобедить</i> Аркадий выразил желание доказать свою правоту. |

Все узлы, перечисленные в таблицах, вступают в отношения между собой, образуя связи со слотами, требующими заполнения. Для заполнения таких слотов как «результат встречи с Крафтом», «результат знакомства с Васиным» и других возможных требуется анализ уже следующих речеповеденческих фреймов, содержащих ситуации с соответствующей информацией. Таким образом, следуя друг за другом, пересекаясь узлами и слотами, речеповеденческие фреймы складываются в один суперфрейм – одну сюжетную линию.

В результате анализа эмотивных, оценочных, экспрессивных единиц текста, относящегося к определённому речеповеденческому фрейму, выявились связи между узлами этого фрейма. Данный фрейм является всего лишь кусочком языковой картины мира Аркадия Долгорукого, но его анализ представляет целую структуру восприятия окружающей действительности и выражения этого восприятия в речи. Языковая картина мира глав-

ного героя строится на таких концептах, как «идея», «уединение», «социальное неравенство», выражающихся в его речи в процессе эмоциональной коммуникации. Характерной чертой Аркадия как языковой личности является попытка опознать и назвать свои эмоции с целью определения своей позиции в коммуникативной ситуации. Можно сделать вывод, что фреймовый анализ всех эпизодов художественного произведения как наиболее объективный способен раскрыть возможность героя контролировать своё эмоциональное состояние в той или иной категориальной эмоциональной ситуации.

Литература

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. Изд. 4-е, испр. и доп. Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. 236 с.
2. Вахонина О. В. Фреймовая модель когнитивного процесса [Электронный ресурс] // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2014. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/freymovaya-model-kognitivnogo-protsesssa> (дата обращения: 10.12.2022).
3. Достоевский Ф. Подросток: роман. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. 480 с.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; Под общ. ред. Е. С. Кубряковой. М. : Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. 287 с.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 151 с.
7. Шаховский В. И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии : учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студ., магистрантов и асп. Ин-та иностр. яз. Волгогр. гос. пед. ун-та. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. 170 с.

Между замыслом книги и ее названием (роман М. Степновой «Сад»)

Стрельникова Наталия Данииловна

*Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет
«ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова, Санкт-Петербург, Россия
tashastrel@mail.ru*

В статье рассматривается смысл названия романа М. Степновой «Сад» в его связи с замыслом автора. Включая в себя западноевропейские традиционные представления и национально-обусловленные, связанные с русским усадебным бытом и темой уходящего дворянства, образ сада, будучи важным элементом в индивидуально-авторской и национальной картине мира, вызывает неожиданные ассоциации и приобретает новые коннотации, проявляющиеся в конкретном тексте писателя XXI века, с учетом семантики первоначального названия романа.

Ключевые слова: сад; иначе; книга; символ; название

Between the idea of the book and its title (Novel by M. Stepnova “Garden”)

Strelnikova Nataliia

Saint-Petersburg Electrotechnical University 'LETI', Saint-Petersburg, Russia

The article discusses the meaning of the title of the novel by M. Stepnova "The Garden" in its connection with the author's intention. Including Western European traditional ideas and nationally determined, associated with Russian estate life and the theme of the outgoing nobility, the image of the garden, being an important element in the individual author's and national picture of the world, evokes unexpected associations and acquires new connotations that appear in the specific text of the writer XXI century, taking into account the semantics of the original title of the novel.

Keywords: garden; otherwise; book; symbol; title

Название романа Марины Степновой «Сад» (2019) оказалось принципиально важным и концептуально значимым. В Толковых словарях В. В. Лопатина, Т. Ф. Ефремовой, С. И. Ожегова, А. П. Евгеньевой, Д. Н. Ушакова первым указывается значение существительного *сад* как ‘Участок земли, засаженный деревьями, кустами, цветами...’. Далее следуют разночтения. В словаре С. Кузнецова зафиксированы четыре значения многозначного слова *сад*: ‘1. Участок земли для выращивания садовых растений,

садовые растения (цветы, фруктовые деревья и кустарники), произрастающие на таком участке. ... *Вишнёвый сад. Зимний сад.* (помещение в особняке, обставленное живыми растениями). 2. Большой сквер; парк. *Сады и парки Москвы. Летний, Соловьёвский сад.* (название таких парков в Петербурге). 3. Учреждение, в котором коллекционируют, разводят и изучают растения, животных. *Ботанический сад. Зоологический сад.* 4. Разг. = Детский сад. *Водить ребёнка в сад. Сделать прививку в саду. Сад-ясли?* [Кузнецов, 1998].

Крайне интересно, что первоначальное заглавие романа было иным. М. Степнова назвала свою книгу «Иначе», но редактор издательства Е. Д. Шубина была категорически против и выбрала название, бывшее среди возможных в авторском списке. Парадокс заключается в том, что название «Иначе» абсолютно соответствует писательскому замыслу, так как роман действительно о том, где всё и все «иначе», всё и все – наоборот. Название даёт ключ к прочтению и пониманию нечленораздельного эпиграфа: *«хапуртс о и еклоп, хацирк, ехум, ебаж,/ итсовиргзов или ежебревс о,/ алытом ииненемако и иинестугаз о,/ етсорок или хядулеш о, хазележ о,/ елишак и ешуду бо, ебуз меьчлов О.* «Иначе» быстро позволяет догадаться, что надо просто прочесть по-другому, т.е. наоборот. Последние слова романа, в которых слово-понятие *иначе* настойчиво повторяется, также обретают символический смысл, замыкая семантически и структурно композицию, образуя вероятность множественных вариантов прочтения произведения. *«Я люблю вас и потому не могу поступить иначе. <...> Ровно, отчетливо, честно. Тысячу раз подряд. Радович так и не узнал никогда. Никто никогда не узнал»* [Степнова, 2020, с. 413]. Название «Сад», между тем, конечно, многомернее, оно включает в себя большой спектр значений и новых коннотаций с длинным шлейфом ассоциаций. М. Кучерская, комментируя варианты названия, согласилась со Степновой, что точное название, конечно, «Иначе», но добавила при этом, что «в сад хочется войти, а в – ИНАЧЕ – не хочется» [Марина Степнова, 2021]. Предлагаем «войти» в «Сад» М. Степновой и прочесть текст по-иному, чем роман «Иначе».

Итак, понятие и концепт *сад* понимается шире и объемнее, чем только пейзаж, ибо является персонажем, способным осуществлять целенаправленные действия, *героем*, не фоном. *Сад* материализуется в повествовании Степновой практически сразу, хотя первые три страницы посвящены *книгам*, но затем *сад*, живой, первозданный, яркий, буквально врывается в текст, становясь инициатором того, что произойдёт далее с героиней,

Надеждой Александровной Борятинской: «Вокруг был праздник – нескончаемый, щедрый, торжествующий. Сочная, почти первобытная зелень, перла отовсюду, кудрявилась, завивалась в петли, топорщила неистовые махры» [Степнова, 2020, с. 15].

Д. С. Лихачев в монографии «Поэзия садов» пишет, что «сад был всегда "действующим"». В этом его разительное отличие от архитектурных сооружений, которые часто ценны сами по себе» [Лихачёв, 1998], именно так он и представлен в романе Степновой, не отклоняющейся от традиционных представлений. Более того, «сад воспринимался как большая книга, как учебное помещение, своего рода "классная комната"» [Лихачёв, 1998]. Существующий подобно одушевленному организму и запечатленный в запахах, красках и звуках, Сад не только сравнивается в романе с *книгой*, но и в буквальном смысле слова «вытесняет» её. С рождением позднего ребёнка героиня абсолютно разочаровывается в книгах, с горечью и обидой понимая и резюмируя, что в книгах «всё оказалось ложью – от первого до последнего слова» [Степнова, 2020, с. 68]. Любимый книжный мир не защитил Надежду Александровну от прозы жизни, от реальности быта, оказался иллюзией. На этом моменте стоит остановиться подробнее, так как здесь мы сталкиваемся с любопытным биографическим фактом, результатом взаимодействия быта и бытия, жизнедеятельности и творчества. Первоначально героиня должна была до конца романа остаться «страстной книжницей», но Степнова задумала написать историю, где «книги проиграют матери», и «развернула в книжке действие на сто восемьдесят градусов» [Писарева, 2021]. Столь неожиданный сюжетный поворот случился благодаря тому, что во время работы над книгой М. Степнова стала матерью. Это событие не только изменило её собственную жизнь, но непосредственно повлияло и на идею, и на сюжет создаваемого произведения. Она рассказывает, что на одном из этапов работы «самым важным в итоге стал ребёнок» [Писарева, 2021], а проблемы рождения и воспитания ребенка становятся центральной темой романа. «Почему никто не написал об этом? Почему никто не предупредил?» [Степнова, 2020, с. 70] – задаёт риторический вопрос героиня, но в книгах XIX века ответа на него нет. Таким образом, замысел романа корректировался по мере его написания.

Первая глава «Мать» заканчивается полным отказом от книг, хотя дочь героини названа в честь Наташи Ростовской, вымышленного персонажа Л. Толстого. С жанровой точки зрения «Сад» является романом воспитания: он о том, «как непросто быть родителями в любую эпоху, с поднимаемыми проблемами абсолютной любви, абсолютного принятия и абсолют-

ной свободы» [Марина Степнова, 2021]. Так начинает играть свою значимую роль второе лексико-семантическое значение слова, данное в словаре, «детский сад», в котором воспитывают, так проявляется другое значение концепта *сад*.

«За окном был сад.

Это всё, что у неё теперь оставалось.

Чудом уцелевший ребёнок.

И сад» [Степнова, 2020, с. 50].

Прозвучавшая выше мысль разбита автором на четыре отдельных предложения: использован прием парцелляции. Мы сознательно воспроизводим этот фрагмент текста так, как это сделано в романе: четыре предложения становятся по воле автора четырьмя абзацами. Акцентируем внимание на том, что перед нами практически поэтический текст, лаконичное стихотворение в прозе с кольцевой композицией и ключевыми словами: *сад, всё, оставалось, ребёнок*. Не только тесная связь *ребёнка* с *садом* подчёркивается автором, но и отсутствие всего другого. Есть только *ребёнок* и *сад*, они и составляют мир героини. Как две темы в классической симфонии, они начинают соперничать друг с другом. Наташа, которую все в романе называют Туся, свободная и независимая, как явление природы, как *сад*, которому она обязана своим появлением на свет божий. Через пять лет «Надежда Александровна сидела в той же детской, глядя в сад сквозь распахнутые огромные окна. Среди яблонь носилась, играя с Мейзелем в салки, Туся» [Степнова, 2020, с. 92]. Наталья в переводе с латыни – *родная, природная*, вполне оправдывает свое имя: своевольная, трудно управляемая, одержимая, стихийная, как *сад* без садовника.

Во второй главе «Отец», посвященной доктору и воспитателю Мейзелю, *сад* уходит на второй план, замещаясь пространством за усадьбой, где Мейзель совершает каждодневные прогулки с воспитанницей, маленькой Натальей Борятинской. В третьей главе «Дочь», посвящённой Тусе, сад практически исчезает: всё своё время Туся отдаёт лошадям, ее родным пространством становятся конюшня, луга и пастбища. Заметим, что в романе Степновой много биографического. Помимо факта изменения сюжета в процессе написания в связи с рождением дочери, автор одновременно воплощает в тексте две страсти – к медицине и к лошадям, вернее, соединяет их в ткани повествования. В главе «Мать» обозначается центральная тема романа – рождение и воспитание ребенка. Одним из главных героев является врач, и вместе с ним звучит тема медицины, а любовь автора к лошадям и знания в этой области реализуются в интересах Туси и в самом ее

образе [Марина Степнова, 2021]. Однако необходимо заметить, что *сад* вновь и вновь появляется в переломные моменты развития сюжета.

Будучи поэтическим образом, *сад* вызывает ряд традиционных ассоциаций. Это Эдем, Райский сад с символикой царства небесного, прежде всего. Степнова описывает, как многоярусно разумно он устроен: малина, вишни, груши, сливы, терновник и, конечно, яблоки. «Надежда Александровна физически чувствовала вокруг тихое неостановимое движение: сонное пчелиное гудение, комариный стон, ход соков в невидимых прочных жилах, лопотание листьев и даже тонкий, натужный писк, с которым раздвигали землю бледные, молодые стрелки будущих растений» [Степнова, 2020, с. 15]. *Сад* сыграет уготованную ему роль библейского сада с неизбежными мотивами искушения, грехопадения, рождения ребёнка в муках, изгнания, страдания и одиночества: все перечисленные мотивы последовательно развернуты в сюжете. *Сад* «используется как метафора любовного рая, созданного влюбленным» [Тресиддер, 2001]. В романе Степновой героиня съедает яблоко, но соблазняет мужа иным плодом, тоже ветхозаветным: она «протянула мужу – лопнувшую, почти библейскую, почти смокву, текущую голодом и медом, из сада маленькой, смуглоногой и тоже выдуманной Суламифи» [Степнова, 2020, с. 20]. Но после грехопадения в двери рая невозможно войти. Мотив проклятия реализуется своеобразно: «с самых первых дней все пошло не так» [Степнова, 2020, с. 40]. Название, избранное автором, – «Иначе» – как нельзя лучше подчеркивает его замысел. Восприятие сада как символа потерянного рая и упование на обретение его в будущем также присутствует в романе. «В древних традициях образ идеального мира, космического порядка и гармонии – потерянный и вновь обретённый рай <...> “рай” – этимологический синоним “сада”» [Тресиддер, 2001, с. 77]. Отчасти *сад* Борятинских таковым и является, мечтается таковым, но не становится, а несёт в себе иной смысл, не будучи образом «космического порядка и гармонии». Образ *сада* трансформируется, приобретает амбивалентность. Иначе начинает звучать эпиграф к роману, приобретает смысл, который, судя по всему, изначально в него не вкладывался, а Космос замещается Хаосом, Рай оборачивается Адом. Позволим себе заметить, что в символизме, например, *сад* мыслился как «духовная идиллия мистическо-эротических встреч» [Ханзен-Лёве, 2003, с. 617]. Именно так и происходит в романе, но эротическое свидание в саду оборачивается неожиданностью: мистика заключается в том, что ребёнок появляется у очень немолодых родителей, это «стыдно» по представлениям XIX века, кажется немислимым. Подобное восприятие сада как «духовной идиллии

мистическо-эротических встреч» имеет давнюю традицию и характерно не только для символизма: ярким образцом русской «мистическо-эротической» литературы эпохи барокко было творение С. Полоцкого «Вертоград многоцветный» (1689).

После грехопадения в саду семья распадается, начинается медленный процесс угасания рода. Таким образом, «Сад» продолжает тему прощания с «дворянскими гнёздами», с уходящей эпохой, запечатлённой в романах И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, в малой прозе И. А. Бунина от «Антоновских яблок» до «Тёмных аллей» и, конечно, в пьесе А. П. Чехова «Вишнёвый сад». Ассоциация с пьесой Чехова не может не возникнуть, однако она, несмотря на то, что сад вырубает в конце романа, а тема уходящего усадебного дворянства настойчиво звучит, приводит к неожиданным размышлениям. В романе Степновой отсутствует главное, что составляет суть и нерв чеховской трагикомедии: особая интонация, паузы, пронзительный лиризм, тоска по прошлому, плач по детству, несбывшихся надеждах, ускользающему времени, легкомыслие и непрактичность главных героев – весь символический антураж, полный условностей, и хрупкость красоты, и звук лопнувшей струны, и прозрачная дымка трепетно и нежно цветущего вишнёвого сада. Ничего этого нет. Сад, изображаемый Степновой, не цветущий, а плодоносящий. Борятинской снится, как она «до утра ходила по августовскому саду, солнечному, жаркому, с Тусей на руках, и всё выпевала ласково – а это, Тусенька, сли-и-ва<...> а это яблочки, наливные, сла-а-адкие<...>и еще падали яблоки – с тихим, спелым стуком» [Степнова, 2020, с. 408]. «Оба сада – и старый, и молодой – захлебывались от цветения» [Степнова, 2020, с. 402], только когда хоронили Мейзеля. Сад нужен лишь Надежде Александровне. Внутренняя связь между стареющей хозяйкой усадьбы и садом, пережившим её жизнь, настолько тесна, что они умирают одновременно: «Когда сад закончили вырубать, Борятинская была ещё жива, но уже ничего не чувствовала. В глазах её, открытых, остановившихся, отражалось опустевшее окно, в свою очередь отражавшее такое же опустевшее, медленно темнеющее небо» [Степнова, 2020, с. 410]. Учитывая значение связи Сада-Рая с символикой царства небесного, символически опустевшее Небо означает оставленность Богом. Тусю, кроме факта зачатия, с садом ничего не связывает. Ее одержимость иного рода – страсть к лошадям. «Её мечта обрастала мясом, а где мясо – там и кровь. Ради лошадей надо было пожертвовать садом. И она жертвовала» [Степнова, 2020, с. 410]. Если для Матери «сад был её – несомненно. А эти люди – чужие» [Степнова, 2020, с. 39], как она думала о своих старших детях, то для

Дочери *сад* – «это просто деревья – и всё» [Степнова, 2020, с. 410]. В этих двух цитатах заключена не столько разница, сколько драматический разрыв, пропасть между поколениями и эпохами.

Сад обречён на сруб и уничтожение, неизбежное при смене эпох: на смену дворянской аристократии приходит буржуазия, предприниматели, люди с новым мировоззрением и системой ценностей. Это молодое поколение в лице Туси, говорят: «Мне плевать на прошлое. Мне нужно будущее <...>. Такое, как я хочу» [Степнова, 2020, с. 389]. Как и в пьесе А. П. Чехова, образ в романе перерастает в символ, а идея отказа от *сада*, как медиума между этим и тем светом, есть одновременно и отказ от того света, от христианской традиции вообще. Степнова описывает, как по живому рубят *сад*, выступающий в образе одухотворённого существа, чувствующего организма. «Дерево вздрогнуло, будто не веря. Вскрикнуло. Захлебнулось. Швырнуло в небо пригоршню переполошенных, растрепанных, ничего не понимающих птиц. Яблоки частым дождём посыпались на траву. Тук. Тук. Тук. По всему саду задёргались беспомощно, как от боли, верхушки живых деревьев» [Степнова, 2020, с. 409]. В пьесе Чехова читатель-зритель не видит, как рубят сад, только слышит стук топора, пьеса заканчивается на этом процессе. В этой связи точна строчка Ю. Левитанского (1963): «Сон происходит в минувшем веке. / Звук этот слышится век назад. / Ходят весёлые дровосеки, / Рубят, / Рубят / Вишнёвый сад». Нет завершения, как будто сад все еще рубят, действие длится век! М. Степнова ставит жирную точку. «Новый и старый сад вырубил полностью. Парк тоже. Туся оставила только одно-единственное дерево – возле усыпальницы Мейзеля. Старую грушу» [Степнова, 2020, с. 413]. Грушу, так как у яблони и сливы богатая семантика, вишня будет снова вызывать ассоциацию с «Вишнёвым садом», которая в данном случае не нужна. Не вишня, не слива, не яблоня, вероятно, чтобы исключить лишние коннотации.

Д. С. Лихачёв, обращаясь к представлению о саде как о книге, запечатленной и в поэзии, продолжает эту мысль и в качестве примера приводит стихотворение Б. Л. Пастернака «Липовая аллея» (из цикла «Когда разгуляется», 1956–1959 гг.). Далее мысль Пастернака продолжает М. И. Цветаева, утверждая, что объект материального мира, будь то сад, или дерево, или куст, одновременно является текстом поэтическим. В стихотворном цикле Цветаевой «Куст» именно он, *куст*, является таким объектом материального мира, но одновременно он же и поэтический текст. Сад есть творение природы; текст, особенно поэтический, – творение человека; книга – творение писателя. Неизвестно, закладывал ли автор, осознанно или бес-

сознательно, этот смысл в роман, скорее всего вовсе нет, особенно если вспомнить, что первоначальное название было иным. Однако смеем утверждать, что такое прочтение романа представляется возможным. В этой связи последний вариант названия удачнее, чем первоначальный. Сад есть книга и одновременно пишущийся текст, поэтому логично и естественно, что текст обрывается, когда в конце книги сад вырубает, именно обрывается. Финал романа Марины Степновой трагически открыт: «Туся была счастлива и свободна./ Наконец. / Как свободен всякий, не знающий, что готовит ему будущее» [Степнова, 2020, с. 413].

Сад в романе М. Степновой представлен как герой и как книга, текст, внезапно перестающий звучать и существовать вместе с обрывающимся сюжетом романа. Сад в романе играет роль Эдема, библейского сада с символикой царства небесного и мотивами грехопадения. Сад есть традиционный символ потерянного рая. Кроме того, и это доказывается в данном исследовании, образ, символ, концепт *сад* в контексте романа приобретает новые коннотации и семантику первоначального названия – Сад наоборот – Ад.

Семантика названия представляется многоярусной, так как включает в себя западноевропейские традиционные представления и национально-обусловленные, связанные в первую очередь с русским усадебным бытом и с темой уходящего дворянства.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка: под редакцией С. А. Кузнецова. СПб: Норинт, 1998. 1534 с.
2. Лихачёв Д. С. Поэзия садов: к семантике садово-парковых стилей. Сад как текст [Электронный ресурс]: М: Согласие, 1998. 471 с. // <https://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/5064/> (дата обращения: 08.01.2023).
3. Марина Степнова – «Сад» / Открытая книга. Телеканал Культура/ 19 февраля 2021 // https://m.youtube.com/watch?v=6k--r_H-p1I (дата обращения: 08.01.2023)
4. Писарева Е. Марина Степнова: «Отрубить в СМИ культуру – это оставить организм без селезёнки». Интервью 7 апреля 2021.10:55 // <https://daily.afisha.ru/brain/19347-marina-stepnova-otrubit-v-smi-kulturu-eto-ostavit-organizm-bez-selezenki/> (дата обращения: 08.01.2023)
5. Степнова М. Л. Сад: роман. М.: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. 412 с.
6. Тресиддер Джек. Словарь символов. М., 1999. // https://www.booksite.ru/localtxt/tre/sid/der/tresidder_d/slovar_sim/index.htm (дата обращения: 08.01.2023).

7. Ханзен-Леве А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм. Космическая символика. СПб, Академический проект, 2003. 816 с.

«Серебряно-призрачный город туманов...»²⁰
(образ Петербурга в творчестве Д. С. Мережковского)

Хрипункова Оксана Васильевна

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Санкт-Петербург, Россия
khrpunkova.oxana@yandex.ru*

В статье анализируется образ Петербурга в творчестве Д. С. Мережковского. Автором статьи доказывается, что образ Петербурга играет весьма существенную роль в творчестве Мережковского и представляет собой образ-символ, отражающий апокалиптические настроения писателя. Показано, что в романе «Пётр и Алексей» данный образ интерпретируется двояко: как прекрасный «Парадиз» и как город-призрак, наделённый Мережковским inferнальными чертами.

Ключевые слова: Санкт-Петербург; русская литература; Серебряный век; символизм; экфрасис

«The Silver Ghost City of Mists ...»
(The image of Petersburg in the works of D. S. Merezhkovsky)

Khripunkova Oksana Vasilyevna

Saint Petersburg State University of Economics, Saint Petersburg, Russia

The article analyzes the image of Petersburg in the works of D. S. Merezhkovsky. The author of the article proves that the image of St. Petersburg plays a very significant role in the work of Merezhkovsky. St. Petersburg is an image-symbol reflecting the apocalyptic ideas of the writer. It is shown that in the novel «Peter and Alexey» this image is interpreted in two ways: as a beautiful «Paradise» and as a ghost town ghost town with infernal features.

Keywords: Saint Petersburg; Russian literature; the Silver Age; symbolism; ekphrasis

²⁰ Агнивцев Н. Я. Санкт-Петербург // Блистательный Санкт-Петербург. Берлин: Изд-во И. П. Ладыжникова, 1923. 60 с.

*И город-призрак, город-сон
Растёт на севере пустынном,
Как будто в сказке вознесён
Он мановением единым.
«Петроград»
Дон Аминадо*



Рис. 1. Дворцовая площадь (1900-е гг.). Фотограф К. Булла

В истории русской культуры Санкт-Петербург всегда был и остаётся не только «Северной столицей», центром культурной жизни, одним из красивейших городов России, но и представляет собой «своеобразную художественную тему, образ, город-миф, крепко врезавшийся в отечественную ментальность» [Лицарёва, 2017]. Самые разные представители русской культуры пытались воплотить в своих художественных творениях сложный, неоднозначный и многоплановый образ великого «града Петрова», ведь тема Петербурга, «далёкая от того, чтобы быть исчерпанной или окончательно решённой, ... характеризуется особой антитетической напряжённостью и взрывчатостью, некоей максималистской установкой как на разгадку самых важных вопросов русской истории, культуры, национального самосознания, так и на захват, вовлечение в свой круг тех, кто ищет ответ на эти вопросы» [Топоров, 2009, с. 644].

Интерес живописцев, композиторов и литераторов к Петербургу не угасал практически с самого его возведения. «За ... исторически ничтожный срок своего существования Петербург накопил такое количество текстов, кодов, связей, ассоциаций, такой объём культурной памяти, что по праву

может считаться уникальным явлением в мировой цивилизации» [Лотман, 1993, с. 84–94].

С самого начала Петербург вызывал к себе двойственное отношение как у его жителей, так и у деятелей искусства, что было обусловлено целым рядом причин, главной из которых было мощное влияние западной культуры, «воздвигаемой» на русской «почве». Вследствие своей «генетической» принадлежности одновременно и Европе, и России Петербург обрёл свой неповторимый внешний облик и особую атмосферу и утвердился в сознании людей как центр-носитель биполярной национальной культуры.



Рис. 2. Вид на Невский проспект (начало XIX в.).
Гравюра из собрания П. Я. Дашкова

«Не менее значимой, сущностной характеристикой этого города выступает оппозиция двух противоречивых его ипостасей: “парадного фасада” и “изнанки”» [Филиппова, 2013, с. 5]. Кроме того, едва ли не с первых дней своей необыкновенной жизни он связывался людьми с представлением о чём-то сверхъестественном, находящемся на грани между миром реальным и миром фантастическим. «Внутренний смысл Петербурга, его высокая трагедийная роль, именно в этой несводимой к единству антитетичности и антиномичности» [Топоров, 2009, с. 644]. При этом, благодаря особой метафизике этого города, все существующие в нём противоположности соседствуют друг с другом, находясь в сложном, удивительном взаимодействии.

Несмотря на то, что образ Петербурга нашёл своё воплощение в различных видах искусства, в частности, в живописи, наиболее ярким зерка-

лом, отразившим всю многоликость города, как неординарного явления культурной истории России, является художественная литература. Петербург стал одним из «вечных образов» русской литературы. С каждым новым поколением русских писателей и поэтов этот образ вбирал в себя всё больше душевных переживаний и метаний, приобретал новые черты, обростал мифами и легендами, искрился разнообразными гранями, расширялся, выходил за пределы своих географических рамок, становясь неким «четвёртым измерением» (А. Белый), символом всемирно-исторического значения, границей между Востоком и Западом.

Этот город мог вызывать любовь или ненависть, но равнодушным к нему не оставался никто, ведь с одной стороны, Петербург – это «бездна», «иное царство», но с другой, – это новая столица новой России, место, в котором «национальное самосознание и самопознание достигло того предела, за которым открываются новые горизонты жизни, где русская культура справляла лучшие из своих триумфов, ... необратимо изменившие русского человека» [Топоров, 2009, с. 646]. Петербург стал для литераторов мистической загадкой, которую каждый старался разгадать по-своему – преклоняясь или ругая.



*Рис. 3. Д. С. Мережковский
(фото 1890–900 гг.)*

Одним из писателей, в творчестве которого образ Петербурга играет довольно существенную роль, является представитель Серебряного века русской культуры Дмитрий Сергеевич Мережковский (1865–1945).

Коренной петербуржец, он всегда чрезвычайно остро чувствовал всю необычность и своеобразную энергетику «северной столицы». При этом отношение Мережковского к родному городу было весьма неоднозначным и двойственным. Он любит «...гранит пустынный / И Летний сад в безмолвии ночном» [Мережковский, 1914, с. 7].



Рис. 4. Большая аллея в Летнем саду (1860-е гг).
Фотограф А. Лоренс

Особой нежностью пропитаны строки, которыми поэт описывает Елагин остров – место, в котором он появился на свет и с которым связаны лучшие воспоминания его детства: «Елагин пуст, – вдали умолк коляски / Последний гул, и белой ночи свет / Там, над заливом, полон тихой ласки, / Как неземной таинственный привет, – / Всё мягкие болезненные краски... / Далекой тони черный силуэт, / Кой-где меж дач овёс и тощий клевер... / Тебя я помню, бедный милый Север! <...> Люблю унынье северных полей / И бледную природу городскую, / И сосен тень, и с милой кашкой луг, / Люблю тебя, Елагин, старый друг» [Мережковский, 1914, с. 28].

Но, по-своему любя Петербург, писатель признаётся, что, находясь в этом городе, он постоянно испытывает некое «чувство конца», видит «в лице Петербурга то, что врач называет *facies Hippocratica*, “лицо смерти”» [Мережковский, 1908]. Для Мережковского Петербург всегда был не столько конкретным городом, построенным для проживания людей, сколько особым образом-символом, заключающим в себе скрытую метафизическую сущность.

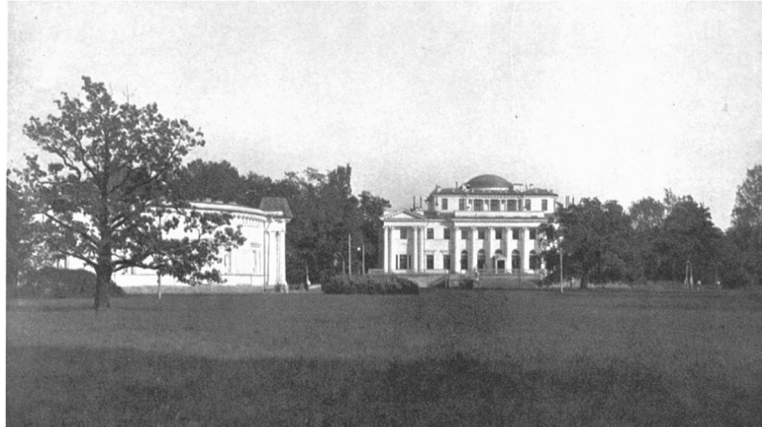


Рис. 5. Елагин дворец (XIX–XX вв.) Фотограф Н. Матвеев

Наиболее ярко двойственность восприятия писателем образа Петербурга отразилась в заключительном романе трилогии «Христос и Антихрист» «Пётр и Алексей». Здесь автор обращается к самым истокам возникновения города и изображает новорождённую столицу во всей многогранности и противоречивости присущих её черт.

Петербург предстаёт в романе как «вымышленный» город, нечеловеческой волею Петра буквально «выращенный», «вытащенный из земли» в «последних пределах земли – Гиперборейской Скифии, за которой уже нет ничего, кроме ночи и хаоса» [Мережковский, 1990, с. 339]», как «новый город среди болот и лесов ... Град, где был лес» [Мережковский, 1990, с. 341].



Рис. 6. Л. Лагорио «На берегу пустынных волн»

Петербург был построен «“на краю” культурного пространства: на берегу моря, в устье реки» [Лотман, 2002, с. 208]. Поэтому «здесь актуализируется <...> оппозиция “естественное – искусственное”. Это город, созданный вопреки Природе и находящийся в борьбе с нею, что даёт двойную возможность интерпретации города: как победы разума над стихиями ... и как извращённости естественного порядка» [Лотман, 2002, с. 208].

Подобная двойная интерпретация данного образа прослеживается на всём протяжении романа Мережковского «Пётр и Алексей». Автор противопоставляет искусственную красоту Летнего сада – «славного огорода Версальского», в котором всё устроено «регулярно по плану», «миштым топям» и «грязно-жёлтому туману» «дикой страны гиперборейских варваров» [Мережковский, 1990, с. 329]. Нашему взору предстают «гладко, точно под гребёнку, остриженные деревья, геометрически-правильные фигуры цветников, прямые каналы, четырёхугольные пруды с лебедями, островками и беседками, затейливые фонтаны, бесконечные аллеи», однако «бледное петербургское солнце» не может дать достаточно тепла и света заморским цветам и деревьям, с таким трудом привезённым «из-за тысяч вёрст» [Мережковский, 1990, с. 329]. Своенравная суровая природа противится человеческой воле и губит всё чуждое, насильно навязанное ей человеком.

Юная столица появляется перед читателем романа как прекрасный «Парадиз», «осуществлённая утопия, мечта Петра о райском месте» [Корочкина, 2017, с. 83]. Здесь можно увидеть «... бесконечные каналы, перспективы, дома на сваях... дворцы затейливой архитектуры “на прусский манер”, ... церкви с голландскими шпильцами и курантным боем» [Мережковский, 1990, с. 378–379]; «вдоль низкой набережной, убитой чёрными смолеными сваями, – бледно-розовые кирпичные дома затейливой архитектуры, похожие на голландские кирки, с острыми шпицами. <...> На самом взморье – ветряные мельницы, точно в Голландии. Всё светло-светло, ослепительно...» [Мережковский, 1990, с. 396].

Но у этой мечты есть обратная сторона: «этот противоестественный город, страшный Парадиз ... основан на костях человеческих», в нём «ни с живыми, ни с мертвыми не церемонятся» [Мережковский, 1990, с. 397–398]. Наряду с блистающим великолепием дворцов читатель видит «бедные лачужки, крытые дёрном и берестой», «мазанки среди лесов и пустырей, ... унылые гарнизонные магазейны, цейхаузы, амбары» [Мережковский, 1990, с. 379].

Мережковский детально и до мелочей прорисовывает в романе как неземное очарование и красоту Петербурга, так и все его неприглядные стороны – «непроходимую грязь», «вонь болотом, навозною жижей, тухлую рыбою», «свирепую ... и как будто сумасшедшую природу» [Мережковский, 1990, с. 427].

Однако, несмотря на подобную колоритность и «выпуклость» описаний, читателя на всём протяжении романа не оставляет стойкое ощущение, что перед ним город-призрак, город-мираж. Писатель неоднократно подчёркивает его иллюзорность. Петербург, представленный в «Петре и Антихристе», не только противоестественный, он «ненастоящий», словно «нарисованный или нарочно сделанный», будто «спишь и видишь небывалый город во сне» [Мережковский, 1990, с. 396], и кажется, что «весь этот город подыметя вместе с туманом и разлетится, как сон» [Мережковский, 1990, с. 379].

Слово «туман» постоянно присутствует при описании Петербурга в романе, что ещё больше оттеняет присущую городу эфемерность. На протяжении почти всего повествования он буквально утопает в «гнилой и душной жёлтой мгле» [Мережковский, 1990, с. 459], а «серые воды, серые дома, деревья, люди – всё, расплываясь в тумане», становится «подобным призракам» [Мережковский, 1990, с. 596].

Мережковский сравнивает Петербург с легендарным призрачным Китеж-градом, а Неву описывает как «холодную, бледно-голубую реку», медленно несущую свои «грозные, тёмные, тяжкие, точно железные, Стиксовы волны» между «плоскими берегами» [Мережковский, 1990, с. 473]. Образы тьмы и смерти, являющиеся в романе постоянным фоном при описании города, превалируют над образами света и жизни: «белые дневные ночи» у автора «подобны ночным дням Аида» [Мережковский, 1990, с. 340], а ясные петербургские зори выглядят кровавыми, «точно совершилось на небе убийство или какая-то страшная жертва» [Мережковский, 1990, с. 437].

Таким образом, можно прийти к выводу, что образ Петербурга в творчестве Мережковского несёт особую смысловую нагрузку. Автор рисует город, насильственным путём возникший среди лесов и болот, как явление, нарушающее естественный ход вещей, чужеродное как для окружающей природы, так и для людей, населяющих его.

У читателя произведений Мережковского возникает ощущение, что сады и каналы, геометрически правильные линии улиц и «пересекающая весь город “Невская перспектива”» – не более чем созданные великим

художником прекрасные декорации, за которыми таится нечто хтоническое, иррациональное, что вызывает, с одной стороны, «страшную тоску, ... которая именно здесь, в Петербурге, достигает каких-то небывалых пределов безумия» [Мережковский, 1908], с другой – мистический ужас и «жуткое чувство ... конца» [Мережковский, 1990, с. 379].



Рис. 7. А. Бенуа «Фронтиспис к поэме А. С. Пушкина “Медный Всадник”» (1905 г.). Фото: artchive.ru

Образ города-призрака, заключающего в себе два мира – мир реальный и мир потусторонний, отражает апокалиптические настроения как самого Мережковского, так и искусства Серебряного века в целом.

Литература

1. Корочкина Е. В. Петербург как иное пространство в романах Д. С. Мережковского // Родное и вселенское: национальное своеобразие и мировое значение русской литературы. Эстетика, традиции, культурные приоритеты: сб. научных трудов / под ред. А. А. Дырдина. Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного технического университета, 2017. С. 82–88.

2. Лицарева К. С. Образ Санкт-Петербурга в русской литературе конца XX – начала XXI века [Электронный ресурс] // Математический вестник Вятского государственного университета. URL: [http://advanced-science.ru/licareva-k.-s.-2\(2017\)](http://advanced-science.ru/licareva-k.-s.-2(2017)) (дата обращения: 08.11.2022)
3. Лотман Ю. М. Город и время // Метафизика Петербурга. СПб.: ФКИЦ «Эйдос», 1993. С. 84–94.
4. Лотман Ю. М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // История и типология русской культуры / под ред. Н. Г. Николаюка. СПб.: Искусство – СПб., 2002. С. 208–222.
5. Мережковский Д. С. Петербургу быть пусту (1908) [Электронный ресурс] // Lib.ru/Классика [<http://az.lib.ru/>]. URL: http://az.lib.ru/m/merezhkowskij_d_s/text_0200.shtml (дата обращения: 08.11.2022).
6. Мережковский Д. С. «Петр и Алексей» // Д. С. Мережковский Собр. соч. в 4-х т. / под ред. О. Н. Михайлова. Москва: Правда, 1990. Т. 2. С. 319–759.
7. Мережковский Д. С. Старинные октавы // Полное собрание сочинений: в 24 т. М.: Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1914. Т. 24. С. 5–72.
8. Топоров В. Н. Петербургский текст. М.: Наука, 2009. 820 с.
9. Филиппова Ю. Г. Феномен Петербурга в русской художественной культуре: проблема «двомирия»: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2013. 31 с.

Музыкальный экфрасис в повести А. Куприна «Гранатовый браслет»

Юмин Иван

*Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань
ivan.yumin@gmail.com*

Статья посвящена феномену музыкального экфрасиса в повести А. Куприна «Гранатовый браслет». В статье выявлены функции эпиграфа повести, важнейшей из которых является указание на присутствие в тексте данного произведения музыкального экфрасиса, рассмотрена специфика вербальной передачи А. Куприным структуры музыкального текста.

Ключевые слова: А. Куприн; Л. ван Бетховен; «Гранатовый браслет»; Largo appassionato; музыкальный эпиграф; музыкальный экфрасис; сюжет

Musical ekphrasis in the story "The Garnet Bracelet" by A. Kuprin

Yumin Ivan

National Chengchi University, Taipei, Taiwan

The article attempts to analyze the musical ekphrasis in the story "The Garnet Bracelet" by A. Kuprin. The article reveals the functions of the epigraph of the story, the most important of which is an indication of the presence of a musical ekphrasis in the text of the "The Garnet Bracelet", the specifics of A. Kuprin's verbal transmission of the structure of the musical text are considered.

Keywords: A. Kuprin; L. van Beethoven; The Garnet Bracelet; Largo appassionato; Musical epigraph; Musical ekphrasis; plot

Повесть «Гранатовый браслет» впервые была напечатана в 6-м выпуске альманаха «Земля» в 1911 году. Ее сюжет – история безответной и самоотверженной любви телеграфиста к супруге высокопоставленного чиновника, которая основана на реальном эпизоде семейной хроники добрых знакомых Куприна [Дьякова, 1997, с. 528]. Повесть имеет необычный эпиграф: «L. van Beethoven. 2 Son. (op. 2. № 2). Largo Appassionato». Это название фрагмента из всемирно известного сочинения «Соната для фортепиано № 2 ля мажор, op. 2 № 2».

Функционально эпиграф «выступает камертоном, задающим тональность повествования, ... или же, напротив, становится знаком, предвосхищающим финальную развязку; ... сообщает всему тексту новые смысловые ориентиры» [Титова, 2014, с. 33]. Необычный эпиграф, отсылающий к имени известного композитора и одному из его произведений, неоднократно привлекал внимание исследователей и популяризаторов творчества А. Куприна.

Исследователь творчества А. Куприна Г. Ф. Шигапова, подчеркивая специфическую музыкальность как особое качество текста повести, акцентирует внимание на фонетическом анализе писем чиновника Желткова к княгине Вере Николаевне, характеризуя, в частности, специфику использования в них сонорных звуков: «Выявленные особенности сонорных звуков письма Желткова указывают на то, что данные согласные несут на себе особую нагрузку: они своеобразны в употреблении, актуализируют вокальность и тем самым реализуют особый чувственный потенциал» [Шигапова, 2013, с. 150].

Л. А. Качаева проводит лингвистический анализ описания Куприным *Largo appassionato*: «Оксюмороны “сладкая грусть”, “прекрасная грусть” затем сменяются словесными контрастами, передавая антитезу жизни и смерти, прорывающуюся в страстных аккордах “удивительной музыки”». Автор исследования констатирует, что «нетрудно заметить своеобразную музыкальную инструментовку прозы: большое количество гласных звуков у, о и сонорных согласных л, м, н, р...». Также она отмечает: «Но еще важнее в этой инструментовке ритмика абзацев, в которых не очень длинные предложения отличаются одинаковым чередованием ударных слогов, а вопросительные и восклицательные предложения-повторы как своеобразные стаккато, и разрывают звучание, и связывают воедино музыкальные фразы...». В результате автор делает вывод о том, что «*Largo appassionato* – тон некоего стихотворения в прозе» [Качаева, 1987, с. 228].

В телепередаче российского канала «Культура» «Игра в бисер» от 20 апреля 2018 года историк и писатель Константин Ковалёв-Случевский, как и А. А. Хван, обращает внимание на название *Largo appassionato* и подчеркивает, что любовь Желткова к Вере, словно музыкальное обозначение *appassionato*, – такая же страстная²¹.

А. А. Хван отмечает, что эпиграф *Largo appassionato* влияет на структуру повести: «Архитектоника рассказа повторяет развитие тем бетховенской сонаты...» [Хван, 2003].

Кроме филологов, литературоведов, историков, критиков, разгадать музыкальную загадку, созданную А. Куприным, пытаются и музыковеды, используя инструментальный анализ своей научной дисциплины, однако количество подобных работ относительно небольшое. Прежде чем мы представим точки зрения отдельных музыковедов, необходимо сфокусировать внимание на самом музыкальном тексте – «L. van Beethoven. 2 Son. (op. 2. № 2). *Largo Appassionato*».

Произведение «Соната для фортепиано № 2 ля мажор, op. 2 № 2», написанное немецким композитором Л. ван Бетховеном в 1794–1795 годах в Вене, посвящено Йозефу Гайдну [Кремлёв, 1970, с. 43–44]. Соната состоит из четырех частей: 1) *Allegro vivace*, 2) *Largo appassionato*, 3) *Scherzo. Allegretto*, 4) *Rondo. Grazioso*.

²¹ Александр Куприн. «Гранатовый браслет» / «Игра в бисер» с Игорем Волгиным / Телеканал Культура. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=xpyt5o2JJeM> (Последний просмотр: 26.12.2022).

Музыковед И. В. Степанова подчеркивает, что музыкальная форма *Largo appassionato* непроста. «Сложная трехчастная, где крайние разделы написаны в простой репризной двухчастной форме и где есть большая кода, начинающаяся с проведения главной темы в миноре, после чего Бетховен возвращается к ее мажорному варианту. Таким образом, основная тема *Largo* проходит шесть раз. Куприн называет эти повторения куплетами» [Степанова, 2019, с. 163].

По наблюдению И. В. Степановой, музыкальное обозначение *Largo appassionato* в словарях купринского времени имело широкую трактовку: «у Брокгауза и Эфрона (1890–1907) – “страстно, живо”; в словаре Римана (1986) – “страстно, т.е. быстро и весьма выразительно”. Мало кем замечаемое противоречие в авторском определении заключено в прямом соседстве *largo* (“широко”, по Риману – самое медленное из всех обозначений темпа) и *appassionato* (живо, быстро). Но, конечно, Бетховен не мог ошибиться, и очевидно, что ремарка *appassionato* отражает особенную, заветную грань содержания этой музыки. Что, вероятно, на каком-то интуитивном уровне и почувствовал Куприн. Так или иначе, но именно *Largo appassionato* вошло в повести стало ее идейно-духовным и структурным стержнем» [Степанова, 2019, с. 162].

М. Е. Пылаев охарактеризовал каркас сонаты, соотнеся ее с содержанием повести: «Медленная часть сонаты Бетховена № 2 написана в форме *рондо* (фр. *rondeau* – круг), буквенная схема которой – АВАСА. Принцип формы вполне понятен – это повторение основной темы А (так называемого рефрена), между проведениями которой появляются новые – В и С (так называемые эпизоды). Думается, восприятие этой формы писателем могло повлиять на тот важнейший фрагмент текста рассказа, где в уме княгини Веры Николаевны слагались слова (как мы помним, они совпадали с музыкой и напоминали куплеты, которые кончались словами “Да святится имя твое” – ср. с повторяющимся рефреном в форме *рондо*)» [Пылаев, 2009].

В процессе изучения роли музыки в текстах А. Куприна Е. В. Титова раскрывает интересный факт о музыкальном эпиграфе повести «Гранатовый браслет». В своей работе она проводит фрагмент письма А. Куприна К. Батюшкову от 21 октября 1910 года, в котором он сам признается, что вторая часть сонаты № 2 Бетховена – «вся соль повести»:

«Теперь я пишу “Браслет”, но плохо дается. Главная причина – мое невежество в музыке. Есть ор. 2 № 2 *Largo appassionato* Бетховена, оттуда и вся соль моей повести, а у меня слух деревянный; пришлось запрягать несколько людей, пока не зазубрил. Да и светский тон!» [Титова, 2014, с. 35].

Публикатор подчеркивает, что А. Куприн «вслушивался в бетховенский текст, пытаясь постичь в нем самую суть, искал и находил в нем слуховую опору», и «в дарственной надписи на книге “Гранатовый браслет”, сделанной весной 1911 года, Куприн благодарил его (Л. Я. Майзельса – И. Ю.) жену за то, что она растолковала ему шесть тактов Бетховена» [Титова, 2014, с. 35].

Связав разнородные представления музыковедов о второй части сонаты № 2 Бетховена, мы соглашаемся с ними относительно того, что А. Куприн использует название редкой музыкальной формы как эпиграф для своей повести с намерением.

По нашему мнению, А. Куприн пытается понять, каким образом реализуется в музыке *Largo appassionato* и можно ли перенести этот музыкальный прием в литературный текст, чтобы выразить нужную эмоцию. Для Бетховена *Largo appassionato* – это своего рода инструкция, чтобы создать свою мелодию. Для А. Куприна это прием, с помощью которого можно передать соответствующее настроение. Можно предположить, что внутри повести существует своеобразный синкретизм, когда текст звуковой объединяется с текстом вербальным.

Прочитав повесть «Гранатовый браслет», мы внимательно прочитали нотный текст и, слушая музыку второй части сонаты № 2 Бетховена, пришли к заключению, что А. Куприн «перевел» сонату Бетховена в словесную репрезентацию, опираясь на музыкальные характеристики, которые дает композитор.

Во-первых, если посчитать количество тактов в музыкальном тексте, мы заметим, что во второй части сонаты № 2 Бетховена *Largo appassionato* всего 80 тактов. Нельзя также не отметить, что эта часть – без знака «репризы». В остальных частях (в том числе части 1-я, 3-я и 4-я) Второй сонаты Бетховена знак «репризы» не только существует, но даже повторяется.

Неудивительно, что А. Куприн выбирает 2-ю часть, чтобы описать жизнь Желткова после того, как он увидел Веру Николаевну. С момента, когда княгиня встретила Желткова, начинается мелодия *Largo appassionato*, которая подобна жизни Желткова – без «репризы». Он влюбился в нее и любит ее до конца своей жизни – без выхода.

Во-вторых, кроме музыкального обозначения *Largo appassionato*, над первым тактом указано обозначение *tenuto sempre* – «всё время выдержанно», «всегда ровно по силе и точно по длительности» или «протягивая всё время». Эти обозначения существуют с первого такта и повторяются над разными тактами в сонате, точно отражая любовь Желткова к Вере

Николаевне, с первого взгляда выдержанную, ровную по силе и неостановимую.

Вторая часть сонаты № 2 Бетховена *Largo appassionato* состоит из 6 музыкальных фраз, в начале каждой фразы стоит знак *tenuto sempre* или *tenuto*. Раз за разом подчеркивается неизменная любовная эмоция Желткова, связанная с княгиней. А. Куприн называет эти фразы куплетами, «которые кончились со словами “Да святится имя твое”» [Куприн, 1957, с. 479].

Дальше мелодия для правой руки исполняется нежно, спокойно и выдержанно, словно любовь Желткова к Вере Николаевне, выраженная только издалека и тайно. Одновременно эта мелодия также отражает жизнь Веры Николаевны – она спокойна и проста, но однообразна. Ноты для левой руки (особенно басовая часть) часто со знаком *staccato* (а под первым тактом написано *staccato sempre*), что означает «кратко, отрывисто». Ноты со знаком *staccato* звучат ровно, как сердцебиение Желткова, с его неконтролируемой и невыразимой страстной любовью к героине; *staccato* также символизирует характер, «ритм» существования Желткова в жизни княгини – оно прерывисто, но не исчезает полностью.

Время от времени в музыке возникает внезапное усиление звуков (*sf*, sforцандо) или же очень громкие звуки резко переходят в тихие (*sfp*, sforцандо пиано; *ffp*, фортиссимо пиано). Динамика второй части сонаты показывает подавленные эмоции Желткова, иногда герой не справляется с собой и дает им возможность внезапно разразиться (например, он написал письмо княгине, присвоил ее вещи, подарил ей браслет и т.д.), но сразу возвращается к разумному и притихает.

Следует подчеркнуть, что модуляция²² стоит в 58-м такте: мелодия из мажора переходит в минор с динамикой фортиссимо. Этот музыкальный фрагмент соотносится с яркой сценой в повести – встречей князя Шеина и Николая Николаевича с Желтковым, о которой Желтков сказал: «Сейчас настала самая тяжелая минута в моей жизни» [Куприн, 1957, с. 471]. Или с эпизодом, когда, прочитав газету, Вера Николаевна узнала о смерти Желткова и была потрясена: «Почему я это предчувствовала? Именно этот трагический исход? И что это было: любовь или сумасшествие?» [Куприн, 1957, с. 474].

Мелодия в миноре продолжается только два такта и снова возвращается в мажор, затем мажорная гамма идет вверх, и кульминация во второй

²² (муз. термин). Переход из одной тональности в другую.

части сонаты № 2 Бетховена *Largo appassionato* приходится с 61-го по 63 такт. Такое яркое впечатление сразу может вызывать у нас ассоциацию с псалмами в церкви – это молитва, хвала и покаяние Богу. Здесь музыка в повести как будто заостряет наше внимание на исповеди Желткова: «Трудно выговорить такую... фразу... что я люблю вашу жену. <...> Я знаю, что не в силах разлюбить ее никогда... <...> Выслать меня в другой город, как сказал Николай Николаевич? Все равно и там также я буду любить Веру Николаевну, как здесь. <...> Остается только одно – смерть...» [Куприн, 1957, с. 471].

2/3 мелодии во второй части сонаты № 2 Бетховена медленны и почти не меняются, что сходно с характером повествования А. Куприна в повести – последовательным и подробным. Остальная 1/3 мелодии является пиком сонаты, а затем эмоциональное напряжение неожиданно исчезает, переходя в тихий и спокойный конец. Нельзя не отметить, что последняя музыкальная фраза (с 68-го такта до финала) передает чувство Веры Николаевны, которая как будто бы услышала завещание Желткова: «Успокойся, дорогая, успокойся, успокойся. Ты обо мне помнишь? Помнишь? Ты ведь моя единая и последняя любовь. Успокойся, я с тобой. Подумай обо мне, и я буду с тобой, потому что мы с тобой любили друг друга только одно мгновение, но навеки. Ты обо мне помнишь? Помнишь? Помнишь? Вот я чувствую твои слезы. Успокойся. Мне спать так сладко, сладко, сладко» [Куприн, 1957, с. 480].

Вторая соната Бетховена состоит из четырех частей, а в повести звучит только мелодия из второй части. Смерть Желткова не остановила музыку, она продолжается в третьей и четвертой частях, словно жизни трех персонажей (Веры Николаевны, Василия Львовича и Николая Николаевича) продолжают, но в них уже много чего изменилось, все идет совсем по-другому.

Мы постарались продемонстрировать неявное сходство повести и упомянутого в эпиграфе музыкального текста и пришли к выводу о том, что А. Куприн в своей повести «Гранатовый браслет» искренне и достоверно «переводил» бетховенскую сонату со «звукового варианта» на «словесный вариант».

Наш анализ может показаться фантазией, но эта фантазия основана на понимании того, как строится музыкальный текст, на том как текст словесный и текст музыкальный разворачиваются. Развитие действия реализуется через систему мотивов; в тексте повести и в структуре музыкального произведения существует деление на части. Каждая из частей отмечена

определенным настроением, мотивом, спецификой авторского замысла с помощью музыкальных обозначений.

В музыке и в литературе существуют некие общие правила организации текста. Любой писатель может обратиться к сонате Бетховена и написать по ее мотивам свою историю, однако А. Куприн совершил «революционное действие» – выбрал фрагмент названия сонаты в качестве эпиграфа для своего произведения, с помощью своего литературного таланта попытался «переиграть» сонату на бумаге. Соната превратилась в историю великой любви.

«Гранатовый браслет», по нашему мнению, можно считать своего рода *музыкальным экфрасисом*. Термин «экфрасис» традиционно означает «описание произведения изобразительного искусства или архитектуры в литературном тексте». В статье «Музыкальный экфрасис как возможность» Е. Е. Соловьева пишет: «в полном музыкальном экфрасисе присутствуют такие черты, как описательность, экспрессивность, патетичность, эмоциональность, символичность, относительная завершенность и автономность»; автор подчеркивает, что «музыкальные экфрасисы выражают или помогают понять главную мысль произведения, направляют вектор развития дальнейшего сюжета» [Соловьева, 2015, с. 238].

А. Куприн создал сложный вариант взаимодействия двух текстов, относящихся к разным видам искусства, не только упоминая музыкальное произведение Бетховена, используя его название в качестве эпиграфа для повести, но как будто позволяя читателю «слышать» описываемое.

Литература

1. Дьякова Е. А. Куприн А. И. Повесть. Рассказы. М.: Олимп; Издательство АСТ, 1997.
2. Титова Е. В. Утраченный текст (об эпиграфе к рассказу А. И. Куприна «Гранатовый браслет») // Opera musicologica // Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова», 2014. №2 (20). С. 32–41.
3. Шигапова Г. Ф. Звуковая символика в повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет» // Вестник Тюменского государственного университета. Серия: Филология, 2013. № 1(1). С. 192–199.
4. Качаева Л. А. Музыка в произведениях Куприна. Писатель и жизнь: сборник историко-литературных, теоретических и критических статей. М., 1987.
5. Хван А. А. Метафизика любви в произведениях А. И. Куприна и И. А. Бунина. М., 2003.

6. Кремлёв Ю. А. Фортепианные Сонаты Бетховена. М.: Всесоюзное издательство «Советский Композитор», 1970.
7. Степанова И. В. Музыка как константа русской литературы. Александр Куприн: монография. М., 2019.
8. Пылаев М. Е. Музыка Бетховена в рассказе Александра Куприна «Гранатовый браслет». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://lit.lsept.ru/view_article.php?ID=200901511#2_back (Последний просмотр: 26.12.2022).
9. Куприн А. И. Гранатовый браслет // Куприн А. И. Собр. соч.: В 6 т. М: Государственное издательство художественной литературы, 1957. Т. 4.
10. Соловьева Е. Е. Музыкальный экфрасис как возможность // Искусство как феномен культуры: традиции и перспективы. Сборник статей по материалам Международной научной конференции Государственной классической академии имени Маймонида. 2015. С. 234–242.

The image of seasons in the fancy world of puppet

Wang Yi-chun

Chinese Culture University, Taipei, Taiwan
dorochka.w@gmail.com

“Petrushka Syndrome, 2010” is a novel of “people in the air” series written by Israel Russian writer Dina Rubina. In this novel, Rubina used a mystery puppet which is a being resembling but not a human being to probe into the humanity. To describe and to percept seasons and their succession is one of the methods of literary expression, also the basis of the plot timeline, and can enrich the plot descriptions. This article discussed the symbolic meanings and plot descriptions of seasons and their succession, also the narration of characters’ inward world using seasons and their succession. The first part of this article is the connection between narrations and plot. Second part is to discuss the symbolic meanings of seasons in topics expression of novel. And the third part is the conclusion.

Seasons are not only the timeline of story, but also the basis to connect the different segments of story in this novel. Rubina used the vivid characteristics and features of different seasons to integrate wording of the narrative is integrated into more faces, giving a more varied but fresh and appropriate appearance.

