

Научный журнал

Социо- и психолингвистические исследования

ISSN 2310-0214

2024. Выпуск 12

Основан в 2013 году

Выходит 1 раз в год

Учредитель: Пермский государственный национальный исследовательский университет

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Абаева М.К., канд. филол. наук, доц. (Казахстан, Казахский национальный университет им. Абая)

Беликов В.И., д-р филол. наук, проф. (Россия, Московский государственный университет)

Гор К., д-р филол. наук, проф. (США, Мэрилендский университет)

Ерофеева Т.И., д-р филол. наук, проф. (Россия, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Кибрик А.А., д-р филол. наук, проф. (Россия, Институт языкознания РАН)

Ларук О., д-р филол. наук, проф. (Франция, Лионский университет)

Маркасова Е.В., д-р филол. наук (Китай, Пекинский университет)

Стоянович А., д-р филол. наук, проф. (Сербия, Белградский университет)

Черниговская Т.В., д-р филол. наук, д-р биолог. наук, проф. (Россия, Санкт-Петербургский государственный университет)

Эламирян Р.Г., канд. полит. наук, доц. (Армения, Российско-Армянский (Славянский) университет)

Ячева-Улчар Э., д-р филол. наук (Македония, Институт македонского языка им. К.П. Мисиркова)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Ерофеева Е.В., (гл. ред.), д-р филол. наук, проф.

Баринова И.А., канд. филол. наук, доц.

Белоусов К.И., д-р филол. наук, проф.

Богданова-Бегларян Н.В., д-р филол. наук, проф.

Боронникова Н.В., канд. филол. наук, доц.

Власов М.С., канд. филол. наук, доц.

Гаранович М.В., канд. филол. наук, доц.

Доценко Т.И., канд. филол. наук, доц.

Зелянская Н.Л., канд. филол. наук, доц.

Мишланова С.Л., д-р филол. наук, проф.

Павлова Д.С., канд. филол. наук, доц.

Алексеева-Нилова Т.Е., канд. филол. наук, доц.

Подюков И.А., д-р филол. наук, проф.

Риехакainen Е.И., канд. филол. наук, доц.

Роготнев И.Ю., канд. филол. наук, доц.

Русинова И.И., д-р филол. наук, проф.

Слюсарь Н.А., д-р филол. наук, проф.

Федорова О.В., д-р филол. наук, доц.

Худякова Е.С., канд. филол. наук, доц.

Обухова И.А. (секретарь)

Адрес учредителя, редакции и издателя: Россия, 614990, г. Пермь, ул. Букирева 15.

Е-mail: splr.editor@gmail.com

Сайт журнала: <http://splr.psu.ru>

© ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2024

Scientific Journal

Socio- and psycholinguistic studies

ISSN 2310-0214

2024. Issue 12

Founded in 2013

Published 1 time a year

Founder: Perm State National Research University

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Madina Abaeva, ass. prof. (Kazakhstan, Abai Kazakh National Pedagogical University)

Vladimir Belikov, prof. (Russia, Moscow State University)

Kira Gor, prof. (USA, Maryland University)

Ursula Doleshal, prof. (Austria, University of Klagenfurt)

Tamara Erofeeva, prof. (Russia, Perm State University)

Andrey Kibrik, prof. (Russia, Moscow State University)

Omar Larouk, prof. (France, Lion University)

Elena Markasova, ass. prof. (China, Beijing University)

Andrej Stojanovich, prof. (Serbia, University of Belgrade)

Tatyana Chernigovskaya, prof. (Russia, St.-Petersburg State University)

Ruben Elamiryan, ass. prof. (Armenia, Russian-Armenian University)

Elka Yacheva-Ulchar, prof. (Macedonia, Institute of Macedonian Language after K.P. Micirkov)

EDITORIAL BOARD

Elena Erofeeva (editor-in-chief), prof.

Irina Barinova, ass. prof.

Konstantin Belousov, prof.

Natalya Bogdanova-Beglarian, prof.

Natalia Boronnikova, ass. prof.

Mikhail Vlasov, ass. prof.

Marina Garanovitch, ass. prof.

Tamara Dotsenko, ass. prof.

Natalia Zelyanskaya, ass. prof.

Svetlana Mishlanova, prof.

Daria Pavlova, ass. prof.

Tatyana Alekseeva-Nilova, ass. prof.

Ivan Podyukov, prof.

Elena Riekhakaynen, ass. prof.

Iliia Rogotnev, ass. prof.

Irina Rusinova, prof.

Natalia Slioussar, prof.

Olga Fyodorova, ass. prof.

Ekaterina Khudyakova, ass. prof.

Irina Obukhova, secretary

Address of the founder, editorial office, publishing house: Russia, 614990, Perm, Bukireva str. 15.

E-mail: splr.editor@gmail.com

Website: <http://splr.psu.ru>

© Perm State University, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Сычев О. А., Беспалов А. М. (Россия, Бийск) МОТИВАЦИЯ ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ И ОЦЕНКЕ.....	7
Власов М. С., Торопчина О. В. (Россия, Бийск) РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ.....	11
Белоусов К. И. (Россия, Бийск), Зелянская Н. Л. (Россия, Пермь) ГРАФОСЕМАНТИКА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МОТИВАЦИЯ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ» (НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСА ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ).....	16
Чернова Д. А., Полферова Т. С. (Россия, Санкт-Петербург) ОЦЕНКА ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА.....	24
Чупрова К. Е., Алексеева-Нилова Т. Е. (Россия, Санкт-Петербург) КОГНИТИВНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	29
Прокаева В. О. (Россия, Санкт-Петербург) КОММУНИКАТИВНАЯ КООРДИНАЦИЯ В ДИАЛОГЕ: О КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ РЕПЛИК-ПОВТОРОВ.....	36
Мамаев И. Д., Риехакайнен Е. И., Шумакова Л. Л. (Россия, Санкт-Петербург) КОЛЛАБОРАЦИЯ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ: ПОЛУАВТОМАТИЧЕСКАЯ РАСШИФРОВКА ЗАПИСЕЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЕЙ.....	43
Сян Янань (Россия, Санкт-Петербург) СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ-АППРОКСИМАТОРОВ В РАЗНЫХ ФОРМАХ РЕЧИ: КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	48
Попова Т. И., Мегре М. С. (Россия, Санкт-Петербург) ВСТАВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РЕЧИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	53
Вэн Нань (Китай, Пекин) ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СДВИГ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: НА МАТЕРИАЛЕ КОНСТРУКЦИЙ «ПРЕДЛОГ + СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ».....	63
Мишина В. И. (Россия, Санкт-Петербург) ВДОХ/ВЗДОХ КАК ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭЛЕМЕНТ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В РЕЧИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ.....	69
Пересыпкина К. А. (Россия, Санкт-Петербург) БОЛЬШЕ, ЧЕМ ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ: КОМИЧЕСКИЕ ПАСПОРТУ КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	75
Ерофеева Е. В., Рудомётова Т. Д. (Россия, Пермь) РУССКИЙ АЛЛИТЕРИРОВАННЫЙ СТИХ В ВОСПРИЯТИИ РУССКИХ И КИТАЙЦЕВ.....	79
Пушкова А. С., Шистерова А. А. (Россия, Пермь) ТИПЫ ТРАНСФЕРА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКО-ЧЕШСКОГО УЧЕБНОГО БИЛИНГВИЗМА.....	85

Мелкозерова В. И., Росляк К. Д. (Россия, Санкт-Петербург) КОНТРАСТИВНЫЙ СТИЛЕМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВИКТОРИЗАНСКИХ РОМАНОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ.....	93
Лукьянчикова А. С. (Россия, Санкт-Петербург) ЧАСТИ РЕЧИ В ДИНАМИКЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЯМОЙ РЕЧИ В РУССКОМ РАССКАЗЕ XX ВЕКА.....	102
Урих А. Е. (Россия, Санкт-Петербург) ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ РАБОТЫ СНАТGPT-3.5 С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ТЕКСТОВЫМИ ДАННЫМИ.....	109
Гранова М. А. (Россия, Пермь) ЛЕКСИКА ПРЯДЕНИЯ, ТКАЧЕСТВА И ШВЕЙНОГО ДЕЛА КАК МОТИВАЦИОННАЯ БАЗА ЧЭНЬЮЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	117

CONTENT

Oleg A. Sychev, Alexander M. Bespalov (Russia, Biysk) READING MOTIVATION IN MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY: RESEARCH AND EVALUATION APPROACHES.....	7
Mikhail S. Vlasov, Olga V. Toropchina (Russia, Biysk) RESULTS OF THE PILOT STUDY OF READING SKILLS OF SCHOOLCHILDREN OF ALTAI TERRITORY AND THE ALTAI REPUBLIC.....	11
Konstantin I. Belousov (Russia, Biysk), Natalia L. Zelianskaia (Russia, Perm) GRAPHOSEMANTICS OF THE SUBJECT AREA “CHILDREN’S MOTIVATION TO READ” (based on a corpus of foreign publications).....	16
Daria A. Chernova, Tatiana S. Polferova (Russia, Saint Petersburg) COMPREHENSION ASSESSMENT IN EXPERIMENTAL STUDIES OF TEXT PROCESSING.....	24
Kristina E. Chuprova, Tatiana E. Alekseeva-Nilova (Russia, Saint Petersburg) COGNITIVE AND LINGUISTIC FACTORS, INFLUENCING READING SKILL DEVELOP-MENT IN ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION.....	29
Valeriya O. Prokaeva (Russia, Saint Petersburg) LINGUISTIC ALIGNMENT IN DIALOGIC DISCOURSE: CONTEXTUAL VARIATION OF ALLO-REPETITIONS.....	36
Ivan D. Mamaev, Elena I. Riekhakaynen, Lada L. Shumakova (Russia, Saint Petersburg) COLLABORATION WITH AI: SEMI-AUTOMATIC ANNOTATION OF TEACHERS’ SPEECH	43
Yanan Xiang (Russia, Saint Petersburg) COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FUNCTIONING OF PRAGMATIC MARKERS-APPROXIMATORS IN DIFFERENT FORMS OF SPEECH: A CORPUS-BASED STUDY.....	48
Tatyana I. Popova, Mariya S. Megre (Russia, Saint Petersburg) INSERTED CONSTRUCTIONS IN THE SPEECH OF ELDERLY PEOPLE: AN EXPERIMENTAL RESEARCH.....	53
Weng Nan (China, Beijing) LEXICO-SEMANTIC SHIFT IN RUSSIAN (BASED ON CONSTRUCTION “PREPOSITION + NOUN”).....	63
Valeria I. Mishina (Russia, Saint Petersburg) INHALE/SIGH AS A PARALINGUISTIC ELEMENT: FUNCTIONING IN THE SPEECH OF HEALTH CARE WORKERS.....	69
Xenia A. Peresypkina (Russia, Saint Petersburg) MORE THAN JUST A PRECEDENT TEXT: COMIC PASSE-PARTOUT AS A PHENOMENON IN MODERN COMMUNICATION.....	75
Elena V. Erofeeva, Tamara D. Rudomyotova (Russia, Perm) RUSSIAN ALLITERATED VERSE IN THE PERCEPTION OF THE RUSSIANS AND THE CHINESE.....	79
Anastasia S. Pushkova, Alina A. Shisterova (Russia, Perm) TYPES OF TRANSFER AT THE ADVANCED STAGE OF THE FORMATION OF RUSSIAN-CZECH EDUCATIONAL BILINGUALISM.....	85

Valeria I. Melkozerova, Kristina D. Roslyak (Russia, Saint Petersburg) CONTRASTIVE STYLOMETRIC ANALYSIS OF VICTORIAN NOVELS FROM A GENDER PERSPECTIVE.....	93
Alisa S. Lukyanchikova (Russia, Saint Petersburg) PARTS OF SPEECH IN DYNAMICS: DIACHRONIC ANALYSIS OF DIRECT SPEECH IN RUSSIAN SHORT STORIES OF THE 20TH CENTURY.....	102
Alisa E. Urikh (Russia, Saint Petersburg) THE POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF CHATGPT-3.5 WORKING WITH LITERARY TEXT DATA.....	109
Maria A. Granova (Russia, Saint Perm) VOCABULARY OF SPINNING, WEAVING AND SEWING AS A MOTIVATIONAL BASE FOR CHENGYU IN THE CHINESE LANGUAGE.....	117

УДК 81'23

МОТИВАЦИЯ ЧТЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ И ОЦЕНКЕ¹

Олег Анатольевич Сычев

к. психол. н., доцент кафедры педагогики и психологии, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела

Бийский филиал им. В.М. Шукшина

Алтайский государственный педагогический университет

659333, Бийск, Владимира Короленко 53. osn1@mail.ru

Александр Михайлович Беспалов

к. филос. н., доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела

Бийский филиал им. В.М. Шукшина

Алтайский государственный педагогический университет

659333, Бийск, Владимира Короленко 53. bam56@mail.ru

В статье представлен краткий обзор основных подходов к исследованию и оценке мотивации чтения, таких как модель вовлеченности в чтение, теория самодетерминации, концепция установок на чтение, в современной зарубежной психологии. Показано, что основное внимание исследователей сосредоточено вокруг истоков и последствий внешней и внутренней мотивации. Обсуждаются основные типы мотивации, предложенные в современной теории самодетерминации. Рассматривается структура, достоинства и недостатки диагностических методик, основанных на этих подходах.

Ключевые слова: мотивация чтения; теория самодетерминации; модель вовлеченности в чтение; внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

Введение

Овладение чтением является одним из важных условий успешности обучения, поскольку печатный текст по-прежнему остается основным источником учебной информации. Этим определяется неизменно высокий интерес исследователей к чтению и факторам, определяющим его успешное освоение. Несмотря на то что в жизни зрелого человека чтение в основном имеет инструментальное значение и вряд ли может рассматриваться в качестве самостоятельной деятельности, в отношении детей, по всей видимости, имеет смысл изучение чтения как деятельности с присущими ей специфическими целями и мотивами.

Мотивация чтения понимается как субъективные причины, которые побуждают человека читать [Conradi, Jang, McKenna 2014; Schiefele et al. 2012]. Значение мотивации, определяющее интерес к ней исследователей, связано с тем, что, характеризуя побуждения личности к определенной деятельности, она предположительно выступает в качестве важного субъективного фактора вовлеченности в эту деятельность и ее результативности. Несмотря на широкое разнообразие

мотивов, в течение долгого времени их объединяли всего лишь в две довольно широкие группы – внешние и внутренние. Если внешние мотивы характеризуются ориентацией на связанные с результатом деятельности внешние стимулы (вознаграждения и наказания), то внутренние мотивы отражают побуждения, связанные с личными, внутренними стремлениями и удовольствием от самого процесса деятельности.

Наиболее плодотворным периодом для эмпирических исследований мотивации чтения стали последние три десятилетия, когда с помощью ряда опросных методик были получены важные данные о причинах и последствиях внутренней и внешней мотивации чтения. В это время ученые изучили связи между внутренней и внешней мотивацией учащихся к чтению, объемом прочитанного и успеваемостью при чтении [Schiefele et al. 2012]. Важным выводом стало то, что внутренняя мотивация к чтению связана с большим количеством прочитанного и лучшими достижениями в чтении, в то время как внешняя мотивация оказывает незначительное или негативное влияние на количество прочитанного и успеваемость [там же].

Теория самодетерминации и модель вовлеченности в чтение

В недавнем обзоре [Ives et al. 2022], обобщающим исследования внутренней и внешней мотивации чтения, было показано, что, несмотря на существование целого ряда теоретических подходов к этой проблеме, наиболее влиятельными выступают модель вовлеченности в чтение А. Гатри и Дж. Уигфилда [Guthrie, Wigfield 2000] и теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [Ryan, Deci 2000]. Оба подхода сходным образом интерпретируют внешнюю и внутреннюю мотивацию: внутренняя мотивация основана на интересе и удовольствии от процесса деятельности, в то время как внешняя мотивация связана с вовлеченностью в деятельность вследствие внешнего контроля, выражающегося в возможных наказаниях, санкциях или вознаграждениях [Guthrie, Wigfield 2000; Ryan, Deci 2000].

Несмотря на сходство этих подходов, существуют важные различия между ними. В рамках теории самодетерминации в настоящее время мотивация описывается более дифференцированно, при этом чаще используются понятия «автономная» и «контролируемая» мотивация. Автономная мотивация, связанная с ощущением автономной регуляции, при которой причины вовлеченности в деятельность ощущаются как личные, не связанные с контролем извне, включает внутреннюю и идентифицированную мотивацию. Последняя рассматривается как продуктивный тип внешней мотивации, отражающий значимые личные цели и ценности человека, побуждающие к деятельности, не доставляющей непосредственного удовольствия. Контролируемая мотивация включает внешнюю (или экстернализованную) мотивацию и интроецированную, отражающую регуляцию деятельности перенесенными вовнутрь (интроецированными) целями и ценностями, воспринимаемыми как в некоторой мере чуждые, не свои (например, усвоенные родительские требования и ожидания). Кроме того, наряду с автономной и контролируемой мотивацией в современной теории самодетерминации выделяется также состояние амотивации, понимаемой как отсутствие мотивации к действию, выражающееся либо в отсутствии действий как таковых, либо в их формальной реализации при отсутствии собственных мотивов, когда люди просто выполняют свои обязанности. Причины амотивации могут быть связаны с тем, что человек не ценит какую-либо деятельность, не чувствует себя в ней компетентным или не ожидает, что она принесет желаемый результат [Ryan, Deci 2000].