Keywords: Seasons; Narrative; Dina Rubina; Puppet syndrome; People in the air

木偶異想的季節意象

王怡君

中國文化大學, 台北, 台灣

《木偶症候群》(“Синдром Петрушки”, 2010) 是以色列籍俄裔作家季娜·伊里尼奇娜·魯賓娜 (Дина Ильинична Рубина, 1953) 以縹緲之人 «люди воздуха» 作為三部曲系列名稱的作品之一。在作品《木偶症候群》裡，主角運用似人非人，充滿神秘的木偶做人性的探討。對季節的描寫和感悟是文學表達的手法之一，在對作品情節梳理和研究中，觀察四季流轉的描寫不僅是情節時間依據，更是小說敘事張力的豐富表現。本文將論述季節表現的象徵意涵與作品情節鋪陳、季節作用於人物的心理刻畫。第一部分梳理季節在文本中的敘寫與情節的聯繫；第二部分探討季節意象在小說主題內涵的表現；第三部分為總結。

季節在這本小說之中，不僅是敘事的時間軸，亦是用於串聯不同地點的基準，作家運用四季中各自的鮮活特徵與特質，將敘事的遣詞用字融入了更多面貌，賦予更多變卻又清新貼切的容貌。

關鍵字：季節；敘事；魯賓娜；木偶症候群；縹緲之人。

以色列籍俄裔作家季娜·伊里尼奇娜·魯賓娜 (Дина Ильинична Рубина, 1953-) 2008-2010 年間以縹緲之人 «люди воздуха» 作為三部曲主題，陸續發表三部長篇作品：《李奧納多的書寫》 («Почерк Леонардо», 2008)；《科爾多瓦的白鴿》 («Белая голубка Кордовы», 2009)；《木偶症候群》 («Синдром Петрушки», 2010)。在作品《木偶症候群》裡，主角彼佳 (Петя) 以精湛手藝創作了恍若真人的妻子木偶，故事情節在真實與虛幻之間湧動。作家在此部作品中，對於情節中的角色與似人非人、充滿神秘的木偶間的交流互動，種種在真假限界間的變換流轉，對人性作探討。懸疑情節以偶師妻子麗莎 (Лиза) 家族有關的傳家寶—掌管生育的木偶科爾奇馬利 (Кукла-Корчмарь) 為軸心開展。麗莎家族因為木偶魔咒與家族基因，後代會患木偶症候群，因而有一個可以破解魔咒的傳家寶木偶。然而木偶後來遭竊，致使麗莎所生兒子罹木偶症候群，最終夭折。麗莎受不了打擊住進了耶路撒冷的精神病院，接受他們的朋友，心理醫師包里斯·高列里克 (Борис Горелик) 治療，也是此部小說的見證與敘述者之一。對主角而言，麗莎是他一生至愛；而對麗莎來說，不只依賴彼佳，她的世界也由其所主宰掌控。在各式各樣的偶戲創作過程中，由彼佳當控偶師，而妻子則扮演偶人，演出深受觀眾喜愛的人與偶之舞。因為喪子導致麗莎精神失常住院，讓彼佳

惘然無措，為了填補空虛並能繼續表演，他創造了一個極致完美的妻子木偶，真人般的愛麗絲(Эллис)。出院後的麗莎無法面對完美的競爭者，而與丈夫的關係陷入危機。

對季節的描寫和感悟是文學表達的手法之一，在對此部作品情節梳理和研究中，觀察四季的描寫不僅是情節時間依據，季節象徵意涵的呈現不僅增強情節張力，四季流轉與小說人物心理與命定意識產生了聯繫，也強化了作品人物的心理刻畫。小說跨足多個城市－從以色列耶路撒冷、烏克蘭利沃夫、俄羅斯薩哈林、薩馬拉、德國柏林以及世界木偶藝術之都捷克布拉格，魯賓娜以生動精細的筆觸勾勒出每個城市，彷彿可見風景地貌，感受季節冷暖。本文將以三部分進行探討，第一部分梳理季節在文本中的敘寫與情節的聯繫；第二部分探討季節意象在小說主題內涵的表現；第三部分為總結。

一、季節在文本中的敘寫與情節的聯繫

此部作品以擔任心理醫生的主角好友述說，情節在時間軸上躍動，在錯落而非有序的季節間流轉，強化情節時空瞬息變換，緊湊明快的銜接故事。依據文本，作家對於季節時序的撰寫情形，描寫如下：春季出現在六個章節和尾聲，作家將春天景緻，植物的生長，以及初春的嚴寒融入情節中，如烏克蘭利沃夫公園的景象，耶路撒冷安養院窗外的景色，以及春寒料峭的刺骨寒風；又如萬物復甦的明媚春日，卻是麗莎母親跳樓自殺的時節。夏季出現在九個章節，以及尾聲部分，夏季呈現目不暇給的熱鬧繽紛，令讀者感受到處處蓬勃的生機，如薩馬拉街道與河岸景象，往南薩哈林火車窗外的風景，醫生帶麗莎去療養地恩戈地，以及彼佳在遊客如織的查理大橋上演出。秋季出現在五個章節與尾聲，描寫蕭瑟秋季予人身體和心理的變化及影響，如醫生的祖母著涼，男女主角在秋季的離別，麗莎在精神病院的療養。冬季出現在九個章節與尾聲，冬季的酷寒帶著險阻、終結或是轉折的意味，如雪花紛飛的布拉格，暴風雪橫行的薩哈林，主角憶起兒子與親友的死亡。多重季節的綜合敘寫則出現在四個章節與尾聲，多重季節所展現的不僅是變化，還有時間流轉，如庭院的景觀變化，主角在薩哈林的孤寂，以及身處於此時空中的感悟。四季流轉及其物候景象不僅是時間的標識，亦是情節發展與鋪陳的重要表現手法，將於第二部分探討。

二、季節意象在小說主題內涵的表現

春季萬物萌生，處處蘊含生命的律動，但作家筆下的春天，實為帶有缺憾的美麗季節。彼佳幼年時，對於利沃夫春日的氣象萬新，讓他想像馳

騁。盛開的丁香，那雪白帶著淡紫的波浪在綠海中翻滾«... должен стоять на холмах, ...вступая лиловыми и белыми волнами всюду цветущей сирени... [Рубина, 2015, с. 544]»。然而，生命如同春景時刻的美麗，轉瞬消逝無法掌握。某日，小彼佳抬著頭，看著樓房壁龕裡的聖人小雕像、陽台上的花紋欄杆、窗台上的花朵，想像著各種木偶演出的場景。湛藍天空，春風徐徐，但此時異常鮮明的恐怖一幕，糾纏他一生«... самый страшный эпизод своего детства, и тот превратился в беззвучный, сопутствующий всей его жизни текущий кадр необычайной, страшной яркости: весенний ветреный день под синим небом» [Рубина, 2015, с. 87]：一個活的人偶－女主角麗莎的母親站在窗台上，接著縱身跳樓。原為生機處處的春之頌，轉瞬被麗莎母親生命的終結化為悲泣的終曲，宛如春陽下，沒有情緒思想人偶所演繹的哀婉之歌。春天萬物復甦的季節，也象徵新生命誕生的希望與喜悅。在春天巡迴演出的時候，麗莎懷孕了«... мы гастролировали той весной в Польше и в Германии... А я, кажется, беременна...» [Рубина, 2015, с.379-380]。彼佳在想像孩子誕生模樣的同時，卻也馬上想到秋冬兩季的藝術節、巡迴演出、大師課程等計畫暫停的遺憾。這也引發了之後情節中，恍若真人的人偶愛麗絲，橫互於彼佳與妻子之間。在初春乍暖還寒時，安養院窗外的低緩山丘上，光影與籠罩濃霧幻為淡紫色煙靄，蒼穹幻化變動，人生如寄恍如迷夢，呼應著安養院中即將邁入人生終點的老人家«Весь оставшийся век старикам предлагалось наблюдать смену небесных настроений над сиреневыми грядами мягких холмов Иудейской пустыни» [Рубина, 2015, с.297]。醫生在得知令人不安的祕密後，手足無措的坐進駕駛座，呆然面對著被初春夕陽餘暉鑲上番紅花色輪廓的灰色晦暗丘陵。作家運用番紅花色－一種不常見的顏色表達方式，將夕陽的顏色與耀眼橙色及番紅花結合«Сидел, уронив лапы на колени и тупо глядя на пепельные холмы перед собою, окаймленные шафранной полосой уходящего солнца...» [Рубина, 2015, с. 311]。番紅花是一種極為昂貴的香料，而其花語是我一直在原地等你。運用這樣不尋常的顏色形容，或許暗示珍貴消息所掩蓋的渾沌祕密，正羅列在醫生面前。

小說裡的夏天，是味道、聲音與視野繽紛的季節。除了光影明暗，色彩設色之外，還有聲音、氣味、觸覺等不同感官對世界的感受。薩馬拉的夏季黃昏薔薇花芳香四溢«... здесь множество розовых кустов. Какой запах стоял летними вечерами...» [Рубина, 2015, с.70]。彼佳成長於韃靼海峽，所以特別鍾愛夏季快艇的轟隆聲«... ему, выросшему на берегу Татарского пролива, так нравился летний вездесущий гул катеров ...» [Рубина, 2015, с.

72]。往南薩哈林火車上，隨著車窗外流動的風景，情緒在幼年彼佳視野跳動間奔馳，浮世閃爍著一個令人嚮往的空間，自然意象的繽紛與大自然氣息的席捲，世界在他眼底奔騰跳躍。一股混合的氣息沁湧入車廂：大海，青草，落葉松；... 又一次，望向高速公路的左側，搖曳的高挺草叢間雜著悅目的紫色的野薔薇果及橘色的百合... 無邊際的針葉林不停流轉，遠方聳立著頭蓋瀏海雲、身披綠色鹿絨的陡峻岩峰«... в вагон плеснуло настоящим запахов: и морем, и травой, и лиственницей; ...И опять уже слева через шоссе волнуется высокая трава с веселыми фиолетовыми искрами дикого шиповника и оранжевыми саранками ... бежит бесконечная тайга, а вдалеке за тайгой вздымаются складчатые зелено-замшевые хребты под чубатыми облаками» [Рубина, 2015, с. 120]。醫生記憶中的夏日時光是他和彼佳、麗莎出遊的美好時光。微風吹動著遮篩陽光的樹影拂過臉龐，明淨亮眼的綠色植物，將周遭空氣浸成黏稠甜美的瓊漿«Ветерок гонял по нашим физиономиям солнечное решето теней. Светоносная зелень пропитала окрестный воздух до консистенции кислородного сиропа» [Рубина, 2015, с. 317]。醫生帶麗莎去旅遊勝地恩戈地透氣，回程時，醫生沿著耶路撒冷的海岸線靜靜地開著車，呼吸著乾燥風中的鹹味與草香，日曬石塊與椰棗果園的氣息«... Я молча вел машину вдоль моря, ... вдыхая запахи соли и трав в сухом ветре, запахи нагретых камней и финиковых плантаций...» [Рубина, 2015, с. 241]。

秋天代表分離，以及生理與心理不愉悅的季節。醫生憶起將離開利沃夫去列寧格勒工作的彼佳，在機場麗莎哭喊著，要彼佳也帶他離開«Помню Петькины провода из Львова той осенью ... Лиза в последние минуты устроила настоящую истерику: ... кричала ему рыдающим голосом: ... Забери меня отсюда!!!» [Рубина, 2015, с. 207–208]。十月秋天，麗莎已經在精神病院療養兩個月了，非常思念彼佳«Нынешняя осень, октябрь... К тому времени она торчала в клинике уже месяца два и - я видел, видел - очень по нему тосковала...» [Рубина, 2015, с.213]。初春寒風刺骨，醫生不敢貿然帶住在安養院的祖母外出，因為在秋天時，曾經考慮不周，讓祖母在散步時著涼患了肺炎«В эту холодрыгу я не рисковал вывезти ее на улицу; осенью она перенесла из-за одной такой необдуманной прогулки воспаление легких» [Рубина, 2015, с.302–303]。

暴風雪是俄羅斯文學中常被探討的主題，作品中彼佳人生歷程的每一次重大轉折常伴隨著暴風雪的出現。在小說裡，冬季的冷冽威力使人退無可退，令人絕望。彼佳回故鄉薩哈林參加母親的葬禮，暴風雪吹襲這座島

嶼，一連幾天，機場被迫關閉«...небывалые метели, и аэропорт по несколько дней стоял закрытым...» [Рубина, 2015, с. 51]。我被囚禁了，鮑爾卡，我成了暴風雨的俘虜。雪災瘋狂肆虐已經兩天兩夜，風雪跋扈橫行這座島嶼，薩哈林與大陸隔絕，冰封在排山倒海的積雪之下«Я (Петя) заперт, Борька. Я в плену у метели... Вторые сутки на острове дикая свистопляска обезумевшей снежной стихии. Закрыт аэропорт, Сахалин отрезан от материка и замер, погребенный под мегатоннами снега» [Рубина, 2015, с. 333–334]。冬天的威力，不只是大自然的描寫，這樣的恐懼還存在彼佳記憶中。作家運用暴風雪、閃電與死亡闡述主角悲郁的心情，這些意象之間沒有妥協與對照，而是共同構築一個毀滅的氛圍，暴風雪襲擊，書頁上映照著閃電的藍光，彼佳想起兒子的死«... о синих всплесках молнии на страницах раскрытой книги и о сыне, что родился со смехом на лице и отказался носить его всю жизнь...» [Рубина, 2015, с. 52]。

冬天的威力出現在文藝復興時期畫家作品的描述中。對於幼年彼佳而言，死神的白色巨口，與博斯的畫作《最後的審判》和《義人的升天》的畫面形象產生連結[Ван, 2022, с. 24]。文本中描述了耶羅尼米斯·博斯(Hieronymus Bosch, 1450-1516)所繪的《最後的審判》(“The Last Judgment, 1482”)，畫家創造了一個驚悚、無序、混亂的可怕場面。薩哈林的暴風雪，彼佳童年的夢魘，夢境的白色巨口不僅只是致命的危險元素，還具神秘的強大力量。博斯«是中世紀晚期的荷蘭畫家，擅長“描畫瘋狂的地獄景象，被稱為“魔鬼的製造者”(faiseur de dyables)，“博斯景象”是地獄的代名詞”» [葉子, 2016, 頁 98]。我總是將這帶著可怕外貌的暴風雪想像成世界末日。這位苛刻的薩哈林博斯，構建了我童年的夢境，有著風雪呼號的漩渦，吞噬萬物的白色死神巨口，我痛苦地嘗試掙扎脫身的夢境。好似可憐的人在即將沉入汪洋的船隻徒勞攀爬，在翻揚指天的船尾向上掙扎，爬向狂風怒號的蒼穹，不可知的虛空... «Конец света я всегда представлял себе в грозном обличье zdeшней вьюги. Суровый сахалинский Босх дирижировал моими детскими снами, в которых я мучительно пытался преодолеть этот вой, этот вихрь, смертельную воронку белой всасывающей пасти. Так бедные людишки тщетно карабкаются по вздыбленной палубе уходящего в морскую пучину корабля - вверх, в пустоту и бездну штормового неба... » [Рубина, 2015, с. 334]。彼佳看著漫天雪花的暴風雪，回想出生不久便不幸夭折的兒子。忽然他想起了父親稱飛舞的雪花為《寬恕的靈魂》。瞧，那些被寬恕的靈魂在飛呢! «Вдруг (Петя) вспомнил, что летящий снег он (отец)

называл «прощенными душами»» [Рубина, 2015, с. 336]。作家筆下暴風雪旋風中的片片雪花，就像無數被寬恕的靈魂旋轉升天。博斯的畫作《義人的升天》(“Ascent of the Blessed, 1505–1515”)，義人脫離世俗的紛擾與荒誕，呈現潔白明亮的雪花輕盈感，輕舞飛旋向著潔淨之光的巨口而去，彷彿迷失了方向，卻永遠與上帝融為一體。在某些文化的民間傳說裡，逝去人的靈魂可能會以白鳥或灰蛾[Мороз, 2016, с.438]呈現，類似光線照耀下的紛飛白雪。魯賓娜作品中的雪元素，衍播出象徵意涵，負載著主角傷悲的情懷，在情感深處引發種種聯想。暴風雪也象徵某種不可抗拒的神秘力量，而這力量在冥冥之中掌控了人的行動與命運。如此的描寫，延續了俄羅斯文學的傳統，藉由暴風雪將作品中的人物聯繫在一起，不僅在塵世生活的道路上，也在死後化作紛飛白雪陪伴。

在小說中，無情嚴厲的冬雪風暴，是萬物抵擋不了的力量。而在灰色晦暗冬季裡出現的光線光芒，則彷彿是具有更強力量的高位階指揮[Ван, 2022, с. 23–24]。帶有揭示神秘的特點，給予人某種指引與發現，即使光線微弱(*стылый зимний свет, вялое солнце*)，卻似乎能點明揭露出生育木偶平時不被注意的地方«*Впервые он видел куклу при естественном освещении, если таковым можно назвать стылый зимний свет... открылось то, чего прежде не было видно: вялое солнце, на миг заглянувшее в комнату, одинаковым тусклым блеском высветило и медный мундштук трубки...*» [Рубина, 2015, с. 172]。

麗莎阿姨過世，男女主角前往位在薩馬拉阿姨的房子。在前往薩馬拉的路上，亙古凍結的雪白空間，描述了冬季的平靜，一切安寧祥和。這樣幽暗的庭院，靜謐安祥的夜晚，空間卻因為聲音、溫度、速度而產生變動，也牽引情節的轉折，尋覓半生的生育木偶科爾奇馬利出現。在積雪如絮如羽的昏暗院子中，作家運用庭園人聲吵雜，嬌媚笑聲混雜交談聲，尖銳而短促的門鈴響打破沉寂，嚴寒氣息透過門縫，貫穿侵入屋內，酷冷的凍霧在半掩的門縫裡飛舞回旋，彷彿冥府飄盪的寒煙«*Где-то во дворе, в снежной меховой темени раскатился молодой кокетливый смех, ... вдруг резко и коротко пробил звонок входной двери. ... гранитным столбом в эту щель рухнул морозный воздух. ... в приоткрытой дверной щели, словно просачиваясь из преисподней, курился морозный дым*» [Рубина, 2015, с. 89, 91]。

雪製造了撲朔迷離、變幻莫測的氛圍，彷彿陰謀在雪中孕育，難以捉摸。在將找回的生育木偶帶去朋友工作室時，作家運用擬人化描寫布拉格：

布拉格痴了、聾了，在紛飛雪花中瑟縮，在洶湧的湍流中傾著身子，以形容這鋪天蓋地的瀰漫雪幕«Непривычная, ошалелая и оглохшая от пушистых пелен Прага присела под летящим снегом, кренясь в мятежной турбулентности воздушных потоков» [Рубина, 2015, с. 164]。也用馬蹄周圍四濺盤旋的雪屑，讓馬兒好似漂浮在路面上方，以形容雪花飛灑漫天«Поземка вьется вокруг копыт, кажется, что кони плывут над мостовой...» [Рубина, 2015, с. 165]。

冬季聖誕市集的溫馨熱鬧，晶瑩閃爍的光線映照在亮潔的雪粉上，白雪覆蓋下的布拉格別有一番風味。在布拉格，彼佳不僅有了固定工作，麗莎也復原良好，然而溫馨甜美表象下，實情卻是幻夢一場，所有努力皆付徒勞。彼佳瞞著麗莎，帶著人偶愛麗絲演出，原以為麗莎對此一無所知。情節的轉折點表現在醫生和計程車司機在等待彼佳拿人偶時，雪忽然下大，漫天的雪霧濃厚«Мы с таксистом сидели в молчании под рокот мотора, в густой каше вдруг повалившего снега» [Рубина, 2015, с. 398]。作家運用大雪忽降，暗示著危險的隱匿，飛雪之中藏著不安，先是入場請柬遺失，接著是演出後人偶的失蹤，原來是麗莎將人偶帶走了。窗外如煙的寒氣透入霉味溼氣的房間«... оно (окно) отпахнулось, впуская морозное облачко в затхлую комнату» [Рубина, 2015, с. 414]。一個傀儡，猶如冬季衝不破的魔咒，迎面撲來雪花紛飛，不僅無法穿破，更不斷積累，似乎暗示著成為無止盡壓倒兩人關係的重量。

小說裡，也運用四季演替的準則，將看似變動、實則不變的規律帶入敘事文字中。難捱的嚴冬已經過去，料峭春寒也終將消逝，夏季的舞台即將向我們展開«... прошла голодная зима, и эта ветреная весна минует, и для нашей branży вот-вот распахнутся летние поляны...» [Рубина, 2015, с. 422-423]，以此敘說逆境終將過去。

作家也對彼佳與麗莎在布拉格居所隨四季流轉的演變，做了詳細而巧妙的描寫。院子溫馨舒適，從初春到夏末，石縫裡青草鬱鬱«... двор - прямоугольный, ладный, уютно-сельский, замощенный сланцевой щебенкой, сквозь которую весной и летом пробивалась острая зеленая трава» [Рубина, 2015, с.53-54]。作家藉由醫生視角，描述可愛的布拉格小屋，充滿生機的外在所包覆的，卻是含著渺無生氣的秘密：窗外的小院，連著修道院紅褐色磚牆，每到秋天，一抹艷麗緋紅染上常春藤曼妙的枝葉，作家將常春藤枝葉的色彩，比喻成像麗莎髮色一樣，一切都是活生生的，充滿生

機«... дворик, прямо на монастырскую стену буро-красного кирпича, охваченную той осенью пунцовым гофрированным плющом, цветом в точности повторяющим волосы Лизы» [Рубина, 2015, с. 54]。

在小說尾聲時，人偶愛麗絲不再存在，一切恢復平靜。攀爬屋外的常春藤順應季節：春季長出新葉，夏季碧綠淹沒牆面，秋季染上亮紅，敘說一切如昔的平實，也藉女主角麗莎的問話，詢問醫生是否還記得過去的美景，透露期盼回到平淡過往的渴望«... скоро во дворике плющ по стене пойдет, как взметнется зеленой волной! а осенью заалет. А по утрам – роса... Помнишь, как летом у нас хорошо? Ведь у нас хорошо, правда, Боря?» [Рубина, 2015, с. 420]。

三、總結

木偶症候群的主角設定是縹緲之人三部曲中，最貼近平凡人的一部作品，也因此整部作品有更多關於人性的糾葛與描繪。季節在這本小說之中，不僅是敘事的時間軸，亦是用於串聯不同地點的基準，故事走向以開頭的平實與結尾的回歸相連結，再以四季的規律變化，導向終將一切如昔。而四季中各自的鮮活特徵與特質，作家均能善加利用，將敘事的遣詞用字融入了更多面貌，賦予更多變卻又清新貼切的容貌。藉由季節的敘述，作家將之與人性及思維做了不同層面的刻畫，但仍舊滲透著自己對作品人物的情感與希望。

參考文獻

1. Ван И-Цзюнь. Лексико-семантическое поле «Зима» в романе «Синдром Петрушки» Д. Рубиной. Cross-Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES), Vol. 7. Issue 1. 2022. С. 18–27.
2. Мороз А. Б. Странствия души на том и этом свете: современная севернорусская традиция // Antropologiczno-językowe wizerunki duszy w perspektywie międzykulturowej. Tom 1. Dusza w oczach świata. Warszawa, 2016. S. 435–454.
3. Рубина Д. И. Синдром Петрушки. М.: Эксмо. 2015. 544 с.
4. 葉子，博斯繪畫與後現代敘事 – 安德魯·琳賽的《麵包匠的狂歡節》為例，當代外國文學，No. 1，2016，97–106 頁。

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ, СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКОВ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

Ономастика в видеоигре Genshin Impact как средство воплощения русскости: сравнительный анализ

Горшунова Анна Сергеевна

*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия
a.s.gorshunova@mail.ru*

Исследование посвящено анализу ономастической лексики видеоигры Genshin Impact. Топонимы и антропонимы виртуального мира рассматриваются как средство воплощения русскости. Собственные имена неигровых персонажей изучаются в контексте сюжета, исследуются на предмет популярности в современной России и сравниваются с именами русских персонажей, представленными в китайских и русских учебниках РКИ. Богатый ономастикон игры отличается рядом особенностей, но в целом создает убедительный образ русскости.

Ключевые слова: видеоигры; ономастика; антропонимы; топонимы; русскость; Genshin Impact

The Onomastics in the Videogame Genshin Impact as a Means of Embodiment of Russianness: A Comparative Analysis

Gorshunova Anna Sergeevna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation

The study aims to examine the onomastic vocabulary of the videogame Genshin Impact, with a particular focus on toponyms and anthroponyms as a means of representation of Russianness. The proper names of non-player characters have been analysed within the context of the plot, compared to the popularity of such names in modern Russia and to the names of Russian characters presented in Chinese and Russian textbooks

of Russian as a foreign language. The onomasticon of the game is found to have some distinctive features, but overall it creates a convincing image of Russianness.

Keywords: videogames; onomastics; anthroponyms; toponyms; Russianness; Genshin Impact

За последние десятилетия восприятие компьютерных игр обществом и наукой значительно изменилось. Видеоигры, особенно крупные, стали частью мирового художественного процесса; они всё чаще рассматриваются как произведения искусства, обладающие чертами литературы и кинематографа [Эпштейн, 2018]. Высокие требования к художественности видеоигр обуславливают необходимость тщательной проработки различных аспектов, в том числе и лексики. Лексика влияет не только на содержание произведения; от выбора слов зависит сюжет, образ персонажей, атмосфера и смысл повествования [Там же] и, в конечном итоге, восприятие произведения аудиторией. В связи с этим необходимо исследовать, как создатели видеоигр используют различные виды лексики для воплощения своего художественного замысла.

Одним из эффективных механизмов создания художественного эффекта являются онимы [Федотова, 2016]. Роль онимов в видеоиграх совпадает с ролью литературных онимов. Они делают текст и повествование более живыми, создают аллюзии и вызывают определенные ассоциации [Там же], используются для того, чтобы произвести впечатление реальности виртуального пространства и времени [Новичков, 2011]. Онимы влияют на стилистику произведения и образы персонажей. Кроме того, они являются источником разнообразной фоновой информации – национально-культурной, социальной, исторической и т.д. [Ян и др., 2017], поэтому для понимания замысла автора нужна широкая эрудиция и фоновые знания [Федотова, 2016].

Материалом настоящего исследования является популярная китайская видеоигра Genshin Impact. Эта игра вышла 28 сентября 2020 года, и её старт стал крупнейшим среди китайских видеоигр [Макаров, 2020]. В течение прошедших двух лет игра завоёвывала различные награды и премии, а в 2022 году компания miHoYo получила награду от Министерства культуры и туризма Китая за вклад в развитие страны [ММО13, 2022].

Среди причин популярности поклонники игры называют не только различные внутриигровые функции. Геймерам нравится громадный мир, а также большое количество историй об игровой вселенной и постоянное добавление контента. Среди причин популярности на первом месте находятся

персонажи [Hassan, 2022]. Таким образом, текст игры и лексика непосредственно связаны с её популярностью. Отметим, что количество текста в произведении действительно очень велико.

Виртуальный игровой мир создан на базе реальных стран и культур, персонажи относятся к разным регионам, что легко определяется по внешности, одежде и именам. Так, например, регион Ли Юэ содержит воплощение различных реальных мест Китая, таких как китайский лесной парк Чжанцзяцзе, национальный парк Хуанлун, городские каналы китайского города Хойчжоу и так далее [Smirnov School, 2020]. Прототипами остальных регионов является Европа, Япония и некоторые другие страны и континенты. В настоящее время в мир добавлены еще не все области; о некоторых регионах можно узнать только по отсылкам в квестах и из реплик персонажей, приехавших из этих регионов в уже открытые, поэтому аудитория выдвигает различные теории, связанные с будущими обновлениями.

Один из регионов, который, как предполагается, будет добавлен в числе последних, это Снежная. Об этой области пока известно не так много, но пользователи уверены, что прототипом Снежной является Россия или собирательный образ славянских стран. Такой вывод сделан из проведенных параллелей между сюжетом игры и реальным миром, а также на основе названия региона и его описания [Снежная; Бойко, 2022; Никитенков, 2022].

Персонажи из Снежной говорят о холоде, снеге и льде, когда вспоминают родину: *«Я так давно не был дома, что почти забыл холод родины»* [Genshin Impact, 2020]; *«Зима в Снежной совсем не такая, как здесь. В некоторых местах не утихающие целый месяц метели – обычное дело. Если не заготовить достаточно еды и дров, то можно и погибнуть. Ты стоишь у тёплого камина, смотришь, как колотит в окно ветер и снег, и закрывшая небо смертельная вьюга совсем близко, и думаешь: “Я жива, и я счастлива”. Ты меня поймёшь, если когда-нибудь побываешь в Снежной»* [Надя].

Отметим, что топоним «Снежная» в текстах на других доступных в игре языках, кроме китайского, транслитерируется, а не переводится. В настоящее время известны еще два названия локаций Снежной – деревня Морепесок и Заполярный дворец. Поскольку число топонимов невелико, главную роль в создании образа региона и его персонажей играет антропонимика. Представляется необходимым исследовать, как имена персонажей влияют на образ русскости, считываемый пользователями. Для этого рассмотрим, насколько удачно выбраны антропонимы и как этот выбор соотносится с популярными именами в России, а также с представлением о русских именах в китайской лингвокультуре.

Как отмечает А. Н. Беляев, любое личное имя «характеризует его носителя прежде всего как представителя определённого этноса и – в предполагаемом тождестве – конкретного языка», однако четкие критерии для определения национальной принадлежности имён отсутствуют [Беляев, 2016, с. 58]. Важную роль играет субъективное восприятие имени, сформировавшееся в сознании носителей какой-либо этнокультуры [Там же, с. 60], в связи с этим уместно предположить, что для носителей других культур определенные русские имена являются стереотипными.

С целью разработки основы для сравнения имен персонажей мы провели анализ работ, посвященных представлению китайцев о русских именах и отражению этого представления в китайских учебниках РКИ (Ли Ц. и Л. А. Золотарёва, Д. Ван). Далее в тексте эти источники мы будем называть *китайскими*. Кроме того, рассмотрели работы О. В. Врублевской о русской языковой моде на имена, и работы Д. Ван о популярных русских именах и об именах в русских учебниках РКИ. Эти источники далее в тексте мы будем называть *русскими*. Также отметим, что во всех случаях для сравнения использовалась полная форма имени.

Согласно стереотипному представлению китайской аудитории, русские имена являются очень сложными. Сложность представляют трехчленная формула имени, различные формы имён, а также фонетические особенности, этимология и значение имени [Ван, 2017а; Золотарёва, 2020]. Предварительное исследование, проведенное Д. Ван, позволило выявить некоторые русские имена, наиболее известные китайцам [Ван, 2017б]. При этом носители китайского языка не различают краткую и полную форму русских имён, а также считают русскими все фамилии и имена россиян вне зависимости от реальной этнической принадлежности имени [Там же].

О. В. Врублевская в исследовании, посвященном языковой моде в русской ономастике, выделяет несколько групп личных имен с позиции универсальности и современности, а также демонстративности [Врублевская, 2018]. Д. Ван на основе различных источников предпринимает попытку составления ядра русских антропонимов для использования в обучающих материалах для китайских студентов [Ван, 2016].

Сравнение имен, рассмотренных в исследованиях, позволило выявить следующие закономерности. В русских и китайских источниках, составленных несколькими авторами, присутствуют такие женские имена, как *Анна, Мария, Екатерина, Дарья*, и мужские имена *Александр, Иван, Андрей, Михаил, Дмитрий, Максим, Кирилл*. Популярные женские имена из русских источников – *Елизавета, Анастасия, Виктория, София*; мужские – *Даниил,*

Артём, Никита. Наиболее частотные имена из китайских учебников РКИ – женские имена *Наталья, Елена* и мужское имя *Владимир*. И в русских, и в китайских учебниках РКИ используются женские имена *Анна, Мария, Нина*, а также мужские – *Александр, Андрей, Антон, Борис, Виктор, Иван, Игорь, Михаил, Николай, Олег, Павел, Сергей*.

Далее мы составили список имен предположительно русских персонажей *Genshin Impact* [Fatui; Snezhnaya] и сравнили их с именами, представленными в исследованиях. Уточним, что имена некоторых персонажей – или, скорее, прозвища – взяты из итальянского народного театра (комедии масок), такие имена мы не рассматривали.

Всего было найдено 18 пересечений: с именами из источников совпало 4 женских имени персонажей и 14 мужских. Большее количество совпадений с мужскими именами можно объяснить тем, что мужских имен персонажей в *Genshin Impact* сейчас намного больше, чем женских. С китайскими и русскими источниками нескольких авторов совпало одно женское имя персонажа – *Екатерина* – и четыре мужских: *Иван, Андрей, Михаил, Максим*. Мужские имена персонажей *Николай, Антон, Виктор, Сергей, Борис, Павел* совпали с именами, которые используются как в китайских, так и в русских учебниках РКИ. Имена персонажей, которые встречаются только в русских источниках – *Егор* (популярное имя) и *Радомир* (древнее славянское имя, модное с признаком демонстративности, по терминологии О. В. Врублевской). Имена персонажей, которые присутствуют только в китайских источниках – *Наталья, Людмила, Надежда, Петр* и *Яков*. С позиции русской языковой моды на имена можно отметить совпадение имен персонажей с модными именами настоящего периода (*Егор*), с традиционными именами (*Михаил*), а также с традиционными именами, обладающими признаками модного имени (*Екатерина, Иван, Максим*).

Охарактеризуем имена персонажей, которые используются для создания образа русскости. В произведении встречаются русские имена различного происхождения: греческого (*Агафья, Ефим, Трофим*), еврейского (*Захар, Данила*), древнеримского (*Климент, Виталий*); два древних славянских имени (*Радомир* и *Богдана*); таджикское имя *Далер* и тюркское *Тимур*; три вариации одного имени: *Екатерина, Катерина, Катарина*. Используются разные формы личных имен, в том числе одних и тех же: *Борис* и *Боренька, Радомир* и *Мирка; Наташка, Надя, Тоня, Людочка, Антоха, Коля*. Два имени образованы от нарицательных существительных – *Царевич, Царица* (мифоним). Определение статуса имен некоторых персонажей затруднено, без ударения сложно понять, фамилия это или отчество, такие антропонимы используются

изолированно – *Иванович*, и совместно с другими: *Ефим Снежевич* (*Snezhevich*), *Людочка Снежневна* (*Snezhevna*). Некоторые персонажи названы только фамилиями: *Персиков*, *Юсупов*. Также обнаружены имена, которые предположительно могут быть отсылками – *Рамзай*, *Мельников*.

Итак, результаты исследования показали, что для создания образа русскости в Genshin Impact используется богатый ономастикон, представленный в настоящее время преимущественно антропонимами. Имена персонажей частично пересекаются с именами, выделенными в русских и китайских источниках, в том числе с модными и традиционными. Некоторые имена были выбраны авторами для того, чтобы показать действия в прошлом, например, *Агафья*, *Яков*, *Захар*. Образ персонажей поддерживается отсылками и говорящими антропонимами. Используются различные формы имен, что соответствует русским традициям, но при этом нигде не используется трехчастная форма. Чаще всего используется один антропоним. Некоторые имена оказывают странное впечатление на носителей русской культуры, поскольку не позволяют однозначно опередить, отчество это или фамилия. Кроме того, ряд имён или их форма диссонируют с внешним видом персонажей или с их должностью (например, *начальник фабрики Наташка*), что вызывает соответствующую реакцию у носителей русского языка [your_madara, 2021]. Примечательно, что имена персонажей в текстах на других языках транслитерированы. Топонимы также транслитерированы, а не переведены на другие языки (кроме китайского). Несмотря на некоторые особенности, всё вышеуказанное позволило авторам создать достаточно убедительный образ персонажей и будущего региона; пользователи однозначно воспринимают персонажей как русских и выражают недовольство, так как не всем нравится представленный в игре образ [Шелби, 2021]. В перспективе, по мере расширения игрового мира, мы планируем дополнить наше исследование.

Литература

1. Беляев А. Н. Этноязычность в ономастической номинации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №2-2 (56). С. 58–61.
2. Бойко М. Снежная Россия: популярная китайская теория Genshin Impact. 21.05.2022. URL: https://vk.com/@reflections_of_mine-snezhnaya-fatuiropulyarnaya-kitaiskaya-teoriya (дата обращения: 30.12.2022).
3. Ван Д. Актуальность разработки методики обучения китайских учащихся использованию имени собственного в русском языке как части образовательной технологии обучения // Мир науки, культуры, образования. 2017а. № 4(65). С. 103–105.

4. Ван Д. Отбор русских антропонимов и прием работы с ними при обучении китайских учащихся // *Научное мнение*. 2016. № 15. С. 99–103.
5. Ван Д. Русские личные имена в китайской методике преподавания РКИ и в современном китайском обществе // *Успехи современной науки и образования*. 2017б. Т. 3. № 4. С. 7–10.
6. Врублевская О. В. Языковая мода в русской ономастике // *Гуманизация образования*. 2018. № 5. С. 31–36. EDN VOMXGI.
7. Ли Ц., Золотарёва Л. А. Отражение стереотипных представлений о русских людях в практике преподавания русского языка как иностранного (на примере китайских учебников) // *Известия Восточного института*. 2020. № 2(46). С. 6–14. DOI 10.24866/2542-1611/2020-2/6-14.
8. Макаров В. Genshin Impact показала крупнейший международный старт среди китайских игр // *Игромания*. 02.10.2020. URL: https://www.igromania.ru/news/98448/Genshin_Impact_pokazala_krupneyshiy_mezhdunarodnyy_start_sredi_kitayskih_igr.html (дата обращения: 30.12.2022).
9. ММО13. Создатели Genshin Impact получили признание от Министерства культуры и туризма Китая. 11.10.2022. URL: <https://mmo13.ru/news/post-22392>
10. Надя // Genshin Impact Вики. URL: https://genshin-impact.fandom.com/ru/wiki/Надя#В_дневное_время (дата обращения: 30.12.2022).
11. Никитенков В. Снежная или какой образ России продвигается в Genshin Impact. 17 ноября 2022. URL: <https://app-time.ru/article/snezhnaya-ili-kakoy-obraz-rossii-prodvigaetsya-v-genshin-impact> (дата обращения: 30.12.2022).
12. Новичков А. А. Онимы как средство создания вторичных миров в художественных произведениях фэнтези // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 84–87.
13. Снежная. URL: <https://genshin-impact.fandom.com/ru/wiki/Снежная> (дата обращения: 30.12.2022).
14. Федотова Д. М. Имена собственные и онимы в художественном тексте // *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. Гуманитарные науки. 2016. №13 (752). С. 107–115.
15. Фомин А. Г. Особенности перевода антропонимов в литературе и компьютерных играх жанра фэнтези // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2019. Т. 21. № 2. С. 558–564. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2019-21-2-558-564>
16. Шелби. Почему всем плевать на то, что в Genshin Impact карикатурные русские являются одними из главных злодеев? // *DTF*. 02.08.2021. URL: <https://dtf.ru/ask/816132-pochemu-vsem-plevat-na-to-cto-v-genshin-impact-karikaturnye-russkie-yavlyayutsya-odnimi-iz-glavnyh-zlodeev> (дата обращения: 30.12.2022).
17. Эпштейн О. В. Лексический компонент отражения исторического пространства и времени в игровых AAA проектах // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2018. №5(86). С. 135–143. DOI: 10.23859/1994-0637-2018-5-86-15.

18. Ян Х., Чжан Ю., Соловьева М. С. Национально-культурная семантика русских и китайских антропонимов // Вестник СВФУ. 2017. №1 (57). С. 135–146.
19. Fatui // Genshin Impact Wiki. URL: <https://genshin-impact.fandom.com/wiki/Fatui#NPCs> (дата обращения: 30.12.2022).
20. Genshin Impact. «Письмо в Снежную» Тарталья (Гидро) – Новый персонаж // Genshin Impact. 10.11.2020. URL: <https://youtu.be/3f2-EANyrNM> (дата обращения: 30.12.2022).
21. Hassan T. Top 5 things that make Genshin Impact so popular in 2022 // sportskeeda. Jun 14, 2022. URL: <https://www.sportskeeda.com/esports/top-5-things-make-genshin-impact-popular-2022> (дата обращения: 30.12.2022).
22. Smirnov School. Визуал, заимствования и другие особенности Genshin Impact – китайской игры, взорвавшей индустрию // DTF. URL: <https://dtf.ru/games/253263-vizual-zaimstvovaniya-i-drugie-osobennosti-genshin-impact-kitayskoj-igry-vzorvavshey-industriyu> (дата обращения: 30.12.2022).
23. Snezhnaya // Genshin Impact Wiki. URL: <https://genshin-impact.fandom.com/wiki/Snezhnaya> (дата обращения: 30.12.2022).
24. your_madara. В смысле «Наташка»? // HoYoLAB. 14.09.2021. URL: <https://www.hoyolab.com/article/896075> (дата обращения: 30.12.2022).

Трудности восприятия синтаксических фразеологизмов китайскими учащимися

Капицына Светлана Александровна

Золотарева Любовь Александровна

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

guangming8888@mail.ru, L100569@yandex.ru

В статье рассматриваются вопросы синтаксической фразеологии, в частности различия синтаксических и лексических фразеологизмов русского языка, закономерности их восприятия китайскими учащимися в процессе обучения речевой коммуникации. Авторы статьи анализируют отдельные трудности в понимании синтаксических фразеологизмов, связанные с различием языковых систем русского и китайского языков. В работе выдвигается альтернативный термин для обозначения синтаксических фразеологизмов в китайском языке, а также предлагаются варианты решения некоторых лингводидактических задач.

Ключевые слова: синтаксические и лексические фразеологизмы; лингводидактические трудности; различия языковых систем; китайские учащиеся

Perception difficulties of syntactic phraseological units by Chinese students

Kapitsyna Svetlana Aleksandrovna

Zolotareva Liubov Aleksandrovna

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The article deals with the issues of syntactic phraseology, the differences between syntactic and lexical phraseological units of the Russian language, the patterns of their perception by Chinese students in the process of learning speech communication. The authors of the article analyse certain difficulties in understanding syntactic phraseological units associated with the difference between the language systems of the Russian and Chinese languages. The paper puts forward an alternative term for the designation of syntactic phraseological units in the Chinese language, as well as offers options for solving some linguodidactic tasks.

Keywords: syntactic and lexical phraseological units, linguodidactic difficulties, differences of language systems, Chinese students

В любом восточном или европейском языке фразеологические обороты составляют особый пласт, интересный, но очень сложный для понимания, освоения и успешного использования в дальнейшей коммуникации иноязычными учащимися. Разговорный русский язык чрезвычайно богат фразеологическими оборотами, различными по своей грамматической природе. На протяжении сотни лет многие известные учёные-русисты (А. А. Шахматов, А. М. Пешковский, В. Л. Архангельский, В. В. Виноградов, Н. Ю. Шведова и др.) изучали вопросы функционирования фразеологических единиц (ФЕ). Предметом исследования ученых сначала являлись лишь ФЕ лексического уровня русского языка, однако постепенно были выделены такие построения и на морфологическом, и на синтаксическом уровнях. Общим для ФЕ разных языковых слоев является их воспроизводимость, устойчивость и идиоматичность. Разработанность описания лексических фразеологизмов в российской лингвистике, влияние трудов В. В. Виноградова, в частности понятия степени слитности семантических компонентов при образовании общего фразеологического значения, прослеживается в исследованиях целой научной школы под руководством В. Ю. Меликяна [Меликян, 2013]. В современной русистике сложилось несколько направлений описания данного языкового феномена, различается классификация синтаксических ФЕ, их количество, интерпретация процесса фразеологизации, среди

наиболее значимых хотелось бы отметить работы таких исследователей-русистов, как А. В. Величко, Л. М. Салмина, Л. А. Пиотровская, И. Н. Кайгородова, М. В. Всеволодова, Лим Су Ён, А. П. Ушакова, Л. Вилинбахова, Н. Р. Добрушина, М. В. Копотев (более подробно см. [Золотарева, 2018]).

Синтаксические фразеологизмы (СФ) определяются как фразеосхемы, синтаксические единства, фраземы, синтаксические идиомы, синтаксические сращения, сочетания, предложения особой фразеологической структуры, в их состав включаются также коммуникемы и другие устойчивые единицы. В наших работах мы предпочитаем использовать термин «синтаксические фразеологизмы» по аналогии с лексическими фразеологизмами, так как он является более знакомым иностранным учащимся, у которых уже может быть сформировано представление об устойчивых единицах родного языка. Наше исследование также ограничено фразеомоделями, под которыми мы понимаем специфические синтаксические конструкции, состоящие из постоянных и переменных компонентов, связи между которыми идиоматичны, и общее типовое значение конструкции не вытекает из значения составляющих ее элементов. СФ важны для изучения иноязычной аудиторией в контексте решения коммуникативных задач, так как они намного чаще лексических фразеологизмов (ЛФ) представлены практически во всех сферах коммуникации на русском языке, о чем свидетельствуют научные работы современных лингвистов. Кроме того, данные построения являются национально специфичными и яркими представителями экспрессивных средств русской речи, знание которых помогает иностранным учащимся глубже понять менталитет русского народа. Именно поэтому от преподавателей-русистов требуется решение многоаспектных задач по обучению иностранных учащихся пониманию и дальнейшему успешному использованию данных единиц живой разговорной речи в повседневной коммуникации.

Обучение СФ в иностранной аудитории, особенно вне языковой среды, можно начинать с показа их общих и отличающихся черт с ЛФ. Как уже было сказано выше, общими чертами синтаксических и лексических фразеологизмов являются воспроизводимость, идиоматичность, устойчивость, а также выраженная экспрессивность. Отличие СФ от ЛФ состоит в их структуре, функции в высказывании, лексическом наполнении, а главное, в предикативности фразеомодели, в возможности строить по ней новые предложения. СФ имеют в своей структуре как постоянные (строго определённые лексически, достаточно ограниченные в варьировании грамматических форм) компоненты, так и свободные (лексические) компоненты. Правила

построения СФ во многом специфичны и отличаются от традиционного порядка слов тем, что связи между компонентами часто бывают нарушены. Например: *Да где ему это понять!* – с точки зрения традиционного синтаксиса сочетание *понять где* является ошибочным.

В отличие от ЛФ, в СФ можно производить лексическую замену свободного компонента, от этого сам фразеологизм не разрушится, например: *Где ей / им / Маше это съестъ / сделать / спеть (поступить в университет / выиграть в соревнованиях)* и т. д. Фразеомодель «где + кому + инфинитив» сохраняет грамматическую структуру построения, порядок слов и значение невозможности, общее для данного СФ. Включение в структуру факультативных элементов, таких как междометия и частицы *да, ну, ой, ох*, может осложнить СФ дополнительными модальными оттенками, но не влияет на общее фразеологическое значение. Замена лексической единицы ЛФ практически невозможна, он просто перестаёт быть «крылатым выражением», теряется такая его важная характеристика, как образность. Например: *сестъ в лужу / сестъ в автобус; набрать в рот воды / набрать в ковши воды*. Во втором случае при замене одной лексемы переносный смысл фразы полностью теряется, фразеологизм разрушен.

В процессе обучения иностранных учащихся в целях успешного изучения СФ, кроме знания схемы синтаксического построения фразы, важно помнить, что не только замена грамматических форм, но и изменение определённых служебных слов в рамках одной модели СФ приводит к изменению модальной либо эмоциональной коннотации.

При изучении русского языка китайскими учащимися синтаксические фразеологизмы представляют большую трудность, как с точки зрения понимания, так и в плане употребления данных единиц. Отметим, что к настоящему времени в китайской лингвистике понятие «синтаксические фразеологизмы» совершенно не разработано. Есть отдельные исследования по данной тематике, но это лишь первые попытки объяснения некоторых моделей СФ для изучающих русский язык китайских студентов. Сам термин «синтаксические фразеологизмы» часто переводится китайскими исследователями как *成语性句法单位* – «синтаксические единицы по типу *чэньюй*». Однако такой перевод термина, по мнению авторов данной статьи, совершенно не соответствует грамматической природе СФ. Китайские идиоматические выражения *чэньюй* не могут иметь в своем составе свободный лексический компонент, так как это устойчивые, «застывшие» выражения, имеющие переносный смысл. Замена любой лексической единицы *чэньюй* ведет к его разрушению, абсолютной потере смысла. Например: 七上八下

qi shang ba xia – имеет значение «тревожиться, переживать, быть в смятении». Дословно «семь вверх, восемь вниз». Однако в данном фразеологизме нельзя ни изменить порядок слов, ни заменить лексическую единицу, то есть если мы, например, скажем 五上六下 wu shang liu xia «пять вверх, шесть вниз», то данное выражение не только потеряет свое переносное значение, а вообще потеряет всякий смысл. Именно поэтому, с нашей точки зрения, китайские фразеологизмы строго фиксированной лексико-грамматической структуры – чэньюй – возможно сравнивать лишь с лексическими фразеологизмами русского языка. А для обозначения понятия «синтаксические фразеологизмы» в китайском языке лучше использовать термин 熟语性句法单位 – буквально «синтаксические единицы по типу идиом».

Серьёзные различия лексической, грамматической и синтаксической систем изучаемого (русского) и родного (китайского) языков представляют немало сложностей для китайских студентов. Далекое не всегда можно передать точный смысл различных ФЕ, а также связанные с интонацией дополнительные эмотивные коннотации. Если структура фразеологизма близка построению предложения в родном китайском языке, учащиеся достаточно успешно её осваивают; им легче понять значение всей идиомы, которое просто выводится из аналогичной фразы китайского языка.

В китайском языке порядок слов в предложении грамматически строго определён жесткими рамками позиций членов предложения, поэтому китайские учащиеся достаточно легко осваивают ту часть СФ, порядок слов в которых близок порядку слов китайского языка и/или значения которых достаточно просто выводятся из значения лексического (свободного) компонента. Это, например, такие фразеосхемы, как:

1) Вот так + сущ.! – значение восхищения 多么好的果子羹啊! *Вот так кисель!*;

2) Ну ты (он, она, вы) + сущ.! – значение неодобрения, насмешки, откровенного недовольства или восхищения: *Ну ты (и) дурачок!* 你可真傻啊!
Ну ты и дуручка! / 哎呀, 你可真美! *Ну ты и красавица!*;

3) Ах, (Ох, ой) как (какая) + (нар. / сущ.) в значении ужаса, восхищения, недовольства: 哎呀, 多么可怕! *Ой, как страшно!* / 哎呀, 多么早呀! *Ой, как рано!* и др.

При решении конкретных коммуникативных задач у иноязычных учащихся важно сформировать основные навыки: понимать значения, интенции, коннотации фразеосхем, выявлять и анализировать структуру фразеологизма,

определять лексическое наполнение переменных компонентов и их грамматическую природу, понимать роль эмоциональных оттенков интонации в формировании идиоматичности различных моделей СФ; а также грамотно использовать фразеосхемы в речи [Золотарева 2020; с. 149–152].

С нашей точки зрения, при обучении студентов вне языковой среды для успешного решения лингводидактических задач преподавателю важно использовать родной язык учащихся, систематически выполнять сопоставительный анализ значений СФ в изучаемом и родном языках; и если есть хоть малейшая возможность, необходимо объяснять особенности построения синтаксической структуры каждой конкретной модели фразеологизма, роль интонации в изменении его значения. Часто именно интонация может отличать СФ от схожего предложения нефразеологизированной структуры: *Где / куда мне поступить в университет! – Куда мне поступать? В университет?* или *Где мне поступить в университет: в Москве или Санкт-Петербурге?*

Большую помощь при правильном восприятии СФ в письменной речи может оказать контекст, ведь в нем обычно раскрывается значение этих специфических единиц: – *Ты слышишь?* – *спросил Митраша. – Как же не слышать!* – *ответила Настя. – Давно слышу, и как-то страшно* (М. М. Пришвин. *Кладовая солнца* (1945)) [НКРЯ].

Таким образом, можно сделать вывод, что для успешного освоения таких специфических построений русского языка, как синтаксические фразеологизмы, в китайской аудитории необходимо учитывать родной язык учащихся, возможности сравнения со схожими разговорными конструкциями, к которым относятся 熟语性句法单位, а также обращать внимание учащихся на отличие СФ от лексических фразеологизмов, на подвижный лексический состав и своеобразную роль интонации. В противном случае всё богатство синтаксических фразеосхем разговорного русского языка так и останется для иностранных студентов огромным пластом непаханой целины.

Литература

1. Алексахин А. Н. Начальный курс разговорного китайского языка. М.: Восток-Запад, 2007. 154 с.
2. Балобанова Л. А. Семантико-прагматический потенциал синтаксических фразеологизмов и их лексикографическое представление. Дисс. канд. пед. наук. М., МГУ, 2004. 318 с.
3. Величко А. В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев: Учебное пособие. М., МГУ, 1996. 96 с.

4. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Наука, 1970. 767 с.
5. Золотарева Л. А. Потенциал синтаксической фразеологии для развития речевой деятельности иностранных учащихся // Человек в языковом пространстве. Владивосток: Изд-во ДВФУ, 2020. С.146–155.
6. Золотарева Л. А., Нгуен Ань Нам. Подходы к описанию фразеологических синтаксических конструкций русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. №1. Ч. 2. С. 305–308.
7. Лим Су Ён. Принципы лингвистического описания синтаксических фразеологизмов: на материале синтаксических фразеологизмов с общим значением оценки. Дисс... канд. фил. наук. М, МГУ, 2001. 215 с.
8. Меликян В. Ю. Синтаксическая фразеология русского языка. М., Флинта, 2013. С. 51–56.
9. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 16.12.2022).
10. Пиотровская Л. А. Эмотивный синтаксис: типология фразеологизированных синтаксических моделей // Известия ВГПУ № 1. СПб, 2019. С. 138–143.
11. Ушакова А. П. Синтаксические фразеологизмы с семантикой иронического неодобрения в современном русском языке: дисс. канд. филол. наук; Ярославский ГПУ им. К. Д. Ушинского, Ярославль, 2018. 227 с.
12. Шведова Н. Ю. О некоторых типах фразеологизированных конструкций в строе русской разговорной речи // Вопросы языкознания, 1958. № 2. С. 94–100.

О «любви» как архетипе: социокультурный аспект

Клеменова Елена Николаевна

*Ростовский государственный экономический университет,
Ростов-на-Дону, Россия
klemenova@yandex.ru*

Моргун Наталья Юрьевна

*Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия
mnuheroes@mail.ru*

В данной работе проводится обзор исследований, посвященных изучению архетипа, символа и понятий с точки зрения мифологической школы, а также рассмотрение концепта «любовь» как социокультурного архетипа. В работе отмечена необходимость дальнейшего изучения данного понятия в других культурах с целью проведения сравнительного анализа.

Ключевые слова: архетип; символ; мифология; культура; медиа; любовь

About "love" as an archetype: sociocultural aspect

Klemenova Elena Nikolaevna

Rostov State University of Economics, Rostov-on-Don, Russia

Morgun Natalia Yurievna

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

This paper reviews the research devoted to the study of the archetype, symbol and concepts from the point of view of the mythological school, as well as the consideration of the concept "love" as a socio-cultural archetype. The paper notes the need for further study of this concept in other cultures in order to conduct a comparative analysis.

Keywords: archetype; symbol; mythology; culture; media; love

Образы любви окружают нас в средствах массовой информации. Журналы, фильмы и телевидение показывают нам, как найти нашу любовь, как сохранить ее, как справиться с безответной любовью или как найти новую. Мы понимаем эти образы из-за культурных архетипов, которые пронизывают СМИ.

Существует несколько способов представления понятия «любовь» в культуре, что, в свою очередь, влияет на восприятие этого понятия. Изучить понятие «любовь» можно с точки зрения мифологической школы или исследовать как символ или архетип.

В литературном словаре «символ – предмет или слово, условно выражающее суть какого-либо явления» [Символ в литературе]. В работе Стефани Гриффин символ анализируется с точки зрения мультимедийного контента – это графическое представление концепции, которое легко распознать, часто без особых размышлений. Например, привычный символ сердца представляет собой стилизованное многокамерное человеческое сердце, которое долгое время считается вместилищем понятия «любви». В романтическом плане День Святого Валентина – это также показатель любви, потому что он включает в себя стандарты, по которым отношения измеряются каждый год. Ромео и Джульетта, хоть и вымышленные персонажи, представляют собой символ любви [Griffin, 2006, p. 10].

Еще одним способом представления понятия «любовь» в массмедиа является мифология в широком смысле. Мифология, согласно Дж. Кэмпбеллу, представляет собой систему образов, которая «наделяет разум и чувства ощущением причастности к полю смысла» [Campbell, 2001, p. 8]. Он считал, что мифология имеет четыре функции. Первая функция состоит

в том, чтобы обеспечить понимание себя и своего места во Вселенной. Вторая функция – это интерпретация космического порядка; понимание самого мира. Третья функция заключается в представлении, укреплении и поддержании определенного морального порядка. Конечная функция состоит в том, чтобы предоставить индивиду взгляд на жизнь и методы борьбы с изменениями в этой жизни.

Мифология может помочь объяснить, зачем человеку нужна любовь, почему она кажется универсальной или почему только определенные виды любви приемлемы в рамках некой культуры. Кроме этого, данная система представлений поможет определить необходимые паттерны поведения, в рамках которых человек будет действовать в любовных отношениях. Дж Кэмпбелл считал, что сила мифов зависит от их образов, которые «отбрасывают метафоры меняющихся исторических и культурных периодов, сами оставаясь неизменными» [Campbell, 2001, p. 6].

Некоторые из этих мифологических образов можно сгруппировать в то, что Карл Густав Юнг назвал архетипами [Jung, 1969]. Согласно Юнгу, архетипы – это культурные рамки, на которых может основываться наш личный опыт (например, архетип матери формирует основу того, как каждый индивид воспринимает свою мать). Эти архетипы универсальны и, как правило, направлены на выживание.

Одним из таких общечеловеческих архетипов является «любовь».

Архетип «любовь» в социокультурном аспекте предполагает собой широкий пласт образов, который исторически менялся в зависимости от моды. В данной статье мы соглашаемся с Р. П. Андреевой, которая писала, что мода – сводка главенствующих идей текущей эпохи [Андреева, 1997]. Это явление описывается как общественная, установленная норма. Смена моды демонстрирует смену настроения общества.

С древних времен мода влияла на перцепцию архетипа «любовь». У древних пифагорейцев, таких как Сократ или Платон, считалось, что любовь – это «космический источник жизни». В частности, Платон рассматривал архетип любви как форму воссоединения мужской и женской природы в одну единую [Aron & Aron, 1991]. Сократ, например, цитировал Диотиму из Мантиней, которая описывала любовь как абсолютную, простую и вечную красоту [Aron & Aron, 1991, p. 36]. На Востоке Конфуций писал, что любовь является основой для всего сущего. Человек должен быть щедрым и дарить эту любовь другим людям. «Думайте с любовью, дышите с любовью, говорите с любовью, излучайте любовь, и тогда вы заметите, как изменится окружающий вас мир и ваше окружение» [Конфуций о любви].

Несмотря на то, что в истории человечества были периоды, когда любовь возвышалась и считалась чем-то недостижимым (Ренессанс, Викторианская эпоха и т.д.), человечество стремилось к брачному союзу и формированию прочных уз для продолжения рода, социальных связей и по другим причинам. Не так давно романтическая составляющая любви стала основной причиной создания семьи. Так Элаин и Артур Эйрон считали, что молодые люди сами начали выбирать себе партнеров только после промышленной революции [Aron, A. & Aron, E. N., 1991].

В 1988 году американские ученые Ф. Кансиан и С. Гордон исследовали женские журналы с 1900 по 1979 год и проанализировали роль любви в отношениях между партнерами [Cancian & Gordon, 1988]. Ученые обнаружили некоторые интересные закономерности. К примеру, в 1920-х годах любовь «рождалась» и «развивалась» только после того, как все было тщательно спланировано: подготовлен дом, достигнута эмоциональная зрелость и т.д. В 1950-х годах самопожертвование в браке стало нормой, и для женщин было принято ставить мужей выше себя. В 1960-х годах фокус снова сместился, на этот раз в сторону самореализации в любви (выяснение личных потребностей, саморазвитие, личное счастье и т.д.). К 1970-м годам браки рассматривались как партнерские отношения, но с сохранением личного пространства.

Чтобы ответить на вопрос, является ли архетип «любовь», который был распространен в США, универсальным, необходимо обратиться к исследованиям ученых, которые в 90-х годах заявили, что в 147 из 166 культур было задокументировано по крайней мере одно упоминание «страстной любви», что соответствует более чем 88,5% от общего количества. Они также отметили, что представления о «романтической любви» зависели от социальной и идеологической организации каждой отдельной культуры [Jankowiak & Fischer, 1998, pp. 55–62].

Исследователи Анна Билл и Роберт Стернберг в 1995 году утверждали, что дефиницией слова «любовь» является описание чувств, которые испытывает влюбленный человек, и, соответственно, если в культурах существуют разные определения любви, то они ощущают данное чувство по-разному [Beall & Sternberg, 1995, p. 419]. Джон ДеЛаматер также считает, что склонность страстно влюбляться в другого человека является результатом социализации, и, таким образом, архетип «любовь» зависит от культуры, в которой живет человек [DeLamater, 1991, p. 57]. Например, у японцев есть своя история о Ромео и Джульетте, которая является поучительной, а не романтической, потому что такое поведение молодых людей в

японской культуре порицается, ведь там идет упор на брак по одобрению родителей. Но следует отметить, что в связи с растущей вестернизацией стран все больше пар молодого поколения выбирают браки по любви [Griffin, 2006, p. 11].

Другие исследователи в 1993 году обнаружили, что люди из культур, в которых подчеркивается индивидуальность (например, из США и Канады), с большей вероятностью предпочтут романтическую любовь в качестве основы для брака, чем в странах, где потребности коллектива или общества имеют первостепенное значение (Китай, Индия, Япония) [Dion & Dion, 1993].

В 1994 году ученые выяснили, что американские и российские студенты оценивали конкретную семантическую репрезентацию архетипа «любовь» – «романтическую любовь» значительно выше, чем японские студенты. Также было обнаружено, что японские студенты сообщили о большем любовном опыте, чем американские или российские студенты.

Авторы данного эксперимента сделали выводы о том, что представление конкретной семантической репрезентации архетипа «любовь» – «романтическая любовь» отличалось по культурным признакам, но сам архетип «любовь» совпадает во всех трех группах испытуемых [Sprecher, Aron, Hatfield, Cortese, Potapova, & Levitskaya, 1994].

На сегодняшний день наиболее интересным является репрезентация архетипа «любовь» в массовом сознании, формируемым медиа. Согласно Е. Н. Клеменовой, «журналист становится творцом смыслов, ориентированных на ценности общества и личности» [Клеменова, 2022].

Наиболее массовым видом медиа на сегодняшний день является кино, которое транслирует обществу универсальные архетипы, в частности – «любовь». Согласно Стефани Гриффин, фильм является «одним из самых распространенных средств информации в культуре, который уступает место только телесериалу как массовому способу повествования и символического изображения» [Griffin, 2006, p. 12].

В работе Е. Хиршман кинофильмы рассматриваются как современная форма мифов, и в своем контент-анализе нескольких фильмов ученый выявляет некоторые «общие ценности» культур [Hirschman, 1987, p. 341]. Она обнаружила, что, подобно традиционной классической мифологии, фильмы могут помочь людям понять большие социальные потрясения в их жизни, даже если конфликты в фильме отличаются от конфликтов в реальной жизни, а также, как и мифы, они оказывают воздействие на понимание различных понятий, в том числе и «любви».

Конкретной семантической репрезентацией архетипа «любовь» может стать и семья. С. Мюррей, Дж. Холмс и Д. Гриффин в 1996 году писали, что факторы, которые оказывают влияние на перцепцию любого понятия, – это семья и массмедиа, с превалирующим воздействием первого [Murphy, Holmes, & Griffin, 1996]. В своем исследовании ученые обнаружили, что любовные отношения продлятся дольше у тех пар, в которых люди больше всего идеализировали друг друга. Другими словами, ношение социально обусловленных розовых очков повышает шансы пары «на выживание». На самом деле, они выяснили, что чем больше пара идеализировала друг друга в начале, тем лучше (увеличивалось удовлетворение, уменьшались сомнения). Они также обнаружили, что эти люди не только превратились в «идеального партнера», но и то, что пара сформировала свои отношения так, чтобы они соответствовали их идеалистическим взглядам.

Причинно-следственные связи этого явления описали Дж. Шапиро и Л. Крюгер. В 1991 году они ответили на вопрос, что могло оказать влияние на идеализацию романтических отношений в целом и своего партнера в частности, и рассмотрели влияние массмедиа на убеждения индивида в периоде «романтической любви». Их исследование женатых и одиноких людей включало оценку количества времени, которое они проводили за чтением романов, мужских и женских журналов, сказок, просмотром телевидения и фильмов, а также прослушиванием музыки. Они обнаружили, что люди с самыми нереалистичными представлениями об отношениях были теми, кто был больше всего подвержен влиянию СМИ [Shapiro & Kroeger, 1991].

Культура – наиболее явственное отражение общества. Как пишет Хелен Фишер, «от Сибири до австралийской глубинки люди поют песни о любви, сочиняют любовные стихи и рассказывают мифы и легенды», т.е. наполняют личным смыслом архетип «любовь», который «прочно вплетен в структуру человеческого мозга, а романтическая любовь – это универсальный человеческий опыт, который отличается, так как он подвержен влиянию культур» [Fisher, 2004, p. 3].

Таким образом, проведенный обзор исследований, посвященный репрезентации архетипа «любовь», позволяет сделать вывод о необходимости дальнейших исследований этого феномена в массмедиа разных культур.

Литература

1. Андреева Р. П. Энциклопедия моды. СПб.: Изд-во «Литера», 1997. 416 с.

2. Клеменова Е. Н. Смысл как основа современного медиатекста // Язык и коммуникация в контексте культуры. Материалы международной научно-практической онлайн-конференции. Ростов-на-Дону, 2022. С. 377–382.
3. Конфуций о любви [Электронный ресурс] // Life in books. URL: <https://lifeinbooks.net/read-online/konfutsiy-o-lyubvi-konfutsiy/> (дата обращения: 15.09.2022).
4. Символ в литературе [Электронный ресурс] // Литературный глоссарий. URL: <https://www.bukinistu.ru/simvol.html> (дата обращения: 15.09.2022).
5. Aron, A. & Aron, E. N. Love and Sexuality. In K. McKinney & S. Sprecher (Eds.) *Sexuality in close relationships*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates. 1991. pp. 25–48.
6. Beall, A. E. & Sternberg, R. J. The social construction of love. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1995. 12 (3). pp. 417–438.
7. Campbell, J. *Thou art that: Transforming religious metaphor*. Novato, CA: New World Library. 2001. 160 p.
8. Cancian, F. M. & Gordon, S. L. Changing emotion norms in marriage: Love and anger in U.S. women's magazines since 1900. *Gender and Society*. 1988. 2(3). pp. 308–342.
9. DeLamater, J. (1991). Emotions and Sexuality. In K. McKinney & S. Sprecher (Eds.) *Sexuality in close relationships*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates. 1991. pp. 49–70.
10. Dion, K. K. & Dion, K. L. Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues*. 1993. 49 (3). pp. 53–69.
11. Fisher, H. *Why we love: The nature and chemistry of romantic love*. New York, NY: Henry Holt and Company. 2004. 320 p.
12. Griffin, A. S. A qualitative inquiry into how romantic love has been portrayed by contemporary media and researchers. Dissertation. The Ohio State University. 2006. 188 p.
13. Hirschman, E. C. Movies as myths: An interpretation of motion picture mythology. In J. Umiker-Seveok (Ed.), *Marketing and semiotics*. New York, NY: Mouton de Gruyter. 1987. pp. 335–373.
14. Jankowiak, W. R., & Fischer, E. F. A cross-cultural perspective on romantic love. In J. M. Jenkins (Ed.), *Human emotions: A reader*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 1998. 153 p.
15. Jung, C. G. *The archetypes and the collective unconscious* (R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press. 1969. Vol. 9. P. 1. 470 p. (Original work published 1954).
16. Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. The self-fulfilling nature of positive illusions in romantic relationships: Love is not blind, but prescient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996. 71 (6). pp. 1155–1180.

17. Shapiro, J. & Kroeger, L. Is life just a romantic novel? The relationship between attitudes about intimate relationships and the popular media. *The American Journal of Family Therapy*. 1991. 19 (3). pp. 226–236.

18. Sprecher, S., Aron, A., Hatfield, E., Cortese, A., Potapova, E., & Levitskaya, A. Love: American style, Russian style, and Japanese style. *Personal Relationships*. 1994. 1. pp. 349–369.

Спорные вопросы в ходе курса сравнительной типологии китайского и русского языков на факультете славистики

Курдюмов Владимир Анатольевич

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Государственный Иланьский университет, Илань, Тайвань

vkplans@gmail.com

Текст и выводы ориентированы на помощь тем, кто преподаёт русский язык китайскоязычной аудитории. Русисты чаще всего не представляют себе специфику типологического строя китайского языка, опираясь на широкораспространённые мифы об универсальности «греко-латинских» категорий, относительно адекватно описывающих строй лишь флективных языков. Китайский язык является изолирующим с выдвиганием топика, где не существует формоизменения, согласования и управления в предложении, нет тотальной имитации деятеля и действия в предикативных конструкциях. Обычная сложность для студентов – невозможность уяснить различие между словоизменением и словообразованием: и там, и там происходит соединение аффиксов и корня. В статье объясняются теоретические основы сравнительной типологии двух языков, которые будут полезны в процессе объяснения реалий русского языка.

Ключевые слова: словообразование; словоизменение; изолирующие языки; китайский язык; топик-комментарий; сравнительная типология

Controversial Issues in the Course of Comparative Typology of the Chinese and Russian Languages at the Faculty of Slavic Studies

Kurdyumov Vladimir Anatolyevich

Moscow City University, Moscow, Russia

National Ilan University, Yilan, Taiwan

The text and conclusions are aimed at helping those who teach Russian to Chinese-speaking students. The teachers most often do not imagine the main features of the Chinese language typology, relying on widespread myths about the universality of «Greek-Latin» categories, which adequately describe only the structure of inflectional languages. The Chinese language is an isolating topic-prominent language, with no form changing, no agreement and government in the sentence, and there is no total imitation of the «actor» and «action» in the predicative relations. The usual difficulty for students is the inability to understand the difference between inflection and word formation: both there and there there is a combination of affixes and a root. The article explains the theoretical foundations of the comparative typology of the two languages, which will be useful in the process of explaining the realities of the Russian language.

Keywords: word formation; inflection; isolating language; Chinese language; topic-comment structure; comparative typology

Идея данной статьи подсказана курсом лекций по сравнительной типологии русского и китайского языков (КЯ), прочитанным автором в одном из тайваньских университетов в течение семестра (漢俄語言類型對比暨華語教學; 耿華教授 & 張珮琪教授, 2022–23 學年秋天學期). Курс был элективным (студенты, магистранты и докторанты) и «международным», т.е. в качестве онлайн-слушателей присутствовали российские студенты, магистранты, аспиранты и преподаватели китайского языка. «Добровольность» курса способствовала живой атмосфере, постоянным дискуссиям, обсуждению деталей трактовки терминов и понятий. Основной целью было подготовить тайваньских студентов-русистов к работе в качестве преподавателей китайского языка; в настоящее время достаточное число тайваньцев – выпускников факультетов славистики – работают в России по этой специальности, испытывая определённые сложности – как из-за недостатка теоретических знаний, так и из-за продолжающегося хаоса с учебниками и требованиями (не говоря уже о проблемах в быту).

Создавая курс, мы опирались на многолетний опыт преподавания теории китайского языка, созданные нами учебники и монографии [Курдюмов,

1999, 2005], особенности коммуникации с носителями языка на Тайване (где китайский язык в варианте *гоюй* значительно отличается от *путунхуа* – стандарта на континенте, – смеем утверждать, в пропорции, соизмеримой различиям между восточнославянскими языками [Курдюмов, 2021¹; Тан Мэн Вэй, 2020]), опыт деятельности в качестве фактического главы рабочей группы по созданию ЕГЭ по КЯ в 2016–2019 гг. (когда приходилось, хотя бы в виде кодификатора, переписывать формулировки правил, уподоблявших КЯ русскому языку).

Мы высоко оцениваем опыт и результаты работы педагогов-русистов, работающих на Тайване, университеты Чжэнчжи и Тамкан неизменно готовят студентов с высоким уровнем владения разговорной и литературной речью. При обучении же русскому языку в Московском городском университете (МГПУ, Moscow City University, 莫斯科市立大學) мы, однако, исходили из того, что часть преподавателей должна знать КЯ. В целом, безусловно, было бы полезным, чтобы преподаватель РКИ всё же умел видеть закономерности КЯ, те типологические особенности, которые либо сближают строй двух языков (а они есть в отдельных стилях речи), либо полярно разводят.

КЯ является изолирующим, в нём нет формоизменения (однако есть предлоги, соответствующие русским падежным отношениям, и видовые (полу-) суффиксы для совершенного, продолженного и многократного в прошедшем видов), нет согласования и управления. Кроме того, это язык с выдвижением топика (topic-prominent, 話題優先) [Курдюмов, 1999, 2005], что означает наличие топика и комментария (Т-К), формирующих рассогласованное двухчастное «слабое предложение». Т-К предикативное отношение в КЯ – утверждаемая актом речи характеристика, а не имитация действия, формирующая такое отношение в русском («банальная метафора»: *За окном идёт дождь, На повестке стояли вопросы и др.* [Курдюмов, 2021³].

中國 | 我還沒去過。 *Китай* | я ещё не был.

俄羅斯 | 女生很漂亮。 *Россия* | девушки красивые.

出門 | 記得戴口罩。 *Выходить из дома* | помните, одевать маску.

六樓 | 到了。 *Шестой этаж* | приехали /достигли/достигнут.

Русский литературный язык – флективный с выдвижением подлежащего.

Кроме того, особенность школьного обучения родному языку на Тайване (равно как и во всём «китайском мире») – предмет «родной язык»

традиционно видится как чтение литературных текстов, а не разбор грамматики.

В системе уровней языка лексическая единица (ЛЕ, предлагаем не называть её «словом») в КЯ, в отличие от русского языка, является «слабой» [Курдюмов, 2016], можно сказать, что ЛЕ по сравнению с русским языком «сдвинуты» на уровень или пол-уровня «вверх» и подобны русским фразеологизмам или аббревиатурам (*железная дорога, железнодорожный* – прямое соответствие 鐵路 *tiě lù*, 鐵道 *tiě dào*). Сильным уровнем для носителя КЯ является морфема, совпадающая со слогом и иероглифом (*слогоморфема*), слог имеет чёткую фонемную структуру 1+2+3+4 (т.н. «формула Поливанова»). Когда китайца спрашивают, сколько слов во многосложном лексическом комплексе, он обычно путается (поскольку ответа нет), либо говорит, что «здесь сколько-то иероглифов». К примеру, в лексической (т.е. с единым сигнификатом, соответствующей одному устойчивому понятию) единице 帝國主義 *dì guó zhǔ yì* империализм носитель КЯ может насчитать от одного до четырёх «слов», но при этом чётко знает, что в ней четыре иероглифа-слога-морфемы (字 *zì* «цзы»). Иногда утверждают, что в КЯ существуют слова, хотя и «построенные по синтаксической модели». Однако достаточно предложить сосчитать слова в комплексах типа: 家長接送區 *jiā zhǎng jiē sòng qū* Место встречи родителями школьников (у школы), буквально (семья+старший=тайваньский термин для родителя) + (встретить+отправить+район). Это единое понятие, которое достаточно очевидно делится на два субпонятия, однако носитель языка вряд ли даст чёткий ответ на вопрос «сколько здесь слов». Первый компонент, двуслог, относительно спаян, второй, трёхсложный, больше напоминает аббревиатуру, и в целом, возможны ответы: «2 слова», «5 слов», «4 слова».

В китайском языке можно говорить об аффиксах, подобным прилепам в агглютинативных языках, но, во-первых, они не являются формообразующими (кроме ограниченно применимого суффикса множественности имён – 們 *mén* и упомянутых выше видовых суффиксов глагола 了 *le*, 過 *guo*, 著 *zhe*, но даже формообразующие суффиксы не являются реляционными: не обеспечивают связи в предложении), а во-вторых, сохраняют корневую этимологию. Там, где российский китаист будет говорить о «суффиксе совершенного вида» 了 *le*: 做好了 *zuò hǎo le* сделал/сделано, 到了 *dào le* пришёл / достигнуто, типичный лингвист-носитель назовёт 了 *le* либо отдельным глаголом, либо – 補語 *bǔ yǔ* буюй, т.н. «комплементом» / «дополнительным членом»

(неэстетичный русский термин, калька с китайского). Господствующие отношения в китайских многосложных ЛЕ – отношения микросинтаксиса, что нам знакомо по русским словосочетаниям: копулятивные (антонимические, синонимические), атрибутивные, глагольно-объектные, результативные, предикативные.

Примеры*:

| | | | |
|--------------|-----------------------------|------------------|--|
| 多少 duō shǎo | сколько? | много + мало | копулятивная антонимическая связь |
| 茶店 chá diàn | чайное заведение для мужчин | чай + магазин | атрибутивная связь |
| 民主 mín zhǔ | демократия | народ+хозяин | |
| 年輕 nián qīng | молодой | возраст + лёгкий | предикативная связь |
| 餓死 è sǐ | сильно проголодаться | голод+смерть | результативная связь, т.н. «буйей» на уровне лексемы |
| 吃飽 chī bǎo | наестся | есть + сытый | |
| 生氣 shēng qì | разозлиться | породить + дух | глагольно-объектная связь |

*Частеречные значения компонентов, которые находятся в диапазоне, выданы здесь применительно к ситуации.

При подготовке курса мы активно задействовали изданные на Тайване учебники языкознания (9-10 книг разных авторов). Во всех учебниках, кроме одного, раздел *Морфология* по-китайски называется не 形態學 xíng tài xué или 詞形學 cí xíng xué, как бы ожидалось, а 構詞法 gòu cí fǎ или 構詞學 gòu cí xué, то есть *Словообразование*. «Учебник-исключение» издан на Тайване, однако его автор – профессор из континентального Китая, хорошо знавшая стандарты советских учебников языкознания.

При переходе от одной к другой теме тайваньские студенты стали задавать вопросы: «А чем словообразование отличается от словоизменения?» (ведь везде аффиксация). После многократных (!) объяснений с нашей стороны и со стороны организатора курса проф. Чжан Пэй-ци ясности всё же не возникло.

Попробуем разобраться с причинами.

1. Идея формоизменения, подобного русскому или латинскому, не органична для носителя КЯ (что мы пояснили выше – в силу типологии).

2. Наиболее распространённый иностранный язык на Тайване – (американский) английский (флективный, но сильно анализированный до сходства с китайским), где и формы слова, и связи в предложении атрофированы до минимума.

3. Учебники языкознания копируют американские стандарты, в качестве языка-эталона используется английский, под описание которого адаптирована терминология (к примеру, понятия «свободных» и «связанных» морфем *bound & free morpheme* к русскому языку обычно не применяются – в силу учения о «нулевой форме слова»).

4. Мало кем подмечаемое «противоречие» в лингвистике (заметное на материале флективных языков): формообразующие морфемы не всегда являются реляционными: те же времена глагола в русском языке (мы бы предложили описывать такие формы как «текстовые» или «реляционные на уровне текста или СФЕ»).

5. Естественное, но всё же отсутствие чёткой грани между словообразованием и словоизменением в «школьном» описании русского языка. На такой грани балансируют виды глагола (*ехать – приехать*), «кратность» отдельных глаголов (*бегать – бежать, плавать – плыть*), т.н. «особые формы глагола»: причастие и деепричастие, которые в учебниках описываются то как формы, то как отдельные слова. Более глобально «как формы» можно рассматривать «уменьшительно-ласкательные формы» имён (*зайчик, домик, красивенький*), нестойкий и сразу переходящий в существительное герундий (*создание, вещание, принятие, занятие*), отглагольное имя деятеля (т.н. *маздар* в арабской терминологии): *учитель, строитель* и т.д. И, в принципе, (видимо) тотальная глагольная этимология современных именных и атрибутивных лексем («форма глагола в диахронии»: *корова = кар-ва = рогатая* – по-соссориански синхронно «не-мотивированный» знак мотивирован функцией / изначальной предикацией предмета, явления и пр. в диахронии).

6. «Путешествующие» части речи в китайском языке, о чём мы неоднократно писали [Курдюмов, 2005]. У носителя КЯ нет представления о «словарной принадлежности» части речи: если русский способен распознать часть речи сразу по «внешнему облику» и структуре (морфологический критерий), то в китайском языке часть речи выявляется лишь в конкретном окружении в предложении (синтаксический критерий). В современном китайском языке *байхуа* словарная лексическая единица обычно колеблется в пределах нескольких связанных значений, типа *имя ↔ отно-*

сительное прилагательное ↔ качественное прилагательное ↔ глагол, глагол ↔ предлог, глагол ↔ союз, существительное ↔ классификатор и т.п. [Курдюмов, 2005]. В классическом литературном языке *вэньянь* знаменательная единица (морфемо-лексема) в зависимости от позиции могла принимать любое частеречное значение: 神 *shén дух, духовный, духовно, одухотворять*. Для описания таких «путешествующих» частей речи в советской постмарристской лингвистике (1950–1980 гг.) был предложен термин «конверсия», заимствованный из описания английского языка и предполагавший, что при переходе в другую часть речи образуется «конверсионный омоним», – что при общении с любым носителем выглядит крайне неочевидным (бесмысленно задавать вопросы типа «То же слово или нет?»). «Конверсионная омонимия» была данью времени, когда после (принёсшего китаистам столь много испытаний и трагедий) «нового учения о языке» (период 1924–1950 гг.), объявлявшего КЯ «изначально архаичным», следовало доказывать, что он – «нормальный», т.е. подобный русскому, и укладывающийся в «греко-латинский» идеал. По отношению к частям речи, с нашей точки зрения, уместна следующая формулировка: лексические единицы китайского языка «изменяются по частям речи», и как раз на уровне предложения мы видим такого рода «согласование» (не аффиксальное, а «семантическое», но всё же реляционное: форма и её осознание диктуются позицией), подобное согласованию падежей, рода и числа в русском языке.

глагол ↔ предлог (在 *zài*): 我在中國 ↔ 我在中國讀書 *нахожусь в Китае* ↔ *учусь в Китае*

глагол ↔ герундий /существительное (培訓 *péixùn*): 培訓學員 ↔ 此次培訓 *обучать слушателей* ↔ *нынешнее обучение*

наречие ↔ прилагательное (經常 *jīngcháng*): 經常做夢 ↔ 經常現象 *обычно видеть сны* ↔ *обычное явление*

Вышеперечислены характеристики КЯ, как мы уже отметили, логично отнести к «полярным» по отношению к русскому языку. Однако мы неоднократно упоминали, что русская спонтанная разговорная речь часто строится по топиковому и «беспадежному» типу (что, собственно, не является чем-то новым и многократно описано в трудах о русской разговорной речи), к примеру, с упоминанием «именительного падежа представления» («именительного темы»), то есть топика. Мы предлагаем формулировку о «китайском синтаксисе» русской спонтанной речи, такое обобщение вытекает из представлений о порождении и восприятии речи. На определённом этапе психолингвистического процесса говорящий порождает идею: первичную

пару «топик-комментарий» (при этом «до неё» говорящий оперирует визуальными образами и их трансформациями), и только затем типология языка диктует «выход на поверхность» в виде либо топиковой, либо подлежащей структуры. Слушающий должен прийти к исходной идее текста, при необходимости преобразуя подлежащие структуры «обратно» в топиковые (хотя в силу разных дискурсов говорящего и слушающего идентичность исходной и финальной идей сомнительна).

Таким образом, фактически существующие типологические различия между китайским и русским языками часто могут вести к непониманию тайваньскими обучаемыми базовых основ теории как общего языкознания, так и сравнительной типологии, если речь идёт о классической (не-генеративной) лингвистике или русистике. С нашей точки зрения, знание и понимание основ типологии изолирующих топиковых языков явилось бы полезным дополнением при подготовке преподавателей-русистов, помогло бы избежать многих сложностей при объяснении явлений, в том числе и русского языка (равно как и всех флективных подлежащих).

Литература

1. Курдюмов В. А. Идея и форма. Основы предикационной концепции языка. М.: Воен. ун-т, 1999. 194 с.
2. Курдюмов В. А. Курс китайского языка: Теоретическая грамматика. М.: Цитадель, Лада, 2005. 576 с.
3. Курдюмов В. А. Иерархия языковых уровней как ценность для русского и китайского языкового сознания и типологических исследований (Russian / Chinese Language Levels Hierarchy as Value in the National Consciousness and to the Comparative Studies) // 臺灣斯拉夫學刊 (Slavica Formosana I), 2016. P. 265–281.
4. Курдюмов В. А.₁ Диалектный процесс и региональные варианты китайского языка в учебном процессе // Синология в XXI в.: материалы международной научной конференции. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2021. Вып. 1. С. 115–121.
5. Курдюмов В. А.₂ Тайвань: языковая ситуация и особенности национального языка. Фонетический аспект // Российский журнал исследований билингвизма. 2021. Билингвизм на пересечении научных исследований С. 39-51 [Электронный ресурс]. URL: <https://bilingualism.ru/s123456780015069-6-1/>
6. Курдюмов В. А.₃ Метафора на стыке китайского и европейского миров. Введение в проблему // V Готлибовские чтения: востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в русле трансдисциплинарной регионологии: Материалы Международной научно-практической конференции. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2021. С. 88–93.

7. Тан Мэн Вэй. К вопросу о различиях фонетической системы китайского языка в материковом Китае и на Тайване (в аспекте преподавания китайского языка как иностранного в России) // Преподаватель XXI век, 2020. № 3. С. 173–181.

Своя/чужая культура как помощник и барьер в преподавании РКИ тайваньским студентам

Литовская Мария Аркадьевна

*Государственный университет Чжэнчжи, Тайбэй, Тайвань
marialiter@gmail.com*

В статье рассматривается проблема учета особенностей родной культуры студентов, изучающих русский язык, преподавателем, для которого эта культура является чужой. Акцент делается на том, какое представление о чужой культуре складывается у преподавателя, какую информацию, включая стереотипную, об этой культуре он вольно или невольно включает в процесс преподавания. Намечаются возможные аспекты преподавания русской литературы, интересные тайваньским студентам, характеризуются разнородные тексты искусства, влияющие на формирование представлений о Тайване у носителей русской культуры.

Ключевые слова: РКИ; методика преподавания литературы; образ Тайваня в русской литературе

Own/alien culture as an assistant and barrier in learning a foreign language

Litovskaya Maria Arkadievna

National Chengchi University, Taipei, Taiwan

The article considers the problem of taking into account the peculiarities of the native culture of students studying Russian by a teacher for whom this culture is alien. The emphasis is on what kind of idea the teacher has about someone else's culture, what kind of information, including stereotypical, about this culture he includes in the learning process. Russian literature teaching aspects interesting to Taiwanese students are described, some artistic texts influencing the formation of the image of Taiwan among native speakers of Russian culture are characterized.

Keywords: Russian as foreign language; methodology of teaching the foreign literature; image of Taiwan in Russian literature

Проблема изучения текстов художественной литературы, включаемых в преподавание РКИ, тесно связана с учетом особенностей родной культуры студентов, изучающих русский язык, преподавателем, для которого эта культура является чужой. И методисты-теоретики, и практики РКИ, по-разному называя этот феномен, говорят о существовании неизбежных для любого, знакомящегося с чужой литературой, барьерах чужого языка и чужой культуры. Поскольку у «чужого» всегда есть обратная – «своя» – сторона, учитывать приходится барьеры своего/чужого языка и своей/чужой культуры.

При знакомстве с художественной литературой в рамках преподавания РКИ барьер языка важен, так как «полноценное», то есть позволяющее получить эстетическое удовольствие чтение неадаптированной художественной литературы на русском языке, возможно только со студентами с «продвинутом» сертификационным уровнем. Во всех остальных случаях приходится обходиться чтением учебным, когда основным методом анализа даже самых выдающихся с точки зрения носителей культуры художественных текстов оказываются лингвистическое, страноведческое и лингвокультурологическое комментирование. Нисколько не отрицая значимость «комментаторского» подхода к преподаванию литературы, отметим все же, что, наверное, каждый преподаватель сталкивался с превращением классического текста, которым как образцовым принято восхищаться у носителей культуры, в набор малопонятных лексических, синтаксических, ментальных конструкций, вызывающих у студентов с недостаточной языковой подготовкой, воспитанных в иной культуре, в лучшем случае прагматический (хорошо написать тест, сдать зачет и т.п.) интерес [Ружицкий, 1995].

Культурный барьер еще более сложен для учащихся, несмотря на то, что в программах преподавания РКИ существует блок дисциплин, знакомящих с русской культурой, в том числе с помощью русской литературы, так как социализация через литературу неоднократно доказывала свою эффективность. При этом, как предполагается, учащиеся должны знакомиться с ключевыми текстами русской литературы, однако неопределенность границ понятия, сложности минимизации при отборе текстов, наиболее эффективных для решения конкретных методических задач и в то же время значимых для русской культуры, подталкивают к постановке нескольких проблем.

В российской школе традиционно к ключевым относят обязательные тексты классической в прямом смысле слова литературы, так называемой «школьной» классики: «Горе от ума», «Евгений Онегин», «Герой нашего

времени», «Война и мир», «Вишневый сад», «Мастер и Маргарита» и т.п. Именно эти тексты в большей или меньшей степени знакомы носителям русской культуры, составляют ее гордость. Но комплекс смыслов, заключенный в национальной литературной классике (любой – не только русской), нагружен таким количеством социокультурных коннотаций, к тому же выраженных в исторически сложившейся специфической художественной форме, зачастую далекой от читательского опыта учащегося, что извлечение из предлагаемых текстов комплекса информации о русской культуре представляет сложную специальную задачу, требующую развитых навыков эстетического и этнокультурного анализа [Сорокин, 1977]. Но формирование таких навыков не входит в компетенцию преподавателей и задачу преподавания РКИ. Наконец, тексты эти в большинстве своем велики по объему: российских детей тренируют с детства, чтобы они могли прочитать «Евгения Онегина» или «Войну и мир».

Более того, не секрет, что русские преподаватели литературы часто бывают разочарованы литературным кругозором китайскоязычных студентов, отсутствием у них необходимых навыков анализа художественного текста. Причина этого – столкновение преподавателя с барьером своей культуры, куда менее заметным и осознанным, чем барьер чужой. Скорее всего, он ожидает, что студенты учились в школе по программам, аналогичным российским. Реальность же такова, что на всех ступенях – от начальной до старшей школы – освоение предмета «китайский язык и литература» идет в формате обучения словесности, когда литература является, в первую очередь, материалом для изучения родного языка, а освоение навыков анализа текста именно как художественного не ставится [Ли Линьинь, Маркасова и др., 2017].

Преподаватель РКИ обычно не знает, какие тексты на слуху у студентов, какие непонятны или даже неприятны им, как, наконец, они привыкли работать с текстом. Это приводит многих русских преподавателей едва ли не в отчаяние [Ван Цзя-син, Янченко, 2015]. Контекст школьной эрудиции тайваньцев неочевиден, текстов русской литературы в школьной программе Тайваня нет, набор известных студентам имен деятелей русской культуры очень невелик. Небольшое количество часов, отведенных в программах РКИ на систематическое изучение литературы, затрудняет изменение стратегии ознакомления с художественным текстом на чужом языке. Нам близка точка зрения коллег, утверждающих, что «вряд ли целесообразно копировать (пусть и в уменьшенном объеме) историко-литературные курсы, принятые в российских вузах и школах» [Агеносов, 2011, с. 73] на русском языке.

На практике курсы истории русской литературы с «большими нарративами» о «великих книгах» обычно отдают тайваньским преподавателям, которые задают более понятную студентам контекстуализацию. В условиях ограниченной возможности использования литературных текстов на русском языке тайваньские преподаватели обычно предлагают студентам читать весь текст в переводе на китайский язык, а по-русски – только отрывки. Российским же преподавателям, возможно, целесообразно выстраивать ознакомительный курс русской литературы на материале классических русских рассказов и стихотворений. Рассматривать характерную для русской культуры систему ценностей, а также обсуждать стиль И. С. Тургенева вполне возможно через цикл «Senilia», И. А. Бунина через «Господина из Сан-Франциско» или «В Париже», В. Набокова, анализируя «Красавицу» или «Облако, озеро, башню», и т.п., хотя подобная «миниатюризация», конечно, требует от преподавателя существенной перестройки системы заданий.

Еще одной возможностью приблизить к неподготовленному читателю русскую литературу может быть расширение корпуса ключевых текстов за счет включения произведений тоже классической, но детской литературы, принимающей активное участие в процессе социализации практически всех современных носителей русской культуры. При сложившейся в России практике раннего знакомства ребенка с книгой, довольно четко обозначенном круге обязательного дошкольного и школьного чтения предназначенная для детей литература оказывается самым массовым чтением. Характерное для детского типа знакомства с литературой многократное перечитывание одних и тех же текстов приводит к тому, что любимые детьми тексты усваиваются носителями культуры лучше всего. Многие ценности, представления и образы, в том числе и стереотипные, именно на этом раннем этапе прочно входят в картину мира носителя русской культуры [Литовская, 2012; Черняк, 2021].

Более радикальным способом знакомства с художественной литературой может стать замена текста цитатами из него, когда русская литература рассматривается как источник прецедентных феноменов, входящих в культурную память и актуальную речевую практику современного жителя России [Русское культурное пространство, 2004]. Подобного рода подход к текстам литературы позволяет студенту наглядно представить литературоцентризм русской культуры и обнаружить прагматическую значимость знания русской поэзии и прозы, так как знание прецедентных феноменов позволяет индивиду легче ориентироваться в пространстве чужой культуры, учитывать ее законы, а также повышает качество коммуникации.

Преподавание РКИ предполагает не просто знакомство учащихся с русской культурой, но формирование осознания различий между культурой родной и чужой, умения обсуждать эту проблему. Чтение текстов, которые можно тематически объединить в группу «русские о русских» [Уфимцева, 1995], справедливо считается одной из важнейших составляющих программы обучения иностранному языку: лингвокультурологические, страноведческие комментарии к ним приоткрывают дверь в мир народа, говорящего на изучаемом языке. Также учащимся с опытом иной культуры бывает интересно узнать, какой видят их страну носители изучаемого языка. Состав текстов тематической группы, которую можно условно обозначить как «русские о тебе», обычно включает разновременные и разнородные художественные тексты, тексты СМИ, современных коммуникационных потоков (блоги, реплики с форумов в интернете и т.п.). Эта задача требует от преподавателя предварительного, хотя бы фрагментарного изучения того, какое представление о той или иной стране существует в пространстве другой культуры.

О Тайване в художественной литературе на русском языке написано немного, и эта информация разбросана, хотя в последнее время ее активно собирают [俄羅斯與臺灣, 2021]. Хотя в русской культуре нет развернутых описаний ни острова Тайвань, известного также под названием Формоза, ни расположенного на нем островного государства, но все же сформировался некий обобщенный образ на стыке нескольких мифологем и идеологем.

К XX в. представление о Тайване / Формозе у обычного российского читателя было обусловлено знанием приключенческих романов о далеких странствиях, поддержано двойным звучным названием места, включало понятие отдаленности, островной замкнутости и воображаемой тропической экзотичности (Д. Л. Мордовцев «Беглый король», 1888; Н. Гумилев «Веселые братья», 1918). Отдаленность и априори предполагаемая яркость южного острова с романтическим именем превращает его в, скорее, воображаемый («сказочно-синяя Формоза»), чем реальный объект: окруженную водой точку на карте, южную границу огромной Евразии (А. Кудрейко «Шампань», 1929; Д. Бурлюк «Стихи, написанные в Японии в 1920–1921 году»).

В символическое географическое пространство советских людей Тайвань прочно вошел в конце 1940-х гг. в связи с образованием двух государств – Китайской народной республики и Китайской республики. В 1948–1950 гг. и середине 1950-х гг. упоминания острова не сходили со страниц советской печати из-за того, что он стал, по определению СССР,

местом дислокации государства-сателлита США. В сатирических очерковых заметках и стихах на эти темы обычно фигурирует название Тайвань – «опорный пункт гомиьндановской клики» или даже «страна-пират», что связано с захватом Тайванем советского танкера «Туапсе» в 1954 году. Стихи Н. Н. Минаева «Нынче долго снилась мне Формоза, / Или просто-напросто Тайвань», написанные поэтом, сформировавшимся в начале XX века, близким кругу акмеистов и С. Есенина, открыто иронически обыгрывают столкновение описания экзотического тропического острова как «потерянного рая» и клише советской пропаганды с однозначно отрицательным образом Тайваня как «гомидановского гнезда». В свою очередь, противостояние КР и КНР подталкивает А. Солженицына и В. Аксенова в 19709–1990-е гг. к изображению Тайваня как символа демократии и места хранения традиционной китайской культуры.

За каждым из двух инсулонимов закрепляется свое, хотя и нестрогое, символическое значение. Характеристики Формозы создаются в соответствии с романтическими образами воображаемых дальних островов, «потерянного рая». Они довольно последовательно противопоставляются Тайваню – государству, реальному месту жительства или посещения. Соединение двух названий в одном тексте обычно предполагает содержательный акцент на различии представлений о Тайване, сложившихся в российской символической географии. Казалось бы, информационные возможности современного общества должны были внести коррективы в изображение острова, но культурный стереотип накладывает отпечаток на восприятие живой жизни государства Тайвань, поддерживая восприятие его реалий как экзотических [Литовская, 2022], выходящих за пределы понятной русскоязычному читателю культуры.

Активная работа тайваньских и российских переводчиков помогает развеять эти впечатления у преподавателя РКИ, сделать для них видимой тайваньскую литературу [Сорокин, 1993], а значит, обогатить преподавание русской литературы тайваньцам историко-типологическими сопоставлениями. В качестве примера приведем появившиеся в 2020-е гг. переводы произведений тайваньских писателей, в частности, классика тайваньской литературы – модерниста Бай Сян-юна (Тайбэйцы. М.: Изд-во восточной литературы, 2022) с характерным для него «сцеплением возвышенного и снижающего пафоса» [Малявин, 2022, с. 5], а также вошедших в серию издательства АСТ «Лучшая проза Тайваня» сборников рассказов У Мин-и «Человек с фасеточными глазами» (2021), Сань Мао «Сахарские новеллы» (2022), Сьямана Рапонгана «Черные крылья» (2022).

Осознание специфики своего / чужого позволяет российскому преподавателю РКИ продуктивнее знакомить студентов из Тайваня с русской литературой и культурой.

Литература

1. Агеносов В. В. Преподавание русской литературы в лингвистических вузах (из опыта работы в Китае) // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 72–74.
2. Ван Цзясин, Янченко В. Д. Проблема расхождения образовательного стандарта и практики преподавания русской литературы китайским студентам-русистам // Наука и школа. 2015. № 3. С. 7–11.
3. Ли Линьинь, Маркасова Е. В., Чжэн Жухань, Цао Юйтин. Русская литература в школьной программе КНР // Детские чтения. 2017. № 1. С. 133–156.
4. Литовская М. А. Ключевые тексты русской литературы в программе преподавания русского языка как неродного // Филология и культура (Казань). 2012. 2(28). С. 68–71.
5. Литовская М. А. Образ Тайваня / Формозы в русской поэзии // Labyrinth. Теории и практики культуры. 2022. № 2. С. 7–20.
6. Малявин В. В. Предисловие // Бай Сянь-юн. Тайбэйцы. М.: Изд-во восточной литературы, 2022. С. 4–8.
7. Ружицкий Игорь Вас. О презумпции неполного понимания // Понимание менталитета и текста. Тверь: Изд-во Твер.гос. ун-та, 1995. С. 36–42.
8. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. Вып. 1. / И. С. Брилева и др. М.: Гнозис, 2004. 318 с.
9. Сорокин В. Ф. Существует ли «тайваньская литература»? // Проблемы Дальнего Востока. 1993. № 5. С. 129–137.
10. Сорокин Ю. А. Метод установления лакун как один из способов установления специфики локальных культур (художественная литература в культурологическом аспекте) // Национально-культурная специфика речевого поведения. М.: Наука, 1977. С. 122–136.
11. Тан Мэн Вэй. Образ героя-интеллекта в русской литературе 1920–1930-х гг.: литературная метрополия и диаспора: диалог с опытом китайской литературы 1950–1960-х гг. Автореф. канд. филол. н. М., 2017.
12. Уфимцева Н. В. Русские глазами русских // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М.: Институт русского языка РАН, 1995. С. 242–249.
13. Черняк В. Д., Сидоренко К. П., Носова Е. П. Крошка сын к отцу пришел. Прецедентные имена и высказывания из детской литературы. Опыт словаря. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. 216 с.
14. 俄羅斯與臺灣：地緣文化中關於遙遠土地的想像與真實 / 亞榴申娜主編。-- 初版。-- 臺北市：瑞蘭國際有限公司，2021. 12.

Художественная картина мира и восприятие художественного текста (методический аспект)

Миллер Людмила Владимировна

Лаврова Ольга Аркадьевна

Политова Людмила Васильевна

Петербургский государственный университет путей сообщения

Императора Александра I, Санкт-Петербург, Россия

Ludmilavmiller@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с необходимостью уточнения наших представлений о методах работы с художественным текстом в иностранной аудитории. Восприятие содержания произведения литературы иностранцем часто оказывается поверхностным, а его эстетические реакции не соответствуют тем чувствам, которые испытывает при чтении русский. Причина заключается в том, что при традиционных подходах методический аппарат к конкретному художественному тексту не включает в себя заданий, нацеленных на знакомство иностранных студентов с содержанием художественной картины мира русской литературы.

Ключевые слова: художественная картина мира; концепт; инокультурный художественный текст; ментальность

Artistic picture of the world and perception of literary text (methodological aspect)

Miller Ludmila Vladimirovna

Lavrova Olga Arkadjevna

Politova Ludmila Vasiljevna

Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University

St. Petersburg, Russia

The article deals with issues related to the need to clarify our ideas about the methods of working with a literary text in a foreign audience. The perception of the content of a work of literature by a foreigner often turns out to be superficial, and his aesthetic reactions do not correspond to the feelings that a Russian experiences when reading. The reason is that, with traditional approaches, the methodological apparatus for a specific literary text does not include tasks aimed at acquainting foreign students with the content of the artistic worldview of Russian literature.

Keywords: artistic worldview; concept; literary text; mentality

Использование художественного текста в практике преподавания русского языка как иностранного имеет давнюю традицию. Литературный материал позволяет повысить эффективность учебного процесса, стимулировать интерес к занятиям, развивать навыки и умения в области речевой деятельности на русском языке. И все-таки зачастую оказывается, что в результате традиционных форм работы восприятие человека иной культуры во многом не совпадает с художественными реакциями представителей русской культуры. Смысловая информация художественного текста воспринимается инофоном поверхностно, поскольку читатель-иностранец не способен уловить многие смысловые, оценочные и аффективные нюансы содержательного плана произведения.

Вероятнее всего, причиной является то, что традиционная методика работы с произведением литературы ориентирована на восприятие конкретного текста и не предполагает выхода в пространство русской словесности в широком смысле этого слова. Это обусловлено тем, что в исследованиях, посвященных изучению художественного текста в аспекте преподавания русского языка как иностранного, не подвергались уточнению взгляды на теоретические основы методики работы с произведениями литературы. Как правило, речь всегда идет о лингвистике художественного текста, психолингвистике и лингвокультурологии. Привлечение в качестве составляющей теоретической базы когнитивной лингвистики можно считать редким исключением. Однако если попытаться, то можно найти возможности расширения «методической перспективы» и обнаружить новые ресурсы.

Поиски этих перспектив можно начать с констатации того факта, что успешность восприятия некоторого смыслового фрагмента инокультурного художественного текста, как показывает опыт и теоретическое осмысление, зависит не только уровня владения русским языком и степени сформированности лингвокультурологической компетенции обучаемого, но и от того, сможем ли мы показать иностранцу, как «видят» и оценивают этот фрагмент носители русского языка, какие эмоции они испытывают при его восприятии. Важно отметить, что в этом случае не стоит ставить задачу добиться от наших студентов такой эстетической реакции, которую в данном случае продемонстрирует русский, необходимо просто, чтобы они поняли, чем такая реакция обусловлена.

Исходя из сказанного, представляется оправданным предположить, что для повышения адекватности восприятия художественных смыслов иностранным реципиентам необходимо не только обладать достаточным уровнем

языковой и лингвокультурологической компетенции, но и ознакомиться с новой для них художественной картиной мира.

И в связи с этим возникает вопрос, как, продолжая уделять пристальное внимание лингвостилистическому аспекту осмысления текста и его лингвокультурологическим компонентам, сделать так, чтобы произведение литературы открыло иностранцу свои скрытые культуроспецифичные художественные смыслы?

Имеются все основания считать, что художественный текст, обладая цельной внутренней организацией, способен, тем не менее, к взаимодействию с разного рода внетекстовой информацией. Это означает, что восприятие художественного высказывания регулируется не только сознанием субъекта или объективной реальностью, но и обусловлено определенной системой этнокультурных художественных конвенций. Упомянутая система может рассматриваться как художественная картина мира, образование, в котором по мере развертывания литературно-художественных процессов во времени конденсируются оценочные, эстетические, этические, символические и аффективные смыслы [Миллер, 2003, с. 30].

Художественная картина мира (далее – ХКМ), являясь формой существования художественного в коллективном сознании определенного этнокультурного сообщества, представляет собой систему эстетических категорий и оценок, представленных в сознании воспринимающего на языковом и дознаковом уровне.

Именно ХКМ является эстетической базой художественной коммуникации и, в конечном счете, референтной средой бесконечного множества художественных высказываний.

Исходя из того, что любая картина мира образует некую концептосферу, представляется оправданным в качестве единицы обучения в таком формате предложить художественный концепт, в каждом случае обращая особое внимание на его этнодифференцирующие компоненты [Миллер, 2003, с. 37].

Надо отметить, что термин концепт сегодня используется довольно широко, но не всегда уместно, что вызывает к нему неоднозначное отношение. Однако именно он в полной мере соответствует сути той единицы художественного пространства, которая, не имея формальных показателей в тексте как таковом, представляет собой своего рода «файл» эстетико-смысловой информации в сознании представителей культуры. Художественный концепт воздействует на процессы восприятия смысла следующим образом: содержащаяся в нем в латентном виде информация

формирует некоторую систему координат, в рамках которой начинает работать механизм порождения ассоциаций и коннотаций, предлагая своего рода «ключ», позволяющий понять смысл конкретного произведения и эксплицировать эстетический объект. Каждое художественное высказывание вследствие взаимодействия с информацией, содержащейся в концепте, обретает дополнительные созначения, влияющие на восприятие и тип эстетической реакции.

Для человека другой культуры этот файл закрыт, и мы должны сделать максимум для того, чтобы он открылся и развернул свое художественное содержание.

Обратимся к конкретному примеру. Американские студенты-филологи прочитали рассказ Л. Улицкой «Пиковая дама». Героиня этого рассказа, сама уже очень немолодая женщина, живет с эгоистичной девяностолетней матерью, которая не просто испортила ее жизнь, но становится причиной ее гибели [Улицкая, 2002, с. 271].

Все необходимые сведения на уровне языка, факта и смысла студентам были сообщены, все культуроспецифичные реалии должным образом истолкованы, этап филологической интерпретации текста был осуществлен, однако восприятие рассказа как литературного произведения вообще не состоялось. Причем студенты усомнились в правдивости самого сюжета и сказали, что он не отражает реальной жизненной проблематики. Это вызвало удивление, так как для русского читателя рассказ представляется вполне реалистичным и весьма драматичным. В процессе дальнейшего обсуждения содержания выяснилось, что для американского читателя подобный конфликт невозможен, поскольку он должен быть разрешен еще до его начала. Один из студентов прямо спросил, почему главная героиня рассказа терпела такую жизнь, если могла уже давно поместить свою мать в дом престарелых?

Что же означает такой вопрос? Он означает, что при прочтении проблема была не в том, что читатели чего-то не поняли, а в том, что они «увидели» другое. Очевидно, что студенты мало знали о специфике межличностных контактов у русских; о том, что в русской культуре отношения по вертикали (дети – родители) имеют более высокую ценность, чем в американской культуре. То есть можно сказать, что в сознании русских и американцев один и тот же этический (и художественный) концепт (*Родители-дети*) имеет разное содержание. Вследствие этого мы смотрим на сюжет рассказа сквозь наши «культурные очки», американцы – сквозь свои. Именно поэтому жертвенность героини рассказа Улицкой не вызывает

вопросов в сознании русских. Остро негативную реакцию вызвала бы как раз ситуация, о которой говорил американский студент. Оценка людей, отдавших в дом престарелых близких родственников, в русской культуре односторонна.

По этой же причине иностранные студенты восприняли всем хорошо известный фильм А. Звягинцева «Елена» (2011 г.) как не соответствующий «правде жизни». Героиня фильма – уже немолодая женщина – жена богатого человека. При этом она материально помогает своему уже очень взрослому сыну. А потом и убивает своего мужа, чтобы получить деньги, которые нужны, чтобы помочь внуку, как сейчас говорят, «откосить» от армии. Студенты никак не могли поверить, что мать отдает свою пенсию человеку, который сам уже является отцом семейства (он ждет третьего ребенка). А уж то, что из-за материальных проблем этого сына-отца она способна убить – они не могли себе этого даже представить. Мы же, даже возмущаясь случившимся, расцениваем сюжет фильма как достоверный, поскольку в национальной ментальности художественный концепт *Материнская любовь* имеет очень значимую составляющую – *жертвенность*. У нас материнская любовь оценивается высоко, если она жертвенная. Для нас здесь все узнаваемо, ничто не воспринимается как невозможное. В отзывах о фильме можно прочесть такие, например, полные сочувствия строки: «Елена» – это фильм про жену-служанку, мать, поставленную перед трудным и мучительным выбором». «Елена» – прекрасная работа, честно без прикрас. Вообще – это фильм о любви, о любви – к своим детям». «Елена корректирует судьбу, наводит справедливость: мужа убирает с дороги, как препятствие, деньгами распоряжается по собственному усмотрению: одаривает любимого сына и внука». «Интересно, что Елену не мучают угрызения совести. Я думаю, они мучили бы ее, если бы она не нашла денег» [<https://kino.otzyv.ru/film/3015/>].

Иллюстрацией к сказанному выше также может служить восприятие образа главного героя фильма «Географ глобус пропил», созданного по роману А. Иванова [Иванов, 2018].

Если игнорировать механизм взаимодействия текстовой и концептной информации, читательская (и зрительская реакция) на это произведение тоже покажется парадоксальной.

В жизни учителя географии Виктора Служкина мало хорошего: на работе его не ценят, сам себе он создаёт множество проблем, по-русски злоупотребляет алкоголем, который не приносит радости. Он учитель, но с детьми найти общий язык не может. Странно, но зритель и читатель как бы

не замечают всех этих отрицательных черт. Служкин нам симпатичен, ему несложно сопереживать.

Чем же объяснить такое «сужение угла зрения», которое заставило режиссера А. А. Велединского увидеть в этом далеко не положительном персонаже и интеллигентность, и начитанность, и ироничность, и духовность?

По всей вероятности, причина такой художественной реакции заключается в том, что «типовое» эстетико-смысловое содержание уже имеющегося и закрепленного в национальной ХКМ концепта *лишний человек* воздействует на реципиента не в меньшей мере, чем смыслы конкретного современного текста. И хотя *лишний человек* не является положительным героем в полном смысле этого слова, в коллективном художественном сознании, как уже говорилось, к нему сформировалось весьма сочувственное отношение. Как раз этот «аффективный стереотип» и управляет нашими эмоциональными реакциями при восприятии таких персонажей, как Виктор Служкин. Он лишний человек, и мы сразу ему сочувствуем.

На восприятие того или иного культуроспецифического смысла может воздействовать даже ментальный образ, закреплённый в коллективном художественном сознании и порождающий вполне определенную «картинку». Расхождения этих «картинок» также часто вызывают межкультурный конфликт. Иллюстрацией может служить эпизод из романа М. Алданова «Ключ». Один из его героев, англичанин Клервилль, влюбленный в русскую девушку Марусю, читает ее любимого писателя Ф. М. Достоевского. Как и каждый нормальный человек, он прекрасно знает, что такое бедный студент. Но когда он, пытаясь понять Раскольникова, представляет себе студента Оксфорда, убившего за несколько шиллингов пожилую леди, он начинает сомневаться в гениальности Достоевского.

В этом смысле представляется не только оправданным, но и закономерным то, что в советских школьных учебниках литературы в разделе, посвященном роману И. С. Тургенева «Отцы и дети», была представлена картина Н. А. Ярошенко «Студент». Конечно, только таким и мог быть Евгений Базаров. Если мы его представим по-другому, какой-то сбой, несомненно, произойдет в процессе актуализации художественного смысла. Надо сказать, что во всех экранизациях романа (1958 года, где главного героя играл В. Авдюшко; 1983 года – В. Богин), включая самый последний (мини-сериал А. Смирновой 2008 года), в котором играет Александр Устюгов, Базаров как тип и как образ очень похож на студента, изображенного на картине Ярошенко.

Какие же пути освоения словесного художественного творчества помогут сделать так, чтобы восприятие произведения литературы осуществлялось в контексте коллективного художественного сознания этноса?

Одна из таких возможностей заключается в следующем. Стоит попытаться рассматривать в качестве методической цели обучения не только освоение того или иного произведения, но и ХКМ русской литературы, в которой и отражается национальная ментальность: ее оценочная шкала, набор аффективных реакций и национальная художественная логика. При этом, исходя из того, что любая картина мира представляет собой некую концептосферу, представляется оправданным, как уже говорилось выше, в качестве единицы обучения в таком формате предложить художественный концепт. Исследование содержания художественных концептов дает все основания утверждать, что именно в них культурная специфика явлена наиболее очевидно. Необходимо подчеркнуть, что речь идет не только о концептах, в которых конденсируется смысловое содержание, но и об упомянутых выше концептуализированных аксиологических и аффективных смыслах.

Организация обучения чтению на такой основе, кроме знакомства непосредственно с тем или иным произведением литературы, даст обучаемому некоторую сетку прочтения, горизонт ожидания, который будет управлять процессами восприятия при чтении русской литературы и шире – при освоении любых художественных смыслов в дальнейшем, даже за пределами обучения.

Литература

1. Алданов М. А. Ключ. М. 1991. 320 с.
2. Иванов А. В. Географ глобус пропил. М. 2018. 448 с.
3. Миллер Л. В. Художественная картина мира и мир художественных текстов. СПб. 2003. 156 с.
4. Отзывы о фильмах: «Елена» [Электронный ресурс] URL: <https://kino.otzyv.ru/film/3015/> (дата обращения 27.12.2022).
5. Улицкая Л. Е. Пиковая дама// Цю-юрихь: Роман, рассказы. М. 2002. 271 с.

Сопоставительный анализ вариантов перевода с английского языка на русский как инструмент развития языковой и профессиональной компетенции переводчиков

Мирзоева Лейла Юрьевна

*Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан
mirzoeva@list.ru*

Статья посвящена анализу различных переводческих решений в аудиовизуальном переводе; в качестве материала автором избран перевод специфического жанра – вестерна. На материале сопоставления таких типов перевода, как закадровый перевод и субтитры, показано, что подобное сопоставление ведет к развитию важнейших переводческих компетенций, в частности, гибкости мышления, способности поиска альтернативы при воссоздании текста художественного фильма.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод; субтитры; закадровый перевод (озвучка); переводческие компетенции; гибкость мышления переводчика

Comparative analysis of translation versions as a way of professional translators' skills development (on the material of English-Russian translation)

Mirzoyeva Leila

Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan

The article is dedicated to analysis of various solutions in audiovisual translation; as a material, the author chose translation of such a specific genre as a western. Based on the comparison of such types of translation as voiceover and subtitles, it is shown that such a comparison leads to the development of the most important translation competencies, in particular, translators' flexibility, ability to find alternatives while rendering the text of a movie.

Keywords: Audiovisual translation; subtitles; voiceover; translators competences; translators flexibility

Одним из важных и перспективных направлений современного перевождения является изучение проблем аудиовизуального перевода, поскольку, во-первых, именно перевод в данной сфере характеризуется поливариантностью (ввиду того, что субтитровый перевод, озвучка и дубляж различны технически и функционально), и, во-вторых, именно формат

аудиовизуального перевода предполагает учет одновременно слухового и зрительного восприятия. Как отмечает Н. Ю. Афанаскина, «в среде переводчиков продолжают исследования киноперевода в парадигме лингвистики, межкультурной коммуникации и теории перевода. Проблемы киноперевода требуют глубокого всестороннего анализа, поскольку они влияют на восприятие зрителями происходящего на экране» [Афанаскина, 2017, с. 58].

Если же рассматривать проблемы аудиовизуального перевода не с позиции зрительского восприятия, а в аспекте подготовки переводчиков, то надо учитывать, что, говоря о формировании как профессиональной, так и собственно языковой компетенции будущих переводчиков, имеют в виду развитие языковых навыков владения иностранным (в частности, английским) языком, и уже потом – о переводческой гибкости, о переводческих решениях, требующих не только языковой компетенции, но и умения учитывать контекст, лингвокультурную составляющую текста и множество других компетенций. На наш взгляд, осознание вариативности перевода позволяет

– развить гибкость мышления будущих переводчиков на языке-рецепторе (в нашем случае – на русском языке),

– «спроецировать» данные навыки и на восприятие англоязычных текстов, а впоследствии – и на их продуцирование.

Материалом для нашего исследования послужили переводы вестерна «Быстрый и мёртвый» (*The Quick and the Dead*). Известно, что всего существует пять вариантов перевода; мы остановились на сопоставительном анализе двух вариантов (субтитры и один из ранних закадровых переводов, осуществленный С. Визгуновым), остальные привлекались нами в случае необходимости. Жанровая специфика вестерна, по нашему мнению, также предопределяет вариативность переводческих стратегий. Так, выявляя специфику жанра, И. К. Черкасова указывает, что «киновестерны стали одним из ярких направлений в кинематографе, своеобразной визитной карточкой американского кинематографа. Вестерн имеет несколько поджанров: эпический вестерн, комедийный вестерн и др.» [Черкасова 2019, с. 14]. В случае с фильмом “*The Quick and the Dead*” мы имеем дело с пародией на типичный вестерн, так как все черты жанра преувеличены до гротеска: «Наиболее важный и фирменный стиль вестерна – скорость, темп действия и лихие ковбои. Дуэль, перенесённая в американские условия. Мало диалогов, много пейзажной съёмки. Вестерн всегда неоднороден, не прост, неоднозначен. Наблюдая за киноисторией на экране, нам видится непрерывное движение, противоречивая картинка, динамичная зрелищность. Вестерн

вызывает в зрителях бурю эмоций и противоположных мнений. Равнодушных нет. Поэтому неудивительно, что у вестерна есть искренние противники, горячо доказывающие принципиальную его вредность [Карцева, 1976, с. 94]. В процессе сопоставительного анализа нами было выявлено более 200 случаев, когда переводчику необходимы широкие фоновые знания и лингвокультурологическая подготовка, о чем речь пойдет ниже.

Поскольку одним из видов перевода, который мы рассматриваем в данной работе, являются субтитры, необходимо указать, что это особый вид перевода, представляющий собой письменный перевод устной речи. По мнению Е. Д. Малёновой, «аудиовизуальное произведение предстает перед переводчиком в виде сложного полисемиотического комплекса, функционирующего в определенной коммуникативной ситуации, определяемой формой контакта коммуникантов, и имеющей целью обеспечение комфортного просмотра в соответствии с ожиданиями зрителей. При переводе субтитров (так же, как и при переводе под дубляж и закадровое озвучивание) переводчик вынужден учитывать не только вышеперечисленные факторы, принимаемые во внимание в рамках коммуникативно-функционального подхода к переводу, но и определенные технические ограничения, накладываемые как заказчиком перевода, так и общими требованиями к качеству субтитров» [Малёнова, 216, с. 232]. Вторым видом перевода, который мы рассматриваем здесь, является озвучка, или закадровый перевод. Два данных типа перевода избраны нами потому, что они в определенной мере близки по технологии исполнения (в обоих случаях оба типа рассчитаны не столько на воссоздание речевой характеристики конкретного персонажа, сколько на передачу общей идеи произносимого текста, несмотря на то, что субтитровый перевод включает еще и трансформацию устной речи в письменную форму). Если же говорить о конкретно англо-русском переводе субтитров, то, как и в случае с закадровым переводом, учитывается фактор времени, и, следовательно, идет сокращение текста. Относительно субтитров также существуют некоторые технические детали; так, например, необходимо учитывать такой параметр, как скорость чтения «среднего» зрителя в возрасте 14-65 лет, обладающего достаточным уровнем грамотности и образования в целом (примерно 150-180 слов в минуту). Исходя из этого, длина субтитров редуцируется по времени (1/3 секунды на слово). Результатом учета данной закономерности является то, что диалог/нарративная часть текста представлена в субтитрах в «концентрированном» виде.

Безусловно, имеют место и определенные потери в передаче семантических и прагматических аспектов (письменный текст не может передать всю информацию, заложенную в устном тексте, в рамках ограниченного времени и пространства) [Karamitroglou, 2004].

В то же время, как отмечают переводоведы, «если дублирование упрекают в искажении оригинала, в нивелировании возможных культурных расхождений, создании у зрителей иллюзии, что они смотрят оригинальную версию фильма, то перевод с субтитрами лишен этих недостатков. При использовании данного вида перевода отстранение гораздо более эксплицитно...» [Горшкова, 2016, с. 141].

Таким образом, суммируя сказанное, специалисту в сфере аудиовизуального перевода необходимы фоновые знания не просто о переводимой культуре в целом, но и знания о специфике собственных и нарицательных имен, системе мер и весов, потенциальных эквивалентах для идиом, стилистическом соответствии тех или иных структур в языке-источнике и языке-рецепторе.

Так, в приводимом ниже случае в субтитрах учтена та система мер и весов, которая характерна для принимающей, а не для переводящей культуры:

| Оригинальный текст | Субтитры | Закадровый перевод |
|--|---|---|
| <i>I can wake up at dawn, rob two banks, a train, a stagecoach, – shoot the feathers off a duck's ass at 300 feet...</i> | <i>Могу проснуться на рассвете, ограбить пару банков, поезд... /дилижанс/... отстрелить перо на утиной заднице с 200 метров...</i> | <i>Я настолько быстр, что ограбил три банка и один поезд с деньгами... С трехсот футов я могу попасть в двоих сразу.</i> |

Как видно из приводимого текста, метры в субтитрах заменили футы. С какой целью это сделано переводчиком? Как уже указывалось выше, фактор времени является одним из ведущих в восприятии текста фильма. В данном же случае, для того, чтобы оценить меткость героя, реципиент должен был бы произвести достаточно сложную мыслительную операцию в том случае, если бы в переводе была сохранена система мер и весов оригинала (перевести метры в футы). Таким образом, субтитровый перевод выполняет своеобразную адаптационную функцию, облегчая восприятие

фильма. В случае озвучки налицо доместикация, т.е. перенесение читателя в поле переводящей культуры: С. Визгунов сохраняет именно футы.