Подход А. Гатри и Дж. Уигфилда, в отличие от теории самодетерминации, является скорее интегративным, объединяющим достижения разных актуальных психологических теорий и концепций. В рамках этого подхода используются идеи не только теории самодетерминации [Ryan, Deci 2000], но и теории самоэффективности [Бандура 2000], а также теории ожидаемой ценности [Wigfield, Eccles 2000]. Самоэффективность как вера в эффективность собственных действий, основанная на прошлом опыте деятельности, имеет большое значение в чтении, определяя ожидания детей относительно своих достижений в этой сфере. Согласно теории ожидаемой ценности, мотивация определяется двумя основными факторами: ценностью задачи и ожиданиями ее успешного решения.

На основе интегрирующей эти идеи модели вовлеченности в чтение [Guthrie, Wigfield 2000] еще в конце прошлого века была разработана популярная методика – опросник мотивации чтения (Motivation for Reading Questionnaire – MRQ). В ходе своей истории эта методика претерпевала многочисленные изменения и к настоящему времени известны как минимум четыре ее версии, использовавшиеся в разных исследованиях [Ives et al. 2022], в частности:

- 1) версия Дж. Уигфилда и А. Гатри [Wigfield, Guthrie 1997], которая включала в общей сложности 80 заданий, сокращенных до пересмотренной версии из 53 заданий;
- 2) версия Дж. Вонг и А. Гатри [Wang, Guthrie 2004], которая включала в общей сложности 45 заданий, сокращенная до пересмотренной версии из 43 заданий;
- 3) версия Л. Бейкер и Дж. Уигфилда [Baker, Wigfield 1999], составленная из 54 заданий и сокращенная до пересмотренной версии из 50 заданий;
- 4) версия Дж. Уигфилда, А. Гатри и К. Макгоф [Wigfield, Guthrie, McGough 1996], которая включала в себя 54 задания.

В состав MRQ входит 11 шкал мотивации к чтению, которые можно сгруппировать в следующие категории:

- внутренняя мотивация к чтению (три шкалы – любопытство, вовлеченность и важность),
- внешняя мотивация к чтению (три шкалы – признание, оценки и конкуренция),
- убеждения в компетентности (три шкалы – самоэффективность, вызов способностям и избегание усилий),
- социальная мотивация (две шкалы – связанная с общением мотивация и ориентация на требования окружающих).

Необходимо отметить, что шкалы этого опросника, составленные на основе эклектичных представлений, не показывают строго соответствия современным взглядам на состав внешней и внутренней мотивации. По этой причине, а также с учетом не вполне консистентных эмпирических результатов, специалисты, использующие эту методику, продолжают дискутировать о том, какие именно шкалы MRQ следует использовать для оценки внешней и внутренней мотивации. Таким образом, некоторая теоретическая неопределенность в сочетании с наличием разных, не вполне сопоставимых версий, затрудняют применение этой методики в исследовательских целях.

Более строгую теоретическую базу имеет основанный на теории самодетерминации опросник саморегуляции и мотивации чтения (SRQ-Reading Motivation), предложенный Дж. Де Нагель с коллегами [De Naeghel et al. 2012]. Он включает две шкалы – автономной (8 утверждений) и контролируемой (10 утверждений) мотивации, которые могут быть использованы для оценки мотивации как академического («для школы»), так и развлекательного («для себя») чтения. К числу недостатков этой методики можно отнести отсутствие дифференцированной оценки разных показателей мотивации внутри автономной и контролируемой, а также отсутствие шкалы амотивации.

Некоторые педагогические и прикладные подходы к оценке мотивации чтения

Для оценки различных аспектов мотивации к чтению у школьников были предложены также другие методики, нацеленные преимущественно на решение педагогических задач, а потому не имеющие ясных теоретических оснований в психологии мотивации. Тем не менее они представляются полезными для решения различных прикладных задач. К числу подобных методик можно отнести, например, шкалу увлеченности чтением из международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) [OECD, 2019]. Она состоит из пяти утверждений: двух прямых (например: «Чтение – одно из моих любимых занятий») и трех обратных («Я читаю только тогда, когда вынужден это делать»). Общая оценка по этой шкале обладает достаточно хорошей надежностью и дает представление о выраженности внутренней мотивации чтения, умеренно связанной с достижениями в чтении по оценке PISA [Гордеева, Сычев 2024]. Благодаря применению этой методики в рамках PISA в различных контекстах были получены достаточно надежные сведения относительно универсальных и культурно-специфичных факторах мотивации чтения. В российской выборке, к примеру, под-

тверждается обнаруженный и в других странах вклад социально-культурного статуса семьи и пола (с перевесом в пользу девочек) в мотивацию чтения [Гордеева, Сычев 2024].

Еще один прикладной подход к исследованию мотивации чтения связан с понятием установок в отношении чтения. В качестве ключевого компонента мотивации к чтению установки по отношению к чтению определяются как набор связанных с чтением чувств, которые регулярно побуждают учащегося либо читать, либо избегать чтения [Alexander, Filler 1976]. Для их оценки разработан опросник установок подростков по отношению к чтению (Survey of Adolescent Reading Attitudes – SARA) [Conradi et al. 2013], позволяющий количественно оценить установки с помощью шкал: отношение к академическому чтению печатных и цифровых материалов, а также отношение к развлекательному чтению печатных и цифровых материалов.

Выводы

В современной зарубежной науке сложился целый ряд подходов к определению чтения, описанию его структуры и оценке мотивации чтения: одни из них являются более фундаментальными, основанными на актуальных психологических теориях мотивации, в то время как другие скорее предназначены для решения прикладных задач. И те и другие помогают глубже понять разные аспекты мотивации чтения, поэтому можно сделать вывод об актуальности работы по созданию русскоязычных версий таких методик и развития дальнейших исследований мотивации чтения у русскоязычных школьников.

Примечание

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Взаимосвязь проблемного использования интернета, читательской мотивации и читательских навыков у обучающихся городских и сельских школ» (государственное задание № 073-00014-24-07, № ПТНИ 1023032200007-4-5.1.1;6.2.6).

Список литературы

- Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ. Н.Н. Чубарь. СПб.: Евразия, 2000. 318 с.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А. Образовательные и мотивационные предикторы академических достижений (на материале данных PISA 2018 по чтению) // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 1. С. 75–86. DOI:10.17759/pse.2024290106
- Alexander J.E., Filler R.C. Attitudes and Reading. Newark, DE: International Reading Association, 1976. 73 p.

Baker L., Wigfield A. Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement // *Reading Research Quarterly*. 1999. Vol. 34, № 4. Pp. 452–477. DOI:10.1598/RRQ.34.4.4

Conradi K. et al. Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey / K. Conradi, B. Jang, C. Bryant, A. Craft, M. McKenna // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 2013. Vol. 56, № 7. Pp. 565–576. DOI:10.1002/JAAL.183

Conradi K., Jang B.G., McKenna M.C. motivation terminology in reading research: A conceptual review // *Educational Psychology Review*. 2014. Vol. 26, № 1. Pp. 127–164. DOI:10.1007/s10648-013-9245-z

De Naeghel J. et al. The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective / J. De Naeghel, H. Van Keer, M. Vansteenkiste, Y. Rosseel // *Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 104, № 4. Pp. 1006–1021. DOI:10.1037/a0027800

Guthrie J., Wigfield A. Engagement and motivation in reading // *Handbook of Reading Research: Vol. 3* / M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (eds.) Lawrence Erlbaum Associates, 2000. Pp. 403–422.

Ives S.T. et al. Intrinsic and extrinsic reading motivation: Context, theory, and measurement / S.T. Ives, S.A. Parsons, D. Cutter, S.A. Field, M.S. Wells, M. Lague // *Reading Psychology*. 2022. Vol. 44, № 3. Pp. 306–325. DOI:10.1080/02702711.2022.2141403

OECD. PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: PISA, OECD publishing, 2019. 308 p. DOI:10.1787/b25efab8-en

Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, № 1. Pp. 54–67. DOI:10.1006/ceps.1999.1020

Schiefele U. et al. Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence / U. Schiefele, E. Schaffner, J. Möller, A. Wigfield // *Reading Research Quarterly*. 2012. Vol. 47, № 4. Pp. 427–463. DOI:10.1002/RRQ.030

Wang J.H., Guthrie J.T. Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students // *Reading Research Quarterly*. 2004. Vol. 39, № 2. Pp. 162–186. DOI:10.1598/RRQ.39.2.2

Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy-value theory of achievement motivation // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. Vol. 25, № 1. Pp. 68–81. DOI:10.1006/ceps.1999.1015

Wigfield A., Guthrie J.T. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading // *Journal of Educational Psychology*. 1997. Vol. 89, № 3. Pp. 420–432. DOI:10.1037/0022-0663.89.3.420

Wigfield A., Guthrie J., McGough K. A questionnaire measure of children's motivations for reading // *Instructional resource No. 22*. National Reading Research Center. Universities of Georgia and Maryland, 1996. 24 p. DOI:10.1037/t00329-000

READING MOTIVATION IN MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY: RESEARCH AND EVALUATION APPROACHES

Oleg A. Sychev

**Associate Professor, Senior Researcher at Research Department
Biysk branch named after V. M. Shukshin
Altai State Pedagogical University**

Alexander M. Bepalov

**Associate Professor, Senior Researcher at Research Department
Biysk branch named after V. M. Shukshin
Altai State Pedagogical University**

The article presents a brief overview of the main approaches to the study and assessment of reading motivation in modern foreign psychology, such as Reading Engagement Model, Self-Determination Theory, and the concept of reading attitudes. It is shown that the main attention of researchers is focused around the origins and consequences of extrinsic and intrinsic motivation. The main types of motivation proposed in the modern self-determination theory are discussed. The structure, advantages and disadvantages of diagnostic techniques based on these approaches are discussed.

Keywords: reading motivation; self-determination theory; reading engagement model; intrinsic motivation, extrinsic motivation.

УДК: 81'42

РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ¹

Михаил Сергеевич Власов

к. филол. н., доцент кафедры русского языка и литературы, начальник научно-исследовательского отдела

Бийский филиал им. В.М. Шукшина

Алтайский государственный педагогический университет

659333, Бийск, Владимира Короленко 53. vlasov_mikhailo@mail.ru

Ольга Викторовна Торопчина

старший преподаватель кафедры русского языка и литературы

Бийский филиал им. В.М. Шукшина

Алтайский государственный педагогический университет

659333, Бийск, Владимира Короленко 53. olatoro@mail.ru

В статье рассматриваются результаты пилотажного исследования с применением оригинального банка заданий для оценки читательской грамотности школьников с использованием учебных адаптированных текстов на русском языке. Сконструированные задания на извлечение, интеграцию, оценку и использование информации из текста показали приемлемую степень дискриминативности ($> 0,5$). В исследовании приняли участие школьники 5–9-х классов Алтайского края и Республики Алтай. Сравнение средних тестовых баллов не продемонстрировало значимых различий между школьниками двух регионов по большинству читательских умений. Однако при ответах на вопросы, проверяющие умение использовать полученную из текста информацию на практике, обнаружены значимые различия между школьниками двух регионов.

Ключевые слова: читательская грамотность; читательские умения; понимание текста; подростки.

Введение

В фокусе настоящего исследования – анализ результатов пилотажного исследования читательских умений школьников с использованием разработанного авторским коллективом оригинального банка заданий, в котором применялись адаптированные тексты на русском языке. В настоящее время тесты на определение уровня читательской грамотности в России проводятся на основе отечественных методик «по модели PISA», в школах внедряется работа по формированию читательской грамотности школьников. Несмотря на наличие научно-методических публикаций [Гостева и др. 2019; Киселева 2023: электр. ресурс] и отдельных обзорных статей о читательской грамотности российских школьников [Цукерман 2010: электр. ресурс] в настоящее время недостаточно надежных эмпирических данных о том, как справляются с заданиями «по модели PISA» школьники из разных регионов и какие предикторы успеха выполнения таких тестов можно обнаружить эмпирическим путем. В рамках данной статьи мы ограничимся анали-

зом надежности разработанных нами тестов из собственного банка заданий, предложенных школьникам двух регионов, а также проанализируем различия между регионами в успешности выполнения заданий на проверку четырех основных читательских умений.

Методы и материалы исследования

Нами было проведено пилотажное диагностическое исследование читательских умений школьников на примере двух пилотных регионов – Алтайского края и Республики Алтай: выборка участников составила 203 школьника (учеников 5–9-х классов), получено 1 624 развернутых устных ответа на задания, направленные на проверку разных читательских умений. В качестве материала для пилотажного исследования использовались следующие учебные, научно-популярные, научные и информационные тексты с заданиями на проверку четырех читательских умений:

1) «Русский речевой этикет» (по И.А. Стернину) (для 5-го класса);

- 2) «Информационное письмо о Всероссийском онлайн-конкурсе по русскому языку для школьников 5–6-х классов» (для 5-го класса);
- 3) «А.С. Пушкин: жизнь и творчество» (для 6-го класса);
- 4) «Вокабуляр. Как читать книги, чтобы пополнить лексикон» (для 6-го класса);
- 5) «Художественная литература и ее роль в формировании идеалов современной российской молодежи» (по материалам научной статьи А.В. Пушкиной) (для 7-го класса);
- 6) «Многозначность слова. Выпущен Nokia C02 – самый дешевый смартфон компании на Android 12» (для 7-го класса);
- 7) «Шесть доказательств того, что литература полезна в обычной жизни: на примере шести понятий из теории литературы (по С. Зенкину)» (для 8-го класса);
- 8) «История русского языка: от Кирилла и Мефодия и до наших дней» (для 8-го класса);
- 9) «История распознавания речи» (для 8–9-х классов).

Далее для каждого текста авторами проекта был составлен ряд вопросов на проверку разных читательских умений. Например:

- задание на извлечение информации из текста – «Опровергните или подтвердите информацию о том, что масса телефона Nokia C02 составляет 0,191 кг. Объясните свой ответ»;

- задание на интерпретацию и интеграцию фрагментов текста – «В каком значении в тексте употребляется слово *бюджетник*?»;
- задание на оценку информации из текста – «Какая модель телефона согласно тексту является более дешёвой и почему?»;
- задание на применение информации из текста в гипотетической жизненной ситуации – «Представьте, Вы забыли банковскую карту дома. Объясните, какую марку телефона Вы сможете использовать для безналичного расчета в магазине».

Результаты описательной статистики по частоте правильных ответов на разные читательские умения на материале выборки из 406 наблюдений представлены в Таблице 1.

Сравнение средних баллов (см. Табл. 2), полученных за развернутые устные ответы школьников из двух регионов, не показало статистически значимых различий. Обнаружены квазизначимые различия достижений школьников при ответах на вопросы, оценивающие их умение использовать полученную из текста информацию в иной (внетекстовой) ситуации, например, в жизненной ситуации ($p = 0,066$): школьники из Республики Алтай показали несколько меньший средний балл (38,4) по сравнению с выборкой школьников из Алтайского края (46,3).

Таблица 1

Описательная статистика: частота правильных ответов, %

	Задания			
	извлечение информации из текста	интерпретация и интеграция фрагментов текста	оценка информации из текста	применение информации из текста
Правильные ответы	56,067	58,463	45,424	42,983

Таблица 2

Сравнение средних значений долей правильных ответов у школьников Алтайского края и Республики Алтай по t-критерию

Тип заданий	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Задания на извлечение информации	0.462	404	0.644	0.047	0.101
Задания на интеграцию и интерпретацию	1.483	404	0.139	0.149	0.101
Задания на оценку информации	1.147	404	0.252	0.115	0.101
Задания на использование информации	1.844	404	0.066	0.185	0.101

Оценка заданий к текстам с помощью современной теории тестирования

Надежность используемого набора тестовых заданий для оценки читательской грамотности может определяться не только классическими методами (оценкой альфы Кронбаха), но и с применением математических моделей современной теории тестирования, оценивающих вероятность правильного ответа на конкретное за-

дание теста с учетом уровня подготовленности тестируемого, уровня трудности задания, вероятности угадывания правильного ответа и дискриминативности задания, например, с помощью **обобщенной модели частичного кредита** (Generalized Partial Credit Model – GPCM) [Muraki 1992]. Данная модель используется для обработки ответов на вопросы, которые являются частично кредитными: вместо дихотомиче-

ских оценок («верно/неверно») тестируемый может получить частичные баллы за правильное выполнение некоторых аспектов вопроса. Например, оценка задания в тесте на читательскую грамотность может состоять из четырехбалльной шкалы: от 0 баллов за неправильный ответ до 3 баллов за полностью правильный ответ (например, когда в развернутом ответе были зафиксированы все необходимые ключевые слова). Также тестируемый может получить 1 или 2 балла за частично правильный ответ (например, если в ответе названо только одно ключевое слово, но не названы остальные или не сделано то или иное умозаключение, не совершена логическая операция сравнения, индукции, дедукции и т. п.).