В сфере поиска лексико-фразеологических соответствий также видим некоторые различия; так, в закадровом переводе налицо стремление быть как можно ближе к оригиналу, тогда как субтитры в ряде случаев более выразительны и лаконичны (второй фактор, безусловно, связан и с отмеченной выше особенностью субтитров: это письменный перевод устной речи, и, следовательно, для его зрительного восприятия необходимо некоторое время):

| Оригинал | Субтитры | Озвучка |
|---|---|--|
| <i>Horace said you drink this. You sure must want to die young.</i> | <i>Гораций сказал, ты пьешь вот это. Хочешь рано умереть?</i> | <i>Мисс, если Вы пьете это, я думаю, Вы очень хотите умереть в молодом возрасте.</i> |

Отметим также, что для озвучки характерно структурное соответствие (переводчик сохраняет структуру предложения оригинала, что является достаточно частым для данного варианта закадрового перевода). Аналогичная ситуация наблюдается в приводимом ниже случае (субтитры более приближены к фразеологии принимающей культуры, тогда как в озвучке практически сохранена идиома оригинала):

| Оригинал | Субтитры | Озвучка |
|--------------------------------|----------------------------------|---|
| <i>I just reached my peak.</i> | <i>А я ... я достиг вершины.</i> | <i>(Он уже не так быстр). А что касается меня... Я на самом пике.</i> |

Несколько реже закадровый перевод оказывается более лаконичным, нежели субтитры, но это также обусловлено стремлением следовать оригиналу:

| Оригинал | Субтитры | Озвучка |
|---|--|----------------------------|
| <i>Shoot the rope, and if it breaks, your daddy can live.</i> | <i>Попади в веревку, и твой папочка останется в живых.</i> | <i>Перестрели веревку.</i> |

Ср. также достаточно типичные случаи частичного или полного совпадения переводческих решений в озвучке и субтитрах.

Частичное совпадение может различаться степенью конкретизации объекта обращения, т.е. в целях большей лаконичности и экспрессивности из устной речи может быть, в частности, устранено местоимение:

| Оригинал | Субтитры | Озвучка |
|------------------------------------|---|------------------------------------|
| <i>Welcome back... killer.</i> | <i>С возвращением тебя, убийца.</i> | <i>С возвращением, убийца!</i> |

Полное совпадение также встречается в процессе сопоставительного анализа озвучки и субтитров, ср., например:

| Оригинал | Субтитры | Озвучка |
|---|--|--|
| <i>How many brave men do we got? – 12, Mr. Herod.</i> | <i>Сколько у нас храбрецов? – 12, мистер Ирод.</i> | <i>Сколько у нас храбрецов? – 12, мистер Ирод.</i> |

Антропонимика фильма также играет важную роль, так как зачастую она характеризует персонажей в весьма лаконичной манере. Поэтому роль переводчика в данном случае заключается скорее в адаптации этого культурного пласта к принимающей культуре, нежели в сохранении специфики переводящей культуры. Приведем здесь наиболее яркие примеры, свидетельствующие о креативном потенциале этого аспекта переводческой деятельности:

| Оригинал | Субтитры | Озвучка |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| <i>Ace Henlon</i> | <i>Туз Хенлон</i> | <i>Эйс Хенлон</i> |

Очевидно, что в озвучке имеет место транскрибирование имени собственного, тогда как в субтитрах мы видим перевод собственного имени, точнее, никнейма (*Ace – Туз*). В данном случае перевод весьма значим (никнейм *Туз* согласуется с самохарактеристикой персонажа, которая соответствует духу пародии на вестерн: персонаж держит в руках колоду, в которой только тузы, и утверждает, что каждый раз, когда он убивает кого-либо, к колоде добавляется туз).

С другой стороны, при всем буквализме одной из первых версий закадрового перевода, продемонстрированные в нем переводческие решения

также позволяют говорить о глубине восприятия переводчиком и воссоздания художественного текста:

| Оригинал | Субтитры | Озвучка |
|--|---------------------------------------|--|
| <i>Spotted Horse cannot be killed by a bullet.</i> | <i>Кранчатого Коня пуля не берет.</i> | <i>Коня в яблоках нельзя убить пулей</i> |

В данном случае мы имеем дело с воссозданием имени персонажа-индейца; но если субтитровый перевод демонстрирует максимальную близость к оригиналу, то закадровый перевод приближает переводящую культуру к принимающей, поскольку именно *конь в яблоках* присутствует во многих русских сказках, тогда как *кранчатый конь* не вызывает подобных ассоциаций у потенциальных реципиентов русской версии фильма.

Обобщая сказанное, отметим, что рассмотрение различных переводческих решений выявляет важность данного аспекта для подготовки переводчика и затрагивает семантические аспекты перевода, его прагматические аспекты, целый ряд компетенций, связанных с технической стороной перевода, но прежде всего – важность сопоставительного анализа разных русских версий одного и того же английского текста для выработки гибкости мышления, реализации творческого потенциала переводчика.

Литература

1. Афанаскина Н. Ю. Киноперевод как объект исследования лингвистики, социологии, межкультурной коммуникации и теории перевода. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. № 4, 2017. С. 58–66.
2. Горшкова В. Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами. // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. М. Ф. Решетнева, 2016. С. 141–146.
3. Карцева Е. Вестерн. Эволюция жанра. М.: Искусство, 1976.
4. Малёнова Е. Д. Стратегия транскреации в переводе субтитров: проблемы и решения. // Научная сессия ГУАП: сборник докладов. Часть 3. Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения (Санкт-Петербург), 2016. С. 231–236.
5. Черкасова И. К. Специфика жанра вестерн // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание, №11, 2019. С. 13–15.
6. Karamitroglou F. A Proposed Set of Subtitling Standards in Europe. Retrieved from: URL <https://translationjournal.net/journal/04stndrd.html>. Accessed 15.12.2022.
7. Routledge Encyclopedia of translation studies. London, 2018.

Интернет-сленг в русском и вьетнамском языках

Нго Тхи Куен

*Институт иностранных языков при Ханойском государственном университете,
Ханой, Вьетнам
ngothiquyen86@ulis.vnu.edu.vn*

Наряду с быстрым развитием информационных технологий, человеческий язык также испытывает постоянные изменения, чтобы соответствовать цифровой эпохе и тенденциям глобальной связи. Эти изменения особенно явно прослеживаются в языке интернет-пользователей, особенно в таких социальных сетях, как Facebook, Instagram, Twitter, ВКонтакте, Whatsapp, Telegram. В рамках статьи проанализированы особенности сленга как типичного вида языка Интернета, его способы образования. Также в статье подчеркнуты сходства и различия данного языкового варианта в русском и вьетнамском языках. Изучение сленга направлено на актуализацию изменений в стандартном русском языке, происходящих под влиянием Интернета на лексическом уровне, и на поиск решений проблем, с которыми сталкиваются изучающие русский язык как иностранный, среди которых поиск информации, общение с носителями русского языка, особенно с поколением молодых людей и т.д.

Ключевые слова: эпоха информационных технологий; социальные сети; онлайн-язык; интернет-сленг; способ образования интернет-сленга

Internet slang in Russian and Vietnamese

Ngô Thị Quyên

*University of Languages and International Studies –
Vietnam National University, Hanoi, Vietnam*

Together with the rapid development of Information Technology, Human Language has also changed constantly to be with the digital era as well as the global connection trend. That is obviously shown in the language used by computer network users, especially in social networks such as Facebook, Instagram, Twitter, Vkontakt... This article analyzes the characteristics of slang, a striking phenomenon of the network language, to figure out the similarities and differences of this language variant in Russian and Vietnamese. The study of slang aims to contribute to updating the changes of Standard Russian on social networks at the lexical level, and to find solutions to problems encountered by learners studying Russian as a foreign language such as searching, finding information, communicating with native speakers, especially with the younger generation, etc.

Keywords: The era of information technology; social networks; online language; Internet slang; the way Internet slang is formed

Нашу эпоху называют цифровой эрой, в которой особенно активно развивается сетевой язык, отвечающий потребностям развития науки и техники, а также растущим потребностям людей в общении. Помимо преимуществ быстрого и удобного общения, интересным аспектом является то, что язык интернета, как вариант стандартного языка, активно употребляется сообществом пользователей. Кроме того, замечено, что этот язык оказывает негативное влияние на стандартный язык. Это явление может считаться общей тенденцией во всем мире и на всех языках.

В условиях стремительного развития Интернета особенности его влияния на все стороны общественной жизни в целом и на язык в частности привлекают все больше внимания. В связи с этим изучение сетевого языка становится крайне необходимым. Изучение языка Интернета направлено на актуализацию изменений в стандартном русском языке, происходящих под влиянием Интернета, на лексическом уровне, и на поиск решений таких проблем, с которыми сталкиваются изучающие русский язык как иностранный.

Онлайн-язык как новое лингвистическое явление привлекает большое внимание лингвистов. В последние годы появилось множество научных работ российских и зарубежных ученых, углубившихся в изучение сетевого языка для того, чтобы прояснить, что такое сетевой язык и как этот язык влияет на стандартную языковую систему в частности и социальную жизнь в целом. До сих пор в русском языке было много специфических проявлений новых явлений в фонетике, синтаксисе, стиле и прежде всего в лексике, связанных с развитием Интернета и русскоязычного сегмента в сети Интернет (Рунета). Вьетнамский сетевой язык также присоединяется к этой тенденции вместе с русским онлайн-языком, а также английским и другими языками по всему миру.

Сетевому общению посвящено достаточно много научных исследований: рассматривается сетевой язык в компьютерном дискурсе (см. работы Е. Н. Галичкиной, Т. Ю. Виноградовой, Н. А. Ахреновой); дается характеристика русского онлайн-языка (Г. Н. Трофимова), изучается влияние языка Интернета на литературный язык (С. Х. Аргашокова). Сленг в Интернете также является широко изучаемым направлением исследований. В рамках данной статьи мы сделаем наблюдения о сленге в русских и вьетнамских сетях, таких как Facebook, Twitter, ВКонтакте, чтобы увидеть общие и специфические тенденции в сетевом языке обоих языков. В статье используется метод сбора, синтеза и статистической обработки материалов для уточнения феномена использования сленга в русском и вьетнамском

онлайн-языках, и сопоставительный метод, чтобы увидеть сходства и различия интернет-сленга в русском и вьетнамском языках. Примеры, приведенные в статье, собраны из постов в социальных сетях, опубликованных в последние 10–15 лет, когда интернет-технологии активно развивались.

Как мы все знаем, язык является отражением мышления, отражением восприятия человеком окружающего мира. Человек через слова, которые он использует, показывает нам, как он видит мир. Большинство исследователей считают, что сленг является языковым признаком определенного, обычно закрытого, сообщества.

Согласно словарю вьетнамского языка, сленг – это «способ выражения слов, принадлежащих определенному классу общества или определенной группе людей, чтобы быть понятыми между пользователями только внутри этой группы» [Hoang Phe, 1988, с. 1271]. По словам Нгуен Ван Ханга, «как вариант языка, используемый в устном общении, сленг является подвидом социального диалекта: они создаются социальными группами для внутреннего общения, чтобы защитить внутренние интересы самих этих социальных групп» [Nguyễn Văn Khang, 2001, с. 11].

Исследователи видят тесную связь между сленгом и жаргоном. По словам Дэвида Кристала, жаргон и сленг быстро изменяются и исчезают, но их основные элементы остаются. Существует множество сленговых слов, которые теряют лексические особенности небольшой группы пользователей, присоединяются к группе популярных слов и появляются в словаре общеупотребительных слов [Crystal, 1995, с. 182].

До Хью Тяу считает, что сленг относится ко второму роду жаргона, то есть к «именам, «наложенным» на официальные имена, социальные коллективы создают их с целью отличить себя от других социальных коллективов» [До Хью Тяу, с. 256].

Русский лингвист Г. Н. Трофимова утверждает, что «практически весь компьютерно-сетевой сленг Рунета – это слова, имеющие подобные дополнительные смыслы, которые определяют принадлежность веб-коммуниканта к определенной группе социума» [Трофимова, 2011, с. 64].

Можно утверждать, что сленг в Интернете также имеет характеристики сленга в целом – это разновидность жаргона и слова, принадлежащие определенной социальной группе, то есть социальной группе пользователей Интернета. Интернет-сленг создается разными способами, но в любом языке мы можем увидеть основные способы, такие как заимствование из иностранных языков и преобразование из существующих единиц каждого языка. В рамках этой статьи мы покажем способы формирования русского

сленга и сравним их с вьетнамским, чтобы увидеть сходства и различия в сетевом сленге двух языков.

1. Заимствование из иностранных языков.

Как было сказано выше, сленговая лексика характеризуется ограниченным кругом употребления и, как правило, принадлежностью к одной общественной группе людей, объединенных общими интересами, профессиями и т.д. Сленг часто пополняется путём заимствования.

Одна из причин необходимости использования заимствованной интернет-лексики связана, прежде всего, с необходимостью называть новые явления и понятия, а также с использованием единой международной терминологической системы (компьютерной терминологии на основе английского языка). Г. Н. Трофимова считает, что «стремление к модному, более современному слову, которое, по мнению многих исследователей, приводит к засорению языка, не является общей тенденцией в компьютерно-сетевом пространстве и свойственно, пожалуй, малочисленной группе тех, кто стремится особенно выделиться, например, так называемых геймеров» [Трофимова, 2011, с. 99].

Заимствование – относительно сложный процесс. При переводе на иностранный язык слова часто вынуждены приспосабливаться к фонетической структуре и морфологическому строю нового языка, часто подвергаясь процессу лексической трансформации. Процесс образования этих слов происходит по правилам словообразовательной системы каждого языка. В связи с тем, что русский язык – флективный, формирование заимствованных слов проявляется в русском языке очень четко с помощью морфологической трансформации.

Одним из распространенных способов словообразования в русском языке является добавление суффиксов, особенно к глаголам, например: *ликнуть, хакнуть, апгрейднуться, банить, флудить, коннектиться* и т.п.; или добавление суффиксов к существительным: *браузер, мейлер, спеммер, хакер, геймер, ламер, юзер*. Эти слова образуются с помощью суффикса *-ер* – суффикс в английском языке (*-er*). Кроме этого, заимствованные существительные могут образоваться с помощью типичных русских суффиксов *-щик, -чик*: *перекодировщик, интернетчик, отладчик, загрузчик*. Типичны суффиксы имен прилагательных *-н* (*портальный, доменный*) или *-ов* (*онлайновый, софтовый*).

Во вьетнамском языке, наоборот, способ заимствования путем морфологического преобразования не распространен, потому что вьетнамский язык является изолированным, в котором формы слов не изменяются.

Мы видим только тот случай, когда сленговое слово заимствовано с суффиксом *-er* для обозначения человека. Однако это английский суффикс, и пользователи Интернета часто используют этот суффикс только с корневой основой сокращенных слов или чисел, таких как *Uliser* (студент института Uliis), *CNNer* (ученик школы CNN), *1900er* (тот, кто родился в 1990 году), *2000er* (тот, кто родился в 2000 году).

2. Преобразование уже существующих в русском и вьетнамском языках единиц. Пользователи Интернета часто создают сленгизмы из существующих в языке слов двумя способами: фонетическим и семантическим.

- **Фонетические способы:**

- **спунеризм** – это типичный тип языковой игры в русском языке. По словам Н. А. Ахреновой, языковую игру используют для установления доброжелательного контакта. «При этом часто наблюдается снижение стилистической нормы, направленное на снятие коммуникативных барьеров, сокращение дистанции между говорящим и реципиентом» [Ахренова, 2018, с. 175]. Спунеризм помогает говорящим выразить свое остроумие и юмор, например: *сабо самой – само собой, шарфик – фаршик, живой пивот – пивной живот, фуфли – туфли*.

Так же как и в русском языке, во вьетнамской сети часто встречается явление спунеризма, например: *tình tỏ – tỏ tình* (признание в любви), *bật mí – bí mật* (секрет), *chống lây – lây chồng* (выходить замуж), *hại điện – hiện đại* (современный), *nguyên y vẫn – vẫn y nguyên* (все такой же) и т.д. Сегодня молодые люди используют этот вид языковой игры для создания привычных для своего мира сленговых слов, придавая речи остроумные, веселые и новые оттенки.

- **сокращение слов:** веб-общение имеет тенденцию к сокращению средств речи, например: *норм – нормально, оч – очень, чд – что делаешь, нзчт – не за что, сис – сестра, нз – не знаю, тя – тебя*. Такой процесс фонетико-графического опрощения слов, фиксирующегося письменно, по мнению Г. Н. Трофимовой, «можно назвать вульгаризацией зрительного образа русского слова» [Трофимова, 2011, с. 89].

Это очень распространенное явление и во вьетнамском Интернете, например: *nghia – от слова ngắm nghĩa (смотреть), chát – chát lượng (круто), soi – sấm soi, phũ – phũ phàng*.

- **Развитие полисемии:** способ присвоения нового значения слову, уже имевшемуся в литературном языке. Словарное пополнение происходит благодаря изменению лексической семантики, не сопровождаясь изменени-

ями на морфологическом уровне. Параллельно с заимствованием преимущественно английских слов для передачи новых значений, развиваются новые значения и среди исконно русских слов. Как отмечает Н. А. Ахренова, «были определены следующие универсальные для всех языков семантические трансформации, произошедшие со значением слов, входящих в интернет-вокабуляр: генерализация, или расширение значения, и специализация, или сужение значения» [Ахренова, 2018, с. 169]. В русском языке есть много слов, которые встречаются в словарях популярных слов, но используются интернет-пользователями в новых значениях, например: *шляпа* (ерунда), *крыша* (разум), *колеса* (таблетки, лекарства), *слить* (потерпеть поражение в бою), *париться* (беспокоиться, волноваться, смущаться), *пробивать* (узнавать о чем либо), *страница* (сайт), *мыло* (электронная почта), *хозяк* (домашняя страница), *кинуть* (обмануть, ограбить).

Вьетнамские интернет-пользователи также часто создают совершенно новые сленговые значения для существующих вьетнамских слов, превращая их в многозначные слова, например: *Dé*: исходное значение — название вида животного, сверчок, новое значение — мобильный телефон; *Gâu*: первоначальное значение — игрушка, плюшевая игрушка, новое значение — любовник; *Sao*: первоначальное значение — звезда, новое значение — известный человек; *Vệ tinh*: первое значение — естественный или искусственный объект, летающий вокруг другого объекта (спутник), переносное значение — человек, который флиртует с кем-то; *Màn hình phẳng*: первоначальное значение — телевизор с плоским экраном, переносное — плоская грудь женщины.

Большинство сленговых выражений не является новыми формами. «Наряду с аффиксацией, словосложением и аббревиацией, именно метафорический перенос и языковая игра становятся одними из самых продуктивных способов образования лексических единиц компьютерно-сетевого сленга» [Трофимова, 2011, с. 101]. Метафора — это способ преобразования названий на основе отношений сходства. Благодаря метафорическому методу молодые люди создают новый ряд сленговых слов на основе уже существующих слов в русском языке: *обезьянник*, *голяк*, *бомж-пакет*.

Обезьянник — помещение для содержания обезьян. Опираясь на форму и функцию помещения для содержания обезьян, человек ассоциирует это место с местом заключения человека. Поэтому слово обезьянник также обозначает скамейку в милиции для задержанных.

Бомж-пакет — лапша быстрого приготовления. Возникло по типу переноса значения целого (бомж — человек без определённого места

жительству) на часть – еду, которую эти люди часто используют из-за относительно низкой цены и простоты приготовления.

Метафора также является методом формирования сетевого сленга, обычно используемого во вьетнамском языке. Например: *núi đôi* (две горы – то, что обозначает женскую грудь), *màn hình phẳng* (плоский экран – также обозначает женскую грудь), *ném đá* (забрасывать камнями, то есть, противостоять кому-либо), *vệ tinh* (спутник, т.е. фанаты девочки или молодого человека).

Màn hình phẳng (плоский экран) метафорически относится к груди, а также к форме и свойствам женской груди, основанным на сходстве характеристик формы. Плоский экран изначально был термином, относящимся к экранной технологии телевидения, и в Интернете плоский экран – это метафорическая форма, которая обозначает девушку с маленькой плоской грудью.

Итак, мы можем увидеть сходства и различия между русским и вьетнамским онлайн-сленгом. Хотя это два разных языка, их интернет-сленг следует общим тенденциям развития языков во всем мире: во-первых, это заимствование иностранных слов, особенно английских, для выражения совершенно новых понятий, которые не встречаются в каждом языке; и во-вторых, явление развития значений слов, уже существующих в каждом языке. Однако каждый язык имеет свои особенности в формировании интернет-сленговых слов. Русский – флективный язык, поэтому для формирования русского онлайн-сленга используется множество морфологических приемов, но во вьетнамском языке такое явление встречается очень редко.

Таким образом, изучение, анализ и сравнение сленговых слов в Интернете на русском и вьетнамском языках показывают нам общие и уникальные их характеристики, тем самым помогая изучающим русский язык во Вьетнаме глубже понять причины и направления развития феномена русского интернет-сленга.

Литература

1. Ахренова Н. А. Доминанты современной интернет-лингвистики. Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук, Мытищи, 2018.
2. Трофимова Г. Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России. М.: Российский университет дружбы народов, 2011.
3. Crystal David. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

4. Đỗ Hữu Châu. Từ vựng – ngữ nghĩa tiếng Việt. Nxb Đại Học Quốc Gia Hà Nội, 1996.
5. Nguyễn Văn Khang. Tiếng lóng Việt Nam, Nxb Khoa học xã hội, 2001.
6. Hoàng Phê. Từ điển tiếng Việt, Nxb Từ điển bách khoa, 1988.

The analysis of non-native speakers' perception of words denoting females in the Russian language

Chen Chiao Wen

Chinese Culture University (Taipei, Taiwan)

shatana@gmail.com

The present study focuses on 15 Russian words with lexical semantics of female. Language data of Russian learners whose native language is Chinese were collected online and analyzed. According to the data analysis, the respondents with different Russian proficiency levels perceived these female-meaning words differently from the definitions in the Russian dictionary, which indicates a certain degree of difficulty in understanding this group of words. It is especially common for learners to confuse the words related to age, or to falsely consider these words as those with kinship semantics. These difficulties are also related to the differences in the lexical definitions in Chinese and Russian dictionaries, which results in vague understanding of these words. In addition to collecting the types of learners' errors, this study intends to expose the influence of native language on learners' usage of Russian.

Keywords: female-meaning words; semanteme; lexical minimum; age; kinship semantics; influence of native language

學習者對俄語女性意義詞的理解難點分析

陳巧雯

中國文化大學俄文系 (台北, 台灣)

shatana@gmail.com

本文以 15 個女性意義詞彙為研究主題，並以母語為中文的俄文學習者為問卷調查對象，探討分析問卷調查結果。由問卷的分析結果得知，不同俄文程度的受訪者對這些女性意義詞在語義的認知，與俄文詞典的定義不同，具有一定程度的理解難點。尤其常見年齡語義詞的混淆，或僅將之視為具親屬關係語義的詞彙。此一結果與中俄文詞典對這些詞的定義存在差異亦有關，使得以中文為母語的俄

文學習者容易對這類詞彙產生理解上的模糊。本文除了匯整學習者理解錯誤的情形，並試著找出母語對形成這些錯誤的影響。

關鍵字：女性意義詞彙；語義；基本詞彙；年齡；親屬語義；母語影響 前言

語言是人類交際的工具，人與人之間的溝通藉由語言表達出個人內心想法，傳達予他人，與他人交換彼此的思維、看法，達到互相了解的目的。而語言中可以獨立使用的最小單位是詞（或者稱為單詞），有外語學習經驗的人都知道，除了掌握正確的語法規則，在交際溝通中擁有豐富的詞彙就越能夠在使用外語時，正確表達自我看法與理解對方話語，達成溝通目的。

詞彙的習得累積是學習外語不可或缺的一個過程。由於句子是由詞彙加上文法規則所組成，要能夠清楚正確地說出自己表達的意思，除了語法的正確使用外，也需要大量的詞彙，才能說出該語言母語人士能夠清楚理解的語句。

詞彙學是語言學的一個分支領域，研究對象主要是詞。每一個詞都是具有稱名作用的語言單位。每一個詞也都是對某些現實的指定，能作為非語言的實體物品的名稱；詞彙不僅反映了物品與實際現象本身之間存在的聯繫，同時詞彙也是語言的單位，它們能被組合成特定的主題詞群，包括詞彙語義群、同義詞等等。而詞彙一般具有多義性，與其他詞有一定的關係，一個詞與其他詞組合的可能性與其意義密切相關 [Шмелёв, 1977, с. 13]。因此，正確釐清詞彙的語義就成為一項非常重要的課題。

代表女性的意義詞廣泛運用在日常生活言語中，然而不同的文化所賦予的語言概念也會影響對詞彙理解的細微差異。例如：*девушка*（女孩、女孩子）在不同語言的定義大致相同，指的是相對於男孩的「年輕女性」，但是不同文化對「年輕」有不同的定義或是主觀看法。在俄文詞典列出兩個意思：1. *Лицо женского пола в возрасте, переходном от отрочества к юности.* 2. *Лицо женского пола, достигшее физической зрелости, но не состоящее в браке.* 所謂青春過渡期、青年或是生理成熟未婚，這些特徵從外表不易明確判定，也使得在日常言語的使用上，產生不同的認知。而代表女性意義的詞彙屬於詞彙單位中（按性別和年齡劃分的名稱）最古老的詞層，並且表示不同文化的基本概念 [Ефремов, 2010, с. 19].

為了進一步了解以中文為母語的俄文學習者對特定的女性意義詞彙是否正確的理解，本研究採表單問卷，以台灣的俄文學習者為調查對象，將詞典的女性意義詞彙定義與受訪者心理認知做研究分析。

研究範圍及詞典分析

本研究的對象並非所有女性意義詞彙²³，而是以下三種意義規範的群體：

- 1) 女性通稱：*женщина*、*баба*、*тетя*（婦女）；
- 2) 與年齡有關：*малютка*、*девушка*、*старушка*（嬰兒、女孩、老太太）；
- 3) 與婚姻狀況有關（已婚或未婚）：*женщина-девушка*、*девка*（已婚婦女-女孩子，少女）。

詞典中收集了大量的詞彙並按順序有系統的排列，解釋詞的定義、提供例句，是公認為最能幫助語言學習者正確理解詞彙的意義與用法的參考工具書。因此研究第一個步驟便是以詞典定義這些特定的女性意義詞做記錄列表。詞彙材料的來源是由以下兩本詞典中連續抽樣取得。С.И.Ожегов 和 Н.Ю. Шведова «Толковый словарь русского языка»俄文詳解字典電子版本²⁴，以下簡稱СОШ，與«Словарь русского языка в четырех томах»《俄語詞典》四冊²⁵電子版本，以下簡稱МАС。

因此若詞彙有多義現象，在本文中只會取用上述三項意義，其他的語義則不在研究範圍。例如：*жена* 有諸多語義 1. *Замужняя женщина (по отношению к своему мужу)*. 2. *Устар. То же, что женщина ('лицо, противоположное мужчине по полу, та, которая рождает детей и кормит их грудью')*. 3. *То же, что женщина ('лицо женского пола, состоящее или состоявшее в браке')*. 4. *Лицо женского пола как воплощение определенных*

²³ 排除條件：涉及社會地位、婚姻狀況（*дворянка*、*барышня*、*барыня*、*дама*），特殊性格與行為（*нелюдима*、*обольстительница*），外貌（*красавица*、*пышка*），與他人關係（*любовница*、*пассия*、*подруга*），與職業有關（*знахарка*、*актриса*），親屬關係（*внучка*、*дочь*、*мать*），評價詞（*неряха*、*грязнуля*），俚語（*чувиха*、*тёлка*），外來語（*сеньора*、*мадам*、*мисс*），愛稱（*дорогуша*、*зайка*、*лапушка*），比喻的名稱（*красная девица*、*баба*），以及罵人的名稱（*дура*、*идiotка*）。

²⁴ 第一階段蒐集語料來源：Толковый словарь русского языка. Под ред. С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (СОШ) М., 1986.

²⁵ Словарь русского языка в четырех томах (1999) 簡稱МАС，收錄了超過八萬字。

свойств, качеств. 從以上的語義，符合研究範圍的是 2、3、4 的語義，剔除第一個「妻子」的意思。

最終的詞彙列表為 69 個詞彙，具有 95 個意義（語義）（有關詞彙蒐集及列表的詳細資料，請參閱 Чен Чиао Вен, 2008）。

俄語檢定 TORFL (Test of Russian as a Foreign Language) 是由俄羅斯聯邦主辦，考核非俄語母語者俄語能力的考試。測試內容包括語法詞彙、閱讀、寫作、聽力和會話五個部分。考試分為六個級別，並和歐洲共同語言參考標準 (CEFR) 相對應。包括 A1 (初級)、A2 (基礎級)、B1 (一級)、B2 (二級)、C1 (三級)、C2 (四級) 共六個級別²⁶。俄語能力測驗作為一個可以具體考核俄語學習者俄語能力，所取得證書也是國際認可的。

接著進行第二階段的資料篩選——在俄語檢定的 A2 (基礎級)、B1 (一級)、B2 (二級)、C1 (三級)²⁷ 考試參考書籍「俄語基本詞彙量」*Лексический минимум по русскому языку как иностранному* (以下簡稱 ЛМ) 採連續抽樣方式比對，結果從 69 個詞彙中只有 15 個詞彙 (具有 25 個語義)，在這五個不同等級的「基本詞彙量」中出現，佔整體詞彙量 21.7%，這 15 詞依序為 *баба*、*бабушка*、*дама*、*девочка*、*девушка*、*дети*、*жена*、*женщина*、*невеста*、*невестка*、*ребёнок*、*ребята*、*старуха*、*старушка*、*тётя*。

下表為特定女性意義詞是否涵蓋在各級別基本詞彙的情形 (O 代表是，X 代表否)。

²⁶ A1 初級：初級交流技能，可應付日常生活中的部分狀況。基本詞彙量應達 750。A2 基礎級：初級交流技能，可滿足日常交流的基本要求，是成為俄羅斯聯邦公民所需的最低俄語知識水準。基本詞彙量應達 1300。B1 一級：中級交流技能，在生活、教育、文化交流中的基本能力具足，也是外國人申請俄羅斯大學的入學標準。基本詞彙量應達 2300。B2 二級：較高交流技能，具有足夠高的溝通能力，在人文科學、工程技術、自然科學做專業交流。大部分情形下，外國人需要取得二級證書才可從俄羅斯大學、研究所畢業取得學位，二級證書也是部分研究所的外國人入學標準。基本詞彙量應達 10000。C1 三級：很高的交流能力，足以在語言學、翻譯、編輯、記者、外交等領域以俄語進行專業活動。是攻讀俄羅斯語言學碩士的必要條件。基本詞彙量應達 12000，包括 7000 常用詞彙。C2 四級：接近母語者的語言能力，是俄語語言學碩士畢業生的水平。基本詞彙量應達 20000，包括 8000 常用詞彙。

²⁷ 只分析初級至三級乃是因為四級程度為接近母語者，依筆者所知參加考試的人少，通過的更少。

表 1

各級別基本詞彙涵蓋 15 個女性意義詞情形列表

| 編號 | 詞彙 | A2 | B1 | B2 | C1 |
|-----|----------|----|----|----|----|
| 1. | баба | X | X | X | O |
| 2. | бабушка | O | O | O | O |
| 3. | дама | X | X | O | O |
| 4. | девочка | O | O | O | O |
| 5. | девушка | O | O | O | O |
| 6. | дети | O | O | O | O |
| 7. | жена | O | O | O | O |
| 8. | женщина | O | O | O | O |
| 9. | невеста | X | O | X | O |
| 10. | невестка | X | X | O | O |
| 11. | ребёнок | O | O | O | O |
| 12. | ребята | X | O | O | O |
| 13. | старуха | X | X | O | O |
| 14. | старушка | X | X | X | O |
| 15. | тётя | O | O | O | O |

ЛМ 涵蓋了表列詞彙 A2 53.3% (8 個詞彙), B1 66.7% (10 個詞彙), B2 80% (12 個詞彙), C1 100% (15 個詞彙)。如下圖：

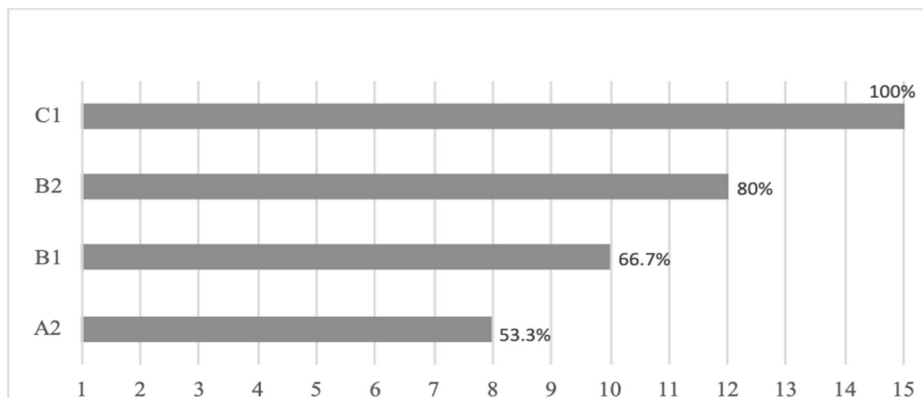


圖 1 各級別基本詞彙涵蓋 15 個女性意義詞數量及百分比

這 15 個詞彙在 СОШ 和 МАС 兩本字典中皆有收錄。然而，在 МАС 中的 4 個詞彙 (*дама*、*невеста*、*тётя*、*жена* 佔總詞彙數的 26.7%) 中有 6 個意義 (佔語義總數的 24%) 在 СОШ 沒有出現。例如：*дама* 在 МАС 有以下含義，而在 СОШ 則沒有 *Женщина вообще* (女性) 跟 *Замужняя женщина в отличие от барышни, девушки* (已婚婦女，有別於小姐、女孩)。又或者，相反的 СОШ 有 3 個詞彙 (*баба*、*тётя*、*девушка* 佔總詞彙數的 20%) 比 МАС 多了 3 個語義 (12%)。例如，在 МАС 和 СОШ 中 *баба* 皆有兩個含義：*Замужняя крестьянка, а также вообще женщина из простонародья* (已婚的農村婦女，一般平民百姓)；*Вообще о женщине* (女性)。而在 СОШ 中則多了 *То же, что бабушка ('вообще о старой женщине')* (老太太，指年長女性)。而其中的 9 個詞彙 (60%) 中有 16 個語義 (64%) 在 МАС 和 СОШ 意義彼此重合。可見 МАС 和 СОШ 兩部詞典對於表列詞彙的個別語義詮釋也有不同，有語義數量不一致的情形。詞彙的新意義可能會逐漸發展，在詞典中也會有不同語義的出現。這使得教師在外語教學中增添了困難和挑戰。

問卷調查結果分析

問卷採 Google 電子表單方式，以此 15 個詞彙作為調查題目，針對學習俄語時間長短不同的 75 位台灣學生進行了線上調查。問卷項目包括 33 個問題，前三題為個人資料：包括性別、職業 (俄文本科系/非本科系) 和學習俄語的時間，其餘 30 題則為受訪者對每一個單詞的理解 (每單詞 2 個問題)：

- 1) 您知道 XX 詞嗎？ (不知道則跳下一題)
- 2) 將您所知道 XX 單詞的意義寫上 (填完答案自動跳下題)

本研究 75 份有效問卷中，68 份為俄文系相關科系學生，7 人非俄文系相關。學習時間從不滿一年至八年以上皆有。從這些基本資料得知，在台灣的俄文學習者大部分是俄文專業相關科系的學生。

回收問卷依學習時間長度分為 4 個組別，分別為 0-1 年、2-4 年、5-7 年、8 年以上，並統計出各組別受訪者的平均詞彙量。結果如下表：

表 2

不同組別受訪者平均詞彙量

| 組別 | 俄語學習時間 (年) | 受訪者人數(百分比) | 平均熟悉單詞數 |
|----|---------------|------------|---------|
| 1 | 0-1 | 14 (18.7%) | 9.8 |
| 2 | 2-4 | 49 (65.3%) | 12.0 |
| 3 | 5-7 | 5 (6.7%) | 13.6 |
| 4 | 8年或以上 | 7 (9.3%) | 14.7 |

下表 3 顯示，學習俄語不到一年的受訪者，平均熟悉詞彙量略高於 A2 ЛМ，二-四年的學習者略高於 B1 ЛМ，五到七年略高於 B2 ЛМ，而超過八年則略低於 C1 ЛМ。無疑地，學習時間越長，所擁有的詞彙量越多。

表 3

受訪者平均詞彙量與各等級基本詞彙量涵蓋 15 個詞彙數量對照表

| 組別 | 俄語學習時間 | 平均熟悉單詞數 | 各等級 ЛМ 涵蓋 15 個詞彙數量 |
|----|--------|---------|-----------------------|
| 1 | 0-1 年 | 9.8 | A2 8 |
| 2 | 2-4 年 | 12.0 | B1 10 |
| 3 | 5-7 年 | 13.6 | B2 12 |
| 4 | 8 年或以上 | 14.7 | C1 15 |

依各組平均熟悉單詞數分別為 9.8，12.0，13.6，14.7，與 15 個詞彙在各級別 ЛМ 所涵蓋數量大致相當。學習俄語一年的學生可以具有 A2 要求的 ЛМ，二到四年-B1 ЛМ，五到七年-B2 ЛМ，八年以上-C1 ЛМ，下表為受訪學生對這些詞彙答題正確率。

表 4

不同組別受訪者答題正確率 (%)

| 詞彙 | 整體 | 第一組 | 第二組 | 第三組 | 第四組 |
|----------------|----|------|------|-----|-----|
| <i>дети</i> | 97 | 100 | 95.9 | 100 | 100 |
| <i>бабушка</i> | 97 | 85.7 | 100 | 100 | 100 |
| <i>жена</i> | 95 | 92.9 | 93.9 | 100 | 100 |

| | | | | | |
|-----------------|----|------|------|-----|------|
| <i>девушка</i> | 87 | 92.9 | 81.6 | 100 | 100 |
| <i>женщина</i> | 85 | 71.4 | 87.8 | 80 | 100 |
| <i>ребята</i> | 85 | 71.4 | 87.8 | 80 | 100 |
| <i>ребёнок</i> | 81 | 71.4 | 81.6 | 100 | 85.7 |
| <i>тётя</i> | 80 | 78.6 | 77.6 | 100 | 85.7 |
| <i>баба</i> | 73 | 64.3 | 71.4 | 80 | 100 |
| <i>дама</i> | 71 | 28.6 | 77.6 | 80 | 100 |
| <i>невеста</i> | 56 | 7.1 | 61.2 | 80 | 100 |
| <i>девочка</i> | 51 | 28.6 | 59.2 | 20 | 57.1 |
| <i>старуха</i> | 48 | 28.6 | 42.9 | 80 | 100 |
| <i>старушка</i> | 32 | 28.6 | 20.4 | 60 | 100 |
| <i>невестка</i> | 17 | 0 | 14.3 | 40 | 57.1 |

表中列出不分組別受訪者個別詞彙答案正確率最高的是 дети、бабушка，同為 97%，接著為 жена 95%，這三個詞彙涵蓋在 A2 ЛМ。而對俄文學習者最難的，即答對率最差的是 старуха 48%、старушка 32%、невестка 17%。這三個詞只出現在 B2 和 C1 ЛМ。這個結果也顯示學習時間長短符合了基本詞彙量。

由圖二可以清楚看出整體答對率：

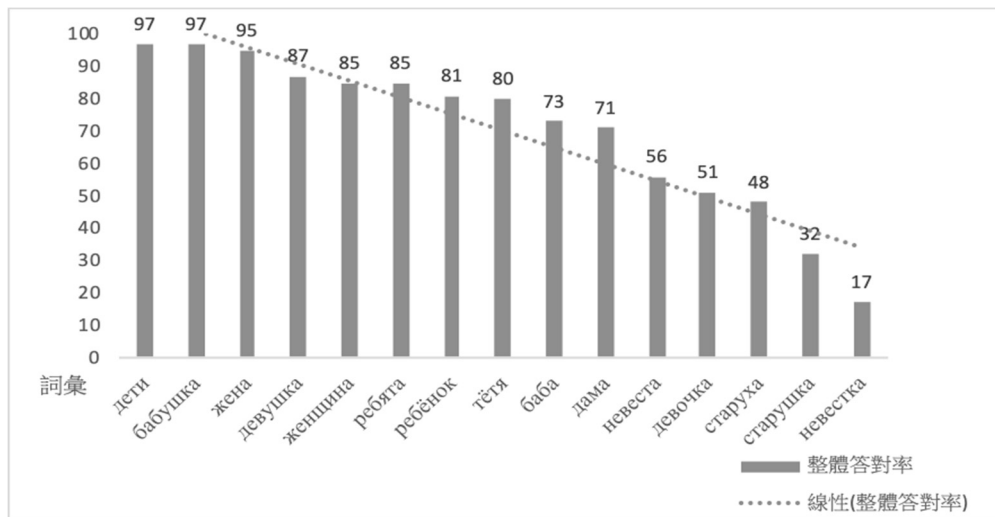


圖 2 整體答對率

在受訪者的心理詞彙語義符合詞典定義數量方面發現，受訪者對這 15 個詞彙的理解，相較於詞典定義的意義，少了 3 個語義，顯示受訪者的心理詞彙只存在著 22 個符合詞典的語義概念，佔詞典數據的 88%。對於 *жена*: То же, что женщина (‘лицо, противоположное мужчине по полу, та, которая рождает детей и кормит их грудью’). *Женщина*: ‘лицо женского пола как воплощение определенных свойств, качеств’; 跟 *невеста*: ‘молодая девушка, достигшая брачного возраста’。受訪者是完全不具有這些語義概念的。另外對於 *баба*，問卷填答者多了俄羅斯童話故事中「巫婆」的概念。*Девушка* 則多了對不認識女性的稱呼，以及女朋友的使用。而 *ребята* 較多的是口語的使用——同學們、同伴們、夥伴們、朋友們、同事們、兄弟們。也就是受訪者的心理詞彙遠比詞典定義多。

以下則就調查結果將受訪者容易混淆的詞彙與有特定概念的詞彙一一分析：

由統計結果得知台灣學生通常難以區分與年齡相關的女性詞，常會有混淆語義的情形出現，例如：*девочка*，*девушка* 和 *дама*。受訪者對 *девочка* 有不同的認知；認為是小女孩、小女生的受訪者只有 51%（依組別為 28.6、42.9、80 和 100%）。儘管 *девочка* 為 A2 基本詞彙，而 35 名受訪者（佔整體人數的 47%）將 *девочка* 理解為 *девушка*，其中第一組 7 人（佔該組人數 50%），第二組 22 人（44.9%），第三組 4 人（80%），第四組 2 人（28.6%）。另外 4 名受訪者（佔整體人數的 5%，此 4 人皆為第二組受訪者，佔第二組人數 8.2%）將 *девушка* 理解為 *девочка*。此外，第一組卻比第二組有更多的受訪者正確理解 *девушка* 的意思。顯示台灣俄文學習者對這些與年齡相關或是年齡區分詞很容易混淆。

在國語字典中，或者是我們的心理詞彙中，對於小女孩、女生、女孩、女孩子、小姐都沒有明確年齡上的定義，以下由網路資源以及不同中文詞典定義來探討。依據維基百科對「女孩」一詞的定義：**女孩**（英語：Girl）是指年輕的（通常是兒童或青少年）女性。當女性成年後，通常稱「女人」，從一個女孩變為一個女人的年齡在不同的社會定義各不相同。不過基本上都認為青少年期向成年期的轉變年齡在 15 歲至 20 歲之間。女孩其實有兩種不同的年齡意義。最傳統和常用的含義是「女性孩童」，也往往用於嬰兒至 12 歲左右的女性，而在 12 歲之後她們更多地被稱為少女、女青年、女青、女郎或泛稱年青女性。

教育部重編國語詞典修訂本：女孩子（女孩兒、女孩）的定義——年輕女性，多指女童或少女。女童指未成年（法定年齡十八歲，稱為成年）的

女子；而少女指的是年輕未婚的女性（子）。又女生定義——指年紀較小的女性。如：「這所學校收的全是女生。」。

國語活用辭典：女孩——年輕女子（女孩兒、女孩子），童——未成年的人。

漢典：女孩泛指年輕的女性人類。指從一個嬰兒變成一名成年女人的過渡階段，在不同的社會各不相同，但基本上都認為是青少年期至成年期的轉變，年齡通常在 0 歲至 22 歲之間。

漢語詞典：女孩指童年和少年時期的女子。指未婚的年輕女子。

由以上不同中文詞典的定義，可以認為女童=女孩子（女孩兒、女孩）=少女，甚至是女生。然而現代生活中大多數的女性對外表注重保養、維持使得一般人無法從外表看出年齡，也有外表看起來年輕，但是實際上她們的年齡可能已經近中年，我們可以視為女孩子、小姐，卻不視為少女、女童。這點跟詞典中定義就不一樣。

現在口語中女孩的用法更為寬泛，這個詞也可以用來指年輕的女人 https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%A5%B3%E5%AD%A9-cite_note-girl-2，幾乎涵蓋所有 0 歲至 20 歲的女性，或者年齡更大但看上去比較年輕的女性，以及一些年長人士（指中老年人）對比自己年幼很多的女性稱呼，或是一個成年人（通常是女性）用來稱呼成年女性朋友的愛稱。可見中文「女孩」的定義與使用相對於俄文詞典中 *девочка* (*Ребёнок женского пола или подросток.*) 與 *девушка* (*1. Лицо женского пола в возрасте, переходном от отрочества к юности. 2 Лицо женского пола, достигшее физической зрелости, но не состоящее в браке.*) 兩個詞的綜合語義。

這些口語使用的微妙區別，使得以中文為母語的人對俄文中帶有年齡語義的女性意義詞彙有很多理解上的困難。

另有 13 名受訪者（整體中的 17%）對 *дама* 一詞添加了正面評價，指高貴、尊貴、有氣質的女士、貴婦、夫人。而該詞在俄文詞典中是不具修辭色彩的。4 名受訪者認為是撲克牌中的黑桃皇后（在詞典中有這樣的意思，卻非本文的研究範圍）。顯示 *дама* 在口語中使用有較鮮明修辭色彩。

另外 20 名受訪者（佔整體 27%）除了描述 *баба* 的含義，同時也給出修辭色彩概念，除了符合 *1. Замужняя крестьянка, а также вообще женщина из простонародья. 2. Вообще о женщине. 3. То же, что бабушка ('вообще о старой женщине')* 定義。還賦予貶義，比如：指粗魯的老太太，對女性不尊重的指稱，粗俗沒有文化的女人，鄉下沒有受教育的阿婆。

在所有的受訪者中，第二組有 2 人不知道 дети (A2 ЛМ) 這個詞的意思，所以正確率 95.9%，低於第一組的 100%。第三組一名學習俄語 5 年的非語言系學生只知道 9 個單詞—баба、бабушка、девочка、девушка、дети、жена、женщина、ребёнок 跟 тётя，僅具有 A2 基本詞彙量的能力，影響了該組的平均字彙量 (14.7 → 13.6)。

至於 бабушка、тётя、невеста 這三個詞，所有回答正確的受訪者都指出親屬關係的語義。бабушка 在兩本詞典中的意義為年老的女性、老婆婆 (Вообще о старой женщине, старухе.)，而正確回答的受訪者中只有 17 人 (23%) 認為是老奶奶、年長女性、老婦人。其餘皆認為是阿嬤 (台語)、奶奶 (祖母)；外婆。顯示在以中文為母語的人的心理詞典中有絕大多數將 бабушка 僅視為親屬關係語義。雖在詞典中有這樣的意思，卻非本文的研究範圍。

此外受訪者對 тётя 一詞答對率為 80%，但其中有 30 個受訪者 (佔整體 40%) 認為是阿姨、姑姑、嬸嬸、伯母、舅媽、與父母同輩分的女性親屬；невеста 為未婚妻、新娘，而非與年齡相關的女性意義語義。顯示這些詞彙存在以中文為母語的人的心理詞典中，親屬語義皆佔有優先的概念。

有趣的是 ребята 在兩本俄文詞典中的定義為 (мн.) То же, что ребёнок ('мальчик или девочки и мальчики в раннем возрасте, до отрочества')。而 36 人 (佔 75 人中的 48%) 理解為夥伴們、大家、同學們、朋友們、同事們、兄弟們、各位等口語用法。

肆、結論

根據俄文詞典女性意義詞的定義與中文詞典解釋及日常口語使用的實際語義分析結果發現，在語言發展過程中有許多詞彙的特徵，即使是最簡單的單位也會發生顯著變化：一個詞素可能會出現或消失某些值，或隨著時代的變遷，因為語言約定俗成性，使得在日常生活口語中詞彙有更多的使用選擇，人們在說話時會隨時的調整自己所使用的詞彙、言語。因為言語的交際運用受許多因素的影響，說話者依照不同環境，不同的時間、地點、以及場合等客觀因素的影響調整說話的內容以及用詞，甚至視交談對象的不同，如身份、思想、性格、職業、修養、處境、心情等主觀因素使用不同的言語，這正說明人們在說話時所使用的詞彙受到心理詞彙的影響。

女性意義詞彙在生活言語的使用同樣具有多義的情況，而且語義更為靈活與有彈性，比起詞典所代表固定性與穩定性的基本意義都來的變動性大而且運用靈活。這正可說明語言為交際手段，而言語是由這種手段產生

的交際類型，是語言通過言語發揮交際功能的體現和實現；因此語言也是穩定的、被動的和靜態的，而言語是主動的和動態的，具有可變性高的特點，能反映出個人的經驗。

參考文獻

1. Ефремов В. А. Номинации женщины в русском языке: жена – женщина – баба – дама // Мир русского слова. № 1, 2010. С. 19–25.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015а. 116 с.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. (электронное издание). 7-е изд. СПб.: Златоуст, 2015б. 200 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Под редакцией Н. П. Андрияшиной (электронное издание). 5-е изд. СПб.: Златоуст, 2015в. 164 с.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / Под ред. Н. П. Андрияшиной (электронное издание). СПб.: Златоуст, 2018. 200 с.
6. МАС – Словарь русского языка в четырех томах / Гл. ред. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык. Том I. А – Й. 1985. 696 с.; Том II. К–О. 1986. 736 с.; Том III. П–Р. 1987. 752 с.; Том IV. С–Я. 1988. 790 с.
7. СОШ – Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Изд-во «Азъ», 1992. 908 с.
8. Чен Чиао Вен. Типология наименований лиц женского пола (по словарным данным; к отбору материала для лингвистического исследования) // Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Филология. Востоковедение. Журналистика. Серия 9. Выпуск 3. Часть 2. 2008. С. 234–239.
9. Шмелев Д. Н. Современный русский язык: Лексика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература». М.: Просвещение, 1977.
10. 千篇漢語詞典。https://cidian.qianp.com/
11. 國語活用辭典，主編周何，副主編邱德修，五南圖書出版公司，民國88年。
12. 教育部重編國語詞典修訂本。https://dict.revised.moe.edu.tw/index.jsp
13. 漢典。https://www.zdic.net/
14. 維基百科。https://zh.wikipedia.org/wiki/%E5%A5%B3%E5%AD%A9

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО И ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Обучение русскому языку как иностранному в виртуальном образовательном пространстве

Антропова Марина Юрьевна

Российский новый университет, Москва, Россия

marina-antropova@bk.ru

В эпоху цифрового образования на первый план выходит развитие цифровых технологий, внедрение в практику обучения иностранным языкам цифровых учебно-методических материалов, инструментов и сервисов. Целью исследования является анализ интернет-ресурсов, которые эффективно используются в цифровой образовательной среде, в том числе, применяются в процессе онлайн-обучения. Это социальные сети, интерактивные доски, специальные мобильные приложения и другие средства обучения, распространенные в виртуальном образовательном пространстве. Автор приводит примеры из практики работы с китайскими студентами-музыкантами.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда; русский язык как иностранный; цифровые технологии обучения; онлайн-обучение

Teaching Russian as a foreign language in the virtual educational space

Antropova Marina Yurievna

Russian New University, Moscow, Russia

The development of digital technologies, the introduction of digital educational and methodological materials, tools and services in the practice of teaching foreign languages are the main ones in the era of digital education. The purpose of the study is to

analyze Internet resources that are effectively used in the digital educational environment, including those used in the process of online learning. These are social networks, interactive whiteboards, special mobile applications and other learning tools that are common in the virtual educational space. The author offers examples from the practice of working with Chinese music.

Keywords: virtual educational space; Russian as a foreign language; digital learning technologies; online learning

Введение. В целях обучения, работы, делового общения, поиска информации и развлечения, что является частью жизни современного человека, нами широко используется **виртуальное цифровое пространство**. Слово «виртуальность» (с лат. *virtualis* – «возможный») в сочетании с «пространством» (также называемый виртуальным миром) образует понятие «виртуальное пространство», которое часто определяется как моделируемая компьютерная среда. Она «может быть населена множеством пользователей, которые могут...одновременно и независимо исследовать виртуальный мир, участвовать в его деятельности и общаться с другими» [Википедия, свободная энциклопедия].

Если виртуальное пространство включается в процесс образования, то мы имеем дело с виртуальным образовательным пространством. Это не только виртуальная образовательная среда, представленная на современном этапе цифровыми образовательными технологиями, но и виртуальное обучение и общение, которое стало особенно широко распространяться в условиях пандемии в процессе дистанционного и дистантного онлайн-обучения.

Виртуальное образовательное пространство имеет все возможности, чтобы превратиться в инфраструктуру, которая сможет помочь образовательному учреждению лучше справляться с задачами обучения и образования, позволит педагогу и учащимся видеть и фиксировать результаты своего труда, не являясь при этом информационной услугой, а напротив, создаваемая как среда для каждого человека или группы [Триодина, 2019]. Для преподавателя РКИ – это место, где можно с помощью цифровых технологий решать задачи необходимого в пандемию и в постпандемийное время популярного онлайн и смешанного обучения, причем на различных этапах и в различных группах учащихся, так как цель цифровых технологии в процессе обучения – сделать процесс обучения гибким, мобильным и доступным каждому.

Таким образом, в эпоху цифрового образования на первый план выходит развитие цифровых технологий, внедрение в практику обучения

иностранным языкам цифровых учебно-методических материалов, инструментов и сервисов. И мы в нашей статье сузим рассмотрение виртуального образовательного пространства до виртуальной среды обучения, сердцем которой являются цифровые образовательные технологии, активно используемые в условиях онлайн-обучения.

Теория. Целью нашего исследования является анализ таких интернет-ресурсов, которые эффективно используются в цифровой образовательной среде, в том числе, применяются в процессе онлайн-обучения. Это социальные сети, интерактивные доски, специальные мобильные приложения и другие средства обучения, распространенные в виртуальном образовательном пространстве; а также показать особенности педагогического общения в онлайн-обучении, являющегося наряду с цифровыми образовательными технологиями компонентом виртуальной среды обучения.

Виртуальная среда обучения позволяет:

- управлять контентом, включающим создание, хранение, доступ к учебным ресурсам и их использование;
- составлять и планировать учебную программу, включающую планирование уроков, оценку и персонализацию учебного процесса;
- взаимодействовать с учащимися и осуществлять администрирование, а именно, управлять доступом к информации, ресурсам и отслеживанию прогресса и достижения учащихся;
- общаться и сотрудничать с коллегами и учащимися дистанционно через электронные письма, уведомления, чаты, блоги, использовать социальные сети. И общаться в реальном времени онлайн через вебинар, прямую видеоконференцию, аудиоконференцию и т.д.

Как известно, онлайн-обучение, или дистантное, является одной из форм дистанционного обучения, которое стало стремительно развиваться в России в конце XX – начале XXI века [Титова, 2017]. Вместе с дистанционным обучением появились и дистанционные технологии. Дистанционные технологии как система форм и методов организации обучения, позволяющих учащемуся получать образование вне зависимости от его местонахождения и наличия возможности очного контакта с преподавателем, реализуют одни из принципов обучения – самообразование и интерактивность: большую часть учебного курса студент изучает самостоятельно; обязательным элементом является специфическое взаимодействие студента с преподавателем, где эффективными становятся интерактивные технологии обучения, не только известные нам игровые и тестовые, но и специальные цифровые.

Следует учитывать тот факт, что внедрение цифровых образовательных инструментов в процесс преподавания иностранных языков не предполагает отмены традиционных практических занятий в аудиториях университета или курсов. Еще вчера мы говорили о включении элементов онлайн-обучения – электронных курсов, электронных учебных пособий, симуляторов и др. – в образовательные программы. Сегодня мы используем цифровые образовательные и интернет-технологии в дистанционном формате, а именно, в полноценном онлайн-обучении или в смешанном обучении. Принцип смешанного обучения предполагает, что современные технологии позволяют повысить эффективность преподавания за счет большей визуализации материала, помогают развить личностные качества учащихся, не важно, иностранец он или нет, – умение планировать, самодисциплину, чувство ответственности. При этом учащиеся из разных стран получают доступ к онлайн-курсам, которые подготовлены и сопровождаются ведущими исследователями в области преподавания различных дисциплин. Преподаватели имеют возможность постоянно актуализировать содержание своих занятий.

Методы, технологии и результаты. В Российской академии музыки (РАМ) имени Гнесиных три года подготовительные курсы для иностранных учащихся работают в онлайн-режиме на платформе Google в программе Classroom. И это обучение стало популярным у иностранных музыкантов, так как они не имеют возможности выехать из страны и могут изучать русский язык дистанционно, чтобы в дальнейшем получить престижное музыкальное образование в России. Особенно у китайских музыкантов востребована магистратура, когда они могут параллельно заканчивать бакалавриат в китайском вузе и изучать русский язык для поступления в магистратуру в России. Учебный план курсов предполагает 860 часов русского языка, примерно 24 часа в неделю, занятия по русской литературе и занятия с педагогом по специальности – вокал, фортепиано, оркестровые инструменты, аспирантура и ассистентура. В конце обучения студенты сдают виртуальные экзамены и приезжают в РАМ для очного, смешанного или дистантного обучения в Москве. Учебно-методическое наполнение курса состоит из учебного комплекса по РКИ для учащихся-музыкантов «Увертюра» авторов С. Б. Березовского и О. Р. Ряжиной [Березовский, 2019]. Это учебник и рабочая тетрадь. В учебнике 22 урока, рассчитанных на два года обучения, где на курсах осваивается материал до базового уровня А2+, и только на первом курсе студенты осваивают программу Первого сертификационного уровня (ТРКИ 1/В1). Практически весь лексико-граммати-

ческий материал включает специальную лексику, в результате чего студенты уже с элементарного уровня овладевают научным стилем своей специальности. В пособии много интересных текстов по специальности, шуток, упражнений, есть словарь, грамматический комментарий.

Заметим, что при работе с текстами по РКИ на элементарном уровне методически целесообразно обращать больше внимания на менее развитые механизмы учебно-познавательной деятельности, прежде всего на умение анализировать и устанавливать причинно-следственные связи. Также значимым для китайцев на начальном этапе обучения является умение работать с вопросительной интонацией, которая реализуется в текстах о музыке и музыкальных инструментах первых уроков. Здесь мы ставим задачу не только отрабатывать технику чтения текстов по специальности, но и формировать умение писать аудиодиктанты, составлять краткие пересказы (компрессия текста), разворачивать содержание по схеме, составлять проекты и творческие работы. При этом следует помнить, что устная речь отражает склонность китайского мышления к конкретности и детализации. Поэтому методически оправданным становится беседа о различных китайских инструментах, сопровождаемая визуализацией и звуковым сопровождением. Принимая во внимание, что логика китайских студентов отличается высокой предметностью, преподавателю полезно использовать кроссворды, отдавая предпочтение простым интеллектуальным построениям, более доступным для запоминания лексики. А для вербальной активности учащихся мы пишем сочинения. В ходе работы используется страноведческий материал (что такое балалайка?), проходит знакомство с русской современной и классической музыкой.

В процессе работы должна быть организована проверка понимания значений вводимых лексических единиц. *Музыкант, дирижер, композитор, концертный зал, ноты* – вводится знакомая с первых уроков лексика, которая позволяет китайским студентам по модели текстов учебника составить свой вторичный текст. При работе над темами используется наглядность, например, фото и видео интерьеров здания РАМ для сочинения «Моя академия».

В своей практической деятельности мы используем возможности глобальной сети, в том числе, социальных сетей, для поиска информации в качестве основных материалов для решения конкретных задач, поставленных преподавателем, и в качестве дополнительных материалов, формирующих более широкое представление о каком-либо аспекте изучаемого. В интернет-ресурсах и социальных сетях возможно осуществлять синхронное

и асинхронное общение, а также они могут использоваться для организации общения на изучаемом языке. Социальные сети сейчас не только предоставляют поиск информации, но и одновременно заменяют реальное общение.

Нам представилось возможным в работе с китайскими студентами РАМ, а также с другими группами Центра образования иностранных граждан Российского нового университета (РосНОУ), продолжаящими работать в онлайн-формате, сопровождать обучение на таких корпоративных платформах Google, как MS Teams и Classroom, приложением Skype и социальной сетью WhatsApp или китайской WeChat.

Например, в приложении Skype, хотя в нем отсутствует функция разделения по группам, есть функция видеоконференции, поэтому можно объединить до 10 участников в одном видеозвонке и проводить групповые онлайн-уроки и консультации.

Таким образом, используемые в нашей практической деятельности приложения и социальные сети позволяют дополнить основной аудиторный образовательный процесс, повысить уровень владения русским языком и заинтересовать дальнейшим изучением русского языка онлайн.

Стоит отметить, что при дистанционном обучении очень важно учитывать мотивированность обучающихся. По нашему мнению, именно мотивация является основополагающей для успешного овладения иностранным языком. В процессе онлайн-обучения РКИ необходимо выделить приёмы, помогающие преподавателю в стимулировании и мотивировании обучающихся. Это могут быть игры, проблемные ситуации, выполнение поисковых задач, визуализация. Важно, что во всех представленных подходах учащийся имеет уникальную возможность овладеть русским языком, территориально находясь далеко от носителей. Немаловажным будет являться и контроль со стороны преподавателя, контроль со стороны обучающихся, самоконтроль. В этом помогут веб-сервисы для создания тестов, проверки и оценки знаний учащихся (Quizizz и Classtim): благодаря им процесс обучения будет более эффективен.

Отсутствие классной доски, с помощью которой преподаватель может знакомить обучающихся с новым материалом, восполняют электронные и интерактивные доски. На них можно не только писать, но и эффективно представлять наглядный материал и использовать игровые технологии. Мы используем Jamboard, встроенную в корпоративную платформу Google.

Онлайн-занятия можно эффективно дополнить Google.disc, сервисом по работе с документами, обладающим функциональными возможностями

для проведения тестовых заданий открытого и закрытого типа, структурирования учебных материалов в аудио, текстовом или видеоформате и пр.

В процессе онлайн-занятий с китайскими музыкантами мы убедились, что поддерживающее общение комфортно обучающимся: используемые нами интернет-ресурсы представляют собой включенную виртуальную коммуникативную среду. От преподавателя требуется контроль процесса получения информации, обновление материалов и стимулирование к выполнению заданий. Существенным фактором становится их форма. Привычные задания, которые студент выполняет в аудитории, не всегда подходят для дистанционного и онлайн-обучения. Предпочтение отдается творческим заданиям при условии онлайн/смешанного обучения. Таким творческим заданием для китайских музыкантов во втором семестре на уровне А2 становится работа с аутентичным текстом на примере текстов музыкальных афиш. В этом случае появление новой лексики до некоторой степени случайно, но музыкальная терминология берется непосредственно из оригинального текста и расширяет словарный запас учащихся, что способствует формированию коммуникативной, языковой и социо-культурной компетенций. Здесь мы ставим задачи не только понять содержание аутентичного текста, но и уметь его проговаривать и включать изученную лексику в собственные вторичные тексты. На завершающем этапе такая проектная работа, когда предполагается тематический выбор слов, может принять вид фрейма (или сценария). Например, при изучении темы «концерт» мы можем кроме фреймов «музыкальный конкурс», «репетиция» использовать подтему «афиша». Фреймы заполняются словами – *дирижировать оркестром, исполнять концерт, исполнять дуэтом, участвовать в концерте, в концерте участвуют*; «место» – *камерный зал, большой зал филармонии. Большой концертный зал, зал имени Чайковского* и т.д. Здесь изучается и синтаксическая сочетаемость, свободная и несвободная (фразеологическая) сочетаемость. Полученные умения проверяются в ходе субтеста Письмо как первое задание для уровня А2, представленного в личном кабинете учащихся в программе Classroom.

Выводы. Таким образом, преподавателям для развития своей цифровой компетенции стоит привлекать в обучение все возможные цифровые технологии, используя только их преимущества. Так формируется пошаговый процесс обучения с гарантированным результатом в условиях онлайн-обучения РКИ, что и представляет из себя технология обучения. Роль преподавателя меняется – это уже «друг-помощник» в виртуальной коммуникации, а не только «наставник» в обучающем компоненте. Например, соци-

альные сети позволяют преподавателям повышать свою методическую компетенцию, организуя профессиональные группы и сообщества, собственные сайты, подкасты и блоги.

Важным компонентом виртуальной среды обучения является специфическое взаимодействие (общение) между преподавателем и студентом. Исследователи заметили, что в аудитории нужно меньше времени, чтобы почувствовать студента и настроиться на общение [Мартынова, Боровикова, 2021]. В период информационной избыточности преподаватель меньше воспринимается как единственный носитель информации, но он продолжает оставаться проводником информации, облегчающим студентам поиск и отбор качественной информации, а также педагогом и психологом, помогающим адаптироваться учащимся в новой виртуальной среде обучения.

Заключение. Цифровые технологии, позволяющие оперировать большими объемами информации удаленно, с высокой скоростью и точностью, изменили способы получения новых знаний практически в большинстве сфер человеческой деятельности, преобразовали формы коммуникации людей по всему миру. Посредством интернет-технологий данные процессы стремительно распространились в цифровом образовательном пространстве, включая изучение иностранных языков.

Интернет-технологии используются зарубежными и российскими преподавателями в ежедневной практике при обучении иностранным языкам онлайн, что не умаляет их использование в традиционных формах обучения в аудитории [Antropova, Vlasov, Kasyanenko, 2019]. Следует учитывать тот факт, что внедрение цифровых образовательных инструментов в процесс преподавания иностранных языков не предполагает отмены традиционных практических занятий. Как нам кажется, умение обучать и общаться в виртуальном образовательном пространстве, использование цифровых технологий обучения повысят роль преподавателя в процессе эффективного обучения иностранным языкам.

Литература

1. Березовский С. Б., Рякина О. Р. Увертюра. Русский язык как иностранный: учебник II. 2-е изд. испр. и дополн. М.: ИД Академии Жуковского, 2019. 472 с.
2. Виртуальный мир [Электронный ресурс]: Википедия. Свободная энциклопедия. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/виртуальный_мир (дата обращения: 21.10.2022).
3. Мартынова М. А., Боровикова М. В. Коммуникация педагога и учащихся в условиях онлайн-пространства // Русский язык в цифровом пространстве в эпоху

пандемии / Редактор Ирена Микулацо. Пула: Издательство: Университет Пулы им. Юрая Добрилы. 2021.117 с.

4. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Изд-во «Эдитус», 2017.

5. Триодина Е. Г. Виртуальное образовательное пространство [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/statya-virtualnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-3489336.html> (дата обращения: 20.11.2022).

6. Antropova M., Vlasov A., Kasyanenko E. Mobile technologies in educational process Chinese University // CYICER-2019 (Кипр) 8th Cyprus International Conference on Educational Research 13-15 June 2019. Cyprus Science University, North Cyprus / Abstracts book, p.14. URL: <http://awer-center.org/cyicer/wp-content/uploads/2019/06/CYICER-2019.pdf> (дата обращения: 21.10.2022).

Театральная технология на уроках русского языка как иностранного

Батраева Ольга Матвеевна

*Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия
Link.olga@mail.ru*

Автором статьи рассматривается применение театральной технологии в обучении русскому языку как иностранному. В статье анализируется лингводидактический потенциал театра и проблема выделения лингвотеатрального подхода в качестве самостоятельной и самодостаточной методики обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; театральная технология обучения; иностранные студенты; современные педагогические технологии

Theater technology in the lessons of Russian as a foreign language

Batraeva Olga Matveevna

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The author of the article considers the use of theater technology in teaching Russian as a foreign language. The initial stage of teaching Russian as a foreign language involves the use of elements of theatrical technology, for example, work on intention, small sketches, acting out dialogues, staging folk or author's fairy tales.

Keywords: Russian as a foreign language; theatrical technology of educational; foreign students; modern pedagogical technologies

Педагогическая ценность театра в изучении русского языка как иностранного огромна: театральные приемы способны превратить русский язык в инструмент самовыражения даже на раннем этапе обучения, который обычно характеризуется весьма ограниченным лексическим запасом и скромным репертуаром речевой деятельности. Необходимо отметить, что связь театра с образованием уходит корнями в далекое прошлое. Так, например, в Древних Афинах обучение было основано на физическом воспитании, изучении музыки и литературы, при этом грамматика и музыка были объединены в один предмет. В Древнем Риме основной акцент был перенесен на риторические навыки и умения, поскольку именно великие ораторы являлись примерами для подражания и воплощали в себе образовательные стандарты. На наш взгляд, в зарубежном опыте использования театральной педагогики следует отметить, прежде всего, достижения исследователей и педагогов-практиков Великобритании, так как именно они наиболее эффективно, грамотно применяли драматические приемы в образовании в целом. В конце XVI века уже многие учреждения образования в Европе обращались к драме в образовательных целях. Внимание гуманистического искусства к сценической речи возродило написание и изучение пьес. Кроме того, в первой трети XX века у театральных педагогов многих стран Европы и мира возникает интерес к технике импровизации и исследованию спонтанности в поведении человека, что находит свое отражение в появлении таких концептуальных направлений, как «экспериментальный театр» и «импровизационный театр». Многие выдающиеся отечественные (К. С. Станиславский, В. Э. Мейерхольд, Е. Б. Вахтангов, М. А. Чехов и др.) и зарубежные (Ж. Копо, Л. Страсберг, Л. Пиранделло, П. Брук и др.) режиссеры и театральные деятели внесли свой вклад в разработку импровизационных техник.

Предметом рассмотрения данной статьи является театральная технология как продуктивная технология обучения русскому языку как иностранному. Театральная технология (театральная методика РКИ) предполагает подготовку и проведения практического задания по созданию учебного спектакля (драмы, сказки и т.д.). Отметим, что драматическое действие позволяет осуществить коммуникацию даже при небольшом словарном запасе, так как иностранные учащиеся способны задействовать невербальные средства – жесты, мимику, язык тела.

Как показывает практика, методика русского языка как иностранного (РКИ) – это наука, которая сегодня активно развивается, совершенствуется. Она изменяется вместе с обществом, реагирует на современные темпы внедрения инновационных технологий обучения. Уроки, в структуру которых вводятся элементы театральной методики, проходят всегда на высокой эмоциональной ноте. Кроме того, одним вариантом применения театра в преподавании русского языка как иностранного является включение в традиционное аудиторное занятие элементов драматизации, когда сценические игровые задания творчески вплетаются в привычный ход обучения. Работа с элементами театральной технологии на уроках чтения в иностранной аудитории имеет дидактический характер. Необходимо было усовершенствовать учебный процесс, осознавая его механизм, структуру, создав «дорожную карту» урока чтения с элементами театральной технологии.

«Дорожная карта» урока чтения с использованием театральных элементов включает следующие направления работы:

- фонетическая разминка (инсценировка «Звуки леса»);
- отработка интенций по тексту изучаемого произведения (обычно 3-4 интенции);
- ролевая игра;
- небольшие этюды (по тексту);
- диалоги героев произведения.

Введение элементов театрализации на уроках русского языка как иностранного решает ряд задач, которые обычный визит в театр решить не может. Пассивное изучение грамматических правил и лексики не может дать понимание того, что происходит при коммуникации на невербальном уровне (мимика, жесты, поза и движения тела), поэтому следует стимулировать деятельность иностранных учащихся к активизации мультисенсорного восприятия русской речи. Театрализованная игра, элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, разыгрывание диалогов) с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства). Использование элементов театрализации на уроках русского языка как иностранного способствует реализации следующих целей:

- практической (расширение лексического запаса, усвоение новых грамматических конструкций, совершенствование фонетических навыков, обучение монологической и диалогической речи, основным видам ответов,

формирование навыков и умений аудирования в различных ситуациях общения);

- образовательной (приобретение новых знаний о стране пребывания, о строе изучаемого языка), развивающей (развитие языкового чутья, памяти, повышение мотивации к изучению языка);

- воспитательной (формирование толерантного отношения к другой культуре и традициям, эстетическое и духовное развитие, воспитание культуры общения).

Практические занятия с использованием элементов театральной технологии могут проходить как в рамках отдельного самостоятельного курса, так и включаться в основной курс речевого поведения. Это могут быть внеаудиторные занятия с посещением театра, с последующим обсуждением постановки. Это могут быть конкурсы театральных постановок. В зависимости от выбранного направления, от уровня владения русским языком, варьируется театральная деятельность. Универсальный характер театральной технологии позволяет работать в любой аудитории иностранных учащихся.

Использование элементов драматизации исследовалось многими авторами. Так, например, в своих работах М. Островская отмечает, что «в целом процесс театральной деятельности призван сформировать способность участвовать в непосредственном диалоге культур» [Островская, с. 45]. По мнению Р. В. Тодоровой и Р. И. Димитровой, «драматизация на русском языке несет положительный эмоциональный опыт, развивает творческие способности, обогащает личность, воспитывает интерес к русскому языку и русской культуре» [Тодорова, Димитрова, 2013, с. 410]. В. А. Артемов считает, что «театр раскрывает и практически использует в своем творчестве наглядно и в обобщенной форме законы актуализации второй сигнальной системы высшей нервной деятельности человека, законы общения посредством языка, законы актуализации и распознавания речевых поступков» [Артемов, 1969, с. 65].

В работе Л. В. Московкина и Г. Н. Шамониной приводится список публикаций, которые помогут преподавателям РКИ в работе над созданием театра [Московкин, Шамонина, 2017, с. 53]. Театральная технология, безусловно, начинается со слова, с русского слова. В основе любого спектакля лежит литературный текст, над которым предстоит сложная работа на уроке. В российской лингвистике исследования текста весьма популярны [Гальперин, 1981; Кубрякова, 2001; Сорокин, 1985; Дридзе, 1984; Болотнова, 1992; Матвеева, 1990; Бабенко, 2004; Купина, 1983].

Интересным представляется опыт международной школы русского языка и театра болгарских лингвистов («ТеатрЯл» в Болгарии), учебное пособие «Приглашаем “театр” на уроки РКИ» Р. В. Тодоровой, Р. И. Димитровой. В пособии представлены материалы с использованием театральной технологии. Следует отметить, что ученые, описывая формальные и содержательные параметры текста, не забывают комментировать его основную функцию – коммуникативную. Считаем, что главная задача методистов в области театральной лингводидактики становится разработка специфических методик, основанных на лингвотеатральном подходе и формулирование принципов и практических рекомендаций, которые позволили бы преподавателям, применяющим театральные технологии, с максимальной эффективностью реализовать лингводидактический потенциал театра в своей педагогической практике.

Для иностранных студентов, приехавших на учебу в Дальневосточный федеральный университет, важным является успешное освоение русского языка в самых разных областях коммуникации. К сожалению, полученные знания очень долго остаются невостребованными, так как в основном общение на русском языке, особенно на начальном этапе обучения, происходит в стенах аудитории.

Посещение театра традиционно используется как один из способов приобщения иностранных студентов к русской культуре. Подготовка к посещению театра заключается в знакомстве иностранных студентов с правилами русского этикета, в чтении и анализе художественного произведения, постановку которого планируется посмотреть. Как показывает практика, этого недостаточно.

Действенным средством усвоения и закрепления знаний, умений и навыков является использование нетрадиционных приемов при изучении русского языка как иностранного. К их числу можно отнести приемы театрализации. В театральной технологии обучения русскому языку как иностранному любое слово на русском языке – это образ действия. Необходимость введения в структуру практического занятия РКИ элементов театрального искусства обусловлена разными проблемами, возникающими в процессе освоения нового языка. Прежде всего, это мотивация к изучению русского языка, которая помогает создать языковую среду, приближенную к естественной. На этой основе появляется возможность активно применять лексико-грамматический материал. Иностранные учащиеся овладевают речевыми конструкциями и формами, дальше пользуются ими для выполнения коммуникативных задач.

Отметим, что театральная деятельность – наиболее точная модель общения, так как она копирует действительность, синхронизируя вербальное и невербальное поведение партнеров. Элементы театрализации помогают студентам-иностранцам справиться как с культурным, так и с коммуникативным шоком, который возникает как расхождение в нормах и традициях общения народов, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации и выражающееся в непонимании, удивлении, неадекватной интерпретации или прямом отторжении представителем того или иного коммуникативного явления.

Как следствие, необходима продуманная структура с материалом драматизации:

- формирование языкового материала текстов постановок, соответствующих уровню владения русским языком;
- исключение текстов с архаичными словами, фразеологизмами на начальном уровне владения;
- исключение элементов языковой игры (намеренное нарушение языковых норм);
- необходимость адаптировать тексты драматизации.

Первая задача преподавателя русского языка как иностранного заключается в разработке системы работы по драматизации. Введение элементов театрализации на уроках русского языка как иностранного решает ряд задач, которые обычный визит в театр решить не может. Театрализованная игра, элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, разыгрывание диалогов) с педагогическим процессом по своим целям и принципам построения (коллективность, распределение ролей, необходимость педагогического руководства).

Мы считаем, что в структуру урока РКИ должны входить следующие элементы: физическая и фонетическая разминки, работа над интенциями, сценические этюды, выразительное чтение, перевод, анализ и обсуждение текстов, обдумывание и просмотр вариантов постановки, создание собственного видео.

Работа над интенциями проходит по отработанному сценарию. Студентам-иностранцам предлагается мультимедийная презентация с заданиями. Например, отрабатываем интенции: радость, удивление, возмущение, негодование и т.д. Как известно, у большинства студентов-иностранцев, в силу специфичности их артикуляционного аппарата, на первом этапе овладения русским языком возникают фонетические трудности. Фонетическая

разминка, являющаяся, конечно же, неотъемлемой частью традиционного урока русского языка как иностранного, приобретает креативный аспект: она развивает не только языковые, но и творческие способности, а также, снимая напряжение, выполняет психоэмоциональную функцию. Кроме того, многие иностранные студенты очень часто, чувствуя себя не очень уверенно, включают, так сказать, «плохого актера». Особенно это заметно на начальном уровне обучения русскому языку как иностранному. Для этого используется прием «Маска, я тебя знаю!», позволяющая в процессе обучения постепенно заменить неудачи на «хорошую игру». Такая предварительная работа, в игровом формате, дает возможность понять, прочувствовать текст не только и не столько посредством перевода, а в самом процессе работы над текстом. Интенции, ролевые ситуации, диалоги – все имеет отношение к ведущему тексту урока чтения. Таким образом, происходит постоянное взаимодействие разнообразных видов речевой деятельности иностранных учащихся. Театральная технология на уроках чтения предполагает использование различных приемов интенсификации: создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности, видеоматериалов.

На практических занятиях, особенно на начальном и среднем этапах обучения РКИ, фонетическая разминка может реализовываться в песенной форме, так как разучивание и исполнение коротких и простых по мелодическому рисунку песен с частыми повторами помогает закрепить правильную артикуляцию и произношение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма. Например, мы используем арсенал видео детских песенок, отрабатывая различные звуки. При этом использование такого нестандартного материала обычно повышает мотивацию изучения языка и эмоциональный настрой на занятиях, органично сочетающий учебный процесс и психологический комфорт. Кроме того, исполнение фрагментов из песен позволяет иностранным студентам преодолевать фонетические проблемы. В процессе креативного взаимодействия студентов, приехавших из разных стран, друг с другом и с преподавателем создаются условия произвольного усвоения материала. Освоение русского языка происходит в атмосфере творчества и дружеской партнерской обстановки.

Аутентичные материалы песен содержат в себе основу культурного наследия России. Песни способствуют осуществлению задач эстетического воспитания учащихся, формируют духовную культуру, отображают особенности жизни и мышления русского характера. Песни способствуют совершенствованию иноязычного произношения: позволяют уделить внимание

фонетике, сформировать слухо-произносительные навыки. Поскольку в песенных текстах часто повторяются предложно-падежные формы, различные синтаксические конструкции, использование их на занятиях по РКИ дает возможность вводить новые языковые модели, усваивать и активизировать определенные грамматические единицы.

Работа над фрагментами песен осуществляется следующим образом: студентам предлагается текст песни, который они переводят. В одном из куплетов пропущены слова (существительные, глаголы или другие части речи). Студенты слушают песню и вставляют пропущенные слова:

От улыбки ...одной

Перестанет ... самый грустный дождик.

Сонный ... простится с тишиной

И хлопает в ...ладоши.

Общая схема работы представляет собой следующую структуру:

- преподаватель знакомит студентов-иностранцев с историей создания песни, с биографией автора текста, исполнителей;
- предлагаются некоторые предтекстовые задания, посредством которых снимаются лексико-грамматические трудности (если это необходимо);
- проводится проверка общего понимания содержания песни, и предлагаются притекстовые задания.

Безусловно, работа над песенным материалом помогает преподавателю РКИ в сценической деятельности. Например, инсценирование небольших отрывков сюжетов.

Студентам очень нравится разыгрывать небольшие этюды:

– Что ты все время сидишь за компьютером? Лето. Каникулы! Съездил бы с друзьями на Русский!

– *Никого нет дома. Все разъехались.*

– Сходил бы на дискотеку в парк.

– *Тебе что, сто раз повторять? Все разъехались!*

– А позвони-ка ты Оле. Помнишь, дочка моей подруги?

– *Да не помню я никого!*

– Поедем с нами в Славянку?

– *Нет. Я лучше дома останусь!* [Батраева, 2014, с. 30].

Участие в сюжетных диалогах расширяет кругозор, развивает коммуникативную компетенцию. Студенты впитывают в себя достижения мировой и российской культуры, существенно повышают свой образовательный уровень.

Простые этюды отличаются простым сюжетом, сокращением количества ситуаций общения. Подготовка к простым этюдам не требует большого времени. Как правило, в таких этюдах участвуют двое: студент и преподаватель. Простые и комплексные этюды облегчают формирование, развитие и совершенствование коммуникативных умений, способствуют коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Естественно, что этюды необходимо использовать для активизации пассивных знаний студентов.

Необходимо отметить, что в процессе применения театральной технологии на уроках РКИ совершенствуются фонетические, лексические, грамматические и интонационные навыки, отрабатываются речевые фразы и клише, углубляются страноведческие знания, формируется умение слушать и понимать речь собеседника, развиваются коммуникативные навыки. Элементы театральной технологии помогают изучать иностранцам русский язык как средство общения.

Отметим, что театрализованные игры в методике РКИ основаны на разыгрывании сказок – способом познания мира русской культуры. Русская народная сказка радуется своим оптимизмом, добротой, любовью ко всему живому, мудрой ясностью в понимании жизни, сочувствием слабому, лукавством и юмором; при этом формируется опыт социальных навыков поведения, а любимые герои становятся образцами для подражания.

Если на урок необходимо ввести проблемные игровые ситуации, то театрализованные игры могут проводиться в двух вариантах: с изменением сюжета, сохранив образы произведения, или с заменой героев, сохранив содержание сказки.

Таким образом, интерес к театральной методике большой, в настоящее время разработаны и описаны театральные технологии. Современные инновационные технологии обучения РКИ (в том числе театральная методика) более эффективны. Театральная технология – это эффективнейшая форма работы со студентами-иностранцами, органически соединяющая учебную и внеурочную деятельность и направленная на формирование навыков свободного языкового самовыражения.

Литература

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
2. Батраева О. М. Иностранный язык: Работаем над интенциями. Методическое пособие. Владивосток: Дальрыбвтуз, 2014. 32 с.

3. Московкин Л. В., Шамонина Г. Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 144 с.
4. Островская М. Театрализация как один из активных приемов формирования навыков свободного языкового самовыражения. URL: <http://iyazyki.ru/2014/08/formation-lingvoexpression/#nazad1> (дата обращения: 31.11.2022).
5. Тодорова Р. В., Димитрова Р. И. Театральная атмосфера в классе // Чуждоязыково обучение, година XL, книжка 3, 2013. С. 410–414.

Возможности применения теории лингвокультурных типажей при работе с приемом «речевой маски» на уроках РКИ²⁸

Дубровская Елена Михайловна
*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия
elenadubrowskaya@gmail.com*

В докладе рассматривается возможность использования описанных исследователями лингвокультурных типажей с целью наиболее точного создания «речевой маски» в процессе осуществления ролевой игры на занятиях русского языка как иностранного и, как итог, более полного понимания русской культуры и ментальности. Приводится модель работы с «речевой маской» на уроке РКИ, даются рекомендации по использованию узнаваемых образов и последующей работе с ними.

Ключевые слова: речевая маска; лингвокультурный типаж; лингвострановедение; русский как иностранный; лингводидактика

²⁸ Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках реализации программы развития НГТУ, научный проект № С22-29.

The possibilities of applying the theory of linguocultural types in work with the speech mask technique in russian as foreign languages lessons

Dubrovskaya Elena Mikhailovna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

The paper examines the possibility of using the linguocultural types described by researchers in order to create a "speech mask" in the process of role-playing in Russian as a foreign language lessons and, as a result, a fuller understanding of Russian culture and mentality. A model for working with a "speech mask" in a foreign language class is presented, and recommendations for using recognisable images and further work with them are given.

Keywords: speech mask; linguocultural type; linguocountry studies; Russian as a foreign language; linguodidactics

Успешное овладение иностранным языком и формирование вторичной языковой личности невозможно представить без приобщения к иной лингвокультуре и приобретения фоновых знаний о стране изучаемого языка. Для осуществления эффективной межкультурной коммуникации необходимо формирование не только языкового, но и когнитивного сознания студентов.

К. Э. Ковалев пишет о том, что в условиях изучения русского языка в стране изучаемого языка «...основной задачей работы в учебной аудитории становится не погружение обучающихся в реконструированные ситуации общения в рамках иноязычной социокультуры ..., а ознакомление обучающихся с приемами интерпретации той социокультурной действительности, которая их окружает» [Ковалев, 2013, с. 63]. Несомненно, для проживания в России минимума конструкций, выдаваемых в учебниках и учебных пособиях, соответствующих уровню, может быть и достаточно (для так называемого survival Russian [Яковлев, 2020]), но для более полного и глубокого понимания страны и ментальности, конечно, требуются и более углубленные подходы в изучении.

Как нам кажется, исследования лингвокультурных типажей и, собственно, вся теория лингвокультурных типажей, могут стать отличным подспорьем для преподавателя русского языка как иностранного при знакомстве учащегося с особенностями культуры и менталитета русских людей.

Если обратиться к определениям лингвокультурного типажа, мы обнаружим следующее:

– это часть национально-культурного пространства, под которым понимается «информационно-эмоциональное (этническое) поле, виртуальное и в то же время реальное пространство, в котором человек существует и функционирует и которое становится «ощутимым» при столкновении с явлениями **иной культуры**» [Красных, 2002, с. 206];

– это обобщённый тип личности, который проявляет себя в определённых речеповеденческих характеристиках, является узнаваемым для носителей **конкретной культуры** по специфическим чертам вербального и невербального поведения [Карасик, 2005];

– это узнаваемый образ представителей **определённой культуры**, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества [Карасик, 2009, с. 180–181].

Таким образом, мы можем отметить, что возможность распознавать и правильно считать лингвокультурные типажи и выдаёт принадлежность человека к той или иной национальной культуре или же демонстрирует, насколько хорошо им усвоена культура страны изучаемого языка, позволяют ли имеющиеся знания без труда определить, какими понятийными, перцептивными и оценочными характеристиками наделяется типаж в сознании носителей русского языка.

Немаловажным фактором для использования описанных исследователями лингвокультурных типажей на уроках РКИ является ещё и то, что моделирование и описание лингвокультурных типажей строится на анализе материала социологических опросов, языковых фиксаций в художественных текстах, афористических текстов с целью получения более полного и всестороннего описания типажей.

Рассмотрим возможности работы с лингвокультурными типажами на занятии РКИ.

Одним из таких вариантов может стать использование результатов социолингвистических экспериментов в качестве карточек для работы на занятии по отработке лексического материала или в качестве предтекстового задания на тематических занятиях.

Например, обратимся к лингвокультурному типуaju «космонавт», описанному О. В. Мустафаевой в 2022 году:

«суперумные люди – освоили много специальных сложных предметов», «знают физику, биологию на высоком уровне», «обладают множеством навыков», «разбираются во всем», «люди, у которых интереснейшая

работа», «они могут видеть космос, звезды, красоту вселенной», «физически сильные», «могут долго находиться в замкнутом пространстве», «справляются с тоской по родным», «могут хорошо общаться в замкнутом пространстве, сотрудничать», «им нельзя поддаваться чувствам неприязни, обиды, так как это может помешать делу и привести к конкретному срыву программы и к реальной гибели», «могут, если что, отремонтировать сложные устройства», «их все любят, приглашают на встречи, устраивают телемосты», «хотят прославиться, так как здесь этого достигнуть легче, ведь это редкая профессия» [Мустафаева, 2022, с. 280].

Все предъявленные выше реакции респондентов можно вынести на отдельные карточки и доставать эти реакции-стимулы поочередно, например, в формате игры, где каждый студент по очереди вытаскивает карточку, зачитывает её вслух и делает предположения, о человеке какой профессии (или просто о каком человеке) идет речь. С каждой новой карточкой (которые появляются в случайном порядке) у студентов появляется больше информации о загаданном человеке, следовательно, больше шансов дать верный ответ. При этом при обработке полученной информации студент автоматически формирует представления о рассматриваемом типаже, которые существуют в сознании современных носителей русского языка. Конечно, подобные карточки преподаватель может подготовить (зачастую и готовит) самостоятельно, но наработки исследователей лингвокультурных типажей тем и ценны, что представляют собой материалы проведенного социолингвистического опроса и включают мнения нескольких людей разного пола, возраста и уровня образования, что позволяет сделать представления более объемными и «неоднозначными», приближенными к реальному восприятию в современной действительности.

Ещё одним вариантом работы с лингвокультурными типажам может стать работа с понятийными характеристиками лингвокультурного типажа. Е. А. Ярмахова считает, «что понятийные характеристики типажа представляют собой его системный смысловой каркас и сводятся к наиболее важным признакам, зафиксированным в словарных дефинициях» [Ярмахова, 2006, с. 77]. Для преподавателя РКИ эта особенность моделирования лингвокультурных типажей ценна, в первую очередь, тем, что большая часть опубликованных работ по лингвокультурным типажам содержит в себе понятийные характеристики типажей, а это значит, что преподавателю самому можно не проводить масштабную словарную работу, связанную с поиском дефиниций слов и выявлением наиболее значимых сем, а воспользоваться материалом, отобранным исследователями, и представ-

ляющим собой законченный набор характеристик из различных словарных источников.

Обратимся к лингвокультурному типу «интеллигент», описанному В. В. Мущинской и М. А. Мовсумовой в 2022 году:

Для анализа нами было взято 5 статей из словарей различного типа. В словарных статьях представлены следующие понятийные характеристики лингвокультурного типажа «интеллигент»: 1) человек, представляющий определённый круг или социальную группу; 2) человек, обладающий высоким интеллектом, хорошим образованием и большой внутренней культурой; 3) человек, профессионально занимающийся умственным трудом; 4) творчески развитый, одарённый человек; 5) безвольный, сомневающийся человек [Мущинская, Мовсумова, 2022, с. 84].

Для работы с понятийными характеристиками на занятии РКИ можно предложить студентам сравнить определения, выявленные исследователями, с определениями, представленными в словарях родного для учащегося языка, выявить и обсудить сходства и различия. Или (в зависимости от самого слова, с которым будет вестись работа) не обращаться к словарным источникам родного языка, а сравнить представления, существующие в сознании студента, с представлениями, которые зафиксированы в русских словарных источниках.

Помимо актуализации изучаемой лексики (возможно, и грамматики), процесс обучения можно будет разнообразить и играми с использованием «речевых масок», в которых лингвокультурные типажи можно будет использовать как материал для разыгрывания сценок или миниатюр или в качестве персонажей ролевой игры с большим количеством участников.

Для работы со сценками и миниатюрами можно обращаться к анекдотам или отрывкам художественных текстов, в которых репрезентируется тот или иной лингвокультурный типаж и его особенности.

Например, обратимся к смоделированному С. В. Поповой на материале анекдотов лингвокультурному типу «учительница»:

Учительница вносит в класс компьютер. Ставит на стол. Спрашивает у учеников: – Дети, сколько на столе компьютеров? – Оди-ин. С трудом учительница вносит в класс второй компьютер. – Дети, сколько на столе компьютеров? – Два-а. Выбиваясь из сил, учительница втаскивает в класс третий компьютер. – Дети, ну а теперь, сколько на столе компьютеров? – Три-и. Вытирая пот со лба, учительница шепчет: – А все ж с яблоками было как-то легче! [Попова, 2011, с. 67]

На материале, отобранном исследователями для описания лингвокультурного типажа, можно построить урок, обсудив особенности поведения, черты характера рассматриваемого человека, параллельно обыгрывая описанные ситуации и обсуждая природу комического в русской ментальности, дискутируя, насколько смешна та или иная ситуация.

В группах, где эффективно и с пользой проходят занятия в игровой форме, можно использовать смоделированные лингвокультурные типажи в качестве «речевых масок» при обращении к ролевым играм.

Использование «речевых масок» и ролевых игр позволяет обеспечить психологический комфорт для учащихся при решении конкретных коммуникативных ситуаций (благодаря возможности высказываться от «третьего лица»); формировать речевые умения и стратегии ведения диалога, прибегая к нестандартным речевым ситуациям; мотивировать учащихся к успешному выполнению задач на основе стремления к лидерству; раскрывать и реализовывать творческий потенциал и способности студентов [Дубровская, 2019, с. 1026].

В лингводидактике принято понимать ролевою игру как «комплексный методический прием обучения, в котором маленькая группа в форме игрового представления критически рассматривает важную для неё тему, чаще всего социальный конфликт (диагноз и решение), и при этом участники в защищенной воображаемой ситуации, как в модели реальной ситуации, исполняют роли различных предполагаемых людей или вариации к одной и той же роли» [Одилова, 2011, с. 122]. Говоря о ролях, которыми мы наделяем участников заданной ролевой игры, целесообразно обратиться к такому приему, как «речевая маска». Речевая маска – это чужой языковой образ, выбор которого обусловлен целями говорящего, ситуацией, формой общения, фактором адресата; это временная и ситуативная эксплуатация чужого речевого поведения, основанная на зафиксированном в сознании носителей языка обобщенном представлении о том или ином типе коммуникантов [Шпильман, 2006, с. 154]. Иначе говоря, это сознательно созданный, ситуативный чужой речевой образ, который является узнаваемым для адресата и соотносится им с определенным прототипом. Обращение к лингвокультурным типажам может быть неслучайно в работе над речевыми масками – как и речевая маска, типаж непременно должен быть узнаваем для носителя лингвокультуры и вызывать ассоциации с конкретным прототипом-представителем такого типажа. Использование «речевой маски» при изучении русского языка как иностранного предполагает копирование и/или имитацию чужого речевого поведения

с учетом лексических и речевых особенностей заявленного образа. И именно узнавание лингвокультурного типажа позволит студенту выявить и продемонстрировать как можно больше особенностей заявленного образа в ходе проводимой на занятии игры.

Преподавателю крайне важно учитывать особенности ментальности языковой личности-маски. В связи с тем, что маска, назначенная студенту, должна быть узнаваема и не выбиваться из образа, студент вынужден использовать не только собственные представления о том, как позиционирует себя тот или иной персонаж, но и пытаться представить её таким образом, чтобы другие поняли, какая это языковая личность. Иными словами, студент оказывается в ситуации, когда ему необходимо уравновесить собственные представления о каком-либо явлении действительности с общепринятыми представлениями. Использование «речевой маски» в качестве одного из лингводидактических средств на уроке – эффективный прием, помогающий в решении несколько методических задач, к числу которых можно отнести следующие:

1) раскрытие студента. Если студент не хочет (опасаясь за сохранение приватности) или не может (испытывает стеснение, смущение и неудобство) говорить конкретно о себе, у него появляется возможность говорить от лица другого человека, не боясь быть неправильно понятым или излишне откровенным;

2) преодоление языкового барьера. Речевые клише предварительно прорабатываются вместе с преподавателем, поэтому перед выполнением задания каждый студент имеет в запасе нужные фразы и конструкции, которыми может пользоваться. Остаётся только сделать речь персонажа яркой и живой, что обычно не вызывает особых затруднений;

3) приобретение опыта общения в различных коммуникативных ситуациях;

4) использование русского языка в условиях, приближенных к реальным условиям коммуникации, что позволяет актуализировать полученные знания, а также применить их на практике.

Подводя итоги, хочется отметить, что возможностей применения результатов трудов исследователей, занимающихся моделированием лингвокультурных типажей, может быть и значительно больше, чем описано в данной статье, в зависимости от уровня обучения студента, от его направления образования (например, со студентами творческих специальностей можно рассматривать практически любые из описанных типажей по причине того, что в их профессиональной деятельности им могут пригодиться

более глубокие познания в области русской лингвокультуры для более точного понимания социального запроса общества и возможностей его воплотить), от расположенности группы к использованию нестандартных способов подачи материала на занятии. Лингвокультурные типажи – важные источники информации о ценностях культуры, так как в какой-то мере являются символами страны (или определенного периода в развитии страны), поэтому обращение к ним на лингвострановедческих занятиях РКИ оправдано, а в каких-то случаях, возможно, и необходимо.

Литература

1. Ковалев К. Э. Формирование межкультурной компетенции в условиях поликультурной аудитории // Актуальные вопросы полилингвального и поликультурного образования / под ред. И. И. Халеевой. М.: Изд-во ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. С. 60–68.
2. Красных В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.
3. Карасик В. И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009. 406 с.
4. Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажи: сб. науч. тр.; отв. ред. В. И. Карасик. Волгоград: Парадигма, 2005. 310 с.
5. Дмитриева О. А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX века. Волгоград: ВГПУ, «Перемена», 2007. 307 с.
6. Мустафаева О. В. Лингвокультурный типаж космонавт (на материале интервьюирования) // Язык – текст – дискурс: дискурсивное измерение языковых процессов: сб. науч. ст. по материалам VIII междунар. науч. конф. Самара: Самар. гуманитар. акад., 2022. С. 277–284.
7. Ярмахова Е. А., Карасик В. И. Лингвокультурный типаж «английский чудак». М.: Гнозис, 2006. 240 с.
8. Мушинская В. В., Мовсумова М. А. Лингвокультурный типаж «интеллигент» в современной русской лингвокультуре // Языковая политика и вопросы гуманитарного образования: сб. науч. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Изд-во ПГУ, 2022. 444 с.
9. Попова С. В. Лингвокультурный типаж «школьная учительница» в жанре анекдота // Гуманитарные исследования. 2011. №3 (39). С. 60–72.
10. Дубровская Е. М. Использование игровой методики при обучении говорению иностранных студентов (на примере модели «Застройка города») // Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ, Нур-Султан, Казахстан, 29 апреля – 03 мая 2019 года – Нур-Султан, Казахстан: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ», 2019. С. 1026–1030.

11. Одилова Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения // Молодой ученый. 2011. № 12 (35). Т. 2. С. 121–124.
12. Шпильман М. В. Коммуникативная стратегия «речевая маска»: на материале произведений А. и Б. Стругацких: дис. канд. филол. наук: 10.02.01. Новосибирск, 2006. 229 с.
13. Яковлев С. М. Survival Russian как наиболее эффективный подход в преподавании русского языка беженцам // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 72-й Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 20 февраля 2020 г. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. С. 409–410.

Проблема коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов: методический подход

Зюкина Зульфира Салиховна

*Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
z.zyukina@yandex.ru*

В статье рассматривается сущность понятия «коммуникативно-речевая активность», виды и критерии, которые отражают суть понятия. Исследование строится на базе многолетних наблюдений, описаний и замеров коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов разных курсов. Наблюдения позволили предложить различные формы организации учебной деятельности, которые способствуют повышению коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая активность; виды и критерии определения коммуникативно-речевой активности; коллективно-групповые формы занятий

The problem of communicative and speech activity of bilingual students: a methodical approach

Zyukina Zulfira Salikhovna

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia

The article examines the essence of the concept of "communicative-speech activity", types and criteria that reflect the essence of the concept. The research is based on long-term observations, descriptions and measurements of the communicative and

speech activity of bilingual students of different courses. The observations allowed us to propose various forms of organizing educational activities that contribute to increasing the communicative and speech activity of bilingual students.

Keywords: communicative-speech activity; types and criteria for determining communicative-speech activity; collective-group forms of classes

Человек подсознательно стремится к общению на том языке, которым лучше владеет. Студенты-билингвы в течение дня преимущественно говорят на родном языке. При этом выявлена доминирующая тенденция речевого поведения – сохранение сформированного типа коммуникативно-речевой активности при изменениях языкового кода [Алиев, 2005, с. 72]. Это дает возможность говорить об относительной стабильности феномена коммуникативно-речевой активности независимо от языковой системы, средствами которой решаются вербальные задачи.

Применительно к говорению под коммуникативно-речевой активностью студентов-билингвов понимается свойство личности, проявляющееся в стремлении осуществить разнообразную речевую деятельность на уровне тех коммуникативных возможностей, к которым он готов в смысле владения языком. Коммуникативно-речевая активность – это и проявление волевых усилий, и вместе с тем внутренняя готовность человека действовать соответствующим образом в конкретной коммуникативно-речевой ситуации, это и динамическое интегральное свойство личности, способное изменить под воздействием обучения свой характер от воспроизводящего до творческого [Зюкина, 2016, с. 247].

Для того чтобы выявить уровень коммуникативно-речевой активности личности, важно установить те критерии, которые отражают суть явления, являются достаточно объективными и убедительными. В литературе можно найти следующие попытки сформулировать основные требования к критериям активности. Они должны:

- фиксировать деятельностное состояние субъекта;
- нести информацию о самостоятельном характере деятельности человека;
- соответствовать деятельности, в которой проявляется активность.

В данных требованиях частично названы и сами критерии активности, которые отражают объективные результаты и характер деятельности, а также субъективные факторы: мотивы, интерес. Ряд исследователей, например, считают, что критерий должен учитывать три параметра: почему и во имя чего субъект действует, что он совершает и как, какими сред-

ствами пользуется и при каких условиях, то есть должен состоять, соответственно, из каузального (почему и для чего), содержательного и результативного (что) и динамического (как) показателей [Алиев, 2005, с. 17].

Можно выделить такие показатели активности, которые наиболее часто упоминаются разными авторами: инициативность, характеристика деятельности (энергичность, интенсивность, размах, широта, масштаб результатов), положительное отношение к деятельности (добросовестность, интерес, любознательность), самостоятельность, самодеятельность, осознанность деятельности, воля, целенаправленность, творчество. В ряде исследований детализированы критерии интеллектуальной активности: склонность к анализу ошибок, критичность, способность к переносу знаний, оперирование приобретенным багажом знаний и умений, решение задач различного уровня сложности, стремление узнать причину явлений и так далее.

Некоторые исследователи при определении познавательной активности назвали интерес, любознательность, самостоятельность, целенаправленная организация учебного труда, умение распределять время, быстрота выполнения задания. Учащиеся видят проявление активности, прежде всего, в конкретных результатах учебы (75%), проявлении инициативы (25%) [Лозовая, 2000, с. 21].

Таким образом, активность «замеряется» как объективными критериями (когда оцениваются результаты деятельности), так и достаточно субъективными – такими как мотив, потребность, интерес и т.д. При определении критериев активности исследователи зачастую не называют их оснований. Поэтому характеризуют и личность, и характер, и качество деятельности, и направленность личности.

Такой калейдоскоп критериев активности определяется сущностью активности как сложного многостороннего явления деятельности. Притом активность – явление, находящееся в постоянном изменении, что также затрудняет его характеристику.

Поэтому, несмотря на множество критериев определения коммуникативно-речевой активности, остановимся только на тех, которые, на наш взгляд, являются более показательными и более объективными. Если коммуникативно-речевая активность проявляется в стремлении осуществлять речевую деятельность, то в учебной ситуации для студентов-билингвов лексический объем высказываний каждого студента и количество учебного времени, реально затраченного на говорение каждого студента, можно подвергнуть элементарному подсчету.

Выделенные критерии могут показаться формальными. Возможно, они таковыми являются для русской аудитории. Однако для изучения проблемы коммуникативно-речевой активности билингвов эти показатели представляют определенную ценность. Они не только соответствуют деятельности, в которой проявляется активность, но и фиксируют деятельностное состояние субъекта. Кроме того, они могут стать реально работающими в учебных целях.

Наша аудитория – взрослые люди, которые могут при необходимости самостоятельно установить (с помощью хронометра, часов) свою коммуникативно-речевую активность, дать ей оценку, увидеть ее в динамике.

Раскрытие сущности понятия критерий определения коммуникативно-речевой активности требует выделения видов активности, что позволит более конкретно говорить о критериях. Так, А. Г. Ковалев говорит об активности волевой, импульсивной, репродуктивной и творческой, внешней и внутренней [Ковалев, 2003, с. 54].

Активность может характеризовать личность со стороны готовности, стремления к деятельности. Мы называем такую активность потенциальной. Такой же термин встречаем и в работах В. И. Лозовой. В учебной деятельности готовность проявляется в осознании цели, поставленной преподавателем или самостоятельно. Стремление к деятельности находит проявление в интересе к деятельности. Но готовность, интерес к деятельности еще не означает реализацию потребности в конкретной деятельности. В таких случаях важен механизм воли. Воля при необходимости переводит потенциальную активность в реальную, т. е. способствует выполнению деятельности.

Охарактеризуем именно реализованную активность. В зависимости от характера выполняемой деятельности можно говорить о репродуктивной (исполнительской) и творческой активности. Коммуникативно-речевая активность личности может носить ситуативный, эпизодический характер, а может подниматься до стойкого личностного качества.

«В зависимости от системы отношений личности к деятельности следует говорить о ситуативной активности (проявляется в отдельных видах деятельности, в определенных условиях, ситуациях) и интегральной (как преобладающее качество личности, проявляющееся, несмотря на препятствия, как направленность личности)» [Лозовая, 2000, с. 42]. Интегральная активность личности свидетельствует о том, что студент не просто может в тех или иных случаях проявлять активность в речи, а по-другому не может поступать, действовать.

Таким образом, при определении критериев, уровней активности необходимо учитывать:

- 1) виды деятельности, следовательно, и виды активности;
- 2) волевые усилия личности в достижении целей, которые позволят говорить об активности потенциальной и реализованной;
- 3) характер деятельности субъекта, то есть проявление инициативы, самостоятельности или воспроизведения, копирование, т.е. активность творческая, реконструктивная или репродуктивная;
- 4) устойчивость, длительность, динамику проявления активности, предполагающих систему отношений личности. Отсюда возможность говорить о ситуативной или интегральной активности, характеризующейся постоянством мотивов, интересов, убеждений личности.

Известно, что коммуникативно-речевая активность студентов-билингвов на занятиях очень низка: в среднем – 6% лексического объема всех высказываний на одного студента и три минуты учебного времени [Зюкина, 2016, с. 89]. Типичная картина на занятиях – это «принуждение» к речевой активности, а не побуждение к ней. Обычно кто говорит, тот и говорит, а ведь это не решение вопроса.

Не отрицая большого значения традиционных методов в системе образования, следует, однако, подчеркнуть, что их возможности в плане формирования коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов все-таки относительно невелики. Необходимо использование и других, более адекватных для этих целей средств и форм организации учебного процесса. Таким нам представляется творческий подход, основанный на коллективных, групповых формах обучения. Для такого учебного взаимодействия характерна неофициальность, непринужденность, доверительность общения; наличие психологически комфортного фактора «вместе», способствующего преодолению в себе неуверенности.

Коммуникативно-речевая активность целенаправленно формируется в процессе реализации определенной последовательности различных по своему функциональному назначению следующих этапов:

- индивидуальная работа, подготовка к общению;
- работа в учебных парах (обмен монологами);
- работа в малых группах (полилог, элементы дискуссии);
- коллективная работа группы (реплики, монологи разной величины, элементы дискуссии).

По нашим наблюдениям, общение в группах наиболее удачно организуется, если использовать игровые моменты. Игровые моменты (дидакти-

ческие игры) можно использовать как на этапе сообщения знаний, так и в процессе закрепления коммуникативных умений. «Проведение дидактических игр требует наличия двух планов: с одной стороны, играющий выполняет реальные действия, связанные с решением вполне конкретных речевых задач. С другой стороны, ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с её ответственностью и дать волю фантазии, сняв психологические барьеры, боязнь быть смешным и т.д.» [Вагапова, 2009, с. 47].

Таким образом, коллективное учебное взаимодействие в группах увеличивает время, отведенное под говорение, лексический объем высказываний студентов почти в два раза. Характерной особенностью подобных занятий является также то, что все обучающиеся без исключения находятся в ситуации, в которой не говорить нельзя.

Несомненно, что подобные занятия способствует повышению коммуникативно-речевой активности студентов-билингвов.

Литература

1. Алиев Р., Каже Н. Билингвальное образование. Теория и практика. Рига, RETORIKA A, 2005. 207 с.
2. Вагапова Д. Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. М., 2009. 350 с.
3. Гурин В. Е. Воспитание активности студентов. Ростов: Изд-во Ростовского университета, 2009. 186 с.
4. Зюкина З. С. Коммуникативно-речевая активность учителя / Риторика: учебник / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская (и др.); под ред. Н. А. Ипполитовой. Москва: Проспект, 2016. 448 с.
5. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В. В. Петровского. М.: Прометей, 2001. 384 с.
6. Ковалев Г. А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация: Сборник научных трудов / под ред.: А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. М., 2003. 376 с.
7. Лозовая В. И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореферат диссертации доктора психологических наук. Тбилиси, 2000. 45 с.
8. Лозовая В. И. Сущность и виды активности личности школьника // Формирование общественной и трудовой активности учащейся молодежи: Тезисы докладов. Сумы, 2012. 210 с.

Формирование устной речи студентов неязыковых групп при обучении русскому языку с применением кейс-технологий

**Иманалиева Таалайгул Ишенбековна
Боколова Салтанат Денисаковна
Оторбаева Гульнур Дюшенбаевна**

*Кыргызский национальный университет имени Жусуна Баласагына,
Бишкек, Кыргызстан
taalaika_82@mail.ru, bokolova@mail.ru, gulnur.otorbaeva@mail.ru*

Одним из самых известных методов современного обучения является метод кейс-стади. В отличие от традиционных методов обучения русскому языку в вузах, которые основаны на лекциях и при которых участие студентов в уроке минимально, метод кейс-стади требует активного участия студента в процессе обучения. В нашем исследовании мы определяем кейс-стади как ориентированную на студента деятельность, основанную на описании реальной ситуации, обычно связанной с проблемой и ее решением. Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью разработки эффективных упражнений по русскому языку для формирования навыков критического мышления у иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык; иностранные студенты; интерактивные методы преподавания; кейс-стади; обучение; устная речь; коммуникация

Formation of oral speech of students of non-linguistic groups when teaching the russian language using case technologies

**Imanalieva Taalaigul Ishenbekovna
Bokolova Saltanat Denisakovna
Otorbaeva Gulnur Duishenbaevna**

One of the most famous modern teaching methods is the case study method. Unlike traditional methods of teaching the Russian language in universities, which are based on lectures and the participation of students in the lesson is minimal, the case study method requires the active participation of the student in the learning process. In our research, we define a "case study" as a student-centered activity based on a description of a real situation, usually associated with a problem and its solution. Thus, the relevance of this work is due to the need to develop effective exercises in the Russian language for the formation of critical thinking skills in foreign students.

Keywords: russian language; foreign students; interactive teaching methods; case studies; teaching; speaking; communication

Профессиональное обучение неязыковых групп русскому языку становится важнейшим направлением современного образования, которое направлено на формирование профильных навыков на основе профессиональных и языковых знаний, учитывая особенности будущей профессии.

Основной этап обучения в университете по программе высшего образования ориентирован на достижение образовательного уровня, соответствующего требованиям времени, возможностям учащихся и позволяющего им обучаться и совершенствовать личность в дальнейшем.

Профессиональная подготовка должна включать в себя не только профессиональное содержание учебного материала, но также деятельность, в которую входят приемы и техники, способствующие развитию профессиональных навыков. Для этого необходимо интегрировать дисциплину «Русский язык» в дисциплины профессионального блока, использовать соответствующие технологии обучения, для того чтобы будущий специалист мог регулярно использовать русский язык для пополнения профессиональных знаний, развивать профессиональные компетенции [Бесценная, Федяева, 2014].

Сейчас стало ясно, что нужно управлять не просто личностью, а процессом ее развития. Интерактивные формы и методы обучения позволяют не только повышать уровень знаний, умений и навыков студентов неязычных групп, но также раскрывать и развивать различные способности, которые необходимы для формирования профессиональной компетенции.

Один из новых методов эффективного обучения – проблемное обучение с использованием методов тематического исследования. На сегодняшний день очень актуальна задача внедрения кейс-технологий в образовательную практику. Использование такой интерактивной методики, как кейс-стади для подготовки студентов неязычных групп наиболее эффективна, поскольку позволяет формировать ключевые компетенции профессионального характера: коммуникативные умения, лидерские способности, умение анализа большого объема информации, организации информации в короткие сроки, принятие решений в условиях стресса и нехватки информации, создание текстов разного жанра и стиля. Этот метод является принципиально необходимым дополнением к методу лекционного обучения, который является «рамочным» элементом обучения классической системы высшего учебного заведения.

Метод кейс-стади – это обучение действиям. Суть метода кейса заключается в том, что овладение знаниями и формирования навыков – результат активной самостоятельной работы студентов по решению

противоречий, в результате чего возникает творческое освоение профессиональных знаний, навыков и умений, развитие умственного потенциала. Кейс представляет собой описание конкретного реального ситуационного процесса, подготовленный в определенном формате и направленный на то, чтобы научить неязыковые группы студентов анализировать различные виды информации и их обобщать, формулировать вопрос и разрабатывать возможные пути его решения по установленным критериям. Метод кейса-стади не только является методологической новинкой, расширения метода прямо связаны с изменениями в текущей образовательной ситуации. Считается, что метод направлен не на приобретение определенных знаний и навыков, но на развитие общей интеллектуальной и коммуникативной компетенции студента и преподавателя [Павленко, 2016].

Основные преимущества кейс-технологии в обучении:

- реалистичность ситуаций: поскольку основной целью кейсов при обучении русскому языку как иностранному является развитие коммуникативных и социокультурных навыков студентов неязыковых групп, ситуации общения должны быть приближены к реальным, то есть решаемая проблема должна быть связана с аналогичной реальной учебной и профессиональной проблемой. Несоблюдение этого условия ставит под вопрос эффективность тренинга, так как в этом случае утрачивается существенный стимулирующий компонент;

- достоверное описание ситуации: определяются обстоятельства, при которых происходит общение, задание должно быть детализировано: в нем перечислены роли участников ситуации (студент, менеджер, директор и т.д.), место общения (кабинет, аудитория и т.д.), уточнение цели общения (узнать, задать вопрос, попросить разъяснений, сообщить, помочь и т.д.), время общения (вчера, в этом году и т.д.) и другие необходимые данные для плодотворного общения в рамках дела;

- многоаспектные решения: разумеется, кейс включает в себя необходимый набор языковых или речевых клише, которые можно или нужно использовать (в соответствии с уровнем языковых знаний и способностей каждого обучающегося) при его реализации: слова, фразеологизмы, готовые речевые модели или словосочетания [Павленко, 2016], но поскольку кейс реализуется как самостоятельная работа учащихся, то и пути решения задачи будут разными;

- конкретная цель в выработке решений: на элементарном и базовом уровне это может быть таблица, плакат, коллаж. Результатом разбора кейса

в случае коллективной работы является обсуждение на практическом занятии, в случае самостоятельной работы – письменный отчет студента;

– наличие системы оценки деятельности при решении кейса: адекватность выводов поставленным в кейсе задачам; оригинальность подхода (творческое, нестандартное решение); возможность использования на практике, углубленное изучение вопроса (аргументация результатов, возможность иных версий, прогноз возможных трудностей, интегративность выводов).

Таким образом, технология включает в себя несколько этапов:

1. Введение в ситуацию.
2. Разделение студентов на группы.
3. Изучение ситуации.
4. Обсуждение ситуации в группах. Распределение ролей внутри группы.
5. Игровой процесс (анализ ситуации, принятие решения, его оформление).
6. Резюме. Анализ групповой деятельности. Оценка ролевого исполнения студентов.
7. Анализ оптимального варианта.
8. Общее обсуждение.

Преподаватель выступает модератором образовательной среды, создает доброжелательную атмосферу, поддерживает высокий уровень активности учащихся, направляет обсуждение, формирует вопросы и фиксирует ответы.

Безусловно, необходимо учитывать уровень языковой подготовки обучающихся. Во избежание возможных трудностей в общении непосредственно при работе с кейсом можно использовать вспомогательный материал в виде ключевых слов, готовых речевых моделей, идиом и т.п. Язык и доступность информации являются важными критериями эффективного рассмотрения дела [Золотова, Демина, 2015].

Приведем пример кейса.

Кейс-задача «Мой день»

Проблемная ситуация: иностранные студенты, приступающие к изучению русского языка, еще недостаточно хорошо знают друг друга и могут испытывать массу трудностей в различных бытовых ситуациях.

Цель занятия: развитие навыков презентовать себя на русском языке, формирование коммуникативных навыков для решения повседневных бытовых проблем.

Урок по данной теме может включать следующие этапы.

1. На начальном этапе вы познакомитесь с лексикой урока: *проснуться/просыпаться, встать/вставать, почистить зубы, сделать/зарядиться, пойти/идти на урок, сделать/делать домашнее задание* и т.д. В этом случае может оказаться целесообразным последовательное введение односложных слов разных частей речи с целью ознакомления учащихся с основными принципами словообразования в русском языке. Например: *позавтракать/завтракать – завтра, пообедать/обедать – обед, ужинать/поужинать – ужин* и т.д.

2. Особое внимание следует уделить работе с глагольными формами, так как на начальном этапе студенты неязыковых групп только начинают знакомиться с временным строем русского языка, учатся связывать глаголы. В зависимости от уровня подготовки группы на данном этапе необходимо изучить (повторить) особенности формирования и использования конкретных форм.

На этом уроке также важно запомнить предлоги, выражающие временные отношения: *до чего? после чего? во время чего?* Чтобы актуализировать их в речи, учитель может задать учащимся вопросы: *Куда вы идете после завтрака? Что вы делаете до обеда? Что ты делаешь во время занятий?* и т.п.

3. На следующем этапе урока необходимо рассмотреть конструкции «*сколько времени? когда?*». Если уровень подготовленности студентов неязыковых групп позволяет, то можно постепенно вводить приемы официальной и неофициальной отчетности времени. В качестве тренировочного упражнения целесообразно предлагать студентам неязыковых групп разыгрывать диалоги, в которых активизируется лексика урока и рассматриваемые грамматические категории.

4. В качестве домашнего задания студенты неязыковых групп составляют таблицу «Мой день».

Итак, использование кейс-метода при изучении русского языка как иностранного может способствовать повышению уровня владения языком в целом, формированию умения вести дискуссию на иностранном языке, что приводит к развитию речи с опорой на текст и без нее, совершенствованию в том числе навыков чтения и обработки информации. Это придает дополнительную мотивацию студентам, определяет интерес к обучению и позволяет полноценно организовать индивидуальную и групповую самостоятельную работу студентов. Как интерактивный метод, он позволяет учащимся адаптироваться к реальным и потенциальным ситуациям,

формировать и развивать основные коммуникативные навыки, которые они могут применять в повседневной жизни и учебной практике.

Характерными чертами этого метода являются: реальность ситуации и содержащейся в ней информации; связь с жизнью и жизненным опытом студентов неязыковых групп; наличие новых фактов и информации о людях/компаниях/деятельности (как правило, реальных); эмоциональное богатство. Это, в свою очередь, затрагивает эмоциональную сферу студентов неязыковых групп, стимулирует их мыслительную, творческую и коммуникативную активность, требует вдумчивого, полного и всестороннего анализа, обобщения информации, формулирования исчерпывающей аргументации собственного мнения, отношения, а также умения вступать в групповые дискуссии и дебаты.