С помощью среды R на выборке развернутых устных ответов тестируемых, оцененных экспертами по политомической шкале, были построены характеристические кривые заданий на проверку четырех читательских умений (см. Рис. 1–4). По оси X на графиках указан уровень подготовленности тестируемого, каждому значению уровня подготовленности на оси Y соответствует вероятность правильного ответа тестируемого (точнее, вероятность тестируемого с конкретным уровнем подготовленности получить определенную оценку за выполненное задание, где кривая с цифрой 1 означает вероятность получить 0 баллов за неправильный ответ, а остальные кривые соответствуют оценкам в рамках политомической шкалы).

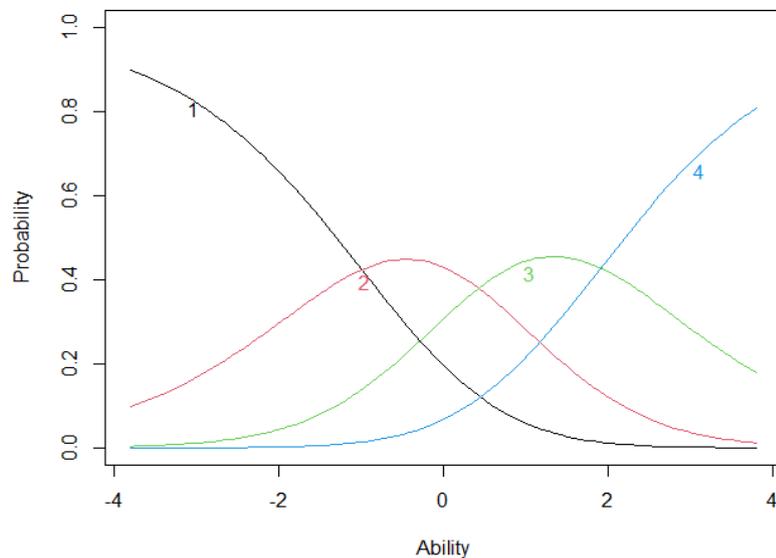


Рисунок 1. Характеристическая кривая заданий на извлечение информации (по всем текстам)

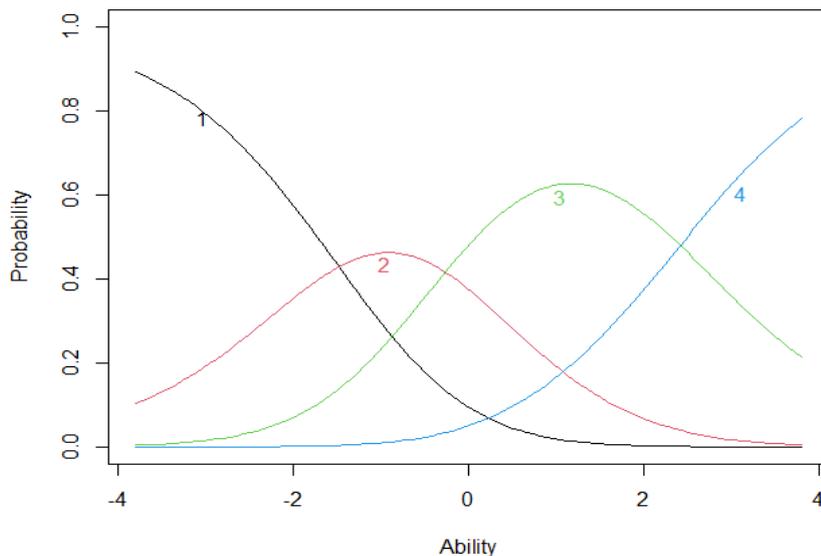


Рисунок 2. Характеристическая кривая заданий на интерпретацию и интеграцию информации (по всем текстам)

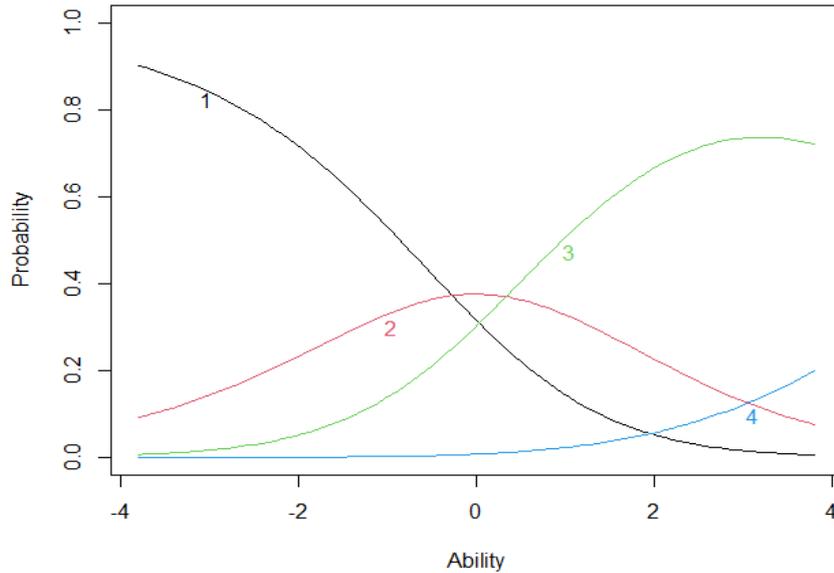


Рисунок 3. Характеристическая кривая заданий на оценку информации (по всем текстам)

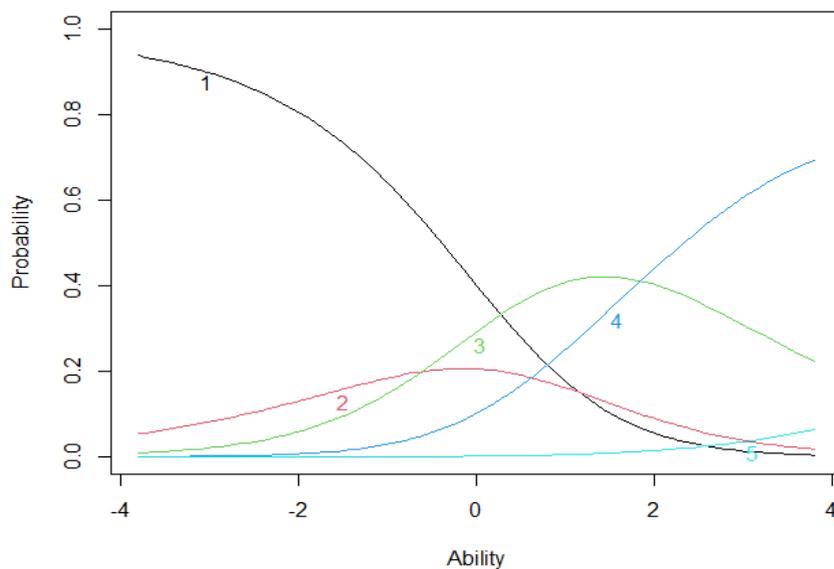


Рисунок 4. Характеристическая кривая заданий на применение информации (по всем текстам)

Наши задания на извлечение информации и интеграцию показали приемлемую степень дискриминативности (0,792 и 0,935 соответственно), в то время как задания на оценку и применение информации по данному параметру показали более слабую дискриминативность (0,651 и 0,579 соответственно) с учетом принятого «хорошего» параметра от 0,8 до 2,5 [de Ayala 2009]. Показатель дискриминативности показывает, насколько задания теста дифференцируют тестируемых по уровню подготовленности: чем круче наклон характеристической кривой задания, тем больше параметр дискриминативности задания.

Дальнейший сбор данных для оценки читательских умений школьников в различных регионах

России позволит выявить надежные задания с точки зрения их сложности и дискриминативности.

Заключение

Результаты пилотажного диагностического исследования читательских умений школьников двух регионов – Алтайского края и Республики Алтай показали, что средние тестовые баллы за выполнение заданий на такие читательские умения, как извлечение, интеграция и оценка информации из текста не продемонстрировали значимых различий между выборками тестируемых двух регионов. Однако при ответах на вопросы, проверяющие умение использовать полученную из текста информацию на практике, были обнаружены значимые различия между регионами.

Задания на извлечение, интеграцию, оценку и использование информации из текста показали приемлемую степень дискриминативности ($> 0,5$), однако задания на оценку и применение информации по данному параметру показали более слабую дискриминативность, чем задания на извлечение информации и интеграцию, что говорит об их «меньшей способности» делить выборку на подгруппы тестируемых с высоким и низким уровнем подготовленности. На наш взгляд, такие задания требуют еще более тщательной проработки.

В дальнейшем подбор тестовых заданий на разные читательские умения может быть осуществлен с помощью методов современной теории тестирования, что позволит не только выбрать наиболее подходящие по сложности и дискриминативности задания, но и оценить вероятность угадывания правильного ответа на то или иное задание к тексту. Таким образом, построение надежных тестовых заданий на оценку читательских умений школьников может рассматриваться как перспектива дальнейших исследований.

Примечание

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Взаимосвязь проблемного использования интернета, читатель-

ской мотивации и читательских навыков у обучающихся городских и сельских школ» (государственное задание № 073-00014-24-07, № ПТНИ 1023032200007-4-5.1.1;6.2.6).

Список литературы

Гостева Ю.Н. и др. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности / М.И. Кузнецова, Л.А. Рябинина, Г.А. Сидорова, Т.Ю. Чабан // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4(61). С. 34–57.

Киселева Н.В. Прочитать. Понять. Применить: Всё, или почти всё, о читательской грамотности / Ин-т развития образования (Федеральные государственные образовательные стандарты). Ярославль, 2023. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iro.yar.ru/fileadmin/iro/kgd/2023/Izdaniya/2023-Metodicheskoe_posobie_SHitatelskaja_gramotnost.pdf (дата обращения: 11.11.2024).

Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. М., 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://2020strategy.ru/data/2011/07/15/1214720557/4.pdf> (дата обращения: 11.11.2024).

de Ayala R.J. The Theory and Practice of Item Response Theory. 2009. New York: The Guilford Press, 2009. 643 p.

Muraki E. A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm // Applied Psychological Measurement. 1992. Vol. 16(2). Pp. 159–176.

RESULTS OF THE PILOT STUDY OF READING SKILLS OF SCHOOLCHILDREN OF ALTAI TERRITORY AND THE ALTAI REPUBLIC

Mikhail S. Vlasov

Associate Professor, Russian Language and Literature Department; Head of Research Department
Biysk branch named after V.M. Shukshin
Altai State Pedagogical University

Olga V. Toropchina

Senior Lecturer, Russian Language and Literature Department
Biysk branch named after V.M. Shukshin
Altai State Pedagogical University

The article discusses the results of a pilot study using an original bank of tasks to assess the reading literacy of schoolchildren using educational adapted texts in Russian. The constructed tasks for extracting, integrating, evaluating and using information from the text showed an acceptable degree of discrimination (> 0.5). The study involved schoolchildren of the Altai Territory and the Altai Republic from grades 5–9. Comparison of average test scores did not demonstrate significant differences between schoolchildren from two regions for most reading skills. However, when answering questions that tested the ability to use information obtained from the text in practice, significant differences were found between schoolchildren from two regions.

Keywords: reading literacy; reading skills; text comprehension; adolescents.

УДК 811.93

ГРАФОСЕМАНТИКА ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «МОТИВАЦИЯ ДЕТЕЙ К ЧТЕНИЮ» (на материале корпуса зарубежных публикаций)¹

Константин Игоревич Белоусов

д. филол. н., научный сотрудник научно-исследовательского отдела

Бийский филиал им. В.М. Шукшина

Алтайский государственный педагогический университет

659333, Бийск, Владимира Короленко 53. belousovki@gmail.com

Наталья Львовна Зелянская

к. филол. н., доцент кафедры журналистики и массовых коммуникаций

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614068, Пермь, Букирева 15. zelyanskaya@gmail.com

В статье рассматривается проблема мотивации детей к чтению в контексте современного цифрового общества. Проведен количественный анализ 428 научных публикаций по данной теме с использованием метода графосемантического моделирования, что позволило выделить 21 терминопле и визуализировать их взаимосвязи в виде семантического графа. В результате были идентифицированы четыре кластера, отражающие разные аспекты исследований: социально-культурный контекст и поддержка развития чтения; внутренние аспекты мотивации и развитие языковых навыков; когнитивные процессы и использование современных технологий; влияние и роль учителя, педагогические методики и литература. Авторы подчеркивают многоплановость изучения мотивации к чтению и указывают на перспективные направления для будущих исследований.

Ключевые слова: мотивация к чтению; семантический анализ; предметная область; графосемантика; корпус.

Введение

Проблема мотивации детей к чтению становится все более актуальной в современной действительности, поскольку внимание людей активно переориентируется на цифровую информационную реальность, которая формирует не вдумчивого читателя, а потребителя упрощенного по содержанию мультимедийного контента. Способность к заинтересованному чтению напрямую влияет на формирование устойчивых привычек к обучению, на развитие языковых навыков и на успеваемость. По этой причине проблема мотивации к чтению входит в предметное поле многих наук.

Психологические исследования фокусируются на внутренней мотивации, самоконтроле, саморегуляции и установках на саморазвитие [Gunderson et al. 2015]. Педагогические науки изучают методы и подходы, которые могут повысить мотивацию учащихся с помощью инновационных образовательных технологий [Wigfield, Gladstone, Turci 2016; O'Sullivan, McGonigle 2010], лингвистика исследует влияние языковых факторов и речевой грамотности на мотивацию к чтению [Demir-Lira et al. 2019], а социология рассматри-

вает социально-экономические и культурные аспекты мотивации [Chen et al. 2018].

Большое количество педагогических и психологических исследований особое внимание уделяют роли родителей в процессе формирования мотивации к чтению. Положительные эмоции во время совместного семейного чтения в детстве распространяются на отношение ребенка к обучению в целом и в более взрослом возрасте [Sonnenschein, Munsterman 2002; Gunderson et al. 2015], обуславливают богатый словарный запас, высокий уровень понимания прочитанного и внутренней мотивации к чтению в начальной школе [Demir-Lira et al. 2019] и в подростковый период [Klauda 2009]. Родительское участие в школьной жизни с одновременной поддержкой самостоятельности ребенка положительно сказывается на его мотивации к чтению и успехах в учебе [Daniel, Wang, Berthelsen 2016; De Smedt, Van Keer, Merchie 2016], а также формируют самоконтроль, тесно связанный с чувством удовлетворения от процесса обучения [Froiland 2015].

Сформированная высокая внутренняя мотивация играет ключевую роль в развитии навыков

чтения, особенно для детей с низкими способностями [Logan Medford, Hughes 2011]. Отмечается также, что социально-экономический статус семьи (образование, уровень жизни, отношение к чтению) имеет большое влияние на способности детей к чтению: чем выше статус, тем больше возможностей для развития [McElvany, Becker, Lüdtkе 2009]. Однако взаимоотношения «родитель – ребенок» могут скорректировать влияние социально-экономических факторов и мотивация к обучению также модифицирует действие этих факторов, усиливая или ослабляя исходные возможности, что отражается на результатах обучения [Chen et al. 2018].

Изучение организации образовательной среды, новых технологий и методик обучения чтению составляет отдельное направление в исследовательской литературе, которое представляет интерес как для специалистов психолого-педагогической сферы, так и для лингвистов.

Мотивация к чтению у детей обнаруживает связь с профессиональным развитием учителей и использованием творческих педагогических методов [O'Sullivan, McGonigle 2010], а также с уровнем стресса в педагогическом коллективе [Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen 2010]. Но в большей степени исследовательское внимание привлекают инновационные методики и технологии, адаптируемые к потребностям участников образовательного процесса. Например, «Театр для читателей» (Readers Theater) [Tsou 2011], парное чтение [Warrington, George 2014], чтение собакам [Steel 2024] и другие методики рассматриваются как доказательства продуктивности разнообразных игровых подходов к повышению мотивации к чтению и письму у детей [Chang, Liao, Chan 2019].

Современные технологии предоставляют новые возможности для поддержки языкового развития и мотивации к обучению. Мобильные приложения со встроенной озвучкой и дополненной реальностью (AR) становятся незаменимыми инструментами при освоении иностранных языков, положительно влияют на понимание текста, а также повышают мотивацию к чтению [Booton, Hodgkiss, Murphy 2023]. Гиперссылки в цифровых текстах могут быть особенно полезны для поддержания интереса подростков к чтению [Vanhees, Simons, Joosen 2021]. Кроме того, компьютерные технологии помогают детям, имеющим коммуникативные сложности, повышают их мотивацию и тренируют внимание, что отмечалось еще четверть века назад [Nelson, Masterson 1999].

Количественный анализ предметной области

Качественный обзор предметной области позволяет проанализировать отдельные исследова-

ния в рамках создаваемой концепции: выбранные работы становятся базой собственной интерпретации содержания и логики развития предметной области. Мы предлагаем воссоздать более детальную и объективную картину состояния и развития предметной области с помощью графосемантического моделирования, объединяющего качественный анализ с количественными методами, а также со средствами визуальной аналитики и построения графовых моделей семантики (графосемантики). В ряде своих работ мы подробно описывали теоретико-методологический базис таких исследований (см. [Белоусов, Баранов, Ерофеева 2018; Belousov et al. 2017]), поэтому в данной работе представим только необходимое описание для проведения такого анализа – моделирования предметной области.