Кейс-метод считается эффективным для его внедрения в образовательный процесс, прежде всего, из-за синергетического характера этого метода (в том числе изучения взаимосвязей между элементами этой системы). Суть метода определяется как постепенное, поэтапное погружение студентов неязыковых групп в проблемную ситуацию, направленное на поиск решений. При выполнении этой деятельности у студентов неязыковых групп развиваются речевые навыки, активизируется их творческий потенциал (например, озарение, что означает внезапное понимание ситуации, служащее средством решения проблемы).

В отличие от многих других методов обучения, кейс-стади требует от преподавателей воздерживаться от выражения собственного мнения по поводу рассматриваемых решений. Основная задача преподавателей, использующих кейс-стади, – мотивировать студентов неязыковых групп на разработку, описание и защиту решений представленных задач в отдельных кейсах.

Педагог должен стараться играть роль наблюдателя, посредника, направлять ход работы, давать необходимые языковые пояснения в случае затруднений учащихся и обеспечивать успешное групповое общение. Преподаватель должен оказывать помощь и поддержку в зависимости от потребностей и способностей студентов неязыковых групп в осуществлении данного вида деятельности. Можно с уверенностью сказать, что этот метод следует использовать как важный завершающий этап работы над темой, так как он позволяет в полной мере активизировать речевую деятельность, стимулируя использование полученных лексико-грамматических знаний в живом общении. Благодаря кейс-методу студент может проявить себя как профессионал, специалист, решающий важные профессиональные задачи на глобальном уровне.

Использование кейс-методики на уроках русского языка как иностранного позволяет сделать учебный процесс интерактивным, познавательно-коммуникативным, а также сформировать важные профессионально-ориентированные компетенции: умение применять знания из различных областей, умение работать в команде и принимать решения.

Литература

1. Бесценная В. В., Федяева Е. В. Особенности использования кейс-метода при обучении русскому языку как иностранному // Гуманитарные исследования. 2014. № 1(2). С. 32–35. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-keys-metoda-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kakinostrannomu/viewer> (дата обращения: 25.12.2022).
2. Золотова М. В., Демина О. А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку // Теория и практика общественного развития. Краснодар: ХОРС, 2015. № 4. С. 133–136.
3. Павленко В. Г. Применение кейс-метода при обучении английского языка в неязыковом вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 17. С. 534–538. URL: <http://ekoncept.ru/2016/46282.htm> (дата обращения: 25.12.2022).
4. Фесенко О. П., Федяева Е. В., Бесценная В. В. Кейс-технология в методике преподавания русского как иностранного // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 150–155. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-tehnologiya-v-metodike-prepodavaniya-rki> (дата обращения: 25.12.2022).

Метод проектов при изучении русского фольклора в вузе (на примере специальности 45.03.01, профиль «Русский язык и литература»)

Киселева Мария Сергеевна

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия
kiseleva.ms@dvfu.ru

В статье характеризуются три группы проектов, которые реализуют студенты-бакалавры при изучении модуля «Русское устное народное поэтическое творчество». Доказывается целесообразность использования метода проектов в условиях сокращения аудиторных часов, обозначаются перспективы его дальнейшего применения.

Ключевые слова: фольклор; творческий проект; информационный проект; исследовательский проект; практико-ориентированный проект

**The method of projects in the study
of Russian folklore at the university
(on the example of specialty 45.03.01,
profile "Russian language and Literature")**

Kiseleva Maria Sergeevna

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The article describes three groups of projects that are implemented by bachelor students in the study of the module "Russian oral folk poetry". The expediency of using the project method in terms of reducing classroom hours is proved; the prospects for its further application are outlined.

Keywords: folklore; creative project; information project; research project; practice-oriented project

В Дальневосточном государственном университете (ДВГУ), который в 2012 г. стал частью Дальневосточного федерального университета (ДФУ), подготовка студентов-филологов, изучающих русский язык и русскую литературу, традиционно ведётся в двух направлениях: классическая русская филология и преподавание русского языка как иностранного. И в любом случае как преподаватели, так и руководители образовательных программ понимают важность изучения «Русского устного народного поэтического творчества» (русского фольклора), получения знаний о русской традиционной культуре, знакомства с классическими трудами фольклористов, культурологов, антропологов. Без этого филолог не сможет комплексно проанализировать художественный текст, дополнить собственно лингвистический комментарий, провести занятие со студентами, изучающими русский язык как иностранный.

Когда был специалитет (до 2010 г.), в 1 семестре I курса читалась дисциплина «Русское устное народное поэтическое творчество», подразумевавшая и лекции (36 час.), и практические занятия (18 час.) и завершавшаяся экзаменом. Этого было достаточно для того, чтобы у студентов сформировался комплекс базовых знаний в сфере фольклористики.

Однако уже в 2005–2006 гг. начиналась подготовка к переходу на двухуровневое обучение (бакалавриат и магистратура). Предстояло пересмат-

ривать все учебные планы, сокращать и/или объединять дисциплины, перераспределять количество часов, общий объём которых для каждого курса и семестра фиксирован. В итоге к 2015 г. курс «Русское устное народное поэтическое творчество» стал частью большой дисциплины «История русской литературы», ушёл отдельный экзамен, более чем в два раза сократилось количество часов: с 36 часов лекционных / 18 часов практических до 16 часов лекционных / 8 часов практических.

В сложной ситуации адаптации к постоянно изменяющимся условиям, корректирующим статус дисциплины и количество отведённых на неё часов, очень хорошо зарекомендовал себя метод проектов, позволивший сохранить на должном уровне подготовку студентов.

Данный метод широко применяется на разных уровнях современного российского образования; наблюдается его прямое включение в вузовскую и школьную программу [Попова, 2020], активное использование педагогами дошкольных учреждений. К нему проявляют высокий интерес представители разных научных областей. Анализируются типологии проектов, особенности их методологии, внедрения в учебный процесс и влияния на учеников и проч. Актуальными являются как обобщающие труды, комплексно изучающие суть проектной деятельности [Лазарев, 2012; Зайцев, 2017], так и работы, посвящённые конкретным проектам в конкретных сферах, их методологии и результатам [Коновалова, 2018; Золотова, Пирогова, Румянцева 2022; Носенко, Казинец, 2016].

Наше исследование ставит цель проанализировать особенности применения проектного метода при проведении занятий по модулю «Русское устное народное поэтическое творчество» у студентов-бакалавров специальности 45.03.01 (профиль «Русский язык и литература»).

Новизну работы мы видим в том, что на примере конкретного модуля («Русское устное народное поэтическое творчество») даётся характеристика перспектив применения метода проектов в условиях вузовского бакалавриата, представляется методика организации проектной работы студентов, позволяющая при сокращении количества учебных часов сохранить качество получаемого образования.

В целом для студентов русской филологии ДВФУ метод проектов не является абсолютно новым видом деятельности: ещё в ДВГУ существовало студенческое творческое объединение «Активный залог», которое выпускало газету, проводило литературные мероприятия как вузовского, так и городского уровня; преподаватели часто курировали студенческие театральные постановки, которые позволяли отметить памятные даты, а также

проверить знания художественных текстов, сформированность навыков их интерпретации. Однако раньше метод проектов (под которым мы подразумеваем способ организации образовательного пространства по проектированию студентом собственного исследования конкретной проблемы в рамках той или иной дисциплины [Зайцев, 2017]) редко охватывал всю студенческую аудиторию, не применялся в нескольких дисциплинах одного семестра, во многом зависел от изначального наличия у учащихся высокой мотивации и степени самостоятельности.

С резким сокращением аудиторных часов, выделяемых на дисциплину / модуль «Русское устное народное поэтическое творчество», возникла необходимость реорганизовать студенческую аудиторную и внеаудиторную деятельность, соответственно изменилось отношение к методу проектов, который из факультативного стал одним из основных. Был разработан комплекс заданий, предназначенных для восполнения пробелов в теории и практических навыках, каждое из которых представляло собой проект (ограниченную по времени и ресурсам деятельность, направленную на достижение конкретной цели [Пак, Нужина, 2013]).

Всего первокурсниками по модулю «Русское устное народное поэтическое творчество» реализуется шесть проектов, которые по количеству участников можно объединить в три группы: 1) индивидуальные (задействован один студент); 2) групповые / парные (задействовано 2–6 студентов); 3) коллективные (задействован весь курс / студенческая подгруппа).

Индивидуальные проекты преследуют цель сформировать у студентов прочную теоретическую базу и навыки по её конкретному применению, поэтому состоят из одного информационного и одного творческого проекта. Информационный проект подразумевает подготовку ментальных карт, охватывающих все рассмотренные темы модуля «Русское устное народное поэтическое творчество». Карты оформляются на листе формата А4: на одной стороне располагается сама карта, а с другой – информация из трех научных источников, дополняющая представленный студентом материал. Оформление (рукописное, печатное, цветовая гамма, принципы расположения информации и проч.) осуществляется на усмотрение студента. В конце семестра ментальные карты защищаются перед преподавателем во время консультации: студент рассказывает о проведенной работе, о найденных источниках дополнительной информации. Преподаватель отслеживает, насколько системно представлены основные теоретические сведения изученного модуля, имеются ли смысловые лакуны или искажения. Такой проект позволяет систематизировать получаемую студентом информацию,

сделать его работу по анализу и поиску теоретического материала более эффективной, тем более что всю теорию объёмного модуля необходимо представить на 9–10 ментальных картах. Творческий проект подразумевает создание стилизации какого-либо жанра традиционного фольклора и защиту её на практическом занятии (либо размещение в соцсетях студенческой группы, если времени на изучение темы отводится мало). Такой вид деятельности позволяет учащимся применить полученные знания на практике и при групповом обсуждении (очном или онлайн) закрепить теорию, отследить и охарактеризовать особенности её практического воплощения. Самым перспективным для стилизации, на наш взгляд, является жанр заговора: благодаря своему объёму и ярким отличительным признакам. Количество стилизаций и право студентов выбрать жанр определяет преподаватель в зависимости от уровня подготовки конкретной группы. Согласно нашему опыту, высок потенциал для стилизации у таких жанров, как сказки о животных и частушки: их создание не вызывает у студентов больших трудностей, а получившийся результат всегда обсуждается с интересом и энтузиазмом. Данный вид работы помимо общефилологических навыков развивает у учащихся навыки коммуникации, позволяет им потренироваться в представлении результатов своего труда аудитории.

Групповые / парные проекты представлены двумя исследовательскими и одним практико-ориентированным. В рамках первого исследовательского проекта студентам предлагается на основе изученных текстов и научных материалов подготовить доклад по русским былинам (1 – проблема жанра, соотнесение былины и сказки, феномен новин; 2 – женские образы русских былин; 3 – забытые богатыри русских былин; 4 – интерпретации былинных образов в классическом и современном искусстве и проч.). Студенты работают в четырех группах, размер которых зависит от общего числа учащихся, в презентации доклада может участвовать и специально назначенный докладчик, и вся группа. Защита проектов этого вида проходит во время практического занятия, сопровождается общим обсуждением. Данный формат позволяет студентам выйти за рамки учебников, активизировать поисковую деятельность, самостоятельно познакомиться как с текстами былин, так и с работами выдающихся фольклористов. Второй исследовательский проект подразумевает подготовку к круглому столу, завершающему модуль «Русское устное народное поэтическое творчество». Перед группой (парой) учащихся ставится задача найти отражение традиционного фольклора (как вербального, так и материального) в современности и представить свои наблюдения в виде небольшого научно-популярного сообще-

ния. Такая формулировка задания помогает раскрыться творческому потенциалу студентов и в сочетании со сформированной системой знаний о русском традиционном фольклоре (благодаря уже подготовленным и защищённым индивидуальным проектам) позволяет развить навыки сравнительно-сопоставительного анализа современных и традиционных, фольклорных и литературных текстов, разнообразных культурных реалий, что также необходимо для профессионального становления филолога. Во время круглого стола студенты пробуют себя в научной дискуссии, актуализируют полученные знания, узнают новую информацию. Практико-ориентированный проект подразумевает создание первокурсниками учебника по современному детскому фольклору. Это очень сложная задача: если для успешной реализации предыдущих проектов студентам было достаточно нескольких консультаций с преподавателем, то здесь необходимо полноценное курирование. Как правило, данный проект предлагается курсам, показавшим высокий уровень самоорганизации и успеваемости. В подобном случае выполнение проекта позволит студентам приобрести первичные педагогические навыки (умение формулировать педагогическую задачу и выстраивать имеющийся материал для её оптимального решения), улучшит умение работы с текстами собственно научного и научно-учебного подстилей. Получившиеся учебники целесообразно использовать при знакомстве с детским фольклором следующих поколений студентов. В целом, предложенные групповые проекты развивают у их участников навыки профессиональной коммуникации, расширяют теоретические знания, формируют умения, необходимые для анализа художественных текстов и языковых явлений, проведения научных исследований и представления их результатов.

Коллективный проект является творческим: всему курсу (или каждой подгруппе, что зависит от количества студентов, расписания и имеющегося аудиторного времени) необходимо поставить народную драму («Лодка» и/или «Царь Максимилиан»), учащиеся самостоятельно распределяют роли, определяют зоны ответственности (подбор конкретного текста, создание костюмов, музыкальное сопровождение и проч.). В постановке требуется задействовать всех первокурсников, поскольку народный театр подразумевает свободное взаимодействие зрителей и актёров, высокую импровизационность и коллективность (совместное исполнение песен, общую пляску и проч.). Только в работе над таким проектом студенты знакомятся с особенностями бытования фольклорного текста, начинают видеть кардинальную разницу между материалами из хрестоматий и сборников и их живым исполнением. Данный проект способствует развитию артистичности,

ораторских и коммуникативных навыков, позволяет глубже погрузиться в материал и лучше понять русскую народную культуру, проследить особенности взаимодействия фольклора и литературы.

Об эффективности разработанной системы проектов свидетельствует устойчивый интерес студентов к фольклору:

- ежегодная защита дипломных работ, посвящённых проблемам фольклора и фольклоризму литературных произведений;
- выступления с докладами, так или иначе связанными с фольклористикой, на ежегодной студенческой конференции ВИ-ШРМИ ДВФУ, а также на всероссийских и международных (например, «Ломоносов» (МГУ, Москва), «Открытая конференция студентов-филологов» (СПбГУ, Санкт-Петербург), Международный форум АТАПРЯЛ (ДВФУ, Владивосток)) конференциях;
- публикация студентами (самостоятельно и в соавторстве с научным руководителем) статей в журналах из списка РИНЦ и Перечня ВАК;
- успешное прохождение трех студенток в 2020–2021 гг. конкурса на обучение в Школе молодого фольклориста (РГГУ, Москва).

Предложенные проекты помогают студентам почувствовать важность получаемых ими знаний, их актуальность в современности, позволяют испытать свои силы, улучшить / сформировать узкопрофессиональные и универсальные для специалиста навыки. Большая часть времени, затрачиваемая на подготовку проектов, – это вторая половина дня, часы консультаций и внеаудиторной работы, которые предусмотрены учебным планом, но на первом курсе редко расходуются учащимися рационально. Преподаватель, ставя конкретные задачи на протяжении всего модуля и ведя курс от проекта к проекту, помогает студентам сконцентрироваться, в полной мере реализовать все предусмотренные планом виды учебной деятельности, и аудиторные, и внеаудиторные. Представленный комплекс проектов, разумеется, является эффективным только в единстве с такими классическими формами получения вузовского образования, как слушание лекций, а также подготовка к семинарскому занятию, выступление на нём.

При реализации проектов у студентов нередко возникает потребность в отклике более широкой аудитории, во взгляде со стороны. Поэтому в 2022 г. представителями кафедры русского языка и литературы (М. С. Киселевой) и кафедры русского языка как иностранного (О. М. Батраевой) ВИ-ШРМИ ДВФУ было принято решение о разработке проекта «Диалог культур: история народного театра» с участием студентов, представляющих разные культурные традиции. Перед ними ставится цель подготовить

и записать видео на русском языке с рассказом о традиционном театре своего народа и небольшой театральной постановкой. В апреле 2023 г. запланировано общешкольное мероприятие, во время которого будут демонстрироваться получившиеся ролики. Данный проект, на наш взгляд, позволит студентам по-новому взглянуть на свою традиционную культуру, увидеть её пересечения с культурами других народов, будет способствовать укреплению межкультурного диалога и популяризации русского языка. Мы надеемся, что данный проект в случае его успешного воплощения на новом этапе своего развития объединит студентов разных вузов и стран.

Литература

1. Зайцев В. С. Метод проектов как современная технология обучения: историко-педагогический анализ [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 6. С. 52–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-istoriko-pedagogicheskiy-analiz> (дата обращения: 01.10.2022).
2. Золотова Т. А., Пирогова М. Н., Румянцева С. А. Современные формы популяризации нематериального наследия в школе [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. 2022. Т. 16. № 1. С. 84–92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-formy-populyarizatsii-nematerialnogo-kulturnogo-naslediya-v-shkole> (дата обращения: 01.10.2022).
3. Коновалова Л. В. Проектные технологии в этнокультурном образовании [Электронный ресурс] // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2018. № 4. С. 311–320. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-etnokulturnom-obrazovanii> (дата обращения: 01.10.2022).
4. Лазарев В. С. Метод проектов в образовании: новое понимание [Электронный ресурс] // Народное образование. 2012. № 8. С. 203–211. URL: <https://narodное.org/journals/narodное-obrazovanie/2012-8/metod-proektov-v-obrazovanii-novoe-ponimanie> (дата обращения: 01.10.2022).
5. Носенко А. О., Казинец В. А. Применение метода проектов в рамках дисциплины «Математика» в вузах [Электронный ресурс] // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-metoda-proektov-v-ramkah-distipliny-matematika-v-vuzah> (дата обращения: 01.10.2022).
6. Пак В. Д., Нужина Н. И. Что такое проект? Определение и признаки [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-proekt-opredelenie-i-priznaki> (дата обращения: 01.10.2022).
7. Попова Т. А. Проектная деятельность в образовательном пространстве [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2015. № 1. С. 10–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 01.10.2022).

ческого университета. Образование и педагогические науки. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-v-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 01.10.2022).

«Снимаем видео»: опыт реализации международного студенческого проекта по обучению РКИ²⁹

Кротова Анастасия Григорьевна

*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск, Россия
krotova@corp.nstu.ru*

В статье описывается опыт реализации совместного международного студенческого проекта «Снимаем видео», в котором принимают участие русские студенты – будущие преподаватели РКИ, и китайские студенты, изучающие русский язык. Опыт реализации проекта демонстрирует как плюсы, так и минусы подобного взаимодействия. Выявленные проблемы требуют особого учета, предварительной проработки и обсуждения со стороны кураторов проекта.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; инновационные образовательные технологии; проектная деятельность; студенческая коллаборация

“Making a video”: experience of implementing an international student project for learning and teaching Russian as a foreign language

Krotova Anastasiya Grigorievna

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

The article describes the experience of implementing a joint international student project “Making a Video”, in which Russian students – future teachers of Russian as a foreign language and Chinese students studying the Russian language take part. The experience of the project demonstrates both advantages and disadvantages of such interaction, which require special consideration, preliminary study and discussion by the project curators.

²⁹ Исследование выполнено при финансовой поддержке в рамках реализации программы развития НГТУ, научный проект № С22-29.

Keywords: Russian as a foreign language; innovative educational technologies; project activities; student collaboration

В 2022 году кафедра филологии факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета совместно с Институтом языков Центральной и Восточной Европы Чэндуского института (ИЯЦВЕ) Сычуаньского университета иностранных языков реализовали интеграционный проект «РКИ в эпоху цифровизации: русско-китайские параллели». Центральной идеей проекта стала проблема эффективного применения педагогических приемов, технологий и форм обучения русскому языку как иностранному в условиях смешанного и дистанционного обучения и всеобщей цифровизации образования.

В результате методического взаимодействия русских и китайских преподавателей РКИ в рамках указанного проекта было обнаружено и осмыслено несколько «болевых точек», связанных с обучением РКИ в китайских вузах. Так, китайские коллеги отмечали, что отсутствие языковой среды и реальной речевой практики ведут к снижению мотивации и потере интереса к изучению русского языка у китайских студентов. Стороны пришли к выводу, что решением данной проблемы может стать совместное международное студенческое взаимодействие, реализуемое с помощью различных коллаборационных проектов.

Так был запущен международный студенческий коллаборационный проект «Снимаем видео», в ходе которого команды, состоящие из китайских и русских студентов, должны были снять видеоролики, посвященные проблемам межкультурной коммуникации (сравнение и сопоставление китайских и русских традиций, связанных в основном с обучением и жизнью студентов).

Если для китайских студентов участие в проекте обусловлено необходимостью оптимизировать процесс изучения языка в условиях отсутствия языковой среды, то для русских студентов – это разновидность педагогической практики, направленной на формирование профессиональных компетенций, связанных с педагогической деятельностью в области онлайн-преподавания РКИ.

Методологически и методически проект опирается на личностно-деятельностный, коммуникативный, когнитивный, социокультурный подходы к преподаванию РКИ. Соответственно, основополагающими для проекта являются следующие понятия:

- личность обучаемого, его речемыслительная деятельность, когнитивные особенности и способности;

- ситуация, в которой происходит взаимодействие, направленное на решение практических задач;
- сотрудничество и коллаборация китайских и русских студентов;
- диалог культур, возникающий при таком взаимодействии.

Считаем, что подобный проект можно рассматривать как совместное международное онлайн-обучение (Collaboration Online International Learning – COIL), при котором, помимо развития навыков межкультурного общения, каждая из сторон решает собственные задачи: русские студенты – будущие преподаватели РКИ, развивают свои профессиональные навыки и одновременно создают языковую среду, которой так не хватает китайским студентам. Последние же, в свою очередь, учатся использовать русский язык в реальных или приближенных к реальным ситуациях общения с «русскими друзьями».

Особую роль в проекте играют преподаватели-кураторы, которые не только оценивают созданный продукт (видеоролики) и в целом студенческое взаимодействие, но и планируют, координируют, направляют деятельность студентов. Таким образом, преподаватели-кураторы должны выполнять не только контролирующие, но и посредническую функцию, помогая студентам решать возникающие проблемы; способствовать преодолению непонимания, снятию коммуникативных и иных барьеров. Для этого сами преподаватели должны иметь опыт межкультурного общения, быть позитивно настроенными и четко понимать цели и задачи проекта

На подготовительном этапе реализации проекта преподавателями-кураторами были определены цели и задачи, описаны содержание и этапы работ, оценены ресурсы и риски, подготовлены календарный план и план управления проектом. Результатом работы на подготовительном этапе стало создание международных студенческих групп (в которых за несколькими китайскими студентами закреплены один-два русских студента) и инструктирование студентов обеих сторон (постановка и объяснение целей и задач, знакомство с содержанием и пр.).

Деятельность студентов в ходе **основного этапа** реализации проекта представлена в таблице.

Анализ деятельности студентов позволил выявить некоторые содержательные, методические, психологические, коммуникативные и другие проблемные области проекта, к которым можно отнести:

- 1) расхождения в понимании китайскими и русскими студентами тем видео;
- 2) непонимание китайскими студентами жанра интервью и невладение им даже на быденном уровне;

**Деятельность международных студенческих групп в ходе участия в проекте
«Снимаем видео»**

| Китайские студенты | Русские студенты |
|---|--|
| 1) иницируют общение с помощью имеющейся контактной информации (пишут письмо-приветствие); иницируют онлайн-встречу, обсуждают технические вопросы (платформу для встречи); | 1) отвечают на письмо, обсуждают технические вопросы (платформу для встречи); |
| 2) знакомятся друг с другом в рабочих группах на онлайн-встрече; | |
| 3) обсуждают темы видео (онлайн и в мессенджерах); | |
| 4) разрабатывают сценарий видеоролика и обсуждают его с русскими студентами; | 4) помогают улучшить сценарий; |
| 5) берут интервью у русских студентов по теме видеоролика; | 5) дают интервью / снимают часть ролика по запросу китайских коллег; |
| 6) создают текст видеоролика и отправляют его русским студентам; | 6) редактируют и модифицируют текст видео, дают советы и рекомендации по его улучшению; |
| 7) редактируют текст, учитывая исправления русских коллег; завершают монтаж видео и отправляют русским студентам; | 7) дают оценку видео, указывают на ошибки (устные и письменные); |
| 8) оценивают взаимодействие с русскими студентами и получившийся продукт совместно с преподавателем-куратором. | 8) проводят методический анализ развития языковых, речевых и коммуникативных навыков китайских студентов; обсуждают результаты анализа с преподавателем-куратором. |

3) неумение русских студентов упрощать свою речь, говорить ясно, просто и понятно для иностранцев;

4) коммуникативные и психологические барьеры (отсутствие языка-посредника; стеснение и дискомфорт при устном общении с носителем языка; игнорирование мнения иностранного партнера);

5) организационные сбои (нарушение сроков выполнения работ с обеих сторон);

б) технические сложности (невозможность подобрать удобную платформу для связи; отсутствие устойчивого интернет-соединения; проблемы при съемке и монтаже видео).

Каждая из данных проблем требует отдельного рассмотрения и анализа (и решения, в случае если проект будет продолжен), однако в данной статье хотелось бы подробнее остановиться на трудности, связанной с пониманием/непониманием китайскими студентами жанра интервью и владением/невладением им.

Развитие навыков диалогической речи, умений задавать вопросы и отвечать на них, слушать и слышать собеседника, понимать его является важнейшей задачей при обучении межкультурному взаимодействию. Исследователи отмечают, что интервью обладает значительным лингводидактическим потенциалом и может рассматриваться как один из эффективных способов развития навыков говорения и аудирования, а также навыков межкультурной коммуникации в китайской аудитории [Вэй Ниннин, 2018; Янченко, Вэй Ниннин, 2020]. По словам С. В. Копытько, метод интервью обеспечивает высокую мотивацию обучающихся, способствует упрочению их знаний, индивидуальности, коммуникабельности, толерантности [Копытько, 2015].

Интервью можно рассматривать как коммуникативное задание, которое в нашем случае, с одной стороны, является одной из обязательных задач проекта, однако с другой стороны, вполне естественно возникает в ситуации обсуждения тем проекта, связанных с проблемами межкультурной коммуникации. Отметим, что темы проекта практически всегда предполагали сопоставление и сравнение китайской и русской культур и традиций, (например, «Стереотипы о русских и китайцах: правда или ложь?»; «Типичный русский преподаватель VS Типичный китайский преподаватель» и под.), и потому студенты были вынуждены задавать друг другу вопросы, чтобы адекватно и полно раскрыть заявленную тему в видеоролике.

В ходе реализации проекта выяснилось, что для китайских студентов участие в интервью в роли инициаторов общения представляет большую сложность. Как кажется, тому есть несколько причин:

- 1) недостаточный уровень владения русским языком в целом и недостаточно развитые навыки устной речи в частности;
- 2) недостаточная предварительная работа с данным жанром на занятиях по РКИ непосредственно в аудитории с китайским преподавателем;
- 3) особенности коммуникативного поведения китайцев (боязнь совершить ошибку и потерять лицо; опасение обидеть другого человека, поста-

вить его в неловкое положение своими вопросами; следование принципам иерархии [Чжу Тинтин, 2017]);

4) психологические барьеры, связанные, в первую очередь, с отсутствием опыта общения с носителями русского языка.

Русские студенты, участвующие в проекте, отмечали, например, что «устное интервью я дала только один раз, потом просто озвучила ответы на присланные вопросы»; «китайцы не очень понимают, что такое интервью; им легче просто написать мне вопросы», «интервью как такового не было, меня просто попросили снять ролик по этой теме» (из студенческих отчетов). Русские участники проекта усомнились в необходимости обязательного использования интервью, заметив при этом, что «технические проблемы также часто мешают нормально задавать вопросы и отвечать на них – связь очень плохая» (из студенческих отчетов).

На **заключительном этапе** проекта были выбраны лучшие видео, которые в дальнейшем будут транслироваться в видеоаккаунте «Кросс-культурной лаборатории CR» ИЯЦВЕ. Кураторы проекта обсудили проблемные зоны проекта и учебную деятельность студентов в целом. Кроме того, русские студенты – будущие преподаватели РКИ, подготовили методические отчеты, в которых проанализировали свое взаимодействие с китайскими студентами и предложили варианты улучшения проекта.

Подводя итог, подчеркнем, что, несмотря на все сложности и проблемы, возникшие в ходе реализации проекта, участники ощутили его пользу для себя. Подавляющее большинство китайских студентов отметили, что благодаря проекту они наконец получили возможность живого общения с русскими сверстниками. Многие русские студенты подчеркивали, что участие в проекте для них было интересным, но непростым: по их мнению, преподавание РКИ и даже простое общение с иностранцами онлайн требует развития особых навыков – стрессоустойчивости, технической подкованности, готовности к быстрому принятию решений, тщательной адаптации собственной речи.

Хочется надеяться, что в процессе совместного обучения и создания видеороликов студенты обеих сторон смогли применить теоретические знания (языковые, лингвистические, межкультурные, педагогические) и получить иммерсивный опыт в изучении межкультурной коммуникации.

Литература

1. Вэй Ниннин. Тематика интервью для обучения китайских студентов-русистов эффективной речевой деятельности // Наука и школа. 2018. № 1. С. 53–57.

2. Копытько С. В. Метод интервью в практике преподавания русского языка как иностранного в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 10-2(52). С. 109–114.

3. Чжу Тинтин. Методика обучения китайских студентов-филологов восприятию и употреблению русских разговорных конструкций в диалогической речи (II сертификационный уровень). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб, 2017. 25 с.

4. Янченко В. Д., Вэй Ниннин. Опыт использования интервью в преподавании русского языка китайским студентам-русистам // Наука и школа. 2020. № 2. С. 68–74. DOI 10.31862/1819-463X-2020-2-68-74.

Стилистический анализ публицистического текста на занятии в вузе

Марьянчик Виктория Анатольевна

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова,
Архангельск, Россия
v.marjanchik@narfu.ru*

В статье рассмотрены подходы к анализу публицистического текста в методических целях на занятиях по стилистике в университете. Систематизированы аспекты стилистического анализа. В условиях дефицита учебного времени преподавателю необходимо выбрать один из аспектов в качестве основного для аналитического тренинга. Основным критерием выбора материала и аспекта анализа является будущая специальность студентов.

Ключевые слова: стилистика; функциональный стиль; публицистический текст; жанр; стилистический анализ

Stylistic analysis of the journalistic text in the classroom at the university

Maryanchik Victoria Anatolyevna

*Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov,
Arkhangelsk, Russia*

The article discusses approaches to the analysis of a journalistic text for methodological purposes in stylistics classes at the university. The main aspects of stylistic analysis are highlighted. In conditions of a shortage of study time, the teacher needs to choose

one for training. The main criterion for choosing the material and aspects of stylistic analysis is the future specialty of students.

Keywords: stylistics; functional style; journalistic text; genre; stylistic analysis

Постановка проблемы. Задача статьи заключается в рассмотрении и систематизации аспектов анализа публицистических текстов на занятиях по стилистике с будущими русистами – преподавателями русского языка и/или русского языка как иностранного. Стилистика, как правило, входит в учебные планы филологического и педагогического направлений подготовки по профилям «Русский язык», «Русский язык как иностранный». Учебная дисциплина отражает традицию советской и российской языковедческой науки, в которой термин *стиль* стал центральным. Именно это понятие породило дискуссии, в результате которых сформировалось особое научное направление в рамках отечественных исследований, тогда как для западной традиции актуальным был термин *дискурс*. Для сохранения преемственности в отечественной науке и формирования у будущих русистов «вкуса» к стилистическим исследованиям важно сохранять дисциплину, несмотря на активный интерес к курсам, отражающих дискурсивный подход.

Очевидно, что стилистика, как и любая наука, постоянно развивается, накапливает новые и новые знания. В результате интегративных процессов границы науки, можно сказать, размываются: развиваются сложные связи с близкими функциональными направлениями, открываются общие поля с теорией речевых жанров, генеристикой, теорией дискурса, дискурсологией и т.д. В стилистике формируются различные направления: от традиционной *функциональной* до еще «нащупывающей» свой предмет *когнитивной* стилистики. Накопление научного знания ставит перед создателями учебных курсов вопрос отбора материала в условиях дефицита учебного времени.

Нами рассмотрены рабочие программы по стилистике ряда федеральных и государственных университетов. Анализ показал следующее: на дисциплину «Стилистика» в среднем выделяется 3-4 з.е.; в тематическое планирование включается раздел «Функциональные стили» / «Функциональная стилистика»; при изучении публицистического стиля рассматриваются функции, языковые средства, конструктивный принцип, жанровая дифференциация. Проблема заключается в том, что на практическую работу с публицистическими текстами при ограниченном объеме курса возможно выделить одно-два занятия. Содержание работы в большинстве случаев

прячется в рабочих программах за широкой формулировкой «Публицистический стиль», следовательно, в практике преподаватель реализует свое видение стилистического анализа.

Отбор содержания, определение фокусов стилистического анализа, минимизация терминологического аппарата являются сложными задачами даже для опытного преподавателя, поскольку публицистический стиль и публицистический текст – это многогранные объекты научного описания. Различные подходы и стилистические концепции отражены в учебниках по стилистике и языку СМИ, см. [Клушина, 2010; Кормилицына, Сиротинина, 2011; Петрова, Рацибурская, 2011; Казак, 2012; Купина, Матвеева, 2013; Барашкина, Лабутина, 2021; и др.]. Ситуация осложняется разграничением терминов *стиль* и *дискурс*, соотношением интегративной категории *медиа-стиль / медиатекст* с традиционными понятиями *публицистический стиль / публицистический текст*, а также взаимодействием метаязыка медиастилистики, медиалингвистики и функциональной стилистики. При погружении в вопрос определить границы стилистического анализа для учебных целей становится еще сложнее. Например, в электронной библиотеке eLibrary мы получаем более 4000 публикаций на запрос «медиатекст», более 1000 – «публицистический стиль», более 900 – «медиалингвистика» и «медиастилистика», более 700 – «публицистический текст», более 500 – «публицистический дискурс», более 100 – «медиадискурс». Ясно, что на одном-двух занятиях невозможно осветить все вопросы, связанные с анализом публицистического текста. Для формирования у студентов устойчивого навыка стилистического анализа необходимо, выбрав один аспект, показать специфику публицистического текста как объекта стилистики.

Результаты исследования. Основными аспектами стилистического анализа публицистического текста в методических целях являются следующие: жанровый анализ; анализ «публицистичности» как стилистического явления; содержательно-тематический анализ; анализ конструктивного принципа; анализ текстовых категорий, стилевых черт и речевых особенностей; языковой анализ; анализ нормативности текста и культуры речи. Рассмотрим содержание и сложные моменты перечисленных аспектов.

1. *Жанровый анализ.* Этот аспект чаще всего отражается в рабочих программах по стилистике. Задача студентов на практическом занятии – научиться определять и классифицировать публицистические жанры. Как правило, в качестве базовой предлагается классификация А. А. Тертычного: информационные жанры (заметка, анонс, информационный отчет, некролог, блиц-опрос, репортаж и др.), аналитические жанры (рейтинг,

обзор, аналитический отчет, беседа, совет-рекомендация, вопрос-ответ, комментарий и др.), художественно-публицистические жанры (эпитафия, фельетон, очерк, эпиграмма и др.). Основные проблемы при этом аспекте анализа: постоянно идет модификация жанров и их подсистем; отсутствуют четкие границы в современном жанровом поле; в медиадискурсе «газетно-публицистическое» жанровое ядро расширяется медиажанрами; требует решения проблема разграничения жанров и форматов. Кроме того, встает вопрос выбора материала для стилистического анализа на занятии: отдать предпочтение актуальным жанрам (*лонгрид*, *прожарка* и др.) или традиционным (*очерк*, *беседа* и др.)? Следует выбирать для анализа жанры, привлекательные для современного студента, позволяющие сфокусировать внимание на специфике современных текстов. Например, анализ *мемов* актуализирует вопросы поликодовости и интертекстуальности. Методически обоснован выбор жанров, связанных с профессиональной компетенцией. Так, рабочая программа по русскому языку для 7 класса включает изучение таких жанров публицистических текстов, как *репортаж*, *заметка*, *интервью* [Примерная основная образовательная программа основного общего образования, с. 40]. Будущим преподавателям русского языка как иностранного логично сосредоточиться на анализе *новостей*, поскольку этот жанр является основным при работе с инофонами, см. [Москвитина, 2019; Хамдам, 2020].

2. *Анализ «публицистичности» как стилистического явления.* Задача студентов – научиться разграничивать «публицистическое» и «непублицистическое»; идентифицировать смежные и периферийные стилистические области. Определение категории «публицистическое» является тонким вопросом. С одной стороны, природа публицистики определяется на уровне ценностно-идеологического содержания: «...текст любой тематики является публицистическим, если ему присущ политико-идеологический модус формулирования текста» [Клушина, 2010, с. 8]. С другой стороны, проводится граница в медиаполе: «Стиль массовой коммуникации реализуется в двух подстилях – информационном и публицистическом» [Дроняева, 2003].

Основной формируемый навык при выборе данного аспекта анализа – определение природы публицистического не только по языковым средствам, а с учетом экстралингвистических факторов. Пример материала, предлагаемого студентам для сравнительного анализа: (а – разговорный стиль) *Два будущих инженера Валентин Иванов и Максим Дмитриев СНИМУТ КВАРТИРУ на длительный срок. РЕПОСТ, если хочешь помочь!*;

(б – публицистический стиль) *Цитаты преподавателей МГУ. 18 февраля 2017 в 20:03. Из-за моей занятости вы просочились во второй семестр. Мехмат, Подольский В.Е. #Подольский #мехмат_мгу.* Языковые средства данных текстов не позволяют определить их функциональную природу. Ведущим критерием разграничения стилей становятся функции текста и интенции автора: (а) утилитарно-бытовые, регулятивные, (б) гедонистические, аксиологические (эксплицируются паратекстовыми компонентами).

3. *Содержательно-тематический анализ.* Аналитический тренинг проводится в парадигме «журналистского», «философского» знания. Задача – научиться видеть специфику того или иного дискурса в границах медиа, анализировать связь языкового и экстралингвистического. Внимание обращается на основные тенденции в медиадискурсе. Так, можно отметить углубление и преодоление кризиса («антитворчество» и «гуманистическая журналистика»), которые выражаются в разрушении ценностей, в развитии инстинктов потребления, в мозаичности информации или, напротив, в ориентирах на традиционные ценности, в поисках положительного героя и др. [Свитич, 2002]. Рекомендуется не ограничиваться текстами типичного социально-политического содержания. Например, можно рассмотреть тексты гламурного подстиля, в которых представлена особая сфера, реализуются гедонистическая и аксиологическая функции, интерпретирующим является код материальной культуры, формируется картины мира, в центре которой находится Вещь (в широкой позитивной трактовке) и Человек Гламурный, основными ценностями которого являются мода, престиж, время «сегодня». Выделяем перцептивно-чувственную образность, доминирование положительной оценки, установку на облегчение вербального восприятия, дескриптивный тип речи и т.д.

4. *Анализ конструктивного принципа.* Конструктивный принцип публицистического стиля (сочетание экспрессии и стандарта) определен В. Г. Костомаровым для газетной речи. Однако доказано, что принцип действует и в других областях медиаречи, см. в [Гулякова, 2017]. Задача студентов – научиться выделять в тексте средства реализации экспрессии и стандарта, разграничивать клише и штампы, видеть разные формы экспрессивности как текстовой категории. В методическом контексте экспрессивность понимается широко (о широком и узком понимании экспрессивности см. в [Марьянчик, 2011]). Так на материале фрагмента *Наши папарацци обнаружили в подвале одного из домов на проспекте Советских Космонавтов подпольную мастерскую по сборке компьютеров. Картина более чем ужасающая. Представьте: три часа ночи, все помещение (около*

50 квадратных метров) освещает одна 30-ваттная лампочка. 15 «тружеников» корпят над системными блоками. Один платы вставляет, другой микросхемы паяет, третий сортирует кабеля. Кругом – песок, грязь, а из канализационной трубы что-то течет и шибает в нос фекалиями. Но работагам все нипочем. При ближайшем рассмотрении выяснилось страшное: эти люди – инвалиды. Причем все, кроме одного, – по зрению. Они реально НИЧЕГО не видят! выделяем экспрессию образа, концептуальную экспрессию «свой-чужой», экспрессию хронотопа, экспрессию прецедентности и аллюзивности, экспрессию стилистического диссонанса, экспрессию интенсивности, экспрессию оценки (в т.ч. иронии), экспрессию грамматических форм, экспрессию отрицания, экспрессию неопределенности, графическую экспрессию, экспрессию разговорных и нелитературных единиц, экспрессию эвфемизации/дисфемизации.

5. *Анализ текстовых категорий, стилевых черт и речевых особенностей публицистического текста.* Задача студентов – научиться выявлять стилевые черты и/или жанровые особенности в процессе анализа таких текстовых категорий, как связность, время и пространство, тональность и др. Внимание сосредоточивается на актуальных особенностях медиатекста: интертекстуальности, прецедентности, поликодовости, гипертекстуальности или др. Студенты реконструируют интертекстемы, анализируют приемы языковой игры на разном материале: *Вирус бродит по планете; Флэш-моб как зеркало нашей эволюции; Цемент и тюльпаны; Седьмое чудо: Света; Зелень* и т.д. Сохраняется проблема выбора, ограничения объектов анализа. Мы фокусируемся на явлениях, вызывающих интерес у студентов и дающих возможность коснуться вопроса жанра (*поликодовость – мем* и т.п.).

Также необходимо уделять внимание стилевым чертам, анализ которых формирует лингвистическую компетенцию, переводя студента с уровня речевой интуиции на уровень терминологической корректности. Так, категория оценки рассматривается на трех уровнях: оценочность слова (оценочная сема, коннотация); структура оценочного высказывания; оценочность текста (вектор оценки, аксиологическая структура текста, см. [Марьянчик, 2015]). Пример для анализа: *Поделись рецептом бабушкиного яблочного пирога, обратись в пустоту с терзающим тебя много лет вопросом – например, почему у человека два глаза, а не один? Это – оригинально. За это похвалят. Медаль, правда, не дадут. Хотя...за всех отвечать не буду. Кто-то, слышала, находит здесь настоящих друзей, кому-то чужие, пусть даже выдуманные, рассказы помогают избавиться от*

насекомых в голове. В данном тексте студенты находят четыре вектора оценки, разграничивают имплицитную / эксплицитную и прямую / косвенную оценку; определяют основания оценки; выделяют эмоциональную / рациональную и субъективную / объективную оценку.

6. *Языковой анализ, в т. ч. анализ лексического и образного уровня публицистического текста.* При анализе лексических единиц и метафорических моделей, характерных для современного медиадискурса, объектами внимания становятся «слова года», рейтинговые слова, неологизмы и окказионализмы, единицы медиажаргона, эвфемизмы и дисфемизмы, идеологемы, метафорические переносы. Эффективным для стилистического анализа в методических целях является разграничение лингвем и речем, см. концепцию в [Купина, Матвеева, 2013]. Метафора рассматривается в когнитивной парадигме: зооморфная, милитаристская, театральная и другие метафорические модели. В поле анализа попадают актуальные лексические единицы: *ковид, обнуление, отрицательный рост, пандемия* и др.

7. *Анализ нормативности текста и культуры речи в сфере массовой коммуникации.* Задача студента – научиться оценивать текст с позиции литературной нормы, разграничивать ошибку и стилистический прием, делать стилистическую правку. При работе опираемся на пособия по редактированию и работы в области критики медиаречи, см. [Цветова, 2020]. Основной вопрос – подбор текстового материала для стилистической правки, критериями которого становятся следующие: аутентичность / реальность текста, плотность ошибок; сочетание дискуссионности и «прозрачности»; актуальность материала для студентов (региональные издания, знакомые авторы и т.п.). Пример текстового материала с высокой плотностью речевых ошибок: *Рецепт третий. Не стоит соблазняться дешевой стоимостью операции, благодаря рекламным предложениям.* В небольшом фрагменте находим три ошибки: тавтологию, плеоназм, употребление предлога без учета семантики.

8. *Анализ образа автора.* Данный подход наиболее сложный, комплексный, поскольку включает в себя все перечисленные выше аспекты стилистического анализа. Задача студентов – научиться выявлять в публицистическом тексте средства экспликации образа автора, в т. ч. речевые маски. В методических целях необходимо предложить студентам алгоритм анализа; в противном случае есть риск «ухода» в поле свободной интерпретации. В нашей концепции образа автора мы отталкиваемся от идеи Г. Я. Солганика, который выделял в структуре категории автора публицистического текста Человека социального и Человека частного. Студенту

предлагается дать характеристику «реального» автора (коллективный, индивидуальный) и «вербального» автора (маска автора, автор-в-тексте) [Марьянчик, 2010]. Критерии выбора текстов для анализа: возможность характеристики реального автора, разнообразие (смена) масок в одном тексте, языковая эксплицитность масок, наличие маркеров автора-в-тексте.

Выводы. Основными критериями выбора материала и аспектов анализа публицистического текста на практических занятиях по стилистике русского языка являются следующие: дефицит учебного времени, учебно-методическое обеспечение, целевая аудитория (профиль подготовки, интересы студентов), актуальные стилистические приоритеты и тенденции.

Литература

1. Барашкина Е. А., Лабутина В. В. Язык современных массмедиа: учебное пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2021. 80 с.
2. Гулякова И. Г. Принцип чередования экспрессии и стандарта: сфера действия // Медиалингвистика. 2017. № 4 (19). С. 49–56.
3. Дроняева Т. С. Информационный подстиль // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Язык печати Ч. 1. М., 2003. С. 290–319.
4. Иванищева О. Н. Толерантный дискурс в региональной прессе (на примере СМИ Мурманской области) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Серия Филология. 2008. № 5 (19). СПб., 2008. С. 101–110.
5. Казак М. Ю. Язык газеты: учебное пособие. Белгород: Белгород, 2012. 120 с.
6. Клушина Н. И. Стиль массовой коммуникации: учебное пособие, М.: Факультет журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова, 2010. 64 с.
7. Кормилицына М. А., Сиротинина О. Б. Язык СМИ: учебное пособие. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2011. 92 с.
8. Купина Н. А., Матвеева Т. В. Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров. М.: Издательство Юрайт, 2013. 415 с.
9. Марьянчик В. А. Оценочный вектор как инструментальная категория и компонент аксиологической структуры текста // Политическая лингвистика. 2015. № 1(51). С. 39–43.
10. Марьянчик В. А. Стилистические категории в методическом аспекте // Русский язык в школе. 2011. № 6. С. 33–38.
11. Марьянчик В. А. Стиль медиатекста как реализация взаимодействия автора и адресата // Вестник Московского университета. 2010. № 2. С. 40–49.
12. Москвитина Л. И. В мире новостей: учебное пособие. Ч. 1. СПб: Златоуст, 2019. 164 с.
13. Петрова Н. Е., Рацибурская Л. В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2011. 155 с.

14. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6/22 от 15.09.2022 г. М. 2020. 1418 с.

15. Свитич Л. Г. Журнализм в системе глобальных информационно-креативных процессов: диссертация ... доктора филологических наук в форме науч. докл.: 10.01.10, 09.00.11. Москва, 2002. 84 с.

16. Хамдам Е. Г. Учимся понимать русские новости: учебное пособие. М.: Златоуст, 2020. 100 с.

17. Цветова Н. С. Критика медиаречи как вектор развития медиалингвистики // Медиалингвистика. 2020. Т. 7. № 3. С. 280–293.

Обучение иностранных студентов основам морфологического анализа

Павлова Юлия Анатольевна

*Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия
yuliya.pavlova.1970@mail.ru*

Данная статья посвящена работе над морфологическим анализом в иностранной аудитории. Обосновывается необходимость формирования у иностранных учащихся навыка определения грамматических признаков различных частей речи, определяется минимум морфологических категорий, используемых в разборе, а также даются методические рекомендации по работе над разными грамматическими формами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; морфологический анализ; морфологические категории; грамматические формы

Teaching foreign students the basics morphological analysis

Pavlova Yuliya Anatoljevna

Far Eastern federal University, Vladivostok, Russia

This article is devoted to work on morphological analysis in a foreign audience. It substantiates the need for foreign students to develop the skill of identifying grammatical features of various parts of speech, determines the minimum of morphological categories used in the analysis, and also provides guidelines for working on different grammatical forms.

Keywords: Russian as a foreign language; morphological analysis; morphological categories; grammatical forms

Формирование навыков морфологического разбора играет важную роль в обучении иностранных студентов, поскольку овладение лингвистическим анализом, относящимся к продуктивным видам речевой деятельности, повышает коммуникативную компетенцию в целом. В методике преподавания РКИ подчеркивается, что «сопоставление и разграничение языковых явлений следует рассматривать как один из путей активного овладения грамматической системой при обучении русскому языку как иностранному» [Шаклеин, 2008, с. 145] Кроме того, метод лингвистического анализа можно отнести к исследовательскому методу обучения иностранному языку, овладение которым необходимо, на наш взгляд, студентам любых специальностей. И наконец, языковая (лингвистическая) компетенция входит в профессиональную компетенцию преподавателя русского языка как иностранного, включающую «умение анализировать языковые единицы различных уровней, языковые явления, речевые единицы (речевые действия), коммуникативные единицы (коммуникативные задачи, коммуникативные акты), умение сравнивать, сопоставлять, группировать факты языка, используя методы соответствующего лингвистического описания» [Молчановский, Шипелевич, 2002, с. 201].

Важность и необходимость овладения иностранными учащимися навыком анализа грамматических форм разных частей речи связана прежде всего со сложностью морфологической системы русского языка, в том числе с образованием форм аналитическим и синтетическим способами, что приводит к типичным ошибкам, которые делают даже студенты-иностранцы старших курсов: **был взять, *буду посмотреть* и т.д. Кроме того, трудности в образовании форм различных частей речи, например у студентов из КНР, обусловлены и тем, то грамматический строй изолирующего китайского языка кардинально отличается от флективного русского. Студенты лингвистических специальностей в процессе проведения анализа грамматических форм не только получают представление о морфологической системе русского языка, но и овладевают лингвистической терминологией. Обучение основам лингвистического анализа студентами нефилологических направлений необходимо прежде всего с целью овладения практической грамматикой русского языка, но изложение правил и формулировка заданий по грамматике невозможно без использования морфологических категорий и терминов. Так, например, только в одном правиле и упражнении из учебного пособия А.Ф. Егоровой «Трудные случаи русской грамматики» мы отметили следующие случаи употребления лингвистических терминов:

*«В условных предложениях с союзом если бы глагол всегда стоит в прошедшем времени. С союзом если бы в отрицательных предложениях возможно и безглагольное условное предложение типа если бы не дождь (если бы не было дождя), если бы не помощь друзей / если бы не друзья (если бы друзья не помогли) и т. п. Обратите внимание, что условные предложения с союзом если бы и отрицанием не в каждой части сложного предложения близки по значению предложениям с **придаточными** причины без отрицания»* [Егорова, 2011, с. 62]. *«Замените предложения с союзом если бы... не + **прошедшее время глагола** на конструкции если бы ... не + **им. пад. существительного**»* [Егорова, 2011, с. 63].

Обучение основам морфологического анализа начинается с определения минимума грамматических категорий и соответствующих им лингвистических терминов, которые должны знать обучающиеся. Это, во-первых, названия частей речи. Для начального этапа обучения достаточно ввести для активного употребления названия трёх частей речи: существительного, прилагательного, глагола, так как они являются главными в структуре предложения и принципиально отличаются системой морфологических форм и их формальными показателями. Во-вторых, это названия грамматических категорий, общих для именных частей речи и глагольных форм: род, число, а также специфических для существительных и прилагательных – падеж, число, род, для личных форм глагола – вид и время. Семантизацию всех терминов целесообразно давать, на наш взгляд, при помощи перевода на родной язык. Кроме того, необходимо выделить группы анализируемых словоформ по значимости для формирования основ морфологического анализа и актуальности использования в практической грамматике. Так, например, разбор глагольных форм, на наш взгляд, надо начинать с форм времени, затем переходить к формам повелительного наклонения, инфинитива и причастия, в последнюю очередь анализировать формы условного наклонения и деепричастия.

В работах по практической грамматике русского языка отмечается, что «в силу сложности грамматического материала, иностранца, изучающего русский язык, необходимо научить вычленять грамматические формы по формальным признакам» [Слабухо, 2016, с. 45]. «Основными средствами формообразования в русском являются аффиксы, в частности суффиксы и окончания, присоединяемые к формообразующей основе» [Белякова, 2006, с. 4]. Одной из главных задач при обучении основам морфологического анализа является выработка навыка нахождения формообразующих аффиксов – показателей словоформ. Для достижения этой задачи необходимо

включать в морфологический анализ словоформы указание на соответствующий аффикс, например:

Взяла – глагол, прошедшее время (**показывает суффикс -Л**), единственное число, женский род (**показывает окончание -А**).

Интереснейшую – прилагательное, превосходная степень (**показывает суффикс -ЕЙШ**), единственное число, женский род, Винительный падеж (**показывает окончание -УЮ**).

При этом на первом этапе обучения морфологическому анализу, особенно студентам нефилологических направлений, необязательно, на наш взгляд, объяснять значение терминов «окончание» и «суффикс»: анализируя разные глагольные формы, учащиеся употребляют готовое, представленное в образцах разбора название аффикса: *суффикс -ЮЩ*, *суффикс -ВШ*, *окончание -И*.

Покажем, как строится обучение морфологическому анализу на примере образцов глагольных форм. Глагол в русском языке обладает самой разветвлённой из всех частей речи системой форм. Задача преподавателя состоит в том, чтобы максимально облегчить восприятие этого грамматического материала и обеспечить оптимальные условия его предъявления и закрепления. В практической грамматике РКИ существуют различные варианты классификаций русских глаголов, основанных на моделировании [Белякова, 2006; Будаев, 2012; Слабухо, 2016; Шустикова, Атабекова, 2008].

При работе над анализом глагольных форм в иностранной аудитории, на наш взгляд, надо опираться на модели (образцы) разбора. Так, для анализа спрягаемых форм глагола мы предлагаем следующие 6 образцов:

Образец 1. *Отдыхаешь – что делаешь?* Несовершенный вид, изъявительное наклонение настоящее время, 2-ое лицо, единственное число (число и лицо показывает окончание -ЕШЬ), инфинитив – *отдыхать*.

Образец 2. *Ходила – что делала?* Несовершенный вид, изъявительное наклонение, прошедшее время (показывает суффикс -Л), единственное число, женский род, (число и род показывает окончание -А), инфинитив – *ходить*.

Образец 3. *Скажу – что сделаю?* Совершенный вид, изъявительное наклонение, будущее время, простая форма, 1 (первое лицо), единственное число (число и лицо показывает окончание -У), инфинитив – *сказать*.

Образец 4. *Будешь звонить – что будешь делать?* Несовершенный вид, изъявительное наклонение, будущее время, составная форма, 2 (второе лицо), единственное число (лицо и число показывает окончание -ЕШЬ), инфинитив – *звонить*.

Образец 5. Скажите – что сделайте? Совершенный вид, повелительное наклонение (показывает суффикс -И), время определить нельзя, 2 (второе лицо), множественное число (показывает суффикс -ТЕ), инфинитив – сказать.

Образец 6. Сказал бы – что сделал бы? Совершенный вид, условное наклонение (показывает суффикс -Л и частица БЫ), время и лицо определить нельзя, единственное число, мужской род (число и род показывает нулевое окончание), инфинитив – сказать.

Вышеприведенные образцы разбора, конечно, отрабатываются в аудитории иностранных студентов-лингвистов. В обучении основам морфологического анализа студентов нефилологических направлений достаточно включать самые значимые для овладения практической грамматикой признаки: вид, время, число, род, лицо.

Система заданий по выработке навыка морфологического анализа глагольных форм должна строиться от простого к сложному. 1 этап заключается в отработке каждого образца отдельно. После знакомства с образцом 1, например, предлагается задание на разбор форм только настоящего времени, после образца 2 – форм прошедшего времени и т.д. Отметим, что при выполнении подобных заданий лингвистические термины многократно проговариваются, что способствует их запоминанию. На 2 этапе работы учащимся предлагаются уже разные формы глагола. Сначала в каждой форме необходимо выделить формообразующий аффикс, а затем найти соответствующий ему образец разбора. 3 этап уже включает задания на полный морфологический анализ разных глагольных форм. Здесь можно предложить и задания поискового характера:

1. Найдите в тексте все глаголы настоящего времени.
2. Найдите в тексте все глаголы в форме прошедшего времени женского рода и т.п.

В качестве задания на 4 этапе учащимся предлагается самостоятельно найти в предложенном тексте все глагольные формы и выполнить их морфологический анализ.

Причастие как особая форма глагола изучается отдельной темой. Образование форм причастий даётся в виде таблицы (см. таблицу).

Работа по анализу форм причастий строится аналогично работе по анализу спрягаемых форм глагола: от разбора одинаковых форм по предложенному образцу до самостоятельного анализа разных форм причастий. Необходимо обратить внимание учащихся на то, что суффикс причастия является показателем двух грамматических категорий – залога и времени, а окончание – трёх: числа, рода и падежа.

| Действительное (= активное) | | Страдательное (= пассивное) | |
|---|---|---|---|
| Настоящее время | Прошедшее время | Настоящее время | Прошедшее время |
| основа настоящего времени глаголов НСВ + суффиксы -ущ (-ющ) или -аш (-ящ): <i>читают – читающих</i> <i>говорят – говорящих</i> | основа инфинитива (или прошедшего времени) глаголов НСВ и СВ + суффикс -вш или -ш: <i>читал – читавший</i> <i>смог – смогший</i> | основа настоящего времени переходных глаголов НСВ + суффикс -ем или -им: <i>любим – любимый</i> <i>читаем – читаемый</i> | основа инфинитива переходных глаголов НСВ и СВ + суффикс -н (-нн), -енн или -т: <i>построить – построенный</i> <i>прочитать – прочитанный</i> <i>открыть – открытый</i> |

Отметим, что в качестве примеров в текстах, таблицах и схемах, а также в упражнениях и заданиях даются достаточно простые для понимания слова, словосочетания и предложения, чтобы внимание в данном случае концентрировалось на осмыслении нового лингвистического материала.

При изучении глагольных форм, особенно в онлайн-формате, на наш взгляд, целесообразно использовать тестовые задания как в роли тренировочных, так и как средство промежуточного контроля. Предлагаемые нами тестовые вопросы начинаются с самых простых (с выбором ответа ДА / НЕТ), например,

Отдыхайте – это форма настоящего времени:

А. Да Б. Нет

Итоговые же вопросы требуют развёрнутого анализа:

Найдите правильный разбор формы БЕГУЩУЮ:

А. Страдательное причастие настоящего времени, ед.ч., ж.р., В.п.

Б. Действительное причастие настоящего времени, ед.ч., ж.р., В.п.

В. Действительное причастие прошедшего времени, ед.ч., ж.р., В.п.

В качестве итоговой проверки сформированности навыка морфологического анализа глагольных форм целесообразно, на наш взгляд, дать контрольную работу с индивидуальным текстом для каждого студента.

Итак, обучение основам морфологического анализа строится на формировании навыка нахождения показателя определённой словоформы. Отбор отрабатываемых морфологических категорий и грамматических форм определяется уровнем владения и направлением подготовки иностранных студентов.

Литература

1. Белякова Н. Н. Как строится русский глагол. Особенности формообразования: морфология, ударение. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. 97 с.
2. Будаев В. Г. Алгоритм словоизменения русских глаголов. Настоящее (простое будущее время). Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. 105 с.
3. Егорова А. Ф. Трудные случаи русской грамматики. Сборник упражнений по русскому языку как иностранному. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011. 100 с.
4. Молчановский В. В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 201 с.
5. Слабухо О. А. Спряжение глаголов на занятиях по русскому языку как иностранному: концепция и модель обучения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2. С. 40–45. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/> (дата обращения: 17.03.2022).
6. Смолякова Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2011. № 11 (34). С. 197–200. URL: <https://moluch.ru/archive/34/3906/> (дата обращения: 14.12.2022).
7. Шустикова Т. В., Атабекова А. А. Русские глаголы. Формы и контекстное употребление. М.: Флинта, 2008. 209 с.

Смешарики спешат на помощь (об использовании мультсериала «Смешарики» на уроках РКИ)

Салтанова Надежда Юрьевна

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
SaltanovaNU@mgpu.ru

В сообщении автор делится практическим опытом работы на занятиях по аудиовизуальному курсу, связанным с использованием популярного в России мультсериала «Смешарики». Обосновываются причины выбора данного видеоматериала, основными из которых являются яркие, запоминающиеся персонажи с индивидуальными образами, характерной речью и интонацией, а также интересные сюжеты, вызывающие положительные эмоции, и удобный семиминутный таймер, который позволяет разобрать, обсудить и проработать один сюжет за одно занятие. Главным конкретным результатом работы с данным материалом становится выработка у иностранных студентов правильной русской интонации для

выражения различных эмоций, для передачи характера героев, а также улучшение восприятия и понимания звучащей речи и, как следствие, улучшение произношения обучающихся.

Ключевые слова: Смешарики; интонация; говорение; восприятие; понимание; произношение

Smeshariki rush to the rescue (about the use of the animated series "Smeshariki" in the lessons of Russian as a foreign language)

Saltanova Nadezhda Yurievna
Moscow City University, Russia

In the report, the author shares his practical experience of working in classes on an audiovisual course related to the use of the popular animated series "Smeshariki" in Russia. The reasons for choosing this video material are substantiated, the main of which are bright, memorable characters with individual images, characteristic speech and intonation, as well as interesting plots that cause positive emotions, and a convenient seven-minute timer that allows you to disassemble, discuss and work out one plot in one lesson. The main concrete result of working with this material is the development of the correct Russian intonation for foreign students to express various emotions, to convey the character of the characters, as well as improving the perception and understanding of the sounding speech and, as a result, improving the pronunciation of students.

Keywords: intonation; speaking; perception; understanding; pronunciation

Использование аудио- и видеоматериалов уже давно вошло в методику преподавания иностранного языка и доказало свою практическую значимость.

В качестве материала на уроках РКИ мы с большим успехом используем некоторые серии популярного в России мультсериала «Смешарики», созданного Анатолием Прохоровым, Ильёй Поповым и Салаватом Шайхигуровым в 2004 году. Конечно, за этот долгий период существования у сериала были свои взлёты и падения, но тот факт, что он переведён более чем на 60 языков, говорит о том, что сериал пользуется популярностью. К настоящему времени вышло уже 6 сезонов (306 серий).

Перечислим основные причины, по которым был сделан данный выбор:

- язык смешариков – это живая разговорная речь, активно используемая носителями русского языка;

- так или иначе в центре внимания оказывается психология героев, логика их поступков, поскольку создатели мультсериала копируют различные типы человеческого поведения, характер взаимоотношений между людьми, что всегда интересно для обсуждения;
- каждый герой имеет свой характер, что отражается и в его речи, поэтому можно говорить и о её стилевом разнообразии;
- интонационное богатство звучащей речи;
- интересные сюжеты, наполненные юмором, которые вызывают положительные эмоции и у детей, и у взрослых;
- возможность найти серии, связанные с реалиями русской жизни, с особенностями поведения русских (Новый год, Старый Новый год, 1 апреля и др.);
- прекрасная артикуляция, все артисты говорят чисто, без фонетических искажений; правда, встречается подражание определённым животным (беканье у Бараша);
- качественная анимация, отвечающая запросам современного зрителя;
- каждая серия длится 6-7 минут, что позволяет разобрать, обсудить и проработать один сюжет за одно занятие;
- «Смешарики» находятся в свободном доступе в интернете.

Наши ученики – это китайские, тайваньские и японские студенты-филологи в возрасте 20 лет. Все они начали изучать русский язык у себя на родине, а к нам приезжают на годовую или полугодовую стажировку. Уровень владения русским языком в объёме первого сертификационного уровня.

Основные этапы работы с каждой серией – это знакомство с новой лексикой с последующей её отработкой, просмотр мультфильма с возможными остановками для комментирования учащимися, для прогнозирования сюжетной линии, обсуждение спорных ситуаций, восстановление текста мультфильма частично на занятии, частично дома, озвучивание мультфильма, а также инсценировка отдельных фрагментов.

При знакомстве с мультсериалом, глядя на заставку, выясняем, каким образом появилось его название «Смешарики» (смешные шарики), а также происхождение имён героев от названий животных. Говорим об изменении лексического значения слова при включении в него уменьшительно-ласкательных суффиксов -ик, -оньк, -еньк, -юш, -ушк, -юшк. Предлагаем ласково обратиться друг к другу или поздороваться друг с другом (*Таня – Танечка –*

Танюша; Мария – Маша – Машенька; Света – Светочка – Светик; Игорь – Игорёк; Борис – Боренька и т.д.).

Предварительная лексическая работа. Предлагается вспомнить значение слова *биография*. При этом наши студенты не всегда могут его сразу объяснить. Лексическое значение слова выясняем с помощью дополнительных вопросов преподавателя:

Как называется научная книга, которую написал один автор? – Монография. Как называется наука о земле? – География.

Вспоминаем другие слова с корнями *био* (биология, биойогурт) и *граф* (фотография – фотограф, география – географ, автограф). Объясняем, что слово заимствовано (попутно обращая внимания студентов, что в русском языке много нерусских, часто повторяющихся корней, и их надо отмечать) из древнегреческого и имеет значение «писать». Фотоаппарат записывает фото, что в переводе с древнегреческого значит «свет», поэтому фотография. А рассказ о жизни кого-либо мы называем биографией, или жизнеописанием.

Предлагаем высказать свои предположения, о чём же будет мультфильм «Биография зонтика».

На доске и в рабочем листе, который получили студенты, записаны слова, значение которых преподаватель объясняет через понятные, лексически простые примеры, а также через наглядность: дыра – дырка, заплатка – заплатка, расставаться/расстаться с кем/с чем? расставание с кем/с чем? оставаться/остаться где? с кем? бросать/бросить = кидать/кинуть что? куда?, выбрасывать/выбросить = выкидывать/выкинуть что? куда?, разваливаться – развалюха, привычка – привычный – привыкать/привыкнуть к кому/к чему?, дорогая – 1) ценная, 2) памятная. Там, где возможно, показываем словообразовательные морфемы.

После просмотра всего мультфильма или его части студентам предлагается выполнить задания.

Это могут быть вопросы по содержанию:

Коротко ответьте на вопрос, о чём этот мультфильм. (Мультфильм о том, что мы связаны с вещами; о том, что люди привыкают к вещам, и им бывает трудно с ними расстаться).

Когда мы смотрим на зонтик Бараша, что мы видим? (дырки)

Хочет Бараш выбросить свой зонтик, расстаться с ним? Почему?

А кто ещё активно участвует в этом мультфильме? (погода)

С каким погодным явлением сталкиваются герои мультфильма? (буря)

Что происходит во время бури?

Что такое бесполезная вещь?

Можно поговорить об особенностях каждого героя, но это лучше делать после просмотра двух-трёх серий.

| <i>Имена героев</i> | Крош | Бараш | Лосяш | Кар Карыч | Нюша |
|---|---|--|--|--|--|
| Черты характера | активный, нетерпеливый, оптимист, экспериментатор | романтичный, чувствительный, легко ранимый, сочиняет стихи, симпатизирует Нюше | образованный, умный, открытый, деятельный, иногда упрямый | рассудителен, хвастлив, эрудирован, рассеян, сентиментален | эмоциональная, любопытная, общительная |
| Речевые особенности, любимые слова | говорит быстро, понимаешь так сказать, ёлки-иголки, частица -ка | | много книжных слов, феноменально, ко всем обращается на вы | | |

Прочитайте реплики диалога и определите, кто, когда и кому их говорит.

В сильных группах возможно покadroвое комментирование действий героев.

Расставьте предложения в правильном порядке (студенты выполняют задание в парах или тройках на скорость). Задание, которое учит видеть причинно-следственную связь между репликами диалога, а также те синтаксические средства, которые связывают реплики в диалогическое единство.

Ещё немного, и нашим биографиям конец. Буль-буль.

Нас несёт в открытое море!

Брось!

Ты ведь тоже часть нашей биографии.

Да и бурю, конечно, тоже мы придумали.

Никогда!

Тебя же унесёт!

Бросьте меня, а то вас унесёт вместе со мной!

Сколько замечательных и драматичных историй улетело с этим зонтиком!

Брось его!

Если ты не можешь бросить старый зонтик, то как мы можем бросить тебя – старого друга!

Спасайтесь! Вы это специально придумали, чтобы я его бросил!

Задание. Выделенные слова замените синонимичными.

*Вещи такие старые, что их давно **пора** выбросить.*

*А ты **чего** с зонтиком?*

*Уже целую неделю **на небе ни тучки!***

***Бесполезная вещь!** Пора выкинуть!*

Бесполезная вещь!** Пора **выкинуть!

***Кому** бесполезная, а **кому** очень даже полезная.*

*Мне, может быть, с зонтиком **в сто, нет, в тысячу раз уютнее**, чем без зонтика!*

*Мне, может быть, с зонтиком **в сто, нет, в тысячу раз уютнее**, чем без зонтика!*

*Ты ведь тоже часть нашей **биографии!***

*Ещё немного, и **нашим биографиям конец**. Буль-буль.*

Объясните по-русски значение следующих слов (каждый получает слово и объясняет, не называя его): *буря, жара, подарок, зонтик, биография, душа, души, дырка* и т.д.

Студенты охотно выполняют задание, в котором надо **высказать свою версию дальнейшего развития событий**.

Если позволяет время, то **выходим в речь** на основе разобранного материала для его усвоения, закрепления и для развития речи.

Домашнее задание. 1. Посмотрите мультфильм и запишите диалоги героев. Проверая тетради, преподаватель только подчёркивает места, где допущены неточности или ошибки, а исправляют эти ошибки уже сами студенты по правильному варианту текста.

2. Придумайте (это может быть правда или выдумка) **и запишите свой диалог о дорогой, памятной вещи.** Постарайтесь использовать лексику мультфильма.

3. Представьте, что вы артист и вам надо озвучить роль Бараша или Кроша (выберите сами, кто вам ближе). Будьте готовы на уроке в парах озвучить мультфильм. Для этого определите интонационное ударение в предложениях, а потом слушайте мультик и старайтесь повторить интонацию артиста. Желательно записать себя на диктофон и послушать.

Ни для кого не секрет, что китайские и японские студенты эмоционально, психологически более зажаты, чем, например, их европейские ровесники. Преподавателю приходится прилагать некоторые усилия, чтобы снять это напряжение, чтобы студент чувствовал себя свободно, что, в свою очередь, является залогом успешного овладения иностранным языком вообще и русским в частности. И здесь задание по озвучиванию оказывается очень кстати.

Создание на уроках РКИ ситуаций непринужденного речевого общения, включение иностранных студентов в различные виды речевой деятельности формирует у обучающихся речевую смекалку, умение понимать не только смысловые, но и интонационные оттенки речи. Обращение к современной анимации дает преподавателю возможность осуществить важную дидактическую задачу: развлекая, обучать – формировать навык свободного говорения на чужом языке.

Лингводидактический потенциал аудиообщения студентов-иностранцев с носителями языка в режиме онлайн

Сологуб Ольга Павловна

*Национальный Тайваньский университет, Тайбэй, Тайвань
olsolpa@gmail.com*

В статье излагаются исходные позиции учебно-речевого аудиообщения тайваньских студентов с русскими магистрантами, специализирующимися по методике преподавания РКИ, предлагается процедура этого общения. Лингводидактический потенциал данной коммуникативной практики реализуется в ходе самообучения (самостоятельное решение коммуникативных задач), взаимообучения (указание партнеру на проблемы в коммуникации) и обучения (разработка преподавателем соответствующих лингводидактических стратегий).

Ключевые слова: аудиообщение; онлайн-коммуникация; лингводидактическое моделирование; самообучение; взаимообучение; обучение; педагогическая практика

Linguodidactic potential of audio online communication of foreign students with native speakers

Sologub Olga Pavlovna

National Taiwan University, Taipei, Taiwan

The article outlines the initial positions of educational and speech audio communication between Taiwanese students and Russian undergraduates who specialize in teaching Russian as a foreign language, and proposes a procedure for this communication. The linguodidactic potential of this communicative practice is realized in the course of self-learning (independent solution of communicative problems), mutual learning (pointing out communication problems to the partner) and learning (development by the teacher of appropriate linguodidactic strategies).

Keywords: audio communication; online communication; linguodidactic modeling; self-learning; mutual learning; learning; teaching practice

В эпоху модернизации образования, вызванной прежде всего его цифровизацией, появилось огромное количество технологических возможностей. Опыт использования этих возможностей, осмысление их лингводидактического потенциала привело к формированию новой научной дисциплины – цифровой лингводидактики. Эта наука стремительно развивается, и сейчас внутри нее существует целый ряд направлений. Одно из них связано с развитием коммуникативно-речевых навыков иностранных студентов путем их погружения в пространство онлайн-коммуникации в целях общения с носителями языка. Продуктивность такого способа развития коммуникативно-речевых способностей неоспорима: естественная среда признается специалистами наиболее благоприятной средой для изучения иностранного языка.

Данные соображения послужили толчком для реализации проекта «Лингводидактический потенциал онлайн-переписки»³⁰, результатом которого стала инновационная программа лингводидактической деятельности, базирующаяся на моделях учебно-коммуникативной ситуации онлайн-общения и речемыслительной деятельности студента-иностранца, созданных посредством метода лингводидактического моделирования.

В условиях естественной учебной коммуникации происходит смещение центра тяжести с позиции преподавателя (что наблюдается при тради-

³⁰ Опыт его осмысления содержится в работах [Мандрикова, Сологуб, 2020; Сологуб, 2022 и др.].

ционном коммуникативном подходе) на позицию студента, поставленного в условия необходимости самостоятельного решения коммуникативных задач, что усиливает синергетическое начало в лингвообразовании. Изменившаяся позиция студента-иностранца, его активизация потребовали пересмотра отношения к нему со стороны преподавателя: из активного субъекта процесса обучения (как это наблюдается при традиционном подходе) преподаватель превращается в наблюдателя, регулятора естественного хода коммуникации, процессов самообучения, взаимообучения (рис. 1).

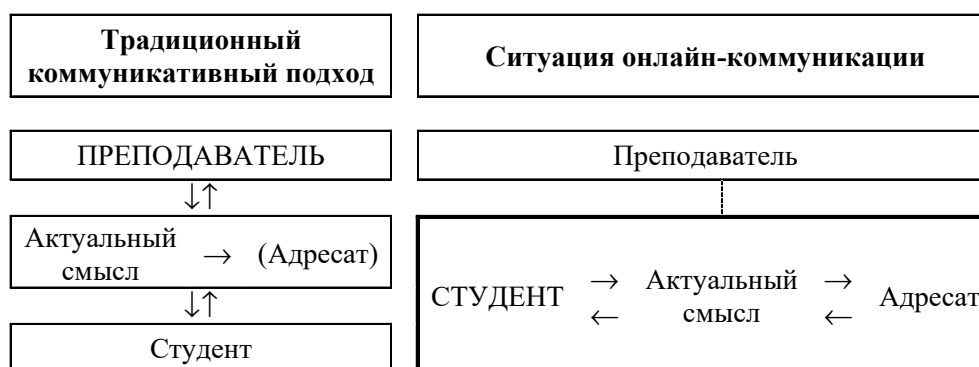


Рис. 1. Изменения характера учебно-речевой ситуации в ситуации онлайн-общения

Однако, тем не менее, за преподавателем остается роль обучающего, но в изменившихся условиях стратегии лингводидактической деятельности должны быть пересмотрены. Основанием для этого становится модель речемыслительной деятельности студента-иностранца, занимающего активную позицию, и соответствующая ей лингводидактическая модель³¹ (рис. 2).

³¹ Исходным пунктом лингводидактического моделирования послужила идея Н. Хомского о направлении речемыслительной деятельности от глубинных синтаксических структур (глубинного смысла) к поверхностным синтаксическим структурам (синтаксическим моделям) [Хомский, 1972]. Это базовое соотношение дополнено положением М. Льюиса о смещении приоритета в обучении иностранному языку от грамматики в сторону лексики (см. [Балтак]). Развитие языковой способности трактуется в духе теории деривации Л. Н. Мурзина [Мурзин, 1984] и высказанного на ее основе положения о линиях развития языковой способности студентов-иностранцев в работе Н. Д. Голева [Голев, 2015].

Речепорождение. Формирование умений и навыков выражения базового смысла (смысл → форма)

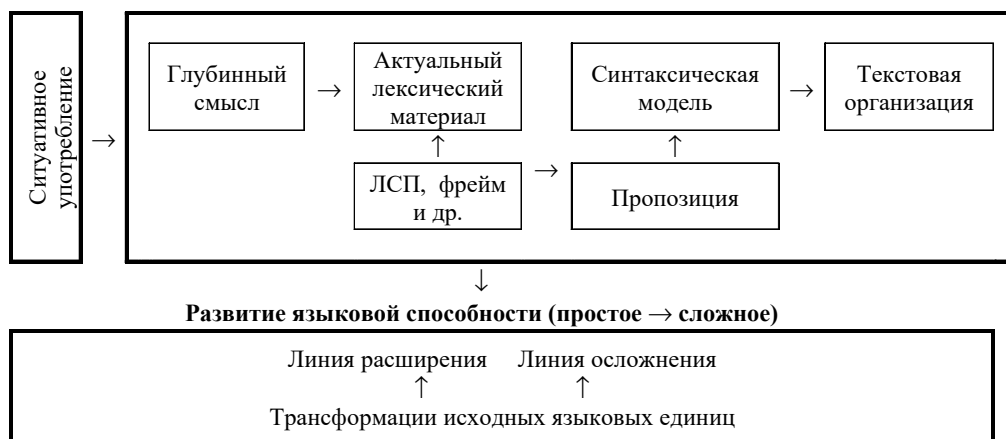


Рис. 2. Модель речемыслительной деятельности студента-иностранца и соответствующая ей лингводидактическая модель

Модель речемыслительной деятельности студента-иностранца интерпретируется следующим образом. В акте коммуникации происходит актуализация некоего смысла, требующего своего языкового выражения. Это служит толчком для извлечения из памяти соответствующей лексики, которая затем переводится в сферу грамматики / синтаксиса, а последнее служит материалом для организации текста. Специфику употребления актуального коммуникативно-речевого материала определяет прагматический фактор.

В лингводидактическом плане модель демонстрирует логику организации и последующего представления учебного материала: лексика → грамматика → текст (с учетом ситуативного употребления). Когнитивные категории («лексико-семантическое поле», «фрейм», «пропозиция» и др.) как репрезентанты знаний в языке используются в качестве операциональных единиц системного представления лексического материала, грамматикализации лексики. Развитие навыков употребления языковых единиц разных уровней происходит в направлении от простого к сложному, от простого копирования к постепенному усложнению как в структурном плане (линия расширения), так и в семантическом (линия усложнения). Большую роль в развитии языковой способности играют задания трансформационного характера.

Помимо раскрытия внутренних механизмов лингводидактической деятельности, проект предоставляет возможности и для расширения сферы его реализации. Одной из таких возможностей стало аудиообщение в режиме онлайн. Оно состоялось между тайваньскими студентами (ТС), изучающими РКИ (уровень А2–В1), и русскими магистрантами (РМ), специализирующимися по методике преподавания РКИ и проходящими педагогическую практику. Осмысление опыта реализации данного проекта с учетом имевших место недочетов и обозначившихся путей их преодоления позволило разработать процедуру осуществления учебно-речевой коммуникации, состоящую из нескольких этапов.

1. Предварительное анкетирование, проводимое РМ с целью выяснения исходных позиций осуществления своей педпрактики (продолжительность изучения русского языка ТС, его опыт общения с носителем языка, предпочтительные темы для бесед и пр.).

2. Онлайн-встреча с целью знакомства и определения ориентиров будущего общения. Каждая из сторон решает в ходе этой встречи свои задачи. Для РМ это ориентация в уровне владения языком ТС, наблюдение за манерой общения преподавателя с иностранными студентами, выстраивание собственной линии общения с партнером по коммуникации. ТС преследуют цели определения ориентиров в будущем общении с РМ, обнаружения проблемных зон при восприятии иностранной речи и реагировании на реплики диалога. Преподаватель видит свою роль в регулировании диалога, демонстрации манеры общения с ТС, корректировании речевого поведения РМ в наиболее критичных для учебной коммуникации случаях. По окончании встречи осуществляется ее рефлексия: РМ намечают параметры своего предстоящего аудиообщения с ТС (темп речи, ясность произношения, отбор лексики, уровень сложности фраз и пр.); ТС анализируют свое речевое поведение, указывают причины имевших место коммуникативных неудач.

3. Обмен двумя монологическими аудиосообщениями на избранную тему (их объем – 10-12 предложений). На данном этапе преследуются общие как для ТС, так и для РМ задачи: 1) определение степени понятности аудиотекста партнера; 2) указание в аудиосообщении партнера проблемных зон; 3) коррекция собственного аудиотекста на основе замечаний партнера. Целесообразно, чтобы общение начинал ТС – в этом случае РМ получает дополнительную возможность для более полной и детальной оценки уровня своего партнера и ее учета при дальнейшем общении. РМ, получив аудиосообщение от ТС, воспроизводит его в письменной форме,

выделяя непонятные слова (многоточием), фразы (подчеркиванием) и допущенные ошибки, например, в окончании, префиксе, в выборе предлога и пр. (красным цветом). Кроме того, он записывает свое аудиосообщение и посылает его ТС вместе с текстовым файлом. ТС, получив эти материалы, работает с письменным вариантом своего аудиосообщения, исправляя недочеты, на которые указал РМ: 1) отработывает произношение плохо произнесенных слов; 2) строит более адекватные для понимания фразы³²; 3) обращает особое внимание на те случаи, в которых допущены ошибки, и по мере возможности исправляет их; 4) заново озвучивает исправленный текст. Далее он воспроизводит аудиосообщение РМ в письменной форме, совершая те же действия: проставляет многоточие на месте непонятных слов, подчеркивает сложные, непонятные фразы. Также ТС создает ответное аудиосообщение. РМ, получив материалы от ТС, работает в следующем направлении: 1) оценивает исправленный вариант; 2) создает второе ответное сообщение; 3) делает свое предыдущее сообщение более адекватным для восприятия и понимания ТС, а именно: заменяет трудные слова на более простые или, в случае необходимости, четко произносит не услышанное ТС слово и приводит пример, в котором это слово может быть легко семантизировано; упрощает трудные для понимания фразы. Далее процедура повторяется. Завершается данный этап рефлексией обеих сторон по поводу проделанной работы: участники коммуникации определяют процент понятого из сказанного (вначале и после коррекции), анализируют свое речевое поведение, обращая особое внимание на причины непонимания, определяя пути преодоления коммуникативных неудач. В общем виде процедуру аудиообщения можно представить следующим образом (рис. 3).

4. Диалогическое общение. Участники коммуникации готовят два диалога: в первом диалоге инициатором выступают РМ, во втором – ТС. Инициаторы готовят по 10 вопросов для обсуждения. Общение происходит в свободном режиме (можно предложить определенную тему). Продолжительность общения устанавливается в районе 30 мин. Диалог записывается на видео для оценки преподавателем, а также для последующей (само)рефлексии.

³² При выполнении данной работы студентам предлагается использовать технологию МП+ОМП (машинного перевода + обратного машинного перевода) (см. [Голев, 2018, 2019]).



Рис. 3. Процедура обмена аудиосообщениями и последующей работы с ними

Предварительно преподавателем проводится инструктивная работа. ТС объясняются правила ведения диалога в русской речевой культуре: приветствие, задавание вопросов, реакция на ответы (понимание / непонимание, уточнение), реагирование на факты непонимания, согласие / возражение, выход из диалога, прощание и др. РМ получают инструкции о способах реагирования во время диалога на ход восприятия и понимания ТС естественной звучащей русской речи. Эти способы включают в себя вопросы (типа *Понятно?*), замедление речи, повтор ключевых слов / форм и предложений, их запись в чате, перевод на английский язык и др. Важно донести до будущих преподавателей мысль о том, что смысл такого общения заключается не только и не столько в самой беседе, свободной, непринужденной, а в ее **обучающем** характере. РМ должны осознавать, что общение производится для того, чтобы ТС смог участвовать в разговоре как полноправный его участник, понимающий реплики своего собеседника и адекватно на них реагируя. Только в этом случае он почувствует удовлетворенность, уверенность в своих способностях. В противном же случае его может постигнуть ощущение беспомощности, неспособности осуществлять общение на изучаемом языке, разочарование в своих возможностях. Чтобы такого не произошло, РМ нужно постоянно отслеживать процесс восприятия и понимания его речи ТС, чутко реагируя на возможные затруднения.

Как и на предыдущих этапах, данный этап заканчивается рефлексией: обе стороны анализируют свое речевое поведение и поведение партнера,

возникшие трудности в диалоге, их причины и пути устранения. Считаем целесообразным подробный анализ на занятии одного из записанных на видео диалогов (или их фрагментов).

5. Итоговая встреча. Обсуждение результатов, впечатлений о проекте.

Практика аудиообщения в режиме онлайн позволяет обнаружить ее лингводидактический потенциал, который усматривается в следующем.

В ходе практики объединяются три образовательных процесса: самообучение, взаимообучение, обучение, – это позволяет говорить о ее трехкратном лингводидактическом эффекте.

Самообучение ТС проявляется в том, что они погружены в процесс естественной коммуникации с носителем языка и самостоятельно выстраивают свое речевое поведение, решают коммуникативные проблемы (синергетическая линия выстраивается по степени нарастания: от более подготовленного общения – аудиосообщения – к естественному диалогу). РМ также погружены в условия, максимально приближенные к естественной учебной коммуникации (один на один с учеником), и также вынуждены самостоятельно регулировать свое речевое поведение, ориентируясь на уровень владения языком своего партнера. Процесс саморефлексии позволяет более глубоко и осознанно отнестись к проблемам, возникающим в ходе аудиообщения. Преподаватель, реализуя регулирующую функцию, проводит различного рода инструктажи, консультации по организации общения и его протекания, дает рекомендации, делает замечания, производит коррекцию речевого поведения. Участникам коммуникации заранее предоставляется график общения, образцы выполнения заданий по коррекции аудиотекста партнера. РМ получают специальную информацию о партнерах по коммуникации: 1) характеристика уровня владения иностранным языком; 2) материалы проведенных занятий по теме общения (если таковая определяется), 3) критерии отбора лексики для общения (список групп слов, которые с большой долей вероятности будут непонятны ТС). ТС предлагается инструкция по использованию технологии МП+ОМП для корректирования неудачно построенных фраз.

Процессы самообучения тесно связаны с процессами взаимообучения: ТС демонстрируют свои усилия по овладению естественной коммуникацией, возникающие при этом проблемы, обнажая тем самым и проблемные зоны в речевом поведении русских партнеров. РМ в свою очередь демонстрируют ход русского диалога, его правила, задают образцы отдельных реплик и также указывают на проблемные зоны в речевом поведении своих партнеров.

Процесс обучения осуществляется преподавателем на предварительном этапе и / или во время осуществления аудиообщения. Что касается ТС, то с ними производится предварительная работа по тематике общения (в случае ее наличия) в соответствии с логикой усвоения языкового материала, соответствующей характеру речемыслительной деятельности студента-иностранца (см. рис. 2). На заключительном занятии осуществляется детальный анализ одного из состоявшихся диалогов, на котором выявляются коммуникативные неудачи, причины, их вызвавшие, и пути их устранения. Процесс подготовки проходят и РМ, слушая ряд специальных курсов по избранной специализации, в том числе и по видам речевой деятельности. Обучающий характер так же, как и для ТС, несет заключительное занятие, посвященное детальному анализу речевого поведения РМ во время аудиообщения.

Таким образом, описанный опыт аудиообщения представляется нам достаточно эффективным в лингводидактическом отношении. Он позволяет расширить горизонты лингвообразования, реализовать полученные знания в ситуации живого, непосредственного общения (современные технические возможности позволяют это сделать без особого труда), объединить усилия разных сторон по приобретению необходимых умений и навыков, выработать эффективные лингводидактические стратегии в новых условиях учебно-речевой коммуникации.

Литература

1. Голев Н. Д. Интернет-проект «Vavilon.net (МП + ОМП)» как способ межъязыковой коммуникации, обучающая программа и источник для лингвистических исследований естественного языка // Инновационные технологии и подходы в межкультурной коммуникации, лингвистике и лингводидактике. Барнаул, 2018. С. 17–20.
2. Голев Н. Д. Обратный машинный перевод в непрофессиональном межъязыковом общении (опыт создания проекта «VAVILON.NET») // Русское слово в многоязычном мире. Мат-лы XIV Конгресса МАПРЯЛ. СПб., 2019. С. 1554–1559.
3. Голев Н. Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект) // Язык и культура. № 2. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. С. 105–116.
4. Мандрикова Г. М., Сологуб О. П. Онлайн-переписка как обучающая практика // Русистика без границы. 2020. № 4. С. 54–62.
5. Мурзин Л. Н. Основы дериватологии. Пермь, 1984. 56 с.
6. Сологуб О. П. Формирование вторичной языковой личности студента-иностранца в условиях естественной коммуникации (на материале онлайн-переписки

тайваньских студентов с носителями русского языка) // Виртуальная коммуникация и социальные сети. 2022. Т. 1. № 2. С. 59–64.

7. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. М.: Изд-во МГУ, 1972. 129 с.

8. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.

К вопросу об обучении интонации. Взаимозаменяемость и взаимоисключение ИК-3 и ИК-6

Тюрина Юлиана Юрьевна

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,

Москва, Россия

jultur@yandex.ru

В докладе рассматривается усиление роли ИК-6 в современной русской звучащей речи и сопоставляется использование интонационных конструкций ИК-3 и ИК-6.

Всё многообразие интонации русской звучащей речи сводится к семи интонационным конструкциям. Обучение РКИ подразумевает знакомство с интонацией на самом раннем этапе – ИК включаются в вводно-фонетический курс. Как правило, на начальном этапе представлены ИК-1 – ИК-5, в то время как ИК-6 и ИК-7 остаются за рамками обучения ввиду их оценочного характера. Однако значение ИК-6 не ограничивается оценочностью. В настоящее время наблюдается широкое использование ИК-6 и даже вытеснение этой конструкцией ИК-3. Этот процесс, вероятно, потребует пересмотра отбора интонационного материала при составлении вводно-фонетического курса.

Ключевые слова: преподавание РКИ; звучащая речь; фонетика; интонация; интонационная конструкция

On the question of intonation training. Interchangeability and mutual exclusion of IC-3 and IC-6.

Tyurina Yuliana Yurievna

Lomonosov Moscow State University

Moscow, Russia

The report examines the strengthening of the role of IC-6 in modern Russian-sounding speech and compares the use of intonation constructions IC-3 and IC-6.

ИК-5 употребляется при выражении оценки:

5

Какой красивый город!

Как правило, работа с ИК ведётся либо только в рамках вводно-фонетического курса, либо происходит в процессе освоения материала нескольких первых уроков учебника для элементарного уровня (0–А1). Рассмотрим с этой точки зрения содержание некоторых широко используемых учебников.

Беляева Г. В., Шувалова О. О. и др. «Русский язык сегодня». Этот новый учебно-методический комплекс содержит 10 уроков. В первых трёх уроках уже происходит знакомство учащихся с ИК-1, ИК-2, ИК-3, ИК-4 и ИК-5. Презентация ИК сопровождается тщательно выверенными схемами. В остальных семи уроках даны тексты для работы над правильным чтением с учётом изученных пяти ИК.

Эсмантова Т. Л. «Русский язык: 5 элементов: уровень А1». Учебник начинается вводно-фонетическим курсом, в котором понятие ИК отсутствует. Интонация представлена как интонация вопроса = / = ответа. В качестве примера приведены специальный вопрос, общий вопрос, альтернативный вопрос и ответ. Но сопровождающие эти примеры схемы содержат ошибки. Например, специальный вопрос изображается стрелкой, направленной вверх, в то время как в действительности ИК-2 (интонация специального вопроса) характеризуется движением тона вниз.

Чернышов С. И. «Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс». В этом учебнике интонация вопроса и ответа заявлена в содержании, но нет ни схем, ни нумерации ИК, а движение тона обозначено стрелками не всегда точно.

Нахабина М. М., Антонова В. Е., Жабоклицкая И. И. и др. «Русский сезон: учебник по русскому языку. Элементарный уровень». Учебник знакомит учащихся с пятью интонационными конструкциями от ИК-1 до ИК-5. Презентация ИК снабжена схемами, но они содержат ошибки.

Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. «Дорога в Россию. Учебник русского языка. Элементарный уровень». В книге также представлены ИК-1 – ИК-5, сопровождающиеся схемами. Но и в этом случае схемы не полностью соответствуют правильному произношению ИК.

На основе этого краткого обзора можно прийти к заключению, что, за редким исключением, работа над интонацией на элементарном уровне часто носит ознакомительный характер, при этом наблюдаются разночтения

ИК-6. К примеру, количество употреблений ИК-6 в неконечной синтагме в эмоционально нейтральном контексте (информационная программа, интервью) значительно превышает количество употреблений ИК-6 для выражения оценки или переспроса.

В качестве материала для исследования были использованы видеозаписи информационных программ «Время» и «Новости» разных лет: 1975, 1985, 1995, 2005, 2015 и 2021 годов. Для сравнения выбирались случайные трёхминутные фрагменты этих программ. Проводился подсчёт количества употреблений ИК-3, ИК-4 и ИК-6 в неконечных синтагмах. Ни в одном из этих случайно выбранных фрагментах информационных программ не встретилось употребление ИК-6 при выражении оценки или переспроса. Все случаи употребления ИК-6 в этих видеозаписях относятся к выражению незавершённости в неконечных синтагмах. При проведении анализа материала ставились две цели: во-первых, проверить гипотезу о резко возросшем количестве употреблений ИК-6 вместо ИК-3 при выражении незавершённости в неконечной синтагме в период после 1985 года по сравнению с предшествующим периодом; во-вторых, найти количественное подтверждение широкого использования ИК-6 в неконечной синтагме. Подсчёт дал следующие результаты (см. таблицу).

Сравнительное количество употреблений ИК-3, ИК-4 и ИК-6 в неконечной синтагме

| Год выпуска информационной программы | Количество употреблений ИК при выражении незавершённости в неконечной синтагме (в 3-х минутном фрагменте) | | |
|--------------------------------------|---|------|------|
| | ИК-3 | ИК-4 | ИК-6 |
| 1975 | 7 | 2 | 15 |
| 1985 | 2 | 17 | 17 |
| 1995 | 9 | 11 | 23 |
| 2005 | 12 | 4 | 15 |
| 2015 | 13 | 0 | 17 |
| 2021 | 16 | 12 | 14 |

Из таблицы видно, что количество употреблений ИК-6 в неконечной синтагме почти всегда превышает количество употреблений ИК-3 и ИК-4. Следует отметить следующее.

1. Гипотеза о резком увеличении количества использований ИК-6 после 1985 года оказывается верна в абсолютном выражении только в огра-

ниченный период. Если основываться на данных таблицы, то пик превышения количества употреблений ИК-6 относительно ИК-3 приходится на 1985–1995 годы, что подтверждает предположение о связи роста числа употреблений ИК-6 с социально-политическими потрясениями. Тем не менее, указанная гипотеза требует дополнительной проверки. Так или иначе, в относительном выражении количество употреблений ИК-6 стабильно превышает употребление ИК-3 в неконечной синтагме.

2. В ходе анализа звучащих фрагментов было замечено, что количественное соотношение употреблений ИК-3 и ИК-6 в неконечной синтагме корректируется индивидуальными привычками говорящего. Например, в записи 1975 года текст произносится попеременно двумя дикторами (освещается одно и то же событие), мужчиной и женщиной. Диктор-мужчина использовал в неконечной синтагме почти исключительно ИК-6, в то время как женщина использовала больше ИК-3. Возникло предположение, что это можно интерпретировать как различие между мужской и женской речью. Однако дальнейший анализ показал, что предпочтение ИК-3 или ИК-6 не зависит от пола говорящего, а определяется, возможно, индивидуальной привычкой. Например, один из интервьюируемых, мужчина, употреблял исключительно ИК-3 в неконечной синтагме.³³

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод, что в курсе обучения русскому языку как иностранному искажается действительное распределение значений между ИК-3 и ИК-6, поскольку функция оформления неконечной синтагмы представлена в основном как прерогатива ИК-3, и традиционно в учебниках РКИ элементарного уровня (А1) именно за ИК-3 «закреплена» указанная функция, а ИК-6 на этом этапе обучения не рассматривается, и в дальнейшем ей отводится роль вспомогательной интонационной конструкции с достаточно ограниченной сферой применения – оценка и переспрос.

Поскольку в действительности количественно использование ИК-6 в неконечной синтагме часто превосходит использование ИК-3, для более объективного отображения языковой реальности, возможно, имеет смысл ввести ИК-6 в состав изучаемых интонационных конструкций на более

³³ Кроме того, анализ материала показал, что в период до 1985–1986 года прослеживается корреляция употребления ИК-3 и ИК-6 в неконечной синтагме с положением её в предложении. Так, неконечная синтагма в начале или в середине предложения (со значением места, времени, уступки и др.) чаще употребляется с ИК-3, а предконечная синтагма (повышение тона перед конечной синтагмой с ИК-1) употребляется с ИК-6.

раннем этапе обучения и не ограничивать список значений ИК-6 оценкой и переспросом. Можно распределить «обязанности» так, чтобы на начальном этапе за ИК-3 в качестве основного значения закреплялось выражение вопроса без вопросительного слова (общий вопрос), а за ИК-6 – выражение неконечной синтагмы. А уже на продвинутом этапе вводилась бы синонимия с указанием стилистических различий при оформлении неконечной синтагмы не только ИК-3 и ИК-6, но и ИК-1, ИК-2, ИК-4 и ИК-5. Например, предложение типа «*Сначала мы поедem в Рязань, потом в Иваново, Кострому, Ярославль, Владимир, Боголюбово и наконец в Суздаль*» можно произнести с любой из шести интонационных конструкций. При этом каждая ИК привнесёт в указанный текст свой оттенок:

ИК-1 – эмоционально не окрашенное перечисление с невысокой степенью связанности единиц в одно целое;

ИК-2 – перечисление с оттенком оценки, в данном случае подчёркивается большое количество, разнообразие единиц;

ИК-3 – нейтрально-бытовая интонация перечисления с высокой степенью связанности единиц в одно целое;

ИК-4 – официальный стиль, «стиль учителя»;

ИК-5 – эмоционально окрашенное перечисление со значением оценки количества, разнообразия, качества;

ИК-6 – нейтральный, либо художественный стиль (возможно с оттенком припоминания), либо оценочность.

Включение ИК-6 в список изучаемых интонационных конструкций не должно усложнить процесс обучения. Во-первых, практика показывает, что ИК-6 осваивается легче, чем ИК-3. Это объясняется тем, что в ИК-6 постцентровая часть остаётся на высоком уровне тона, а в ИК-3 после резкого повышения уровня тона в центре ИК происходит резкое понижение тона на следующем после центра ИК ударном слоге и сохранение низкого уровня тона до конца синтагмы, что часто вызывает трудности у учащихся. Во-вторых, ИК-6 стихийно используется учащимися в неконечных синтагмах вместо ИК-3 именно в силу указанных выше трудностей произношения ИК-3.

В то же время необходимо чётко обозначить те случаи, когда замена ИК-3 на ИК-6 является ошибочной. Например, не следует допускать употребление ИК-6 при выражении общего вопроса. Если при выражении неконечной синтагмы (при перечислении, при обозначении времени или места действия, в неконечной части сложносочинённого и сложноподчинённого предложения) ИК-3 и ИК-6 можно при определённом допущении

считать взаимозаменяемыми, синонимичными, то при выражении общего вопроса (вопрос без вопросительного слова, на который можно дать ответ «да» / «нет») интонационные конструкции ИК-3 и ИК-6 следует расценивать как взаимоисключающие.

В настоящее время готовится к переработке учебник авторов Л. С. Журавлёвой, Л. В. Шипицо, М. М. Нахабиной, Т. Н. Протасовой, М. М. Галеевой «Русский язык. Практический курс. Учебник для начинающих». Этот учебник пользовался популярностью как среди преподавателей, так и среди учащихся благодаря компактному и логичному изложению материала, а также возможности достичь продвинутого уровня владения языком за сравнительно короткий срок. В новой версии наряду с другими изменениями будет осуществлена попытка ввести ИК-6 в значении выражения неконечной синтагмы.

Литература

1. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию. Учебник русского языка. Элементарный уровень. М.: ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова. СПб.: Златоуст, 2001. С. 11–146.
2. Беляева Г. В., Шувалова О. О. и др. Русский язык сегодня. Учебно-методический комплекс. М.: Русский язык. Курсы, 2021.
3. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. М. СПб.: Златоуст, 2001. С. 11.
4. Журавлёва Л. С., Шипицо Л. В., Нахабина М. М., Протасова Т. Н., Галеева М. М. Русский язык. Практический курс. Учебник для начинающих. М.: Русский язык, 1989.
5. Нахабина М. М., Антонова В. Е., Жабоклицкая И. И. и др. Русский сезон: учебник по русскому языку. Элементарный уровень. М.: Институт русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2015. С. 15–130.
6. Одинцова И. В. Звуки. Ритмика. Интонация. М.: Флинта: Наука, 2004. С. 133–278.
7. Чернышов С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2016. С. 18–47.
8. Эсмантова Т. Л. Русский язык: 5 элементов: уровень А1. СПб.: Златоуст, 2008.
9. Чернышов С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб.: Златоуст, 2016. С. 13.

Причастие на уроках грамматики: опыт представления

Фадеева Алена Ивановна

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия
yallery30@gmail.com

В докладе представлена методическая разработка по предъявлению причастий как элемента полипропозитивной структуры предложения в практике преподавания грамматики русского языка как иностранного. Рассматривается возможность разделения причастий на собственно атрибутивные и полупредикативные. Приводятся примеры функционирования причастий в художественном тексте В. Марта, иллюстрирующие разделение причастий на атрибутивные и полупредикативные.

Ключевые слова: причастие; семантика причастия; русский язык как иностранный; грамматический курс; временные отношения

Participle in grammar lessons: experience of presentation

Fadeeva Alena Ivanovna

Far eastern federal university, Vladivostok, Russia

The report provides a methodological development of the representation of participles as an element of the polypropositive sentence structure in the practice of teaching the grammar of Russian as a foreign language. The possibility of dividing participles into proper attributive and semi-predicative participles is considered. Examples of the functioning of participles in the artistic text of V. Mart are given, illustrating the division of participles into attributive and semi-predicative ones.

Keywords: participle; participle semantics; Russian as a foreign language; grammar course; temporary relations

Причастие как элемент грамматической системы рассматривается через призму его двойственной природы, сочетающей глагольность и адъективность. Существуют разные взгляды на способность причастной формы с той или иной регулярностью выражать качественное значение [Замятина, 2013, с. 119–121], однако всеми исследователями отмечается наличие адъективного компонента в её семантике.

В практике преподавания русского языка как иностранного причастия рассматриваются в грамматическом курсе во всей полноте значений, однако авторы учебных пособий отмечают, что для овладения этими формами

глагола студент должен иметь значительный словарный запас [Ласкарева, 2015, с. 179]. Учебные пособия включают не только способы образования причастий, их роль в предложении, но и временные отношения, возникающие между пропозициями, выраженными предикативным признаком и полупредикативной конструкцией.

Необходимость в определении временной соотнесенности предикативного признака и признака, заключённого в полупредикативной конструкции, возникает в связи со следующими факторами: при чтении художественного текста обучающиеся выстраивают ряд взаимосвязанных и взаимно расположенных событий, а при переводе такого текста воспроизводят такие ряды средствами собственного языка.

Т. Ф. Куприянова в ответ на эту необходимость составляет систему согласования времен в предложениях с действительными причастиями:

- «регулярно повторяющееся в настоящий период времени действие постоянный признак;
- ближайшее будущее;
- постоянный признак;
- временный признак;
- действие, одновременное с глаголом-сказуемым;
- относительное время;
- одновременные в прошлом действия;
- действие, выраженное причастием, произошло раньше действия, выраженного сказуемым;
- частичная одновременность» [Иванова, 2015, с. 24; Куприянова, 2019, с. 20].

Такая классификация, на наш взгляд, может быть преобразована и унифицирована следующим образом: все возможные комбинации *причастие + сказуемое* должны быть разделены на передающие значение состояния и те, в семантике которых доминирует значение действия. Такое разделение предполагает опору на классификацию знаменательных глаголов Г. А. Золотовой. Ею выделяются акциональные глаголы со значением действия и неакциональные – со значением существования, отношения, состояния или свойства.

К группе **неакциональных** относятся:

- глаголы с локализирующим значением, указывающие на пространственное положение и локализованное наличие (*лежит, спускается, ведёт, пересекает*);

- глаголы с экзистенциальным значением, обычно лексически или семантически связанные (*присутствует (лицо), царит (погода), идёт (снег)*);
- глаголы, выражающие партитивные отношения – классификационные (*относится, принадлежит, представляет*) или между целым и частью (*содержит, составляет, состоит*);
- глаголы, выражающие посессивные отношения (*иметь, владеть принадлежать*);
- глаголы с компаративным значением (*превосходит, уступает, отстаёт, напоминает*);
- глаголы с сопоставительным значением, выражающие отношения иерархии между предметами и явлениями (*соответствует, отвечает, противостоит*);
- статуальные глаголы, обозначающие состояние или изменение состояния предмета или лица (*цветет, тает, белеет, растёт, скушает, бодрствует*);
- фнктивные глаголы, обозначающие функционирование или возможность функционирования (*горит, дует, пишет, работает*), а также звуковое, цветовое, световое или обонятельное проявление существования или функционирования (*мерцает, синее, пахнет, звонит*) [Золотова, 2010, с. 159–162].

К группе **акциональных** относятся:

- глаголы эмоционального действия с указанием на объект (*любить, презирать, сердиться, нежничать*);
- глаголы конкретного физического действия с указанием на объект (*забывать, прокладывать, вязать*);
- глаголы социативного или интересубъектного действия, сопровождающиеся компонентами со значением совместного субъекта (*бороться, драться, спорить*);
- глаголы движения, сопровождающиеся указанием на предметные ориентиры;
- глаголы речемыслительной деятельности с указанием на адресата либо делиберат (*рассказывать, петь, поздравить*) [Золотова, 2010, с. 162–163].

Причастия, образованные от акциональных глаголов, мы относим к группе «действие», а те, что образованы от неакциональных глаголов – к группе «признак». Использование этой классификации для деления причастий на группы «признак» / «действие» требует от студентов знания семантики и сочетаемости большого количества глаголов. Однако при анализе

контекстов студент обращает внимание на окружение глаголов и наличие компонентов, обозначенных Г. А. Золотовой в классификации, что облегчает анализ предложений.

Результатом нашего преобразования системы взаимного расположения причастий и сказуемых становится следующая схема (см. рис. 1).

| Действие | | | Признак | |
|---|---|--|--|--|
| Одновременное | Частично одновременное | Разновременное | Постоянный | Временный |
| Сказуемое – глагол настоящего времени НСВ | Сказуемое – глагол прошедшего времени СВ | Сказуемое – глагол прошедшего и будущего времени СВ и НСВ | Сказуемое – глагол настоящего и прошедшего времени СВ и НСВ | Сказуемое – глагол настоящего и прошедшего времени СВ и НСВ |
| Причастие настоящего времени | Причастие настоящего и прошедшего времени НСВ | Причастие прошедшего времени СВ | Причастие настоящего времени | Причастие прошедшего времени |
| Сказуемое – глагол прошедшего времени НСВ | | | Признак без обозначения конечности | |
| Причастие прошедшего времени | | | | |

Рис. 1. Система взаимного расположения причастий и сказуемых

Продemonстрируем ее применимость к художественному тексту на материале рассказа В. Марта «Склянка Тянь-Ши-Нэ». В сравнительно некрупном тексте встречается десять употреблений действительных причастий, которые предполагалось разделить на группы «действие» и «признак», однако в результате все употребления были отнесены к группе «признак». Это позволяет нам дополнительно акцентировать адъективный компонент причастия, продемонстрировать студентам вариативность способов выражения признака.

- Желтые стебли **выцветших** трав спускались к земле и сухо трещали под ногами.
- На **темнеющих** небесах бледно выступали и трепетали первые ранние звезды.
- сзади бежали китайцы-погонщики и изредка хлестали кнутами **опушевших** от изнурения животных.

- в высях трепетали **сияющие** звезды и слегка освещали мглу...
- сел у маленького столика, **находившегося** тут же на полатах.
- Раздался глухой звонок, и в глубине коридора появилась какая-то странная, быстро **приближающаяся**, фигура не то карлика, не то автомата.
- мне вдруг вновь захотелось вдыхать в себя черные **дурмящие** пары.
- в склянке была какая-то жидкость зеленоватого цвета, **напоминающая** водоросль, которая появляется в **застоявшейся** на солнце воде.
- Склянка Тянь-ши-нэ, **хранившая** смерть, неужели только ты могла привести меня к концу моих надежд и мучительного непонимания жизни?..

Внутри группы признаков мы, вслед за Т. Ф. Куприяновой, выделяем постоянные и временные признаки, однако дополняем категорией признаков, для которых обозначение конечности не является обязательным. Результат распределения можно представить следующим образом (см. рис. 2).

| Признак | |
|---|---|
| Постоянный | Временный |
| <ul style="list-style-type: none"> • сел у маленького столика, находившегося тут же на полатах | <ul style="list-style-type: none"> • Желтые стебли выцветших трав спускались к земле и сухо трещали под ногами. • сзади бежали китайцы-погонщики и изредка хлестали кнутами отупевших от изнурения животных. • водоросль, которая появляется в застоявшейся на солнце воде. |
| <ul style="list-style-type: none"> • На темнеющих небесах бледно выступали и трепетали первые ранние звезды. • в высях трепетали сияющие звезды и слегка освещали мглу... • появилась какая-то странная, быстро приближающаяся, фигура не то карлика, не то автомата. • мне вдруг вновь захотелось вдыхать в себя черные дурмящие пары. • была какая-то жидкость зеленоватого цвета, напоминающая водоросль • Склянка Тянь-ши-нэ, хранившая смерть, неужели только ты могла привести меня к концу | |

Рис. 2. Постоянные и временные признаки причастий в произведении В. Марта «Склянка Тянь-Ши-Нэ»

Причастия, входящие в группу «действия», распределяются внутри неё в зависимости от времени и вида глаголов, от которых они образованы. Их распределение основано на подходе к функционально-семантическому полю времени, строение которого представлено в издании «Книга о грам-

матике. Русский язык как иностранный» под редакцией А. В. Величко. Наполнение этой группы примерами представлено в таблице.

| Действие | | |
|---|--|--|
| Одновременное | Частично одновременное | Разновременное |
| Он говорит по телефону с другом, гуляющим на улице. | Гулявший в парке человек, встретил знакомого. Мама открыла дверь и увидела сына, выполняющего домашнее задание. | Выполнивший домашнее задание студент отправился гулять |
| Бабушка наблюдала за мальчиком, сидевшем в саду. | | |

Контроль усвоения согласования времен в предложениях с действительными причастиями при помощи предложенной схемы был организован, в частности, проверочной работой, содержащей задания на определение временных отношений в предложениях с действительными причастиями с глагольной семантикой и определение типа признака в предложениях с действительными причастиями адъективной семантики:

Определите, как относятся друг к другу действия в предложениях.

- Нарисовавший эскизы театральных костюмов художник дал интервью журналистам.
- Художник, рисовавший эскизы костюмов, не мог отвлекаться на разговоры.
- Девушка, поющая русскую народную песню, вдруг остановилась, потому что забыла слова.
- Человек, считающий овец, никак не мог заснуть.
- Человек, считающий, что у него всё получится, радостно приступил к делу.
- Дерево, упавшее зимой, до сих пор лежит на дороге.

Результатом работы стало успешное освоение согласования времен в предложениях с действительными причастиями двумя группами иностран-

ных студентов с уровнем В1-В2, в связи с чем мы делаем вывод об эффективности использования предложенной схемы в практике преподавания грамматики русского языка в иноязычной аудитории.

Литература

1. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Ком-Книга, 2010. 368 с.
2. Замятина И. В., Сызранова Г. Ю. Семантическая природа причастных форм: глагольность, адъективность, субстантивность // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. № 3(27). С. 118–127.
3. Иванова И. С., Карамышева Л. М., Куприянова Т. Ф., Мирошникова М. Г. Синтаксис: практическое пособие по русскому языку как иностранному (электронное издание). СПб.: Златоуст, 2015. 364 с.
4. Куприянова Т. Ф. Знакомьтесь: причастие: учебное пособие для изучающих русский язык (продвинутый этап). СПб.: Златоуст, 2019. 112 с.
5. Ласкарева Е. Р. Чистая грамматика (электронное издание). СПб.: Златоуст, 2015. 336 с.

Лингводидактический потенциал текстов жанра *young adult*

Фадеева Ирина Анатольевна

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия
fadeeva.ia@dvfu.ru

В статье рассматривается возможность отбора текстов современной литературы для подростков для решения учебных задач различной сложности в практике обучения русскому языку как иностранному. Дается определение жанра *young adult* в мировом и русском литературоведении, описываются его основные направления с отсылкой к названиям художественных произведений, их представляющих. Приводится фрагмент произведения Д. Доцук, чтобы показать, какие учебные задачи могут быть решены при использовании этого произведения в работе с уровнем В2. Предлагается описание эмотивной составляющей текста, рассмотрены конструкции разговорной речи с особой грамматической структурой и интонацией.

Ключевые слова: методика РКИ; лингводидактический потенциал текста; чтение художественного текста; жанр *young adult*

Linguodidactic potential of young adult texts

Fadeeva Irina

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

The article considers the possibility of selecting texts of modern literature for adolescents to solve educational problems of varying complexity in the practice of teaching Russian as a foreign language. The definition of the young adult genre in world and Russian literary criticism is given, its main directions are described with reference to the names of works of art representing them. A fragment of the work by D. Dotsuk is given to show what educational tasks can be solved when using this work in work with the B2 level. A description of the emotive component of the text is proposed, constructions of colloquial speech with a special grammatical structure and intonation are considered.

Keywords: Russian as a foreign language method; linguodidactic potential of text; reading literary text; young adult genre

Работа над художественным текстом является неотъемлемой составляющей в методике преподавания РКИ, так как в процессе работы с аутентичным текстом формируются основы коммуникативной компетенции обучающегося. Грамотно отобранный текст, максимально приближенный к реальному речевому общению, стимулирует студентов к выходу в реальную коммуникацию и повышает мотивацию к дальнейшему самостоятельному чтению художественной литературы на иностранном языке. В данной статье мы рассмотрим возможности использования текстов жанра *young adult* на занятиях РКИ. Литература для молодежной аудитории на современном этапе представлена направлением *young adult*, наиболее ярко отражающем процесс культурных трансформаций: рассматриваются насущные проблемы молодого человека с его страхами, трудностями взросления, взаимоотношений с семьей и друзьями. В статье Джонатана Стивенса «*YOUNG ADULT: Книга Имени Фамилии...Определение жанра*», опубликованной в Журнале *The ALAN Review (TAR)*³⁴, впервые ставятся вопросы о жанровой специфике. Давая определение данному литературному феномену – произведение, в котором затрагиваются сложные, зачастую взрослые проблемы, возникающие у подростка на пути к самоопределению, написанное отлич-

³⁴ В данном периодическом издании рассматриваются вопросы современной молодежной литературы в США. Журнал принадлежит Ассамблее по литературе для подростков ALAN (организации Национального совета преподавателей английского языка (NCTE)).

тельным подростковым языком и несущее в себе ценность, сопоставимую со взрослой литературой, – Джонатан Стивенс выделяет следующие признаки жанра: написано о подростках; чаще всего написано от лица подростка (повествование в первом лице); текст написан современным языком; поднимается вопрос поиска себя; в центре внимания стоят взрослые проблемы в жизни подростка; часто встречаются произведения, написанные в экспериментальной форме [Jonathan, 2007].

Некоторые исследователи включают в *young adult* книги, написанные для взрослых, но которые интересны как взрослым, так и юным читателям. Примером может служить роман Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» (1951).

В современном американском образовательном процессе существует особая методика внедрения текстов *young adult* в процесс обучения классической литературе в средней и старшей школе. Согласно этой методике, представленной в работе С. Герц и Д. Галло «От Хинтон до Гамлета: построение мостов между литературой *young adult* и классикой», между классическими произведениями литературы и текстами жанра *young adult* существуют связи, на основе которых студенты могут развивать свои навыки чтения путем построения параллелей, точек соприкосновения, сравнения тем, проблем, сюжетных линий [Herz, Gallo, 1996]. Согласно самой широко распространенной модели *young adult* может использоваться в качестве вспомогательного материала для чтения или альтернативой учебной программы по литературе для младших классов на уроке английского языка. Другая модель предполагает использование *young adult* в качестве дополнительной литературы, которая будет использована учителем чтения для удовлетворения потребностей и нужд студентов, не испытывающих желания читать классические тексты.

В российских исследованиях данный жанр анализируется в работе С. Е. Сапожниковой и Я. О. Смирновой «Междисциплинарный характер исследовательской деятельности студентов гуманитарного профиля (на примере исследования произведений *Young Adult*)». Авторы пишут о том, что литература жанра *young adult* – «художественные произведения, ориентированные на подростковую аудиторию» [Сапожникова, Смирнова, 2015, с. 137] – это социокультурный феномен, который находит свою реализацию в различных художественных формах: от повестей, писем и дневников до комиксов. Исследователями было выделено несколько подтипов этого жанра:

- coming-of-age – проза о взрослении: в центре повествования находится подросток, постепенно превращающийся во взрослую самостоятельную личность, темы таких произведений включают в себя столкновение со взрослыми проблемами, приобретение опыта, мудрости. К данному подтипу жанра young adult среди отечественных произведений можно отнести повесть «Ловля молний на живца» Татьяны Млынчик, в которой главная героиня приобретает особую суперспособность: она может накапливать в своем теле электрическое напряжение, и вместе с раскрытием тайны возникновения электричества героиня раскрывает историю своего происхождения и свой потенциал; повесть Дарьи Доцук «Голос», в которой главная героиня переживает трагедию и борется с ее последствиями, постепенно обретая внутреннюю свободу;

- high school – проза об учебе в старших классах: главный герой – старшеклассник, которому трудно приспособиться к новым условиям. Чаще всего он не похож на своих сверстников и живет в собственном мире. Читатели следят за его изменениями и преобразованиями. Среди произведений данного подтипа следует выделить «Опасный возраст» Сони Фрейм, в котором главный герой – шестнадцатилетний юноша, не принятый в обществе подростков; роман зарубежного писателя Стивена Чбоски «Хорошо быть тихоней», в котором главный герой рассказывает о поступлении в старшую школу и последующих событиях;

- dystopian teen fiction – антиутопия: главный герой – боец, ведет борьбу с несправедливостью, противостоит системе, отстаивает свободу. В таких антиутопиях внимание акцентируется на проблемах современного общества, подросток живет в мрачном вымышленном мире и борется за лучшее будущее. К данному подтипу относится произведение «Каникулы» Ирины Кавинской, в котором сестры приезжают в студенческий лагерь, а на самом деле попадают в общину деструктивной секты; роман «Живые. Мы можем жить среди людей» Варвары Еналь, в котором описывается жизнь детей с роботами на орбитальной станции;

- sick-lit – литература о болезнях: главный персонаж чаще всего смертельно болен, но не сдается до конца своего жизненного пути: борется с болезнью и остается подростком, который хочет дружить, влюбляться и жить несмотря ни на что. Следует отметить, что большинство произведений данного подтипа принадлежит зарубежным авторам: «Виноваты звезды» Джона Грина, в которой подростки, страдающие от тяжелой болезни, не сдаются и остаются вместе до самого конца; книга «Я, Эрл и умирающая девушка» Джесси Эндрюс, в которой главного героя и его друга

связывает дружба с молодой девушкой, больной раком, и другие произведения.

Так, наиболее популярными темами в литературе young adult являются: поиски себя, борьба за свободу и справедливость, отношения с родителями и друзьями, первая любовь, переживание болезни или смерти.