Данный тип количественного анализа в первую очередь ставит вопрос о репрезентативном материале, который должен иметь конечный размер и стандартизованное представление, позволяющее осуществлять его экспертную и/или автоматическую обработку, и быть сбалансированным, т. е. материал должен являться корпусом [McEnery, Wilson 1999]. В качестве такого материала в нашем случае выступает корпус научных статей (общим объемом 428 единиц), относящихся к предметной области «Мотивация школьников к чтению», опубликованных в рецензируемых журналах WoS Core Collection. На Рисунке 1 представлена гистограмма временной динамики количества публикаций по анализируемой тематике, отражающая усиление интереса ученых к исследуемой проблеме.

Второй важный аспект количественного анализа корпуса публикаций – выбор операциональной единицы. Такими единицами служат базовые термины (в широком смысле слова), выносимые авторами статей в наборы ключевых слов (НКС). Обращение к ключевым словам (КС) публикаций обусловлено тем, что, во-первых, посредством КС и НКС авторы сами обозначают доминанты концептуального пространства своих исследований; во-вторых, НКС научных публикаций представляют собой формализуемый конструкт в рамках большого корпуса текстов; в-третьих, НКС, в отличие от всего текста статьи, к которой они относятся, обычно доступны для автоматизированного извлечения.

Если говорить о статусе КС и НКС, то, являясь репрезентацией исследования, КС могут содержать разнообразный предметно-понятийный материал. Во-первых, это собственно терминология, которая может быть как общенаучной (*categories, system, methods*), так и предметной (*motivation, literacy, language development*). Во-

вторых, внушительная часть КС относится к номенклатурным единицам (*1-early childhood, storybook reading, self-determination theory, scholarly culture theory* и мн. др.). В-третьих, анализируемый материал содержит большое количество

слов – репрезентантов объектов действительности, не имеющих отношение ни к терминологии, ни к номенклатуре (*parents, children, dogs, animal*), на основе которых возникают методики (*reading to dogs (RTD), animal-assisted education* и др.).

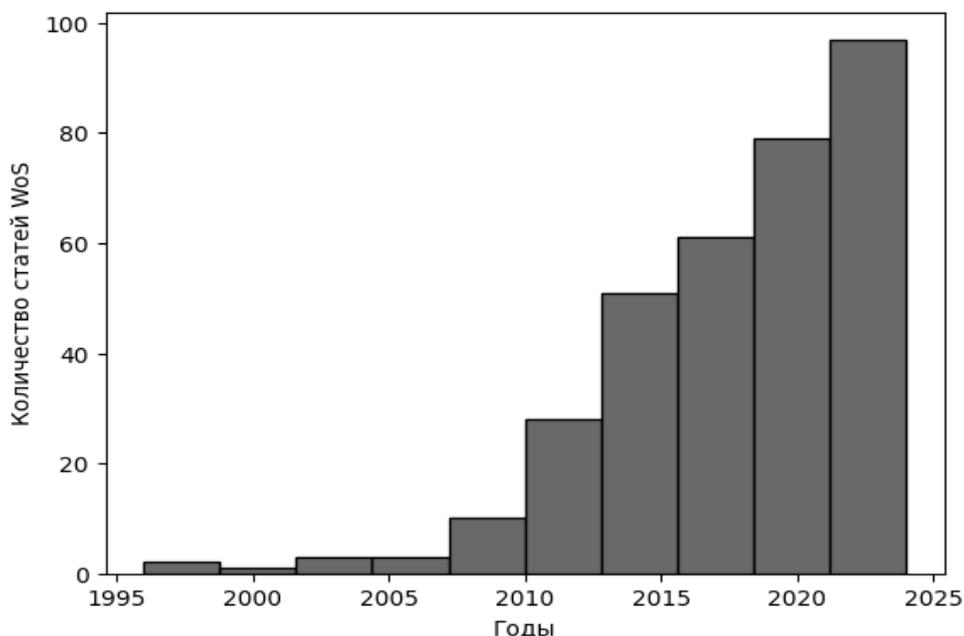


Рисунок 1. Временная динамика количества публикаций предметной области «Мотивация школьников к чтению»

Показанные примеры разносубстратной лексики, выносимой авторами в наборы ключевых слов, свидетельствуют в пользу выбранного подхода – строить модели состояния и развития предметных областей на основе «живой науки». Действительно, несмотря на то что большая часть такой лексики не относится напрямую к исследуемой предметной области, она, тем не менее, крайне значима для нее: без этого предметно-понятийного субстрата невозможно ни представить синхронный срез предметной области, ни предложить ее ретроспективную или перспективную модель развития [Белоусов, Баранов, Ерофеева 2017].

Третий важный аспект количественного анализа – обобщение/группировка КС в единицы более высокого порядка. В нашем случае такой единицей становится терминополь, понимаемое как множество терминов (в их семантической проекции), объединенных общей семантикой (см. также использование понятия «терминополь» в [Реформатский 1959; Суперанская, Подольская, Васильева 2012]). Терминополь сводят почти неконтролируемое разнообразие терминологически-понятийного субстрата к нескольким десяткам (обычно 2–3) терминопольей. Терминопольей посредством своих составляющих (терминов, реализованных в научных текстах) могут образовывать друг с другом композиции – устойчивые

варианты совместной встречаемости в корпусе публикаций. Таким образом, терминополь, взаимодействуя друг с другом, создают сетевые структуры более высокого уровня, чем сетевые структуры эмпирически наблюдаемых единиц – терминов предметной области.

В конечном счете информационное пространство предметной области представляет собой способную перестраиваться в зависимости от внешних параметров сложную динамическую систему многократно пересекающихся терминопольей, с помощью которых упорядочивается и хранится разносторонняя информация о терминах, используемых для фиксации результатов исследования выбранной предметной области.

Принципы экспертной классификации подробно описывались нами ранее [Belousov et al. 2017], в данном исследовании классификация проводилась авторами исследования совместно; выработывался общий подход к классификации. Создание классификатора (в терминах нашей работы – системы терминопольей) основывалось как на эмпирическом материале, так и на предварительном качественном обзоре публикаций.

Результаты экспертной классификации ключевых слов

Классификация осуществлялась в Информационной системе (ИС) «Семограф» (<http://se->

topograph.com). В результате классификации терминов публикаций было выделено 21 терминопле (поля с условными обозначениями перечислены ниже, в скобках указан объем поля, даны примеры КС, входящих в данное поле). Объем поля вычисляется как отношение общего количества терминов данного поля, встретившихся в публикациях к количеству публикаций. Так как все публикации посвящены одной проблеме «Мотивация детей к чтению», среднее количество терминов, относящихся к отдельным полям, может быть больше единицы. Это означает, что частотны случаи, когда сразу два термина одного терминопле описывают статью.

Перечень терминоплей:

1. МОТИВАЦИЯ, САМООЦЕНКА И ИНТЕРЕС К ЧТЕНИЮ (1,63): *reading motivation, learning motivation, interest in reading* и др.

2. ЛИТЕРАТУРА И ТИПЫ ТЕКСТОВ (1,20): *literature, children's literature, books, text types, fiction, nonfiction* и др.

3. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ (0,87): *kindergarten, early reading, elementary school, adolescence* и др.

4. КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ (0,85): *cognitive development, working memory, depth of comprehension mental simulation, embodied cognition* и др.

5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ И МЕТОДИКИ (0,74): *teaching strategies, teacher instruction, teacher education, professional development* и др.

6. СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ СТАТУС И ДОМАШНЯЯ СРЕДА (0,56): *low income, economically disadvantaged, poverty, family environment, home-school relations* и др.

7. РОДИТЕЛЬСКОЕ УЧАСТИЕ И ПОДДЕРЖКА (0,54): *parental involvement, parental expectations, parental effort feedback, parent support* и др.

8. ШКОЛЬНАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ И ДОСТИЖЕНИЯ (0,47): *achievement, reading achievement, reading performance* и др.

9. ПИСЬМО И ПИСЬМЕННАЯ РЕЧЬ (0,38): *writing skills, writing motivation, writing performance, writing attitude, writing process, story writing* и др.

10. ВЛИЯНИЕ И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ (0,32): *teacher knowledge, teacher motivation, teacher stress, teacher perceptions, teacher-child interaction* и др.

11. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННЫЕ КНИГИ (0,28): *digital content, digital media, digital reading, interactive multimedia* и др.

12. КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВЫЕ АСПЕКТЫ (0,27): *bilingualism, multilingualism, multiliteracy, vietnamese, islamic schools, culture, cultural learning* и др.

13. ЗДОРОВЬЕ, ПИТАНИЕ И БЛАГОПОЛУЧИЕ (0,19): *health, health behavior, diabetes mellitus, asthma, behavioral health, nutrition, eating behavior* и др.

14. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ (0,19): *специальное образование, учащиеся с инвалидностью, трудности в обучении, дислексия, аутизм* и др.

15. ГЕЙМИФИКАЦИЯ И ИГРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ (0,17): *gamification, gamified learning, game-based learning, digital game-based learning, educational gam* и др.

16. ЖИВОТНЫЕ В ОБРАЗОВАНИИ (0,16): *animal-assisted education, reading to dogs, therapy dogs, human-animal interaction* и др.

17. ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ (0,13): *phonics, phonemic awareness, phonological awareness, embedded phonics, sound-symbol correspondence* и др.

18. ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ И ФРАЗЕОЛОГИИ (0,13): *vocabulary enrichment, learning new words, phraseology, idioms, vocabulary, contextual usage* и др.

19. ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ И СТЕРЕОТИПЫ (0,12): *gender differences, gender role attitude, gender stereotypes, boys, gender issues* и др.

20. ПОДДЕРЖКА СВЕРСТНИКОВ (0,10): *peer selection and influence, collaboration, cooperation, peer tutoring* и др.

21. МОРАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (0,07): *children's rights, activism, protest, social movement, ethics education, civic education, honesty* и др.

Семантическая карта и семантический граф

Заключительный этап моделирования информационного пространства публикаций – построение семантического графа терминоплей, определение кластеров информационного пространства, их весов (значимости в общей информационной системе). В данной статье мы не будем останавливаться на анализе вариативности информационного пространства в зависимости от т. н. метапараметров статей (год публикации, аффилиация авторов – страна, научная дисциплина – психология, лингвистика и мн. др.). Представим только обобщенную сетевую структуру информационного пространства.

Моделирование структуры терминоплей осуществляется с помощью метода графосемантического моделирования, позволяющего представить набор данных (выборку, целостность) в виде системы, в которой каждый из компонентов имеет иерархическую и топологическую определенность по отношению к другим компонентам и всей системе в целом. Основное отличие моделей, получаемых с помощью данного метода, от обычных се-

тевых моделей состоит в том, что структурные связи устанавливаются не только между семантическими единицами (в нашем случае, терминами), а между семантическими полями (терминоплями).

Семантическая карта генерируется в ИС «Семограф» автоматически после выполненной классификации терминов; она отражает совместное присутствие двух терминоплей в одном и том же контексте с учетом подобной встречаемости во всех контекстах выборки. Полагается, что если два КС даются в описании одной и той же статьи, то они становятся связанными между собой через отнесение их к одному контексту. Соответствующим образом мы делаем вывод о связи между терминоплями, в которые входят указанные компоненты. Семантическая карта автоматически генерируется на основе подсчета количества связей между полями в пределах всей выборки. Семантический граф представляет собой визуализацию семантической карты. Для построения графов применялось программное средство SciVi (<https://scivi.semograph.com>).

С помощью метода модулярности [Lambiotte, Delvenne, Varahona 2009] осуществлялось разбиение графа на классы модулярности – подграфы. Затем проводилась автоматическая и ручная укладка графа, в результате которых вершины, относящиеся к одному кластеру, группировались в пространстве и визуально отделялись от вершин, образующих другой кластер; каждый класс представлен отдельным цветом. Заметим, что выделенные классы модулярности (кластеры) как фрагменты гиперсети обособлены друг от друга лишь условно: любая из вершин данного класса может иметь связи с другими вершинами гиперсети, относящимися к разным классам модулярности.

В результате кластеризации семантического графа терминоплей, построенного на основе анализа публикаций по теме «Мотивация детей к чтению», были выделены четыре кластера (см. Рис. 2). Каждый кластер объединяет терминоплю, которые чаще связаны друг с другом в публикациях и отражают определенные аспекты исследований в данной области.

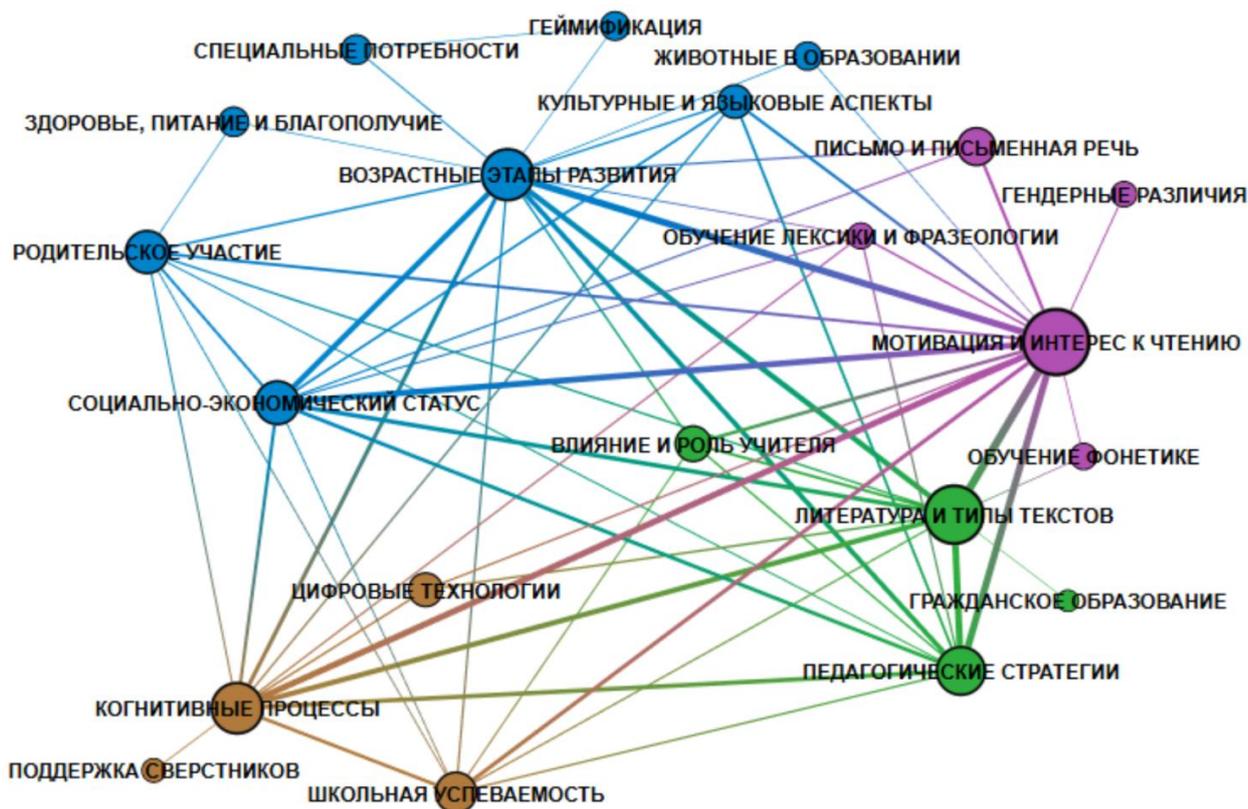


Рисунок 2. Семантический граф терминоплей информационного пространства публикаций предметной области «Мотивация школьников к чтению»

Первый кластер (синий) объединяет социально-культурный контекст и поддержку развития чтения, акцентируя внимание на внешних факторах, влияющих на мотивацию детей к чтению. В него входят возрастные особенности развития,

геймификация и использование животных в образовании как инновационные методы повышения интереса к чтению, а также здоровье, питание и благополучие, которые могут влиять на способность и желание детей читать. Кроме того,

учитываются также культурные и языковые аспекты, родительское участие, социально-экономический статус и специальные образовательные потребности, подчеркивая важность семьи, домашней среды и индивидуальных особенностей при формировании мотивации к чтению.

Второй кластер (фиолетовый) фокусируется на внутренних аспектах мотивации и развитии языковых навыков, необходимых для успешного чтения и письма. Здесь важна высокая частотность категории «Мотивация, самооценка и интерес к чтению», указывающая на центральную роль внутренних факторов. Интерес к развитию языковых навыков (фонетика, лексика, письмо) рассматривается в контексте мотивации как необходимость развития базовых языковых навыков для повышения мотивации и эффективности обучения.