Л. П. Караваева и Л. В. Тарасова в своей статье «Особенности совладения со стрессом у молодых людей, отдающих предпочтение художественному направлению young adult» пишут, что свою популярность литература young adult начала набирать в 2000-х годах. Существовавший в то время стереотип, что молодые люди не любят читать, был опровергнут: в силу своей специфичности young adult стало самостоятельным художественным направлением и популярным способом проведения досуга. Следующие причины авторы считают залогом успеха литературы данного жанра сегодня:

- ориентация на читателя. В силу того, что произведения young adult строятся вокруг читателя-подростка, он имеет возможность ассоциировать себя с главным героем, находит в произведении отражение своих переживаний. При этом сюжет играет далеко не самую важную роль, ведь, как пишут исследователи, современное массовое искусство имеет тенденцию к культивированию образов персонажей [Караваева, Тарасова, 2019, с. 81];
- главный герой – избранный: в отличие от персонажа в детской книге, который преодолевает преграды и в результате получает жизненный урок, герой young adult изначально обладает всеми необходимыми качествами личности или какой-то силой/суперспособностью, но не подозревает об этом, а на протяжении повествования раскрывает в себе эти качества или силы;
- темы и проблемы, отражающие опыт подростков: как уже было сказано ранее, произведения young adult призваны помочь подросткам найти ответы на интересующие их вопросы на доступном языке. В последнее время, как считают авторы, происходит формализация общения в семье. Современный молодой человек зачастую ищет ответы там, где его не станут осуждать и навязывать чужую точку зрения: «книга, особенно легко и увлекательно написанная, делает это успешно <...>. Кроме того, она не просто содержит информацию в виде назиданий <...>, а преподносит их в сочетании с вызывающими сильные эмоции ситуациями» [Караваева, Тарасова, 2019, с. 81];
- жанровое разнообразие: направление young adult (исследователи в своей статье используют именно этот термин) включает в себя не только

образцы современной литературы. В него можно включить следующие классические произведения: «Повелитель мух» У. Голдинга, «Заводной апельсин» Э. Бёрджесса, «Оливер Твист» Ч. Диккенса, «Приключения Тома Сойера» М. Твена, романы Л. Стивенсона, «Алиса в Стране чудес» Л. Кэрролла, «Книга джунглей» Р. Киплинга [Караваева, Тарасова, 2019, с. 82].

И еще одна особенность *young adult*, о которой говорят авторы, заключается в том, что зачастую в произведениях данного жанра главный персонаж либо не имеет родителей с рождения, либо они не проявляют никакого интереса к жизни ребенка. Это объясняется тем, что сюжет нацелен на независимого молодого человека, бунтаря, отрицающего устоявшиеся социальные роли и отказывающегося от родительской опеки. Интересно то, что многие сказки разных народов мира имеют подобное начало: история персонажа начинается с момента смерти родителей или выражения отчуждения с их стороны. Конечно, такая сюжетная линия характерна для текстов различных литературных жанров и направлений, но именно для произведений *young adult* она имеет первостепенное значение.

Авторы статьи провели исследование, целью которого было «изучение особенностей совладения со стрессом у молодых людей, отдающих предпочтение художественному направлению *young adult*» [Караваева, Тарасова, 2019, с. 83]. В результате было установлено, что молодые люди, проявляющие особый интерес к литературе *young adult*, по-другому справляются со стрессовыми ситуациями в жизни: *young adult* обеспечивает психологическую поддержку подросткам и обладает терапевтическим эффектом. Данная литература выполняет функцию «компенсаторного механизма»: она дает возможность молодому человеку чувствовать себя в безопасности, попасть в среду, в которой он мог бы быть понятым и принятым. Исследователи говорят о том, что современная массовая культура транслирует информацию: предоставляет особое мировоззрение и стратегии решения конфликтов во взаимодействии с внешним миром.

Современные издатели и редакторы с уверенностью утверждают, что *young adult* – один из самых популярных жанров современной литературы и «запрос на качественные подростковые книги на отечественном рынке с каждым годом становится все выше» [Что такое литература *young adult*, 2020].

На примере текста повести Д. Доцук «Голос» мы исследовали эмоционально-окрашенную и оценочную лексику и диалогическую речь с актуаль-

ными для современного русского языка речевыми конструкциями в приложении к задачам обучения на уровне В2-начальный. Для работы с повестью на уроке РКИ мы обращаемся к главе 27, в котором главная героиня Саша разговаривает с бабушкой о своей жизненной ситуации: в ходе разговора с бабушкой Саша осознает серьезность трагедии, которую ей пришлось пережить в прошлом, и понимает, как ей следует поступать в будущем, чтобы справиться с этим опытом.

Эмоциональный фон беседы можно проследить по обилию восклицательных предложений и экспрессивной лексике, которую нередко употребляет Саша («сумасшедшая», «идиотка», «ненавижу», «ненавидите»). Разговорная лексика занимает особое место в тексте: с ее помощью он становится живым, отражает современную ситуацию в русском языке («Ой, да ладно», «У меня и в мыслях не было!», «А, ну понятно!», «Вот так – раз, и всё!», «Я чуть с ума не сошла»).

Кроме того, в тексте присутствует внутренняя речь главной героини – интраперсональная речь, поскольку адресат этой речи все же имеется – читатель художественного текста. *«Я ей не верила. Она точь-в-точь как мама с её передачей про анорексию: вот, мол, какой ты станешь, если не будешь бороться и преодолевать себя! Вот и женщина с выбритой головой на плакате благотворительного фонда, который висит на нашей остановке, кричит большими красными буквами: «Борись! Борись!» Ненавижу этот плакат»* – Саша как бы рассказывает о своем личном опыте, но не самой себе: и хотя этот монолог происходит только в ее сознании, тем не менее, он адресован читателю. Так, с помощью внутренней речи главной героини, автор обращается к читателю через текст и тем самым помогает ему спроецировать ситуацию текста на себя, вовлекает читателя в текст, помогает ему пережить это событие вместе с персонажем.

Болезнь главной героини поглощает ее, поэтому она чувствует себя слабой, чувствует свою вину из-за неспособности преодолеть свой страх самостоятельно, поэтому ей кажется, что весь мир ее «упрекает» и «осуждает». Кульминационный момент отрывка наступает, когда эмоции персонажа достигают предела, и Саша восклицает: *«Зачем я вообще живу?! Лучше бы я умерла!»* Наконец, героиня осознает свои чувства и готова рассказать о них близкому человеку. В то же время происходит внутренний монолог Саши, в котором она сравнивает свою болезнь с «уродством»: *«Я будто стою в неисправном лифте и смотрюсь в кривое зеркало, которое ни на секунду не дает мне забыть о моём уродстве. Я уговариваю себя отвернуться, зажмуриться, но не могу. Не могу не смотреть. И никто не*

придёт, чтобы вытащить меня отсюда). Чувства и эмоции героини выражены в тексте с помощью таких языковых средств, как глаголы, маркирующие характерные для ситуации действия («*впилась пальцами в волосы*», «*разрыдалась*», «*закричать*», «*разбить*»), прямые номинации («*страшно*, «*стыдно*, «*тошно*», «*кошмар*», «*чувство вины и стыда*»), сравнения («*все тело содрогалось, словно по нему пускали разряды тока*», «*чувство вины и стыда спадало, как высокая температура после жаропонижающего*», «*ты себя как в тисках держишь*», «*захлебывалась страхом*»).

Болезнь и чувства страха олицетворяются автором и присутствуют в тексте наравне с героями: «*душил страх*», «*болезнь привела меня сюда*», «*она [болезнь] познакомила меня с ними*», «*болезнь уйдет <...>, не надо ее поторапливать*».

Развязка наступает в реплике бабушки. В этот же момент затрагивается важнейшая проблема текста: что такое жизнь. Жизнь воспринимается героями по-разному: Саша уверена в том, что произошедшая трагедия остановила ее, к ней больше невозможно вернуться. Несколько раз в тексте она употребляет лексические единицы, связанные с ее окончанием («*возвращение пугает до смерти*», «*лучше бы я умерла*», «*крикнуть кому-то, кто придумал эту жестокую игру: с меня хватит, я хочу выйти*», «*но кричи, не кричи – ничего не исправит*», «*этот кошмар прекратится*»). Однако бабушка старается переубедить внучку: для нее жизнь не прекращается после трагедии, а трудности жизни преодолимы («*твоя жизнь не остановилась. Это и есть жизнь. Болезнь, преодоление болезни – всё это жизнь*», «*жизнь не осталась там, откуда ты уехала. Жизнь вокруг тебя*»).

Главная героиня постепенно понимает, что эмоции, переполнявшие ее в начале беседы, сменяются чувством благодарности за ее близких, друзей, новый опыт («*бабушкины слова наполняли меня силой и – неожиданно – благодарностью. Да, я огляделась по сторонам и поняла вдруг, что благодарна за эту жизнь*»).

Так, эмоциональный фон текста можно выстроить следующим образом: в начале героиня испытывала страх, стыд, страдания, жалость к себе, затем эти чувства постепенно сменяются благодарностью и ощущением свободы, веры в будущее.

В ходе притекстовой работы были отработаны некоторые интонационные конструкции на материале представленных во фрагменте текста ситуативно обусловленных диалогах. Студенты интонационно выделяли фразы персонажей: так можно вспомнить ИК-3, ИК-6, ИК-7. Например, для отработки ИК-3 следует акцентировать внимание на таких высказываниях, как:

«Ты думаешь, я буду такая же?», «Вы даже не пытаетесь понять! Только всё время осуждаете!», для отработки ИК-6: «Почему вы меня всё время упрекаете?!», «Зачем я вообще живу?!», для отработки ИК-7: «Ну не могу я есть!», «Лучше бы я умерла!» и других.

Для синтаксического уровня данного текста характерно обилие диалогов, поэтому этот текст может использоваться на уроках грамматики для отработки диалогической речи и разговорного стиля (в тексте нередко встречаются фразы, характерные для разговорного стиля речи, например: *«Ой, да ладно», «У меня и в мыслях не было!», «А, ну понятно!», «Вот так – раз, и всё!», «Я чуть с ума не сошла»*).

В дополнительном задании от студентов требовалось найти знакомый им художественный текст из китайской литературы и проследить, каким образом в нем, в отличие от русской литературной традиции, выражено эмоциональное состояние героев. В предложенных студентами материалах мы увидели, что они легко прочитывают эмоцию за действиями персонажей. Наша педагогическая задача – научиться отслеживать, какую они видят эмоцию, тогда нам будет легче работать с текстами в конкретной аудитории.

Литература

1. Караваева Л. П., Тарасова Л. В. Особенности совладения со стрессом у молодых людей, отдающих предпочтение художественному направлению YOUNG ADULT // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. Вып. 4. С. 80–85.
2. Что такое литература young adult. [Электронный ресурс]: Литературный журнал «Пашня». Электронные текстовые данные. 2020. Режим доступа: <https://cws.media/chto-takoe-literatura-young-adult/>
3. Herz S. K., Gallo D. R. From Hinton to Hamlet: building bridges between young adult literature and the classics / Sarah K. Herz, Donald R. Gallo. Greenwood Press. Westport. 1996. 128 p.
4. Jonathan S. Young Adult: A book by any other name...: defining the genre // The ALAN Review. 2007. P. 34–42.

Проблемы формирования социокультурной компетенции при обучении китайских студентов говорению на русском языке

Федотова Нина Леонидовна, Го Цзини

Санкт-Петербургский государственный университет,

Санкт-Петербург, Россия

n.fedotova@spbu.ru, st083931@student.spbu.ru

В статье рассматриваются проблемы формирования социокультурной компетенции китайских студентов, изучающих русский язык. К проблемам формирования социокультурной компетенции китайских учащихся относятся: недостаточный уровень владения русским языком; неточное понимание мировоззренческой системы носителей русского языка; неадекватная интерпретация стереотипов поведения в русскоязычном обществе; нежелание активно участвовать в коммуникации на русском языке; трудности при отборе языковых и речевых средств для разных сфер общения.

Ключевые слова: обучение; социокультурная компетенция; иноязычное устное общение; русский язык как иностранный; китайские студенты

Problems of developing sociocultural competence in teaching Chinese students to speak Russian

Fedotova Nina Leonidovna, Guo Jingyi

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

The paper deals with the problems of forming sociocultural competence of Chinese students studying Russian. The problems of forming the socio-cultural competence of Chinese students include insufficient level of proficiency in Russian; inaccurate understanding of the world-view system of native speakers of Russian; inadequate interpretation of stereotypes of behavior in the Russian-speaking society; unwillingness to actively participate in communication in Russian; difficulties in selecting language and speech means for different spheres of communication.

Keywords: teaching; socio-cultural competence; foreign-language oral communication; Russian as a foreign language; Chinese students

Конечная цель обучения иноязычной речи – формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая понимается как «ориентированность в различных ситуациях общения, основанная на знаниях, навыках,

умениях, чувственном и социальном опыте индивида в сфере межличностного взаимодействия» [Трофимова, 2000, с. 65].

В настоящее время в связи с расширением международных контактов возрастает потребность в общении на иностранном языке. Компетенции современных специалистов не ограничиваются приобретением навыков повседневного и профессионального общения, но и включают умения эффективно использовать иностранные языки в конкретных социокультурных контекстах. Соответственно, одной из главных задач при обучении иностранному языку становится развитие необходимых личностных качеств для социализации, а также способности выполнять определенные социальные роли.

В СССР уже в начале XX в. в учебных программах по иностранному языку наряду с установкой на понимание живой иноязычной речи, на ведение беседы на иностранном языке и т.д. подчеркивалась необходимость общего ознакомления с духовной жизнью и культурой народа, язык которого изучается. Применительно к преподаванию русского языка М. Б. Храпченко отмечал: «для того чтобы активно пользоваться русским языком, не совершать крупных погрешностей в общении с его носителями, разумеется, необходимо понимать и знать его динамическое сплетение с процессами социального развития, быта, с деяниями и стремлениями русского народа» [Храпченко, 1973, с. 9]. Поскольку язык тесно связан с историей, культурой страны и современной действительностью, то новые явления в обществе всегда находят отражение в языке.

Специальную область научных знаний о соотношении языка и культуры, языка и общества называют социолингвистикой. Лингвострановедение является ее отражением в методике преподавания иностранных языков [Верещагин, Костомаров, 1990]. Начиная с 1960-х гг., был выдвинут ряд методических принципов, в том числе принцип лингвострановедения и страноведения, принцип соизучения языка и культуры, принцип изучения языка через культуру и т.д. [Митрофанова, Костомаров, 1990, с. 126].

Социокультурный подход начал разрабатываться с целью формирования компетенций, обеспечивающих использование иностранного языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. По словам А. Н. Щукина, такой подход предполагает тесное взаимодействие изучаемого языка и культуры его носителей, позволяя учащимся сочетать родной язык с изучаемым иностранным языком, тем самым смягчая отрицательную интерференцию [Щукин, 2012, с. 103].

Социальная направленность обучения привела к выделению ключевого компонента в коммуникативной компетенции учащихся, называемого социокультурной компетенцией. В. В. Сафонова впервые предложила определение социокультурной компетенции, которая представляет собой совокупность определенных знаний, навыков, умений, способностей и качеств, формируемых в процессе формальной или неформальной языковой подготовки к межкультурному общению [Сафонова, 2004, с. 18].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» приводится несколько иное определение социокультурной компетенции: «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям, стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, Щукин, 2009, с. 286].

В понимании Г. В. Елизаровой социокультурная компетенция представляет собой:

- знание системы универсальных культурных ценностей;
- знание системы ценностей родной культуры и форм и способов их проявления в институтах общества, моделях поведения людей, языковой картине мира, приемлемых речевых практиках;
- знание системы ценностей культуры изучаемого языка, форм и способов ее воплощения в государственном устройстве, моделях поведения носителей, их речи и т. д.;
- знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей различных культур;
- умение вычленять культурные ценности посредством наблюдения за носителями других культур и взаимодействия с ними без обращения к ним с прямыми вопросами [Елизарова, 2005, с. 231].

Многие исследователи (И. Л. Бим, Г. В. Воробьев, А. Чейз, Н. Д. Гальскова, В. Г. Костомаров, В. П. Сысоев, А. Н. Щукин) предпринимали попытки разработать структуру социокультурной компетенции, в результате были выявлены ее основные компоненты: социолингвистический, культурологический и социально-психологический.

1. Социолингвистический компонент отвечает за знание языковых особенностей социальных слоев, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов: знание речевых стереотипов, ситуативных и коммуникативных клише, формул речевого этикета, моделей речевого поведения [Орехова, 2015, с. 75]. Это позволяет учащимся осознать

неразрывную связь между изучаемым языком и носителями языка, чтобы можно было эффективно использовать иностранный язык в реальных условиях коммуникации. Социолингвистический компонент при иноязычном устном общении представлен также умениями соотносить языковые и речевые средства с разными сферами общения и использовать эти средства для решения коммуникативных задач.

2. Культурологический компонент включает страноведческие, социальные и национально-культурные знания, которые необходимы для общения на иностранном языке.

3. Социально-психологический компонент требует, чтобы представители разных культурных слоев и разных психологических типов в различных социальных условиях преодолевали влияние образа мышления на родном языке в процессе межкультурного общения и адекватно реагировали на речевое и коммуникативное поведение собеседника с использованием коммуникативных техник, принятых в той или иной лингвокультуре.

Говорение как процесс порождения иноязычной речи предполагает не только овладение получаемыми социокультурными знаниями, но и умениями их использовать в устном общении. По мнению О. А. Дареевой и С. А. Дашиевой, можно выделить следующее социокультурное содержание обучения иностранному языку:

- 1) знания лингвострановедческие и экстралингвистические;
- 2) навыки и умения вербального и невербального поведения;
- 3) отношение к деятельности по изучению иностранного языка и культуры [Дареева, Дашиева, 2009, с. 157].

Из сказанного следует, что необходимым условием формирования социокультурной компетенции является соизучение языка и культуры, в том числе и культуры общения. На наш взгляд, содержание социокультурной компетенции на иностранном языке можно свести к двум основным областям: знания и ценности. Они дополняют друг друга, и одна без другой не существует. Как отмечает И. К. Забродина, «усвоение иностранного языка означает проникновение в индивидуальный и коллективный менталитет и культуру другого народа и предполагает знакомство с взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, так как за каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика образа мира, состоящего из элементов и явлений, неотъемлемых и существенных для данного народа» [Забродина, 2011, с. 632]. Следовательно, преподавание иностранного языка должно быть направлено не только на развитие умений во всех видах речевой деятельности, но и на передачу знаний о культуре, общих

сведений о стране и т.п. и ценностях иноязычного общества, что и обеспечивает формирование социокультурной компетенции учащихся.

Китайские студенты, приезжающие на учебу в Россию, погружаются в абсолютно новую языковую среду, для комфортного существования в которой необходимо прежде всего быстрое овладение русским языком. При этом процесс социокультурной адаптации создает определенные трудности даже для тех студентов, которые уже долгое время изучали русский язык у себя на родине и достаточно хорошо им владеют. Так, например, «у иностранного учащегося могут быть теоретические знания о нормах речевого поведения носителей русского языка, но, как правило, отсутствуют представления о том, как следует реагировать в разных коммуникативных ситуациях» [Федотова, Миллер, 2018, с. 198].

Основываясь на многолетних наблюдениях и опыте преподавания РКИ, мы пришли к выводу, что к проблемам формирования социокультурной компетенции при обучении китайских студентов говорению на русском языке относятся:

1) недостаточный уровень владения русским языком. Это обусловлено не только отрицательным влиянием родного языка, но и низким уровнем мотивации к изучению русского языка [Леханова, 2018, с. 42];

2) неточное понимание мировоззренческой системы носителей русского языка, что может приводить к противоречиям между участниками коммуникации – представителями разных культур;

3) неадекватная интерпретация стереотипов поведения в русскоязычном обществе, в результате могут возникать коммуникативные «сбои», которые затрудняют решение коммуникативных задач;

4) нежелание активно участвовать в коммуникации на русском языке. В этом случае можно организовать естественное взаимодействие с русскими студентами для выполнения совместной внеаудиторной работы (например, «Клуб русского языка»);

5) трудности при отборе языковых и речевых средств для разных сфер общения. Из-за незнания различий между сферами общения китайские студенты иногда используют неуместные формы приветствия, прощания, выражения просьбы и т. д.

Перечисленные проблемы в полной мере подчеркивают значимость ознакомления китайских студентов с ценностями русской культуры. Осознание этих ценностей позволит учащимся найти свое место в новой культурно-языковой среде и сделать более комфортным общение с носителями русского языка. Введение национально-культурных элементов, связанных

с конкретным социокультурным контекстом, и использование аутентичных материалов для обучения говорению на русском языке как иностранном обеспечит лучшее понимание культурных коннотаций носителей изучаемого языка и вовлечение учащихся в реальную коммуникацию.

Таким образом, социализация при обучении говорению на иностранном языке – это не только требование образовательного контента, но и общая тенденция в ситуации растущих международных контактов. Обучение иноязычной устной речи в социокультурном аспекте способствует подготовке учащихся к успешной социальной адаптации в русскоязычном обществе. При обучении китайских учащихся говорению на русском языке создание коммуникативной среды на основе усвоения социальных коммуникативных норм помогает выработать стратегии свободного общения в русском социуме и преодолеть психологическое отчуждение, психологический дискомфорт и т.п. При этом интегрированное изучение языка и культуры должно стать для китайских студентов стимулом к изучению русского языка. Кроме того, введение достаточного количества социокультурных элементов, обеспечивающих понимание студентами национальных особенностей, психологических характеристик и культурного контекста носителей русского языка, также играет решающую роль в развитии устно-речевых умений на русском языке как иностранном.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Рус. яз., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного). 246 с.
3. Дареева О. А., Дашиева С. А. Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 15. С. 154–159.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
5. Забродина И. К. Социокультурный компонент содержания обучения как одно из средств повышения мотивации изучения иностранных языков // Вестник науки Сибири. 2011. № 1(1). С. 630–634.
6. Леханова К. Н. Особенности обучения китайских студентов русскому языку как иностранному (из опыта работы в Институте Бода Цзилиньского педагогического университета, КНР) // Вестник Северо-Восточного Федерального

университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4(12). С. 38–46.

7. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка // Русский язык и литература в общении народов мира. М.: Русский язык, 1990. 270 с.

8. Орехова Ю. М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4(33). С. 73–77.

9. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / Серия: О чём спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004. 233 с.

10. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 362 с.

11. Федотова Н. Л., Миллер Л. В. Особенности адаптации иностранных студентов к русской лингвокультурной и образовательной среде // Русистика. 2018. Т. 16. № 2. С. 191–206. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2

12. Храпченко М. Б. О научных основах преподавания русского языка и литературы // Русский язык за рубежом. 1973. № 4. С. 6–11.

13. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: ВК, 2012. 336 с.

Лексикографическая грамотность как элемент культуры, образования и профессиональной компетентности личности

Хуснутдинов Арсен Александрович

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

arsen1418@mail.ru

В докладе обосновывается мысль о необходимости целенаправленного формирования у современного человека лексикографической грамотности, под которой понимается способность эффективно использовать в практической, учебной, профессиональной и др. деятельности информационно-справочные издания разных типов, в первую очередь энциклопедические и филологические словари.

Ключевые слова: русский язык; лексикография; лексикографическая грамотность; культура; образование; обучение языку

Lexicographic literacy as an element of culture, education and professional competence of an individual

Khusnutdinov Arsen Aleksandrovich

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

The report is focused on the idea of the necessity for a modern person to form lexicographic literacy, which is understood as the ability to effectively use various types of information and reference publications, primarily encyclopedic and philological dictionaries, in practical, educational, professional and other activities.

Keywords: Russian language; lexicography; lexicographic literacy; culture; education; language training

Особенностью нашего времени является постоянно возрастающий объем разнообразной по содержанию и целевому назначению, способам передачи и качеству передаваемой информации. Соответственно, возрастают и требования к пользователю, который должен обладать определенным набором компетенций, а именно такими знаниями и навыками, которые позволяют находить нужные ему сведения, оценивать их с точки зрения возможностей использования, а также соответствующим образом обрабатывать эти сведения для удовлетворения своих потребностей. Такие знания, умения и навыки составляют необходимую часть общекультурных (позволяющих быть полноценным представителем человеческого сообщества, цивилизации) компетенций современного человека.

Здесь особое значение имеет умение работать с информационно-справочными изданиями различных типов и в частности с разнообразными по типу и назначению словарями, в первую очередь со словарями энциклопедическими и филологическими (лингвистическими). Необходимость уделять внимание умению работать со словарями обусловлена и тем, что именно в словарях, как правило, содержится объективная и точная информация об описываемых понятиях и единицах, а сама форма подачи материала позволяет содержащуюся в словаре информацию представить пользователю в максимально сжатом, концентрированном и системно обработанном виде. Словарная форма дает также возможность пользователю свободно оперировать заложенной в словаре информацией в зависимости от своих целей и запросов. Словарная форма, таким образом, на сегодняшний день оказывается наиболее удобной и для размещения информации, и для извлечения ее пользователем. Объективность представленных в словаре

сведений и системность подачи материала в нем обеспечивают высокую научность словаря как справочника в соответствующих областях знаний.

В наши дни в распоряжении пользователя имеется большое количество словарей, различающихся по форме и содержанию, адресату и целевому назначению, материальному носителю и каналам доступности и т.д. Словари эти, созданные специалистами-лексикографами, как правило, отличаются высоким качеством, практической и научной значимостью не только для пользователей, но и для теории науки и практики словарного дела. Однако высокое качество самого словаря не может обеспечить его высокий «коэффициент полезного действия», так как заложенная в словарь составителями информация может оказаться невостребованной или недоступной при отсутствии у пользователя определенных знаний и навыков работы со словарями, т.е. таких знаний и навыков, которые позволяют, во-первых, выбрать из всего массива лексикографических изданий нужный в данный момент словарь и, во-вторых, извлечь из словаря содержащуюся в нем информацию в максимально полном объеме. Именно такую способность человека мы называем лексикографической грамотностью (компетентностью) пользователя. Наши наблюдения показывают, что можно выделить несколько уровней такой лексикографической грамотности (компетентности) пользователя.

1. Первый уровень можно определить как общекультурный, базовый, который необходим каждому современному человеку независимо от его пола, возраста, социального положения, уровня образования, профессии, вида деятельности и т.д. Поэтому мы считаем, что формирование лексикографической грамотности на этом уровне должно осуществляться уже в общеобразовательной школе. Каждый выпускник общеобразовательной школы должен иметь представление о том, что такое словарь, чем он отличается от изданий других типов по форме, содержанию и назначению, какие бывают словари, а также ознакомиться с наиболее известными и авторитетными словарями, имеющимися в обиходе и доступные широкому кругу пользователей. Формирование лексикографической грамотности на этом уровне предполагает, таким образом, определенные знания о лексикографии как особой отрасли науки, о типологии словарей, макро- и микро-структуре словарей разных типов, о параметрах описания включенных в реестр (словник) словаря единиц, метаязыке словаря. Формирование лексикографической грамотности на этом уровне предполагает также выработку и закрепление умения работать со словарями разных типов и извлекать из них необходимые для пользователя сведения. Наш опыт позволяет сказать,

что для формирования данного уровня компетентности необходимы определенные формы работы, нацеленные на решение следующих задач:

1) знакомство с историей становления и развития лексикографии как особой отрасли науки;

2) знакомство с типологией словарей (при выборе тех или иных классификаций словарей из числа имеющихся следует ориентироваться на такие, которые в наибольшей степени соответствуют запросам пользователей, см., например, классификацию, созданную с такой целью [Хуснутдинов, 2001]);

3) знакомство с содержанием и построением словарей разных типов и особенностями подачи информации о свойствах описываемых в них единиц;

4) знакомство с описанием одной и той же единицы (слова или выражения) в словарях разных типов и разного времени;

5) выработка умения давать комплексную характеристику конкретному словарю на основе анализа самого издания и отдельной словарной статьи.

2. Второй уровень можно определить как образовательный (или учебный), нацеленный на формирование такой лексикографической подготовленности пользователя, которая позволяет ему использовать данные словарей для решения своих практических, образовательных и профессиональных вопросов и задач. Этот уровень лексикографической грамотности является составной частью профессиональной подготовки человека независимо от той области профессиональной деятельности, которую он осваивает или которой он обучается. Поэтому этот уровень лексикографической грамотности должен формироваться в средних специальных и высших учебных заведениях (колледжи, вузы и др.) независимо от профиля специальности. Здесь обучение работе со словарями должно быть нацелено на раскрытие возможностей словарей для решения конкретных проблем и задач, возникающих в практической, учебной и профессиональной деятельности [Как устроен толковый словарь В. И. Даля, 2014]. Наш опыт показывает эффективность следующих видов работ:

1) поиск сведений о языковых единицах в словарях (такие сведения могут отличаться глубиной и детальностью информации: в одних случаях может быть необходимость только в знании значения слова или выражения для того, чтобы правильно понять смысл текста, в котором это слово или выражение использовано; в других случаях возникает необходимость в сведениях о происхождении слова или выражения, лексико-грамматических свойствах единицы, ее сочетаемости, стилистической окраске и т.д.);

2) установление возможностей словарей при освоении терминосистемы избранной специальности (форма и содержание терминов, соотношение терминов друг с другом по разным признакам, отношения и связи терминологических номинаций в терминосистеме данной науки и др.), см. об этом [Хуснутдинов, 2007];

3) использование словарей при подготовке устных и письменных текстов в процессе учебной, профессиональной и общественной деятельности личности;

4) использование словарей при работе с источниками на других языках и в международном профессиональном общении;

5) использование словарей в профессиональной и личной переписке, в том числе и на неродном языке.

3. Третий, самый высокий, уровень лексикографической компетентности можно обозначить как уровень профессиональный, предполагающий такую подготовленность человека, которая позволяет ему профессионально заниматься словарным делом – осуществлять лексикографическую работу как составитель словаря, редактор словаря, а также самостоятельно разрабатывать и реализовывать лексикографические проекты в качестве автора или исполнителя. Такая подготовка может осуществляться в высших учебных заведениях в форме специальных теоретических и практических курсов, включенных в учебные программы в рамках основной и дополнительной специальностей (см. [Золина, Хуснутдинов, 2018]). Укажем на некоторые виды деятельности, способствующие формированию данного уровня лексикографической компетентности:

1) выработка умения составлять лексикографические портреты слов и выражений на основе лексикографических описаний их в словарях с привлечением данных из других источников (на продвинутом уровне это должна быть способность составить лексикографические портреты тех слов и выражений, которые только появились в живой речи и либо вовсе не фиксируются, или описываются недостаточно полно в существующих словарях);

2) выработка умения разработать проект словаря (описать цель и назначение разрабатываемого словаря, охарактеризовать его адресата, установить принципы лексикографической разработки единиц, включенных в реестр словаря, а также составить пробные словарные статьи);

3) выработка умения добывать нужные для разрабатываемого словаря сведения из разных источников (в том числе и из разных областей знания);

4) конкретная словарная работа, дающая опыт составления словарей разных типов, в том числе и учебных;

5) использование компьютерных технологий в словарном деле.

Лексикографическая компетентность последнего уровня, на первый взгляд касается только тех, кто профессионально занимается созданием словарей и обучается этому делу. Однако так кажется только на первый взгляд. В настоящее время ощущается потребность в большом количестве разнообразных по типу, назначению и адресату словарей, необходимых пользователям, занимающимися самыми разными видами деятельности (компьютерные технологии, спорт, фитнес, кулинария, садоводство, охота, рыболовство и др.). Так, фитнес-тренеру нужен словарь, в котором были бы представлены специальная лексика и фразеология, а также терминологические обозначения из области спорта, фармацевтики, анатомии, диетологии и т.д., которые используются в этой среде. Особой задачей является, например, создание словарей подъязыков специальностей, языков для специальных целей. Можно – и с большой степенью уверенности – предположить, что потребность в разнообразных словарях, способных удовлетворить практические, образовательные и профессиональные потребности широкого круга пользователей, будет расти постоянно. Соответственно, будет расти и потребность в компетентных пользователях, подготовка которых, в свою очередь, потребует разработки новых методик и форм работы на различных уровнях (см. [Хуснутдинов, 2004; Хуснутдинов, 2005] и др.). Здесь общей тенденцией, вероятно, будет движение к автоматизации словарного дела, в частности разработка лексикографических корпусов, создание специализированных и комплексных баз данных, на основе которых возможно создание конкретного (и даже индивидуально ориентированного) словаря, а также получение сведений «по заказу», с учетом особых запросов пользователя. Мы, преподаватели, готовящие специалистов для высших, средних специальных и общеобразовательных учебных заведений и работающие, таким образом, на будущее, должны видеть эти тенденции и при исполнении своей миссии следовать в русле основного течения.

Литература

1. Золина Е. Н., Хуснутдинов А. А. Лексикографический модуль в вузовской программе филологической подготовки // Языковая норма. Виды и проблемы: материалы V Международного педагогического форума (Сочи, 3–4 декабря 2018 года) / ред. кол.: Л. А. Вербицкая, С. И. Богданов, С. В. Друговейко-Должанская и др. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 201–209.

2. Как устроен толковый словарь В. И. Даля: в помощь учителю и пользователю // В. И. Даль в парадигме идей современной науки: язык – словесность – культура – образование: Материалы VI Всерос. науч. конф., Иваново, 27–28 февраля 2014 г. Иваново: Иван. гос. ун–т, 2014. С. 208–223.

3. Хуснутдинов А. А. Лексикография от альфы до омеги: проект «Омега» // Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: Матер. научно-практ. конф. Иваново: ГОУВПО Иван. гос. хим.-технол. ун-т., 2005. С. 22–27.

4. Хуснутдинов А. А. О специальных формах работы со словарями в школе: учимся читать словарь // Проблемы преподавания русского языка и культуры речи в школе и в вузе: Матер. V Ушаковских чтений, Иваново, 4-5 ноября 2002. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2004. С. 81–83.

5. Хуснутдинов А. А. Составление личного терминологического словаря как форма обучения и контроля (из опыта работы со студентами ОЗО) // Традиции ИвГУ и вызовы Болонского процесса: проблемы, противоречия, пути решения: Сб. науч.-методич. ст. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2007. С. 309–313.

6. Хуснутдинов А. А. Типология словарей в методическом освещении // Школьный учебник русского языка: проблемы и решения: Матер. III Ушаковских чтений. Иваново, 28-29 ноября 2000. Иваново, 2001. С. 47–56.

Teams and Individuals: How to highlight individual learning results in the process of team learning and cooperation

Su Shwu-Yann

*Tamkang University, New Taipei, Taiwan
112556@o365.tku.edu.tw*

This paper aims to explore how to highlight individual learning outcomes in the process of team learning and cooperation. According to the past teaching experience through the years, when working in a team, while some students are team players, the majority are "fish in troubled waters" not performing enough at teamwork, but overall enjoying the results of them. In order to prevent such phenomena from happening, and for students to be more active and effective at commenting on their individual learning outcomes when studying in a team, pre-test and post-test are implemented in the classroom "Russian Translation". The data is analyzed in order to understand the effects of pre-test and post-test. After the implementation, the team homework error rates is compared with last year's course to detect the difference of the error rates, as well as to verify whether the implementation of the pre-test and post-test had a positive impact on personal learning motivation and learning outcomes and the size of this effect.

Keywords: TBL; pre-test; post-test; learning effect

團隊和個人：團隊導向學習法(TBL)中如何突出個人學習成效

蘇淑燕

淡江大學俄文系副教授(台灣, 新北市)

112556@o365.tku.edu.tw

本論文旨在探討在團隊學習合作過程中，如何突出個人學習成效。根據多年教學經驗證實，團隊工作時，經常有人可以《混水摸魚》、《以逸待勞》，沒有付出成果，卻可以享受團隊合作的成果，學生稱其為《躺分》。為了杜絕此類現象產生，也為了學生在團隊學習時，可以更加積極，並且有效加以評量個人的學習成果，因此在「俄文翻譯」課堂上，實施前測和後測，並分析數據，了解前後測實施後，學生的個人學習分數變化和團隊錯誤率，並和去年課程比較，了解錯誤率的變化情形，藉以驗證前後測的實施，對於個人學習動機、學習成果幫助為何，效果多大。

中文關鍵字：團隊學習法、前測、後測、學習成效

M-learning 與團隊分組(以「俄文翻譯」課為例)

「俄文翻譯」於 105 學年度開課，在設計課程時，融入翻轉課程，使用翻轉教室上課，上課時將同學分組，同組同學坐在一起，進行討論。106 學年度加入 M-Learning 於課程討論(使用的是 Tron Class 平台)。以前的 M-Learning 被視為遠距教學的一環(Wang et al., 2009; Peters, 2007; Куклев, 2010)，主要使用工具為筆電(Peters, 2007; Савиных, 2005; Голицына, 2011)。但是筆者則是將 M-Learning 運用在傳統課堂上，作為主要教學方法之一。而且根據筆者自己親身實驗結果，使用筆電成效不佳。開課第一年，要求每組同學都要帶一台筆電來上課，但是往往只有一組同學帶，其他人都是空手來教室，於是他們只能將討論結果寫在教室四周的白板上。但是因為學生可能書寫的字體過淺、過小，討論過程時，無法讓每個人都可以清楚看見各組討論結果，再加上寫在白板上，同學彼此之間容易互相抄襲答案，結果不夠客觀。而且答題無法數位化，不利老師保存答案，進行學生學習分析和錯誤分析。

現代的 M-Learning 更傾向於以手機為主體的行動學習方式。運用「行動科技」突破時間與空間的限制而傳遞資訊，它的「輕便性」與「易攜性」，讓資訊的分享與交流更為即時與便利，並有效節省時間，達到知識管理與行動科技的整合性而創造競爭優勢。

如今，在課堂上，因為 Tron Class 學習平台的使用，老師上課使用手機點名，學生做線上測驗，用手機繳交作業，查看成績，任何的課堂訊息都不會漏接；作業繳交和課堂討論功能，讓小組可以上傳討論結果，討論的結果可以在大螢幕上顯現出來，讓每個人清楚看見，還可以針對各小組的翻譯進行投票評分。這樣一來，學生就不需要攜帶筆電來上課，只要使用手機連上網路，便可以進行討論，而且答案可以數位化，方便老師進行錯誤分析。傳統的演講課程+分組討論+Tron Class 學習平台(M-Learning)+翻轉教室，這些元素的結合，便是「俄文翻譯」上課模式。



Figure 1. 「俄文翻譯」課堂上的團體討論結果

「俄文翻譯」從 105 學年度到 110 學年度，總共開課四次，雖然進行了翻轉教育，仍然遇到一些問題，主要問題為：1. 手機通常用來作為社交和娛樂使用，因此上課時，允許學生拿出手機，也意味著無法避免他們因為手機而分心。2. 小組討論時，往往有部份成員沒有加入討論，或是分心玩手機，或是沒有完成課後作業，沒有及時上傳作業。3. 由於所有的課堂活動和課外作業、考試等都是採取團隊方式進行(課堂上的討論是團體方式進行，課後作業也是團隊合作成果，連期中考試和期末影片翻譯都是採用團隊合作模式進行)，在團隊合作中容易抹煞個人成就，無法凸顯個人在團隊中所擔任之職務，容易讓部分同學混水摸魚，讓部分同學負擔過重，也無法正確衡量個人的學習成果。因此，如何凸顯個人學習成效，調動個人在團隊學習過程中的積極性、降低錯誤率，增加團隊學習效率，便成了此次實驗的重點。

這次的實驗，是將團隊導向學習法(Team Based Learning)融入 111 學年度「俄文翻譯」課程中，採用團隊導向學習法中重要的前後測設定，來檢測學生個人的學習成效，並和 110 學年度做比較，了解錯誤率是否有明顯下降，以此驗證 TBL 導入課程，是否幫助學生提升學習成效。111-1 學年度修課學生共有 27 人，共實施五次的前後測，皆是在期中考前進行，這樣的設置目的是為了可以對照期中考前後學生成績的差異，藉以了解前後測實施對於學生學習成效的影響。不過因為篇幅所限，此篇論文只侷限在前後測成績的分析、後測成績和作業成績、期中成績的比較分析，其他部分留待下篇論文再行探究。

團隊導向學習法(TBL)與前後測

TBL 教學策略在國外已經採用十幾年，最早發展於醫學和商業教育，Michaelsen, Knight & Fink (2004)、Michaelsen & Sweet (2008)、史美蘭(2012)等人定義的 TBL 教學策略為：課前預習、個人測驗(iRAT)、團隊測驗(tRAT)、團隊申訴討論、同儕評量、團隊應用作業。團隊導向學習法要求將課堂上的時間放在「應用」知識，而不是「吸收」新的課程內容，要求老師製作課程影片或將課堂資料事先開放給學生，學生在家裡預習，在家裡自行學習新的課堂知識。課堂上的時間則是透過小組討論方式來熟悉和運用新的知識。為了檢視學生在家自學成果，上課第一步是先做第一次個人測驗(iRAT)，然後團體進行討論，之後用同樣的考題進行第二次測驗(tRAT)，以驗證團隊討論的成效，並且透過教師的及時反饋和團隊申訴討論來獲得成績，最後則是同儕評量，讓小組之間彼此互評，於是每個人會有一個個人成績和小組成績(小組成績是 tRAT 經過同儕互評之後所得到之成績)。

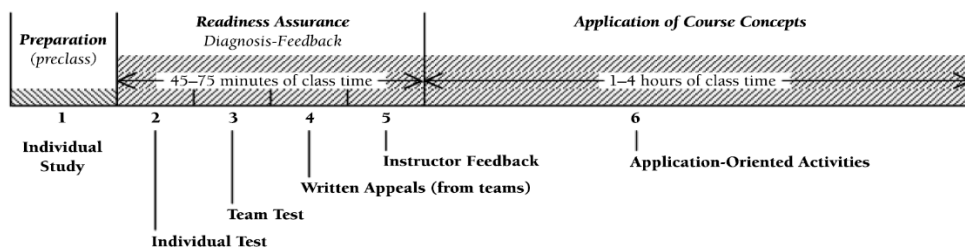


Figure 2. Teams Based Instructional Activity Sequence
(From: Michaelsen & Sweet, 2008, p. 9)

而這次的實驗，則是在實施多年的分組團隊討論基礎上，加入前後測，在 111 學年度上學期期中考前，實施五次前後測，期中考後則不進行前後測，方法為：

1. 事先分組；
2. 課前測驗(個人)：10 題選擇題(不計分)；
3. 小組討論(團隊)；
4. 即時回饋；
5. 課後測驗(個人)：同樣題目(計分)
6. 課後作業 (團隊)
7. 期中期末考試(團隊)

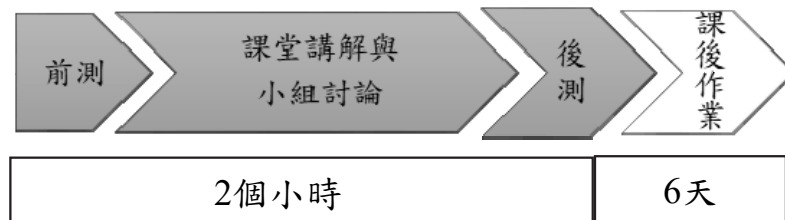


Figure 3. 課程進行圖

有別於一般的團隊導向學習法，筆者並未事先將課程錄影(因為課程設計的需要)，也未開放課程資料讓學生事先預習，因此前測是同學在沒有任何準備下，以他個人的俄文程度來進行翻譯，其所得之數據，是其個人俄文能力的體現；而後測則是經過課堂講解和小組討論過後實施，因為是個人測驗，所以可以正確測出學生上課的吸收程度，反射出小組討論的結果，也可以逼使學生認真聽講，減少分心玩手機的時間和頻率。

成效評估

為了進行成效評估，了解 TBL 導入課堂，對學生的學習效果影響，本次使用 4 種方式進行分析和比較：1. 比較前後測的平均分數差；2. 將前後測進行相依樣本的 T 檢定；3. 將後測(個人檢測成績)和團隊成果(作業和期中考試)進行相關性比較；4. 以小組為單位，將各小組的後測成績、團隊的作業成績和期中考成績，進行平均數比較，其結果分述如下：

本次修課人數總共 27 人，但是有些人沒有進行前後測，剷除這些人之後，所得到的數據如 Figure 4。從前後測的實施結果可以看出，所有的後

測(平均)都比前測(平均)高，其中最高的是「人名的翻譯」(前測平均 49 分，後測平均 92.2 分)，最低的是「數字的翻譯-2」(倍數的增減)(前測平均 29.1 分，後測平均 74.4 分)。但是與此同時，數字的翻譯 2 前測分數也最低，說明同學在沒有學習倍數的增減翻譯時，是無法以自己大三的俄文能力去進行正確翻譯(也無法透過 Google 翻譯正確翻譯)，必須透過課堂學習才能習得，但是因為單元較難，因此後測分數也比較低。

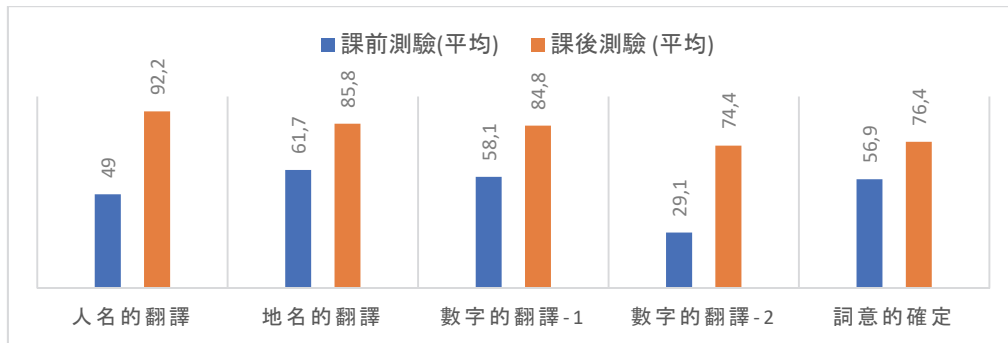


Figure 4. 前後測成績變化圖

接著，將 Figure 4 的數據進行相依樣本(成對樣本)的 t 檢定分析，所得數據如下：

| | 人數 N | 標準差 SD | P value | T |
|---------|---------|-----------|---------|---------|
| 人名的翻譯 | 18 | 19.67049 | 0 | -6.684 |
| 地名的翻譯 | 23 | 16.99673 | 0.001 | -3.923 |
| 數字的翻譯-1 | 21 | 20.8135 | 0.001 | -4.052 |
| 數字的翻譯-2 | 18 | 21.07768 | 0 | -11.783 |
| 詞意的確定 | 13 | 23.58369 | 0.007 | -3.27 |

表 1 「俄文翻譯」111-1 學年度前後測 T 檢定分析結果

如表 1 所示，經相依樣本分析後，人名的翻譯有效觀察值變為 18 人、地名的翻譯：23 人、數字的翻譯-1：21 人、數字的翻譯 2：18 人、詞意的確定：13 人(因為有些同學沒有做題，所以將他們剔除來計算總平均，造成每次測驗的人數都不統一)。所有的 T 值(-6.684, -3.923, -4.052, -11.782, -3.27) 皆低於 0.5，達到顯著水準；雙尾顯著性 P 值=0, 0.001, 0.001, 0, 0.007，

皆小於 0.05，表示後測的成績有顯著提升，同學經過上課和課堂討論，於後測表現出了成績的進步。

為了更加了解前後測對同學翻譯能力的提升和對團隊工作的貢獻，因此將後測成績(個人成績)分別與作業(團隊活動)、期中考成績(團隊活動)進行淨相關比較分析，得出數據如表 2 和表 3：

| | | 人名的翻譯 作業 | 地名的翻譯 作業 | 數字的翻譯 1 作業 | 數字的翻譯 2 作業 | 詞意的確定 作業 1 | 詞意的確定 作業 2 |
|---------------|---------|--------------|-------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 人名的翻譯 後測 | P value | 0.018 | 0.158 | 0.654 | 0.375 | 0.387 | 0.17 |
| 地名的翻譯 後測 | P value | 0.116 | 0.03 | 0.71 | 0.656 | 0.994 | 0.709 |
| 數字的翻譯 1 後測 | P value | 0.23 | 0.51 | 0.027 | 0.434 | 0.673 | 0.805 |
| 數字的翻譯 2 後測 | P value | 0.554 | 0.384 | 0.886 | 0.799 | 0.428 | 0.142 |
| 詞意的確定 後測 | P value | 0.257 | 0.596 | 0.667 | 1 | 0.202 | 0.094 |

表 2 「俄文翻譯」後測成績與作業成績淨相關比較結果

在表 2 的相關性比較數據中，P 值小於 0.05 的分別為：人名的翻譯後測/人名的翻譯作業(0.018)、地名的翻譯後測/地名的翻譯作業(0.03)、數詞的翻譯 1 後測/數詞的翻譯 1 作業(0.027)，表示這幾次的個人後測對同學的團隊作業是有顯著性的幫助；但是，另兩次後測(數詞的翻譯 2 和詞意的確定)幫助效果就不顯著。

| 控制變數 | | | 人名的翻 譯後測 | 地名的翻 譯後測 | 數字的翻 譯 1 後測 | 數字的翻 譯 2 後測 | 詞意的確 定後測 |
|----------------|-------------|---------|--------------|-------------|----------------|----------------|--------------|
| -無- | 期 中 考 | P value | 0.012 | 0.524 | 0.872 | 0.02 | 0.024 |
| 控制變數： 所有的作業 | 期 中 考 | P value | 0.02 | 0.753 | 0.598 | 0.055 | 0.937 |

表 3 「俄文翻譯」後測成績與期中成績淨相關比較結果

從表 3 可以得知，在不做變數控制時，有三次的後測成績：人名的翻譯、數字的翻譯 2 和詞意的確定，其 P 值的表現皆低於 0.05 ($P=0.012, 0.02, 0.024 < 0.05$)，表示此三次的後測與期中考成績出現高度相關性，同學透過課堂學習和前後測的實施，了解人名的翻譯方式、倍數增減翻譯技巧；但是另外兩次的後測成績：地名的翻譯、數字的翻譯 1，則沒有表現出明顯的關聯性 ($0.524, 0.872 > 0.05$)。經過排除變數(所有的作業)之後，結果顯示：只剩下人名的翻譯後測 P 值 ($P=0.02$) 低於 0.05，顯現出高度相關性，其他皆高於 0.05，相關性不高。可見得影響期中成績，除了後測之外，平常作業和同學自己的翻譯習慣影響也很大，同學在寫期中考卷時，往往因為過於緊張、時間緊迫，忘記許多課堂上所習得的翻譯技巧，而採用自己平常習慣的方法來翻譯，造成翻譯錯誤。

前面採用的是全班平均，過程中可能忽略了各組的相異性和獨特性，為了更準確地了解個人的後測成績與團隊學習成效的關係，接下來則是用各組(共六組)的後測平均成績(個人成績)和作業平均(團體成績)、期中考平均(團體成績)做比較，得到結果如 Figure 5：

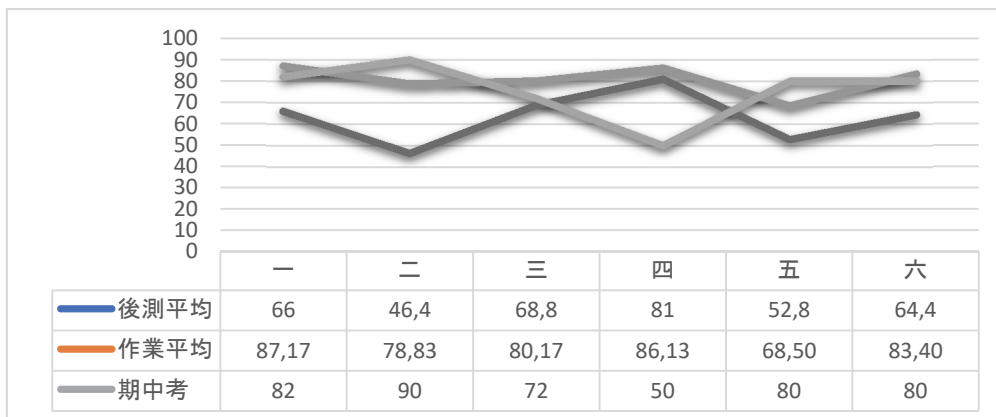


Figure 5 各組後測、作業總平均和期中考比較圖表

從 Figure 5 的數據可以看出，各組的作業總平均成績皆高於後測成績，這證明了後測的確可以幫助家庭作業的撰寫，提高作業分數。但是對於期中考的幫助就不一定了，第 4 組的期中成績遠遠落後於後測總平均和作業總平均，可見得對第四組來說，後測的幫助並不大，他們仍然在期中考時犯下許多錯誤，導致期中成績不佳，這個數據也與前面的相關性比較結果一致。

結論和改善措施

前後測的實施，對於鑑別學生個人學習成效是有幫助的，由於前後測都是個人測驗，因此可以透過比較前後測差異，和後測分數的高低來驗證學生的學習成效，不過主題越難，後測成績就越低，這也符合一般的教學經驗。前後測的實施還可以幫助小組團隊撰寫作業和部分的提升期中考試的翻譯能力，這可以從各小組作業平均成績(團隊討論結果)均高於後測平均成績(個人上課成果)來證明。但是對於比較難的主題(數字的翻譯 1、數字的翻譯 2、詞意的確定)，前後測似乎效果不彰，同學還是會在撰寫課後的團隊作業中犯下錯誤。尤其是數字的翻譯 2 和詞意的確定，這兩次的後測平均成績最低(74.4 和 76.4)，對團隊作業幫助也比較小(P 值皆大於 0.05，相關性不高)，作業分數沒有明顯提升(作業分數不高還有一個原因是因為第五組有一次作業沒有繳交，拉低了全班和該組的平均)，而且對於期中考試幫助也不大。因此，可能需要再增加一些教學手段(例如：遊戲學習法，將遊戲導入課堂)，更多的複習、更多的練習，增加學生對比較難的單元，例如：數詞翻譯和詞意確定的熟悉度，以達到良好的學習效果。

參考書目

西文：

1. Ash K. Educators evaluate flipped classrooms // Education Week. 2012. Vol.32(2). P. 6–8.
2. Liang Jen-Kai, Chang I-Hua & Wu Chuan-Wei. The model of TEAM Model Team-based Learning: Vision and Practice. 2015. [Electronic resource]: <https://www.ha-book.com/en/academic.php?act=view&id=17>
3. Michaelsen L. K., Knight, A. B., Fink, L.D. Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Sterling, VA: Stylus, 2004. 286 p.
4. Michaelsen L. K., & Sweet M. The essential elements of team-based learning // New directions for teaching and learning. 2008. Vol. 116. P. 7–27.
5. Peters K. M-Learning: Positioning educators for a mobile, connected future // IRRODL Vol. 8, No 2, 2007. [Electronic resource]: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ800956.pdf>
6. Sams A., & Bergmann J. Flip Your Students' Learning // Educational Leadership. 2013. Vol. 70(6). P. 16–20.
7. Struyven K., Dochy F., & Janssens S. “Teach as you preach”: The Effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers’ approaches to teaching // European Journal of Teacher Education, 2010. Vol. 33(1). P. 43–64.
8. Sun F. Eye movements in reading Chinese: Paragraphs, single characters and pinyin. In S. F. Wright & R. Groner (Eds.), Facets of dyslexia and its remediation Elsevier, 1993. P. 245–255.

9. Sun F., Morita M., & Stark L. A. Comparative patterns of reading eye movement in Chinese and English // *Perception & Psychophysics*. 1985. Vol. 37. P.502–506.
 10. Tan N. CK, Kandiah N., Chan Y. H., Umapathi T., Lee S. H., & Tan K. A controlled study of team-based learning for undergraduate clinical neurology education // *BMC Medical Education*. 2011. Vol. 11 (91). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-11-91>
 11. Wang M., Shen R., Novak D. & Pan X. The impact of mobile learning on students' learning behaviours and performance: Report from a large blended classroom//*British Journal of Educational Technology*. 2009. Vol. 40. No 4. P. 673–695. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00846.x
 12. Xie K., Debacker T. K., & Ferguson C. Extending the traditional classroom through online discussion: The Role of student motivation// *Journal of Educational Computing Research*. 2006. Vol. 34(1). P. 67–89.
 13. Савиных И. В. Мобильные технологии в региональной системе дистанционного образования // *Материалы Всероссийской науч. метод. конф. «Открытое образование и информационные технологии»*. Пенза, 2005.
 14. Голицына И. Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании // *Образовательные технологии и общество*. 2011. № 1. С. 241–252.
 15. Кудрявцев А. В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 7. С. 71–76.
 16. Куклев В. А. Мобильное обучение: от теории к практике // *Высшее образование в России*. № 7, 2010. С. 88–95.
- 中文：
1. 史美瑤 (2012)。21 世紀的教學：以「學生學習為中心」的教師發展。評鑑雙月刊，36。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/02/23/5570.aspx>
 2. 史美瑤 (2012)。以學生學習為中心的教學：團隊導向學習法。評鑑雙月刊，38。取自 <http://epaper.heeact.edu.tw/archive/2012/07/01/5828.aspx>
 3. 朱宗藍、林月娥、王瑋、郭珍利(2016)。翻轉教學-以行動科技與團隊導向學習於實證護理教學之成效：科技部補助專題研究計畫成果報告期末報告 (MOST105-2511-S182A-004)。取自：<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=11896502>
 4. 佐藤學 (2012)。學習的革命—從教室出發的改革。黃郁倫、鐘啟泉 (譯)。臺北市：天下雜誌股份有限公司。
 5. 黃子璿 (2010)。從 3R 到 4C：淺談 21 世紀能力的發展與趨勢。數位典藏與學習電子報，9(11)。取自 <http://newsletter.teldap.tw/news/NewsContent.php?nid=4112&lid=466>
 6. 黃政傑(2014)。翻轉教室的理念、問題與展望。台灣教育評論月刊，3 (12)，161-186

7. 黃瓊華(2018)。以團隊學習問題導向教學模式提升生技醫學專業英文學習效率研究計畫：教育部教學實踐研究計畫成果報告(PMN107078)。取自：<https://teacher.ctust.edu.tw/ezfiles/52/1052/img/1999/551961434.pdf>
8. 梁仁楷、張奕華、吳權威。TEAM Model TBL 團隊合作學習模式」之理念與實踐案例。取自：http://www.habook.com.tw/eteaching/habook_epaper/2015/20150115_TEAM_Model_TBL/20150115_TEAM_Model_TBL.htm
9. 張奕華、吳權威(Chang, I-Hua and Wu, Chuan-Wei) (2014)。智慧教育：理念與實踐，3-7。
10. 張輝誠。學思達教學法。網址：<http://flipping-chinese.wikispaces.com/學思達教學>。存取日期：2015 月 01 月 13 日。
11. 團隊導向學習教學法教師手冊(第一版)。高雄醫學大學教師發展暨教師資源中心。取自：<https://cfd.kmu.edu.tw/index.php/zh-TW/teacher-manual-for-team-based-learning-tbl-instructional-approach>
12. 劉克明(2012)。TBL—有效果的小組學習。高雄醫學大學 e 快報，第 199 期。取自：http://enews2.kmu.edu.tw/index.php/Enews199_TBL--%E6%9C%89%E6%95%88%E6%9E%9C%E7%9A%84%E5%B0%8F%E7%B5%84%E5%AD%B8%E7%BF%92
13. 盧信彰(2008)。建構行動科技導向之知識管理機制以提升醫療院所管理效能之研究。工業科技教育學刊，№1, 41-48。
14. 關超然 (2014 年 12 月)。2014。PBL 之理念與原則。亞太 PBL 聯合會議衛星工作坊：PBL 案例深耕培訓，汕頭大學醫學院。

РУССКОЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ – 2022
VI МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

15–17 декабря 2022 года
Тайбэй – Новосибирск

Сборник статей

В авторской редакции

Выпускающий редактор *И.П. Брованова*
Дизайн обложки *А.В. Ладыжская*
Компьютерная верстка *С.И. Ткачева*

Налоговая льгота – Общероссийский классификатор продукции
Издание соответствует коду 95 3000 ОК 005-93 (ОКП)

Подписано в печать 22.05.2023. Формат 70 × 100 1/16. Бумага офсетная. Тираж 20 экз.
Уч.-изд. л. 34,18. Печ. л. 26,5. Изд. № 110. Заказ № 149. Цена договорная

Отпечатано в типографии
Новосибирского государственного технического университета
630073, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, 20