Третий кластер (коричневый) акцентирует внимание на когнитивных процессах, влияющих на чтение, и на использовании современных технологий для повышения успеваемости. Здесь терминополья кластера сгруппированы вокруг терминополья КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ И КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ (0,8507), отражая значительный интерес к тому, как процессы мышления, внимания и памяти влияют на чтение.

Четвертый кластер (зеленый) объединяет влияние учителя как личности на формирование мотивации к чтению и его роль в этом процессе, педагогические технологии и методики (профессиональные навыки учителя), а также литературу как основной источник чтения и средство гражданского и морального образования ребенка. Здесь подчеркивается, что учитель играет ключевую роль в мотивации и успехах учащихся через взаимодействие с ними и применяемые стратегии обучения. Выбор литературы и типов текстов оказывает существенное влияние на интерес детей к чтению и способствует их нравственному и гражданскому развитию.

Заключение

В заключение отметим, что графосемантические модели выполняют несколько важнейших функций: гносеологическую, прогностическую и аксиологическую. Гносеологическая функция заключается в получении нового знания о предметной области «Мотивация детей к чтению», позволяя глубже понять структуру информационного пространства и взаимосвязи между различными аспектами темы. Прогностическая функция позволяет прогнозировать перспективные направления исследований, выявляя малоизученные области, которые могут стать фокусом

будущих научных работ. Аксиологическая функция обеспечивает оценку проводимых исследований и их актуальности, определяя значимость различных направлений для теории и практики. Анализ семантических графов предоставляет экспертам возможность увидеть не только доминирующие направления исследований, такие как внутренняя мотивация, педагогические стратегии или когнитивные процессы, но и обратить внимание на перспективные и недостаточно изученные области, например, геймификацию или использование животных в образовании. Это способствует более глубокому и всестороннему пониманию проблематики, стимулирует развитие междисциплинарных подходов и помогает направить усилия на те аспекты, которые имеют наибольший потенциал для улучшения мотивации детей к чтению.

Примечание

¹ Исследование выполнено в рамках государственного задания АлтГПУ при поддержке Минпросвещения России, НИР «Взаимосвязь проблемного использования интернета, читательской мотивации и читательских навыков у обучающихся городских и сельских школ» (№ ПТНИ 1023032200007-4-5.1.1;6.2.6)

Список литературы

Белоусов К.И., Ерофеева Е.В., Зелянская Н.Л. О внешних и внутренних границах современной лингвистики (графосемантическое моделирование концептосферы предметной области на основе корпусного подхода) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 4. С. 45-57. DOI: 10.20916/1812-3228-2017-4-45-57.

Белоусов К.И., Баранов Б.Д., Ерофеева Е.В. Тематическая и парадигмальная модели концептосферы науки (на материале перспективных исследований российской лингвистики) // Эпистемология и философия науки. 2018. Т. 55, № 1. С. 185–204.

Реформатский А.А. Терминология. Введение в языкознание. М.: Учпедгиз, 1959. 432 с.

Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. М.: ЛИБРОКОМ, 2012. 248 с.

Belousov K.I. et al. Interdisciplinarity and Poly-paradigmality in Domestic Linguistics (Corpus research of projects funded in the field of linguistics) / K.I. Belousov, D.A. Baranov, N.V. Boronnikova, E.V. Erofeeva, N.L. Zelyanskaya // Herald of the Russian Academy of Sciences. 2017. Vol. 87, No. 6. Pp. 491–501. DOI:10.1134/S1019331617060016

Booton S.A., Hodgkiss A., Murphy V.A. The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: a systematic review // Computer

- Assisted Language Learning. 2023. Vol. 36, iss. 3. Pp. 400–429. DOI: 10.1080/09588221.2021.1930057
- Chang W.C., Liao C.Y., Chan T.W. Improving children's textual cohesion and writing attitude in a game-based writing environment // Computer Assisted Language Learning. 2019. Vol. 34, iss. 1–2. Pp. 133–158. DOI: 10.1080/09588221.2019.1671459
- Chen Q. et al. Effects of Socioeconomic Status, Parent–Child Relationship, and Learning Motivation on Reading Ability / Chen Q., Kong Y., Gao W., Mo L. // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9. Pp. 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01297
- Daniel G.R., Wang C., Berthelsen D. Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study // Early Childhood Research Quarterly. 2016. Vol. 36. Pp. 168–177. DOI: 10.1016/j.ecresq.2015.12.016
- De Smedt F., Van Keer H., Merchie E. Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance // Reading and Writing. 2016. Vol. 29, iss. 5. Pp. 833–868. DOI: 10.1007/s11145-015-9590-z
- Demir-Lira Ö.E. et al. Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input / Ö.E. Demir-Lira, L.R. Applebaum, S. Goldin-Meadow, S.C. Levine // Developmental Science. 2019. Vol. 22, iss. 3. e12764. DOI: 10.1111/desc.12764
- Froiland J.M. Parents' Weekly descriptions of autonomy supportive communication: Promoting children's motivation to learn and positive emotions // Journal of Child and Family Studies. 2015. Vol. 24, iss. 1. Pp. 117–126. DOI: 10.1007/s10826-013-9819-x
- Gunderson E.A. et al. Parent praise to toddlers predicts fourth grade academic achievement via children's incremental mindsets / E.A. Gunderson, N.S. Sorhagen, S.J. Gripshover, C.S. Dweck, S. Goldin-Meadow, S.C. Levine // Developmental Psychology. 2018. Vol. 54, iss. 3. Pp. 397–409. DOI: 10.1037/dev0000444
- Klauda S.L. The role of parents in adolescents' reading motivation and activity // Educational Psychology Review. 2009. Vol. 21. Pp. 325–363. DOI: 10.1007/s10648-009-9112-0
- Lambiotte R., Delvenne J.-C., Barahona M. Laplacian Dynamics and Multiscale Modular Structure in Networks. 2009. [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/pdf/0812.1770.pdf> (date of access: 15.02.2018).
- Logan S., Medford E., Hughes N. The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance // Learning and Individual Differences. 2011. Vol. 21, iss. 1. Pp. 124–128. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.09.011
- McElvany N., Becker M., Lüdtke O. Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 2009. Vol. 41, iss. 3. Pp. 121–131. DOI: 10.1026/0049-8637.41.3.121
- McEneaney T., Wilson A. Corpus Linguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. 312 p.
- Nelson L.K., Masterson J.J. Computer technology: Creative interfaces in service delivery // Topics in Language Disorders. 1999. Vol. 19, iss. 3. Pp. 68–86. DOI: 10.1097/00011363-199905000-00007
- O'Sullivan O., McGonigle S. Transforming readers: teachers and children in the Centre for Literacy in Primary Education Power of Reading project // Literacy. 2010. Vol. 44. Pp. 51–59. DOI: 10.1111/j.1741-4369.2010.00555.x
- Pakarinen E., Kiuru N., Lerkkanen M.K. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children // European Journal of Psychology of Education. 2010. Vol. 25, iss. 3. Pp. 281–300. DOI: 10.1007/s10212-010-0025-6
- Sonnenschein S., Munsterman K. The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development // Early Childhood Research Quarterly. 2002. Vol. 17, iss. 3. Pp. 318–337. DOI: 10.1016/S0885-2006(02)00167-9
- Steel J. Reading to Dogs as a form of animal-assisted education: are positive outcomes supported by quality research? // Literacy. 2024. Vol. 58. Pp. 102–119. DOI: 10.1111/lit.12345
- Tsou W. The Application of readers theater to FLES (Foreign Language in the Elementary Schools) reading and writing // Foreign Language Annals. 2011. Vol. 44. Pp. 727–748. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2011.01147.x
- Vanhees C., Simons M., Joosen V. Hyperlink desirability in adolescent fiction: location and absorption // Computer Assisted Language Learning. 2021. Vol. 36, iss. 3. Pp. 486–516. DOI: 10.1080/09588221.2021.19-33052
- Warrington M.J., George P. Reading for pleasure in paradise: paired reading in Antigua and Barbuda // Literacy. 2014. Vol. 48, iss. 2. Pp. 66–71. DOI: 10.1111/lit.12020
- Wigfield A., Gladstone J.R., Turci L. Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension // Child Development Perspective. 2016. Vol. 10. Pp. 190–195. DOI: 10.1111/cdep.12184

**GRAPHOSEMANTICS OF THE SUBJECT AREA
“CHILDREN’S MOTIVATION TO READ”
(based on a corpus of foreign publications)**

Konstantin I. Belousov

Researcher, Research Department
Biysk branch named after V.M. Shukshin
Altai State Pedagogical University

Natalia L. Zelianskaia

Associate Professor, Department of Journalism and Mass Communications
Perm State University

The article examines the problem of children’s motivation to read in the context of modern digital society. A quantitative analysis of 428 research articles on this topic was conducted using the method of graphosemantic modeling, which allowed for the identification of 21 term fields and the visualization of their interconnections in the form of a semantic graph. As a result, four clusters were identified, reflecting different aspects of research: socio-cultural context and support for reading development; internal aspects of motivation and the development of language skills; cognitive processes and the use of modern technologies; influence and role of a teacher, pedagogical methods, and literature. The authors emphasize the multifaceted nature of studying motivation to read and point out promising directions for future research.

Keywords: motivation to read; semantic analysis; subject area; graphosemantics; corpus.

УДК 81'23

ОЦЕНКА ПОНИМАНИЯ ПРОЧИТАННОГО В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА¹

Дарья Алексеевна Чернова

к. филол. н., старший научный сотрудник Института когнитивных исследований
Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9. d.chernova@spbu.ru

Татьяна Сергеевна Полферова

магистрант Института когнитивных исследований
Санкт-Петербургский государственный университет
199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9. sanyaagryb@gmail.com

В статье освещены методологические проблемы оценки понимания прочитанного в экспериментальных исследованиях восприятия письменной речи, в том числе проанализированы преимущества и недостатки различных версий вопросно-ответной методики, а также методик, основанных на смысловой компрессии текста. Кроме того, изложены результаты экспериментального исследования, в ходе которого проверялась взаимосвязь показателей понимания прочитанного с параметрами движения глаз при чтении и была продемонстрирована отрицательная корреляция времени чтения текста и уровня его понимания.

Ключевые слова: движение глаз при чтении, понимание текста, вопросно-ответная методика, методика ключевых слов, методика суммаризации.

Введение

Изучение механизмов чтения – одна из ключевых областей современной психолингвистики. Чтение можно определить как процесс получения и понимания информации, закодированной с помощью языка в письменной форме [Urquhart, Weir 1998: 22], и в фокус внимания исследователей, соответственно, попадают оба этих аспекта – и процесс обработки текста в реальном времени (графемно-фонемное декодирование, лексический доступ, синтаксический анализ, дискурсивная обработка), и результат этой обработки, т. е. понимание.

Понимание прочитанного можно определить как конструирование ментальной картины и ее интеграцию с уже имеющимся опытом и знаниями [Kintsh 1999]. Понимание отражает результат восприятия текста, и представляется интересным соотнести показатели понимания прочитанного с параметрами, характеризующими процесс восприятия текста в реальном времени, а именно с глазодвигательным поведением читающего [Mézière et al. 2023]. Так, есть данные о том, что более высокий уровень понимания соотносится с более высоким уровнем беглости обработки текста, в частности – с более короткими фиксациями [Kim, Petscher, Vorstius 2019; Parshina et al. 2021];

с другой стороны, есть данные о том, что более высокий уровень понимания прочитанного сопряжен с увеличением числа возвратных движений глаз (регрессий) [Schotter, Tran, Rayner 2014].

Методологические аспекты исследования понимания текста

Возникает методологический вопрос: как может такой важный фактор, как уровень понимания прочитанного, быть операционализирован в психолингвистическом эксперименте, иначе говоря, как можно его оценить. Различные тесты, проверяющие степень сформированности навыка чтения, используют разные типы заданий: открытые вопросы, вопросы с выбором варианта ответа, задание на заполнение пропуска, пересказ, а программа международной оценки образовательных достижений учащихся PISA предлагает более высокоуровневые задания, нацеленные на проверку умения сопоставлять источники, отличать факт от мнения, оценивать достоверность прочитанного и отмечать противоречия [Власов, Бабичева 2023]. При этом в ряде исследований отмечено, что тип задания и условия его выполнения (например, разрешение или запрет повторно обращаться к прочитанному тексту для ответа на вопрос) существенно влияет на результат: например, на закрытые вопросы с вариантами

ми ответа значительно чаще даются верные ответы, чем на открытые [Collins et al. 2019]. Вопросно-ответная методика является наиболее распространенной в подобных исследованиях, но среди ее недостатков чаще всего отмечается, что она в большей мере направлена на тестирование запоминания, а не понимания текста [Castles, Rastle, Nation 2018]. Следует отметить, что это замечание касается в первую очередь так называемых буквальных (literal) вопросов, ответ на которые может быть дан в виде прямой цитаты из текста. Другая категория вопросов предполагает логический вывод из текста и интеграцию прочитанного с уже имеющимся опытом (inferential questions) [Yeari, Lantin 2017]. Так, в заданиях глазодвигательного Русского корпуса предложений для носителей языка [Laurinavichyute et al. 2019] для поддержания мотивации к внимательному чтению используются буквальные вопросы: например:

Он вскрыл пачку сухарей, заварил чай, достал чашки и ложки.

Что он сделал после того, как вскрыл пачку сухарей и заварил чай?

- 1) достал чашки и ложки
- 2) поставил чайник на огонь
- 3) позвал гостей на чаепитие

В то же время для версии корпуса предложений для читающих на русском как иностранном (см. [Norkina et al. 2024]) для контроля понимания прочитанного используются вопросы на логический вывод:

Он открыл пачку печенья, заварил чай, достал чашки и ложки.

Что он собирается делать?

- 1) печь печенье
- 2) пить чай
- 3) мыть посуду

В заданиях Мультиязычного корпуса движения глаз (см. [Siegelman et al. 2022]), где в качестве стимульного материала выступают короткие связанные тексты, используются оба типа вопросов.

Выбор задания к прочитанному может также зависеть от типа текста. Так, большинство исследований восприятия связного текста выбирают в качестве стимульного материала информационные, например научно-популярные тексты (non-fiction), хотя в последние годы отдельным направлением становится изучение восприятия художественных текстов (см.: [Mak, Willems 2018; Xue, Jacobs, Lüdtke 2020]). В художественном тексте информация может выражаться не только буквально, но и иносказательно, а восприятие тесно связано с эстетическим переживанием читателя. В связи с этим ряд исследователей придерживаются мнения, что объективной

оценки понимания художественного (особенно стихотворного) текста дать нельзя и в качестве альтернативы следует использовать субъективный самоотчет участника эксперимента – с заданием самостоятельно оценить качество собственного понимания прочитанного по шкале [Müller et al. 2017; Прокопеня и др. 2021].

Обратимся к определению понимания текста, предложенному А.А. Леонтьевым: «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Вообще понятно то, что может быть иначе выражено» [Леонтьев 2005: 144–145]. В качестве альтернативы вопросно-ответной методике или самоотчету имеет смысл рассмотреть более редко используемую в психолингвистических исследованиях задачу смысловой компрессии – выделение ключевых слов с одной стороны и суммаризацию (резюме) – с другой.

Ключевым называется слово или словосочетание, которое несет в тексте существенную смысловую нагрузку с точки зрения информационного поиска. Набор ключевых слов может стать инструментом, позволяющим отразить цельность текста [Мурзин, Штерн 1991], а значит, с его помощью можно оценить и степень понимания прочитанного [Петрова и др. 2017; Зубов, Коновалова 2023]. Для этого выявляется так называемый истинный набор ключевых слов, т. е. индексируются слова, выделяемые в качестве ключевых в данном тексте наиболее часто [Мурзин, Штерн 1991] и далее оценивается степень совпадения ответа участника эксперимента с этим набором. При достаточном объеме выборки в предварительном эксперименте по определению истинного набора ключевых слов этот метод может претендовать на объективность. Тем не менее он имеет существенные недостатки. Так, определить ключевые слова можно с опорой на их частотность или синтаксическую выделенность без построения той ментальной картины, которая соответствует пониманию текста: при чтении научного текста по незнакомой специальности [Мурзин, Штерн 1991] или при чтении текста на иностранном языке [Сиротско-Сибирский 1988] участники справлялись с задачей выделения ключевых слов, но не справлялись с ответами на вопросы или пересказом. Таким образом, методику ключевых слов целесо-

образно использовать не изолированно, а в сочетании с другими [Сахарный 1989].

Суммаризация (резюме) также является одним из видов компрессии текста, но не в форме отдельных слов, а в форме высказывания: как отмечено Н.И. Жинкиным, во всяком тексте высказана одна основная мысль, которая может быть изложена в сжатом виде [Жинкин 1956]. Способность сформулировать эту основную мысль может являться свидетельством понимания прочитанного текста и используется для оценки понимания в том числе художественного текста [Хуе, Jacobs, Lüdtke 2020: 4]. Очевидный недостаток этой методики связан с субъективностью экспертной оценки ответов, в связи с чем целесообразным представляется привлекать к проверке нескольких экспертов, исключая из анализа случаи расхождения в оценке. Кроме того, предпочтительна бинарная, а не градуированная оценка ответов: при наличии нескольких вариантов интерпретации эксперт, опираясь на собственный индивидуальный опыт, может отдавать предпочтение одной из них и оценивать такой ответ выше других, соответственно, исключение градуированных оценок даст возможность избежать «ранжирования» интерпретаций. Также это позволит минимизировать влияние таких индивидуальных особенностей испытуемых, как склонность к краткости или многословию при формулировке ответа, поскольку объем ответа сам по себе не является фактором, отражающим степень понимания текста.

Комплексное исследование понимания текста

Нами было проведено экспериментальное исследование, в задачи которого входила экспериментальная проверка того, как взаимосвязаны параметры движения глаз при чтении и качество понимания прочитанного при восприятии разных типов текста на русском языке.

Был проведен подбор художественных и научно-популярных текстов в качестве стимульного материала. Критериями для подбора художественных текстов были краткость, повествовательный тип, русский язык создания, наличие метафорического плана, невысокий уровень сложности по индексу читабельности Флеша-Кинкейда и средний уровень сложности по литературоведческой оценке. По этим критериям были выбраны три притчи из цикла «Полусказки» Феликса Кривина. Также в исследовании использовались три научно-популярных текста из Мультиязычного корпуса движения глаз (Multilingual Eye-movement Corpus, MECO) [Siegelman et al. 2022], которые представляли собой энциклопедические записи на различные темы, объемом 10–15 предложений.

В исследовании на добровольной основе приняли участие 40 носителей русского языка, с нормальным или скорректированным до нормального зрением, без речевых отклонений или патологий чтения, без филологического образования. Они читали текст на экране монитора, с помощью видеокулографа EyeLink 1000+ (SR Research) велась запись движения их глаз. Участники не были ограничены во времени чтения, дочитав, они нажимали на клавишу и переходили к заданиям, без возможности вернуться к прочитанному.

Задания к научно-популярным текстам были взяты из Мультиязычного корпуса движения глаз – это четыре вопроса с вариантами ответов «да» и «нет», в их числе были как буквальные вопросы, так и вопросы на логический вывод. Для оценки понимания художественных текстов было принято решение использовать сочетание трех методик: вопросно-ответной, методики ключевых слов и методики суммаризации. В задачу участников входило выбрать правильный ответ на два закрытых вопроса с тремя вариантами ответов, назвать пять ключевых слов и сформулировать основную мысль текста в одном предложении любой длины.

Истинный набор ключевых слов был определен в ходе предварительного эксперимента, в котором приняли участие 50 носителей русского языка: пять наиболее часто индексируемых слов были приняты за истинный набор и балл за выделение ключевых слов в основном эксперименте определялся путем сравнения набора выделенных участником ключевых слов с истинным набором.

Задание на суммаризацию текста независимо друг от друга проверяли три эксперта-литературоведа, дававшие бинарную оценку – отражает ответ участника основную мысль текста или нет (при получении двух и более положительных оценок задание оценивалось одним баллом, при получении двух и более отрицательных – нулем баллов). Следует отметить высокую степень согласованности у экспертов при оценке суммаризации суммаризации – 0.92, что можно считать свидетельством в пользу достаточной степени объективности этой методики.

Каждому заданию была условно присвоена треть общего вклада в оценку понимания прочитанного. Итоговый балл, отражающий качество понимания прочитанного текста, рассчитывался по формуле

$$C = (KW*0,33) + (PP*0,33) + (Q*0,33),$$

где C – общая оценка, KW – число совпадений ключевых слов, приведенных испытуемым, с выделенным в предварительном эксперименте ис-

тинным набором, PP – оценка экспертов за суммаризацию, Q – отношение правильных ответов к общему числу вопросов по вопросно-ответной методике.

Разброс итоговых баллов составил от 0.13 до 1 (в среднем 0.7, стандартное отклонение 0.27), что свидетельствует о том, что выбранная нами комбинированная методика позволяет избежать эффекта потолка при проверке уровня понимания текста взрослыми здоровыми участниками, читающими на родном языке.

Кроме того, были проанализированы несколько параметров глазодвигательной активности: средняя продолжительность фиксации, средняя амплитуда саккады, среднее количество фиксаций и среднее количество регрессий, то есть возвратных движений глаз, а также общее время чтения текста. В ходе корреляционного анализа по обоим типам текстов была выявлена статистически значимая умеренная обратная корреляция между общим временем чтения текста и оценкой понимания прочитанного ($r = -0.425$, $p < 0.001$, $W = 0.955$, $p < 0.001$), т. е. есть чем быстрее испытуемый читал текст, тем лучше выполнял задания на понимание прочитанного. При отдельном рассмотрении для каждого типа текста у художественных текстов эта корреляция сохраняется, но становится более слабой ($r = -0.297$, $p = 0.002$, $W = 0.977$, $p = 0.06$), у научно-популярных – пропадает, что может связано с уменьшением количества наблюдений при разделении их по типам текстов. Корреляций с другими параметрами глазодвигательной активности выявлено не было.

Выводы

Полученные результаты носят предварительный характер, но дают возможность предположить, что у испытуемых с более высоким уровнем сформированности навыка чтения более высокоавтоматизированы процессы интеграции слов в лексический, грамматический и дискурсивный контекст, за счет чего уменьшается общее время чтения и улучшается качество построения ментальной картины текста, т. е. наблюдается более высокий уровень понимания прочитанного.

Предлагаемая в данном исследовании комбинированная методика оценки качества понимания может быть в дальнейшем использована для текстов разных типов, а вклад каждого из ее компонентов в общий балл может быть уточнен: так, например, при проверке связи каждого из трех компонентов понимания с общим временем чтения текста обнаружена умеренная отрицательная взаимосвязь с оценкой понимания текста

по методике ключевых слов ($r = -0.395$, $p < 0.001$), но отсутствует взаимосвязь с оценкой понимания текста по вопросно-ответной методике. Результаты могут быть в дальнейшем расширены и дополнены при увеличении выборки участников и охвата стимульного материала.

Примечание

¹ Исследование выполнено при поддержке Санкт-Петербургского государственного университета, проект 124032900009-2 «Механизмы чтения и интерпретации текста на родном и неродном языках: междисциплинарное экспериментальное исследование с использованием методов регистрации движения глаз, визуальной аналитики и технологий виртуальной реальности».

Список литературы:

Власов М.С., Бабичева Ю.Г. Разработка банка заданий для оценки читательской грамотности школьников по дисциплине «Русский язык» // Социо- и психолингвистические исследования. 2023. Вып. 11. С. 51–58.

Жинкин Н.И. Развитие письменной речи у учащихся III–VII классов // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1956. № 78. С. 141–250.

Зубов В.И., Коновалова А.А. Методика выделения ключевых слов: взгляд на понимание текста на родном и неродном языке // Когнитивная наука в Москве: новые исследования / под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман, А.Я. Койфман. М.: Буки-Веди, 2023. С. 151–157.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2005. 312 с.

Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 171 с.

Петрова Т.Е. и др. Выделение ключевых слов в вербальных и невербальных паттернах / Т.Е. Петрова, Е.И. Риехакайнен, А.С. Кузнецова, А.В. Мараев, М.А. Шаталов // Социо- и психолингвистические исследования. 2017. С. 149–156.

Прокопья В.К. и др. Дейксис к воображаемому как фоновый элемент и его влияние на восприятие поэзии / В.К. Прокопья, Д.Н. Ахапкин, Е. Саенко, А. Жунусова // Российский журнал когнитивной науки. 2021. Вып. 8(3). С. 46–59.

Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1989. 184 с.

Сиротско-Сибирский С.А. Смысловое содержание текста и его отражение в ключевых словах (на материале текстов публицистического стиля): дис. ... канд. филол. наук. Л., 1988. 240 с.

Castles A., Rastle K., Nation K. Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert // Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society. 2018. № 19. Pp. 5–51.

Collins A. A. et al. Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader / A.A. Collins, D.L. Compton, E.R. Lindström, J.K. Gilbert // *Reading and Writing*. 2019. Vol. 33, №3. Pp. 605–634.

Kim Y. S. G., Petscher Y., Vorstius C. Unpacking eye movements during oral and silent reading and their relations to reading proficiency in beginning readers // *Contemporary Educational Psychology*. 2019. Vol. 58. Pp. 102–120.

Kintsh W. *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press, 1998. 461 p.

Laurinavichyute A. et al. Russian Sentence Corpus: Benchmark measures of eye movements in reading in Russian / A. Laurinavichyute, I. Sekerina, S. Alexeeva, K. Bagdasaryan, R. Kliegl // *Behavior Research Methods*. 2019. Vol. 51, № 3. Pp. 1161–1178.

Mak M., Willems R.M. Eyalit: eye movement and reader response data during literary reading // *Journal of Open Humanities Data*. 2021. Vol. 25, № 7. Pp. 1–6.

Mézière D.C. et al. Using eye-tracking measures to predict reading comprehension / D.C. Mézière, L. Yu, E.D. Reichle, T. Malsburg, G. McArthur // *Reading Research Quarterly*. 2023. Vol. 53, № 3. P. 425–449.

Müller H.J. et al. Reading English-language haiku: Processes of meaning construction revealed by eye movements / H.J. Müller, T. Geyer, F. Günther, J. Kacian, S. Pierides // *Journal of Eye Movement Research*. 2017. Vol. 10, № 1. Pp. 1–33.

Norkina M. et al. The sentence corpus for L2 learners of Russian: universal effects on lexical access in a non-native language / M. Norkina, S. Alexeeva, D. Chernova, M. Harchevnik // *Russian Linguistics*. 2024. Vol. 48, № 9. <https://doi.org/10.1007/s11185-024-09293-4>

Parshina O. et al. Monolingual and bilingual reading processes in Russian: An exploratory scanpath analysis / O. Parshina, I. Sekerina, A. Lopukhina., T. Malsburg // *Reading Research Quarterly*. 2022. Vol. 57, № 2. Pp. 469–492.

Schotter E.R., Tran R., Rayner K. Don't believe what you read (only once): Comprehension is supported by regressions during reading. // *Psychological Science*. 2014. Vol. 25, № 6. Pp. 1218–1226.

Siegelman N. et al. Expanding horizons of cross-linguistic research on reading: The Multilingual Eye-movement Corpus (MECO) / N. Siegelman, S. Schroeder, C. Acartürk, H.D. Ahn, S. Alexeeva et al. // *Behavior Research Methods*. 2022. Vol. 54, № 6. Pp. 2843–2863.

Urquhart A.H., Weir C.J. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. Harlow: Longman, 1998. 346 p.

Xue S., Jacobs A.M., Lüdtke J. What is the difference? Rereading Shakespeare's sonnets – an eye tracking study // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00421>

Yeari M., Lantin S. The origin of centrality deficit in text memory and comprehension by poor comprehenders: A think-aloud study // *Reading and Writing*. 2021. № 34. Pp. 595–625.

COMPREHENSION ASSESSMENT IN EXPERIMENTAL STUDIES OF TEXT PROCESSING

Daria A. Chernova

Senior research fellow, Institute for Cognitive Studies
Saint Petersburg State University

Tatiana S. Polferova

Master student, Institute for Cognitive Studies
Saint Petersburg State University

The article highlights the methodological problems of text comprehension assessment in experimental studies of reading, including advantages and disadvantages of literal and inferential questions as well as key word extraction task and summarization task. The article also presents the results of an experimental study investigating the interrelation between text comprehension and oculomotor reading behavior which shows negative correlation between total reading time and comprehension level.

Keywords: oculomotor reading behavior; text comprehension; literal questions; inferential questions; key word extraction; summarization.

УДК 81'23

КОГНИТИВНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СФОРМИРОВАННОСТЬ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ¹

Кристина Евгеньевна Чупрова

аспирант Института когнитивных исследований

Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб. 7/9. st032157@student.spbu.ru

Татьяна Евгеньевна Алексеева-Нилова

к. филол. н., доцент кафедры теории и методики преподавания искусств
и гуманитарных наук

Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб. 7/9. t.e.petrova@spbu.ru

В статье представлены результаты аналитического обзора исследований, направленных на изучение когнитивных и языковых способностей у детей с задержкой психического развития, а также факторов, влияющих на сформированность навыков чтения и понимания текста у данной категории лиц. Цель пилотного эксперимента – установление взаимосвязей между уровнем развития когнитивных навыков, объемом активного и пассивного словарей информанта, качеством фонологической обработки псевдослов и показателями сформированности навыка чтения у подростков с задержкой психического развития. Анализ полученных данных позволил определить наиболее релевантные диагностические методики и тесты, которые будут использованы для дальнейшего исследования механизмов чтения у подростков с задержкой психического развития.

Ключевые слова: навык чтения; задержка психического развития; фонематический анализ и синтез; словарный запас; фонологическая память; тест Векслера.

Введение

Изучение механизмов речепорождения и речевосприятия у детей с различного рода отклонениями от нормы является одним из актуальных вопросов современной психолингвистики. По данным Министерства Образования и науки РФ за 2010 г. число детей, неспособных освоить школьную программу, выросло за последние 20 лет более чем в два раза [Виноградов-Савченко 2015]. Задержка психического развития наблюдается у 25% детского населения [Сергеева, Филиппова, Барыльник 2015].

Впервые термин «задержка темпа психического развития» появился в 1960-е гг. благодаря Г.Е. Сухаревой и М.С. Певзнер, несколько позже название меняется на «временные задержки психического развития». Задержку психического развития сначала расценивали как временное, обратимое состояние, имеющее благоприятный прогноз, и противопоставляли олигофрении, являющейся стойким состоянием [Корнев 1997]. В современной психологии и педагогике под задержкой психического развития (ЗПР) понимают «вариант психического дизонтогенеза, к которо-

му относятся различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и умственной отсталостью и имеющие тенденцию к положительной динамике при хорошо организованной реабилитационной работе» [Руденко и др. 2023: 229]. В 1997 г. термин ЗПР был выведен из употребления в качестве медицинского (психиатрического) диагноза и стал использоваться только как психолого-педагогическое определение. По Международной классификации болезней (классификация психических и поведенческих расстройств) 10-го пересмотра [МКБ-10 1992: электр. ресурс] представления российских ученых о детях с задержкой психического развития соответствуют клиническим описаниям нарушения психологического развития в разделе F8.

Обучение детей с ЗПР может проходить по двум образовательным маршрутам: 1) обучение в классах компенсирующего, коррекционно-развивающего типа в общеобразовательной школе (классы VII вида); 2) обучение в специальных

коррекционных школах VII вида. Для диагностики ЗПР, получения статуса детей с ограниченными особенностями здоровья (ОВЗ) и выбора нужного образовательного маршрута дети проходят психолого-медико-педагогическую комиссию. Специалисты, используя классификацию И.Ф. Марковской [Марковская 1995], делят детей с нарушениями на две группы, основываясь на функциональной или органической недостаточности ЦНС: группа «А» – в структуре дефекта преобладают черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма; группа «Б» – доминируют симптомы поврежденности: выявляются стойкие энцефалопатические расстройства, парциальные нарушения корковых функций, в структуре дефекта преобладают интеллектуальные нарушения. Дети из группы «А» хорошо поддаются коррекции и в средней школе обучаются по общеобразовательной программе, дети из группы «Б» учатся по специальной адаптированной программе до 9 класса и сдают государственный выпускной экзамен в облегченной форме. Для осуществления коррекционной работы, направленной на улучшение читательской компетенции детей из группы «Б», необходимо подробное изучение факторов, оказывающих влияние на механизмы чтения и понимания.

Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития

Сложности и нарушения чтения детей с ЗПР рассматриваются специалистами из разных областей. С точки зрения нейропсихологов [Ахутина, Пылаева 2008; Цветкова 2001] функциональная несформированность лобных отделов мозга может привести к неустойчивости внимания, неустойчивости программы, недостаточности саморегуляции и контроля и, как следствие, повлиять на формирование навыков чтения и письма.

Е.С. Слепович, опираясь на исследования отечественных психологов Л.И. Переслени и П.Б. Шошина, выявляет у большинства детей с ЗПР неполноценность тонких форм зрительного и слухового восприятия, недостаточность планирования и выполнения сложных двигательных программ. Темп чтения у таких детей замедлен, им нужно больше времени для приема и переработки зрительной и слуховой информации [Слепович 1989], что связано с низким темпом протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, и слабостью самоконтроля.

Р.И. Лалаева вслед за В.А. Ковшиковым и Ю.Г. Демьяновым считает, что трудности чтения вызывают не столько речевые нарушения, сколько недостаточность ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов [Лалаева 1983].

Современные исследования причин нарушения чтения и понимания

Полноценное синтетическое чтение возможно лишь тогда, когда процессы восприятия прочитанного отходят на второй план, уступая место процессам осмысления.

Ученые из Швеции [Nilsson, Danielsson 2021] провели масштабное исследование для выявления у подростков 12–19 лет с неспецифическим нарушением интеллекта корреляции навыков декодирования и понимания прочитанного со следующими факторами: уровнем интеллекта (два субтеста Векслера), фонологическим декодированием, беглостью устной речи, фонологической осведомленностью, скоростью автоматизированного называния (RAN), словарным запасом, восприятием речи на слух, фонологической памятью (запоминанием цифр), пониманием грамматики, визуально-пространственной краткосрочной рабочей памятью (тест Корси), – а также с данными анкет о привычках чтения участников и их родителей. Им удалось показать, что на способность к декодированию влияет уровень сформированности фонологической осведомленности и скорость автоматизированного называния (RAN). Качество понимания прочитанного зависит от развитости способности к декодированию, объема словаря и фонологической рабочей памяти.

Исследования, проведенные в Словакии [Hlebová, Kožárová 2019], показали, что ученики 4 класса с легкой формой нарушений интеллекта и с низким уровнем сформированности навыка чтения (орфографическое чтение) испытывали трудности со слуховой дифференциацией и памятью и с визуальной дифференциацией и памятью. Анализ ошибок выявил, что ошибки, связанные с пропуском слов при чтении, коррелируют с низкими результатами в тестах на зрительное распознавание и пространственную ориентацию, а ошибки в предвосхищении слов связаны с нарушениями слухового и оптического распознавания. Понимание прочитанного коррелировало как со слуховым, так и с визуальным восприятием, дифференциацией и памятью. Сам по себе уровень интеллекта не влиял ни на способ чтения, ни на возможные ошибки при чтении текста.

На материале русского языка исследования подобного масштаба не проводились. Данная работа является важным и необходимым для отечественной психолингвистики и коррекционной педагогики шагом в изучении механизмов чтения у детей.

Методы исследования

Участниками пилотного эксперимента были 8 учеников 6–8 классов сельской школы Ленинградской области (от 12 до 14 лет), имеющие подтвержденный психолого-медико-педагогической комиссией диагноз ЗПР (статус ОВЗ).

Обзор имеющихся исследований позволил выделить несколько когнитивных и языковых факторов, коррелирующих с уровнем чтения и понимания у детей и подростков с нарушениями интеллекта, и определиться с этапами работы.

В первую очередь при обследовании детей с ЗПР все авторы определяют уровень интеллекта испытуемых. В исследованиях Нильссона для этой цели использовали два субтеста из теста Векслера (WISC): словарный (для вербального интеллекта) и кубики Косса (для невербального интеллекта). Кроме того, для измерения объема оперативной фонологической памяти использовался субтест «Повторение цифр».

А.Н. Корнев утверждает, что лучшими показателями стойкости нарушений чтения при дислексии являются низкие результаты субтестов на невербальный интеллект «Недостающие детали», «Кубики Косса» и «Шифровка» [Корнев, Ишимова 2010], поэтому в настоящем исследовании эти субтесты были добавлены к предыдущим трем.

Так как тест Векслера (WISC), состоящий из 12 субтестов, позволяет досконально исследовать структуру вербального и невербального интеллекта детей в возрасте от 5 до 16 лет, было принято решение на первом этапе пилотного исследования провести полную диагностику испытуемых по всем субтестам.

На втором этапе эксперимента была проведена оценка визуально-пространственной краткосрочной рабочей памяти. Для этого использовалась цифровая версия теста Корси [Berch, Krikorian, Nuha 1998], основанная на повторении за компьютерной программой последовательности выбора элементов на экране. Измерение объема и скорости приема и переработки зрительной информации проходило при помощи таблицы В.Я. Анфимова [Бароненко, Рапопорт 2004], в которой на протяжении 5 минут участникам надо было подчеркивать и зачеркивать определенные буквы. Для выявления нарушений зрительного восприятия использовался тест «Незавершенные изображения» из диагностического альбома [Семаго М., Семаго Н. 2004]. Детям предъявлялись 12 недорисованных предметов и предлагалось назвать их.

Третья часть эксперимента включала в себя тест на фонологическую обработку, чтение списков слов и псевдослов, чтение текста и ответы на вопросы по содержанию.

Из батареи тестов ЗАРЯ, разработанной Центром языка и мозга ВШЭ [Дорофеева, Решетникова, Зырянов 2018], был взят тест для выявления уровня сформированности фонематического анализа и синтеза «Замена звука в псевдослове». В аудиоформате предъявлялись слоги и двусложные

и трехсложные псевдослова, в которых надо было заменить один звук («замени звук [б] на [п] – ба»).

Для оценки навыка декодирования использовался тест на чтение слов и псевдослов, разработанный в Центре языка и мозга ВШЭ [Дорофеева и др. 2021]. Первый тест состоял из 144 слов разных частей речи (существительные, прилагательные, глаголы), усложняющихся за счет изменения слоговой структуры, увеличения количества букв в словах и снижения частотности слов. Во втором тесте использовались псевдослова, созданные из слов первого теста путем замены 1–3 букв. На чтение каждого списка слов отводилось по две минуты.

Для комплексной оценки навыка чтения и понимания использовался фрагмент текста К. Паустовского «Заботливый цветок». Данный текст был выбран по рекомендации логопедов речевой школы; он используется при проверке навыков чтения в средних и старших классах. Текст читался каждым участником вслух в течение двух минут. После прочтения участнику задавалось 8 вопросов по содержанию первой половины текста (3 вопроса – закрытого типа, 5 – открытого) для проверки понимания прочитанного.

Результаты пилотного эксперимента

Общий уровень интеллекта большинства испытуемых оказался средним, низкий уровень был обнаружен только у одного ребенка (№ 1). Показатели отдельных субтестов у большинства участников исследования были значительно ниже нормы.

В Таблице 1 представлены результаты выполнения тестов отдельно по каждому участнику. Как видно, у большей части участников были низкие показатели в тестах (выделены серым) на объем словаря (№ 5) и фонологическую рабочую память (№ 6).

Оценка навыка чтения включает в себя общее количество ошибок, а также способ чтения при декодировании слов и псевдослов и чтении текста (см. Табл. 2). Оценка «очень плохо» означает, что испытуемый часто переходил на слоговое чтение, прочитал маленький объем материала за отведенное время и совершил большое количество ошибок, таких как: пропуск/добавление слогов и букв, перестановки букв и слогов внутри слова, замена букв, ошибочное предвосхищение слов, орфографическое чтение, отсутствие редукции. Оба участника (№ 1, № 2), получившие такую оценку, тратили много времени и усилий на распознавание букв и декодирование слов, сильно нервничали, быстро уставали.

Оценка «плохо» ставилась участникам, которые переходили на слоговое чтение только во время декодирования слов, состоящих из четырех

и более слогов (участники № 3, № 4, № 5, № 6). Они совершали акцентологические ошибки, не производили редукцию гласных в безударных позициях, использовали орфографическое чтение. У них также встречались ошибки, связанные с нарушением фонематического анализа и синтеза:

элизии (*посребрит – посеребрит*), вставки (*морозков – морозов*), перестановки (*сроной – сорной*), персеверации (*посерсербит – посеребрит*), замены фонетически близких звуков и замены оптически схожих букв (*бамка – банка, разный – равный*).

Таблица 1

Шкальные оценки информантов по субтестам Векслера

Испытуемый	Задание						
	№ 7. Недостающ. детали	№ 9. Кубики Косса	№ 11. Шифровка	№ 6. Повторение цифр	№ 5. Словарный	№ 8. Последов. картинки	№ 10. Складыва- ние фигур
№ 1	7	7	10	4	5	6	5
№ 2	15	11	7	8	3	14	12
№ 3	13	11	11	8	7	14	11
№ 4	15	11	10	5	7	10	13
№ 5	9	15	13	9	8	11	12
№ 6	10	12	12	11	10	14	15
№ 7	6	7	8	7	5	11	10
№ 8	9	19	17	7	9	10	13

У детей, вошедших в категорию «есть ошибки» (№ 7, № 8), встречались все те же нарушения, что и в предыдущих группах, только в меньшем количестве. Никто из испытуемых не сделал менее 10 ошибок во время чтения текста, все переходили на слоговое чтение при чтении сложных и длинных слов, допустили более 5 ошибок при чтении слов и более 5 ошибок при чтении псевдослов. Темп чтения тоже значительно отличался от темпа чтения типично развивающихся подростков.

Уровень понимания считался низким, если ребенок ответил меньше чем на 4 вопроса (участники № 1, № 3, № 4).

Все участники допустили ошибки во время теста на проверку сформированности навыка фонематического анализа и синтеза. Из всей батареи тестов ЗАРЯ тест «Замена звука в псевдослове» является самым сложным и самым пока-

зательным, так как для его успешного выполнения нужно обладать комплексом навыков: распознавание звука, удержание его в памяти, запоминание последовательности звуков, поиск звука, который нужно заменить, мысленное произведение замены, произнесение итогового псевдослова [Дорофеева, Решетникова, Зырянов 2018]. У некоторых детей были незначительные ошибки (замены парных по звонкости/глухости или твердости/мягкости согласных), но у большинства были те же ошибки, связанные с элизией, перестановкой и персеверацией, которые встречались и во время чтения.

Практически все участники распознали больше половины «незавершенных изображений» и запомнили 5–6 блоков в тесте Корси на визуальную-пространственную память, что соответствует норме по данным за 2000 г. [Kessels, van Zandvoort, Postman 2000].

Таблица 2

Оценки навыков чтения и понимания и факторов, влияющих на их развитость

Испытуемый	Навык чтения	Понимание (из 8 вопр.)	Фонематический навык	Зрительное восприятие (из 12)	Визуально-пространственная память
№ 1	Очень плохо	2	Очень плохо	3	5
№ 2	Очень плохо	5	Плохо	7	6
№ 3	Плохо	6	Плохо	8	5
№ 4	Плохо	3	Есть ошибки	9	5
№ 5	Плохо	4	Есть ошибки	9	5
№ 6	Плохо	5	Плохо	7	5
№ 7	Есть ошибки	5	Есть ошибки	6	5
№ 8	Есть ошибки	5	Есть ошибки	6	6

Для определения объема зрительной информации (Q) и скорости ее переработки (S) использовалась корректурная проба по буквенной таблице В.Я. Анфимова. Основываясь на возрастных нормах, указанных в пособии В.А. Бароненко и Л.А. Рапопорт, были сделаны выводы, что у двоих учеников (№ 1, № 2) и объем зрительной информации, и скорость ее переработки были значительно ниже нормы. Эти факторы коррелируют с оценкой их навыка чтения как «очень плохо» сформированного. Еще у двоих испытуемых (№ 4, № 7) скорость переработки информации развита чуть ниже среднего значе-

ния нормы. У одного из них навык чтения и понимания сформирован «плохо», у второго – «есть ошибки» при чтении. Кроме того, все четверо испытуемых показали низкие результаты в субтестах Векслера «Словарный» и «Повторение цифр».

Также были вычислены коэффициенты точности выполнения задания (А) и умственной продуктивности (Р). Последний показатель был низким у всех участников, а у № 1 и № 2 результат был вдвое меньше возрастной нормы. У этих же двух участников коэффициент точности тоже был ниже среднего (См. Табл. 3).

Таблица 3

Показатели умственной работоспособности (по буквенной таблице В.Я.Анфимова)

Испытуемый	Коэф. точности выполнения (А), усл. ед.	Коэф. умственной продуктивности (Р), усл. ед.	Объем зрительной информации (Q), бит	Скорость переработки информ. (S), бит/сек.
№ 1	0,859	370	255	0,61
№ 2	0,881	390	262	0,75
№ 3	0,975	780	474	1,54
№ 4	0,910	650	424	1,15
№ 5	0,966	811	498	1,59
№ 6	0,907	739	483	1,42
№7	0,813	650	474	1,24
№ 8	0,830	705	504	1,47

Выводы

На основании пилотного эксперимента можно сделать следующие выводы:

- у всех испытуемых навык чтения не соответствует возрастной норме, что может быть показателем дислексии как сопутствующего диагноза при ЗПР;
- уровень понимания снижен у трех из восьми испытуемых, что означает, что к 12-ти годам этим детям не удалось выйти на уровень полноценного синтетического чтения, все их ресурсы до сих пор тратятся на декодирование текста;
- все испытуемые делали ошибки в тесте на фонематический анализ и синтез, у половины наблюдаются нарушения данного навыка, что подтверждает выводы, полученные при обследовании шведских и словацких детей и подростков;
- большинство участников продемонстрировали низкие результаты в субтесте № 6 на фонологическую память, пять человек – в субтесте на выявление словарного запаса (№ 5), что свидетельствует о том, что данные показатели хорошо коррелируют не только с высокоуровневой обработкой текста (пониманием прочитанного), как было установлено в исследованиях на материале шведского языка,

но и с низкоуровневой обработкой (декодированием слов, псевдослов и текста);

- качество зрительного восприятия и зрительно-пространственной памяти практически не коррелирует с качеством чтения и понимания у участников пилотного эксперимента, однако было принято решение оставить тест «Незавершенные изображения» и тест Корси в основном эксперименте, так как они могут быть показателями оптической дислексии, которая встречается гораздо реже, чем фонематическая, у носителей русского языка и является малоизученной;
- объем и скорость переработки зрительной информации также оказались значительно снижены у двоих участников, поэтому связь между этими показателями и навыком чтения требует дальнейшего исследования на большей выборке испытуемых;
- у большинства детей, имеющих статус ЗПР, был выявлен средний уровень общего интеллекта, хотя результаты отдельных субтестов свидетельствовали о незрелости того или иного когнитивного навыка.

Таким образом, полученные в пилотном эксперименте данные позволяют составить батарею тестов для дальнейшего изучения когнитивных и языковых факторов, влияющих на развитость

навыка чтения у подростков с ЗПР. В основном исследовании на большей выборке испытуемых будут использованы следующие субтесты:

- субтест № 9 на аналитико-синтетические способности (кубики Косса),
- субтест № 7 на объем перцептивного внимания (Недостающие детали),
- субтест № 6 на фонологическую память (Повторение цифр),
- субтест № 5 на объем словаря, тест из батареи ЗАРЯ на сформированность фонематических навыков,
- тест «Незавершенные изображения» на зрительное восприятие,
- тест Корси на визуально-пространственную память,
- таблицы В.Я. Анфимова на объем и скорость переработки информации.

Списки слов и псевдослов и текст для определения уровня сформированности навыка чтения останутся прежними.

Примечание

¹ Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 124032900009-2.

Список литературы

Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008.

Бароненко В.А., Рапопорт Л.А. Диагностика психофизического и физического здоровья школьников / Урал. гос. тех. ун-т. Екатеринбург, 2004. 64 с.

Виноградов-Савченко В.В. Реабилитация детей с задержкой психического развития / Реабилитационный центр для детей и подростков. Омск, 2015. 45 с.

Дорофеева и др. Разработка тестов на чтение слов и псевдослов для оценки навыков чтения у русскоговорящих детей / С.В. Дорофеева, И.Ю. Гринько, Т.Д. Перевощикова, О.В. Драгой // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: матер. конф. / под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман, А.Я. Койфман. М.: Буки Веди, Ин-т практической психологии и психоанализа, 2021. С. 502–507.

Дорофеева С.В., Решетникова В.А., Зырянов А.С. Батарея тестов для выявления особенностей фонологической обработки у русскоязычных детей: данные нормы и группы детей с дислексией // Восьмая Междунар. конф. по когнитивной науке: тез. докладов / отв. ред.

А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 331–333.

Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: МиМ, 1997. 286 с.

Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 72 с.

Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М.: Просвещение, 1983. 136 с.

Марковская И.Ф. Задержка психического развития: клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Компенсцентр, 1995. 198 с.

МКБ-10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра. 1992. [Электронный ресурс]. URL: <https://webmed.irkutsk.ru/doc/pdf/icd10ps.pdf> (дата обращения 11.11.2024)

Руденко А.М. и др. Основы коррекционной педагогики и психологии / А.М. Руденко, С.И. Самыгин, И.Е. Пономарев и др.; под ред. А.М. Руденко. Ростов н/Д: Феникс, 2023. 285 с.

Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования. М.: Айрис-пресс, 2004. 288 с.

Сергеева О.А., Филиппова Н.В., Барыльник Ю.Б. Проблема готовности к школьному обучению детей с задержкой психического развития // Бюллетень медицинских Интернет-конференций. 2015. Т. 5, № 5. С. 712.

Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников психологической с задержкой психического развития. Минск: Народная асвета, 1989. 64 с.

Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристъ, 1997. 256 с.

Berch D.B., Krikorian R., Huha E.M. The Corsi block-tapping task: Methodological and theoretical considerations // Brain and Cognition. 1998. Vol. 38. Pp. 317–338.

Hlebová B., Kožárová J. Partial cognitive functions and reading competence of students with mild intellectual disabilities // Journal of Interdisciplinary Research 2019. Vol. 10(2). Pp. 122–134.

Kessels R.P.C., van Zandvoort M.J.E., Postman A. The Corsi block-tapping task: Standardization and normative data // Applied Neuropsychology. 2000. Vol. 7(4). Pp. 252–258.

Nilsson K., Danielsson H. Investigating reading comprehension in adolescents with intellectual disabilities: Evaluating the Simple View of Reading // Journal of Cognition. 2021. Vol. 4(1). Pp. 1–20.

**COGNITIVE AND LINGUISTIC FACTORS, INFLUENCING READING SKILL
DEVELOPMENT IN ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION**

Kristina E. Chuprova

Postgraduate student, Institute of Cognitive Studies
Saint Petersburg State University

Tatiana E. Alekseeva-Nilova

Associate Professor, Department of Theory and Methodology of Teaching Arts and Humanities
Saint Petersburg State University

The article presents the results of the analytical review of studies aimed at studying cognitive and linguistic abilities in children with mental retardation, as well as the factors affecting the formation of reading skills and text comprehension in this category of individuals. The purpose of the pilot experiment was to establish correlation between the level of development of cognitive skills, the volume of active and passive vocabulary of the informant, the quality of phonological processing of nonwords and indicators of the formation of reading skills in adolescents with mental retardation. The analysis of the obtained data allowed us to determine the most relevant diagnostic techniques and tests that will be used for further research of reading mechanisms in adolescents with mental retardation.

Keywords: reading skill; mental retardation; phonemic analysis and synthesis; vocabulary; phonological memory; Wexler IQ test.

УДК 81'23

КОММУНИКАТИВНАЯ КООРДИНАЦИЯ В ДИАЛОГЕ: О КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ РЕПЛИК-ПОВТОРОВ¹

Валерия Олеговна Прокаева

**инженер-исследователь, аспирант кафедры общего языкознания имени Л. А. Вербицкой
Санкт-Петербургский государственный университет**

199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9. st049478@student.spbu.ru

Исследование посвящено сравнению лингвистических характеристик коммуникативной координации в диалоге на уроке в зависимости от факторов конкретного урока и класса. В качестве маркера коммуникативной координации были проанализированы дискурсивные реплики-повторы в 24 записях уроков русского языка и литературы в 5–8-х классах. Результаты исследования показывают, что возраст учеников в целом оказывает более значимое влияние на лексико-синтаксическую структуру, положение в высказывании и происхождение повторов, чем фактор конкретного урока, а характеристики реплик-повторов с точки зрения их функции не подвержены влиянию обоих условий. На дальнейшем этапе исследования планируется также уделить внимание фактору изучаемого учениками предмета.

Ключевые слова: устная речь; диалог; коммуникативная координация; дискурсивные повторы; педагогический дискурс.

1. Введение

В последние годы речевое взаимодействие на уроке нередко становится объектом лингвистического описания. Фокусом исследований такого рода обычно является речь учителя в прескриптивном аспекте [Зотова, Суркова 2022], однако внимание исследователей все более привлекает вопрос о реальных характеристиках речи учителей. На наш взгляд, особый интерес представляет двусторонний характер коммуникации на уроке [Frelin, Grannäs 2010]. Главной целью высказываний учителя является донесение до учеников информации и в результате ее как можно более успешное усвоение учениками. Согласно подходу Л.С. Выготского и его последователей, усвоение информации происходит посредством активного участия в какой-либо совместной деятельности (в нашем случае – выполнения заданий на уроке), которая является катализатором диалога, вовлекающего слушающих в учебный процесс [Gibbons 2002]. Совместная дискурсивная деятельность в конечном счете должна способствовать созданию знания, усвоенного учеником. Мы предполагаем, что при изучении диалогического взаимодействия педагога и учащихся на уроке могут быть выявлены отличительные особенности речи преподавателя как особого вида дискурса. Наибольшее развитие в этой области уже получили исследования функциональных аспектов диалогической речи на уроке, в частности, смены речевых ходов (turn-taking) го-

ворящих [Poole 2005], а также роли обратной связи говорящего при возникновении коммуникативных неудач [Pardo 2006].

В отечественной литературе одной из главных характеристик педагогического дискурса считается его дидактическая направленность. В большинстве работ речь педагога на уроке относится к институциональному типу дискурса (см., например, [Карасик 2002]). При таком подходе отличительными чертами дискурса считаются его четкая структура, неравенство участников общения, неравное распределение контроля над диалогом во время общения. При этом обширных корпусных исследований на русском языке, которые подтверждали бы наличие в речевом взаимодействии на уроке таких особенностей, достаточно мало (анализ конкретных характеристик речевого поведения учителя представлен, например, в [Антонова 2007; Виноградова, Прокаева, Риехайainen 2023]). Нам представляется, что исследование реального речевого материала, полученного при записи уроков, с опорой на четкие лингвистические характеристики позволит расширить и уточнить список категорий, которые являются ключевыми при описании педагогического дискурса.

Результативность обучения напрямую зависит от качества преподавания и используемых методов [Barber, Mourshed 2007], а основой современных методов обучения является эффективная коммуникация, включающая ведение диалога

с учениками, применение вопросов, поддерживающих реплик и т. п. [Husbands, Pearce 2012], поэтому в рамках данного исследования кажутся оправданными принципы анализа структуры дискурса с точки зрения его диалогической организации. При этом необходимо также установить, обладает ли процесс коммуникативного взаимодействия на уроке особыми отличительными чертами и могут ли его характеристики подвергаться изменениям в зависимости от различных контекстуальных факторов. Так, например, в одном из недавних исследований было выявлено, что коммуникативная координация может быть социально-обусловленной [Weatherholtz, Campbell-Kibler, Jaeger 2014]. Результаты других исследований, напротив, свидетельствуют о том, что некоторые аспекты лингвистической координации в диалоге являются универсальными и не зависят от партнера по коммуникации [Ostrand, Ferreira 2019]. В рамках исследования структуры педагогического дискурса наиболее актуальным кажется сравнение характеристик коммуникативной координации в зависимости от факторов конкретного урока (такое сравнение позволит проверить, меняются ли параметры координации на разных уроках с одним и тем же классом) и возраста учеников.

Представленное исследование педагогического дискурса проведено на естественном речевом материале и посвящено прежде всего динамической составляющей речи учителя – коммуникативной координации в диалоге на уроке и условиям, которые могут оказывать воздействие на это явление.

2. Коммуникативная координация в психолингвистическом аспекте

В психолингвистике явление коммуникативной координации изучается как один из аспектов процесса порождения и восприятия диалогической речи. Явление координации описывается в литературе под разными названиями: *coordination* [Branigan et al. 2000], *entrainment* [Brennan, Clark 1996], *linguistic alignment* [Pickering, Garrod 2004], коммуникативная координация [Борисова 2009], коммуникативное выравнивание [Troshchenkova, Blinova 2020]. В отличие от монолога, мыслительная деятельность говорящих в диалоге в большой степени сфокусирована на обоюдном «подстраивании» или «выравнивании» (*alignment*) речи таким образом, чтобы в конечном счете прийти к некоему «общему знаменателю» (*common ground*) с собеседником относительно предмета обсуждения [Clark 1996; Pickering, Garrod 2004]. Это предположение впервые было высказано в работе С. Гаррода и Э. Андерсона: на основе анализа семантики высказываний в

диалогах им удалось установить, что процесс восприятия и порождения речи в диалоге регулируется локальными механизмами взаимодействия собеседников, в частности с помощью имитации речи друг друга [Garrod, Anderson 1987]. Модель лингвистической координации М. Пикеринга и С. Гаррода основывается на предположении о том, что в основе координации лежит явление прайминга (механизма памяти, который обеспечивает произвольное влияние ранее обработанного стимула на обработку последующих). Чаще всего данное явление в речи манифестируется с помощью эксплицитных реакций на ранее полученный стимул, другими словами, разного рода повторов сказанного собеседником: отдельных слов, словосочетаний [Garrod, Anderson 1987; Brennan, Clark 1996] или синтаксической структуры высказывания [Branigan et al. 2000]. Явление координации может также затрагивать изменения фонетического облика слов [Clarke, Garrett 2004] и некоторые другие аспекты речи. При этом фонетические и просодические характеристики речи в последние годы чаще становятся объектом при изучении явления коммуникативной адаптации (см., например, [Качковская, Мамушина 2021]), которое с осторожностью можно назвать одним из проявлений коммуникативной координации.

Благодаря результатам психолингвистических исследований удалось выяснить, что «сонастройка» в диалоге происходит на самых ранних этапах формирования высказывания и сохраняется после в течение длительного периода [Pardo 2006]. Позднее также удалось установить паттерны активации нейронной активности, характерные для явления координации [Menenti, Pickering, Garrod 2012], что позволяет считать процесс лингвистической координации хотя бы в некоторой степени автоматизированным. Однако, судя по всему, существует также вероятность целенаправленного применения коммуникативной координации в процессе общения. В диалогах, ориентированных на решение задачи общими усилиями, координация наблюдается чаще, чем в спонтанных диалогах [Dideriksen et al. 2019], что может свидетельствовать о тенденции говорящих прибегать к использованию координации в тех случаях, когда необходимым условием диалога является предельная точность и четкость высказываний.

Коммуникативная координация нечасто становится предметом исследований в педагогическом дискурсе в целом, в особенности на уроках, где учитель обращается к ученикам на родном языке (см. примеры исследований координации в

педагогическом дискурсе на иностранном языке: [Trofimovich, McDonough, Foote 2014; Dao, Trofimovich, Kennedy 2018]). Опираясь на положения теории лингвистической координации М. Пикеринга и С. Гаррода, рассмотрим коммуникативную структуру диалога на уроке в различных контекстуальных условиях, ориентируясь на различные лингвистические признаки реплик-повторов [Шведова 1956: 67; Цейтлин 2001; Казаковская 2013] или диалогических дискурсивных повторов [Плотникова 2011: 178] (*allo-repetitions* в англоязычной терминологии [Tannen 1987]). Реплики-повторы, в отличие от самоповторов говорящего, принимают непосредственное участие в организации и регуляции диалогической речи и могут осуществлять как межфразовую связь дискурса в целом, так и связь реплик говорящих между собой. Мы предполагаем, что дискурсивные повторы в речи учителя и учеников можно считать одним из наиболее заметных проявлений коммуникативной координации в речи, а в речи взрослого с ребенком (и в педагогическом дискурсе в частности) – еще и одним из механизмов лингводидактической регуляции диалога [Цейтлин 2001].

3. Материал и принципы обработки данных

Материалом исследования стали записи уроков русского языка и литературы в 5–8 классах общеобразовательных российских школ Ямало-Ненецкого автономного округа. На данном этапе исследования проанализированы 24 записи от 10 учителей (18 уроков русского языка, 6 уроков литературы). Длительность каждой записи составила около 40 мин. Все проанализированные уроки были проведены педагогами-женщинами. Записи уроков были сделаны сотрудниками ООО «СберОбразование». Аудиозаписи уроков были расшифрованы и переведены в орфографический вид с помощью автоматической системы распознавания речи Whisper, модель *large-v2* (<https://openai.com/research/whisper>), а затем проверены и скорректированы русскоязычными аннотаторами-лингвистами.

В орфографической расшифровке записей каждого из уроков были вручную выделены те высказывания в речи учителя и учеников, которые содержали реплики-повторы. Высказыванием считалась реплика одного говорящего, не прерываемая репликами других говорящих. Если в одном высказывании встречалось несколько реплик-повторов, в рамках данного исследования они рассматривались как отдельные случаи возникновения повтора. Все обнаруженные в речи учителя повторы были охарактеризованы по син-

таксической структуре и лексическому составу, а также месту нахождения в высказывании и функции, а реплики-повторы в речи учеников – с точки зрения их происхождения. Подробнее принципы классификации дискурсивных повторов рассматриваются в следующем разделе.

4. Классификация реплик-повторов в педагогическом дискурсе

Опираясь на существующие классификации реплик-повторов, в нашем исследовании при классификации учитывались следующие лингвистические параметры.

1. По синтаксической структуре и лексическому составу были разграничены абсолютные, или эхо-повторы (дословные, с соблюдением строгой последовательности элементов), и неабсолютные. Последние разделяются на синонимические, или реформуляции (повторы, основанные на перефразировании, с изменением порядка слов, лексического состава и частеречной принадлежности элементов), реплики-сокращения [Цейтлин 2001] и реплики-расширения [Казаковская 2013].

2. По месту нахождения реплики-повторы разделялись на контактные и дистантные [Комарова 2007]. Контактные повторы характеризуются наличием «стыка», возникающего, когда фраза следующего участника коммуникации начинается с повтора элемента, завершающего высказывание предыдущего говорящего.

3. Наиболее подробной и сложной оказалось деление реплик-повторов по их иллокутивной функции. В классификацию были включены реплики-подтверждения [Цейтлин 2001; Sharpe 2006] (характеризуются наличием вербального согласия), реплики-переспросы [Цейтлин 2001], характеризующиеся наличием точного повтора с вопросительной интонацией, реплики-исправления [Казаковская, Балчюнене 2016] с частным случаем так называемого «рекастинга» [Sharpe 2006: 218], когда преподаватель заменял неспециализированную лексику на уточненные термины. Принимая во внимание тот факт, что в речи учителя реплики-повторы могут отражать используемые им педагогические стратегии, мы дополнили классификацию повторами-реконтекстуализациями (перемещение части высказывания ученика в контекст специализированного предметного поля), наводящими вопросами-подсказками (намеренный дискурсивный «пробел» в речи, которые должны заполнить ученики), а также референциальными и кларификативными вопросами (первые служат для развития темы диалога, а вторые – для прояснения или

уточнения реплики собеседника). Отметим, что в одном повторе учителя могло совмещаться сразу несколько стратегий.

В зависимости от того, самостоятельно был инициирован повтор говорящим или являлся ответом на поставленный вопрос, повторы разделялись на естественные и искусственные. Эта характеристика интересовала нас прежде всего в контексте речи учеников, поскольку она, как мы полагаем, позволяет судить о степени вовлеченности учеников на уроке и самостоятельности их высказываний.

5. Результаты исследования

Статистический анализ реплик-повторов проводился в целях выявления различий в характеристиках повторов (структура, место в высказывании, функция, происхождение) в зависимости от нескольких факторов. В данном исследовании принимались во внимание фактор возраста учеников, а также фактор конкретного урока, чтобы проверить, может ли изменение условий проведения урока в одном и том же классе у одного и того же учителя повлиять на характеристики коммуникативной координации. Статистический анализ во всех описываемых случаях был проведен с использованием критерия χ^2 .

5.1. Различия в параметрах реплик-повторов в зависимости от класса

Удалось обнаружить статистически значимые различия в использовании повторов на уроках одного и того же учителя в различающихся по возрасту классах (см. Табл. 1). Реплики-повторы

были рассмотрены на материале уроков четырех учителей.

Наиболее заметные различия наблюдались по структуре повтора: у двух учителей (Учитель 2 и Учитель 9) в младших классах преобладали абсолютные, или эхо-повторы, а в старших – повторы-реформуляции; у Учителя 3 тенденция оказалась противоположной, а у Учителя 1 статистически значимых различий не наблюдалось. Контактные реплики-повторы у двух учителей (Учитель 1 и Учитель 9) наблюдались чаще в младших классах, а дистанционные были более распространены в старших; еще у двух учителей значимых различий обнаружено не было. Искусственные повторы (например, ответы на вопросы учителя или реплики, сопутствующие выполнению заданий, заданных учителем) в речи учеников в младших классах встречались чаще, чем естественные, и напротив, естественные повторы были более частым явлением в старших классах в двух случаях из четырех (на уроках Учителя 1 и Учителя 2). Единственным параметром, значимых различий в котором в зависимости от возраста учеников не оказалось вовсе, стала функция реплик-повторов у учителей.

5.2. Различия в параметрах реплик-повторов в зависимости от конкретного урока

На втором этапе анализа сравнились данные, полученные на разных уроках одних и тех же учителей (всего 7 человек) в одних и тех же классах (см. Табл. 2). В текстах уроков четырех учителей из семи не удалось обнаружить значимых различий ни в одной из характеристик реплик-повторов.

Таблица 1

**Результаты сравнения характеристик реплик-повторов
в зависимости от класса**

Характеристика повтора	РЯ, Учитель 1 6 и 7 класс	РЯ, Учитель 2 5 и 6 класс	РЯ, Учитель 3 5 и 7 класс	ЛИТ, Учитель 9 5 и 7 класс
Структура	0,128	0,027	0,025	0,01
Положение	< 0,001	0,782	0,47	0,023
Происхождение	< 0,001	< 0,001	0,136	0,561
Функция	0,304	0,697	0,16	0,272

Таблица 2

**Результаты сравнения характеристик реплик-повторов
в зависимости от конкретного урока**

Характеристика повтора	РЯ, Учитель 1 6 класс	РЯ, Учитель 4 5 класс	РЯ, Учитель 5 6 класс	РЯ, Учитель 6 5 класс	РЯ, Учитель 7 8 класс	ЛИТ, Учитель 9 5 класс	ЛИТ, Учитель 10 7 класс
Структура	0,116	0,095	0,026	0,313	0,368	0,635	0,219
Положение	0,001	0,284	0,029	0,411	0,487	0,374	0,548
Происхождение	0,001	0,144	0,035	0,209	0,214	0,043	0,814
Функция	0,109	0,745	0,361	0,056	0,066	0,567	0,790

Рассмотрим те случаи, где различия наблюдались. На занятиях Учителя 1 фактор урока повлиял на количество контактных и дистантных повторов у учителя и естественных и искусственных повторов у учащихся. У Учителя 5 различия наблюдались по всем параметрам, кроме функции, что, возможно, связано с тем, что у этого учителя мы могли сравнить три урока в одном классе, а не два, как у других учителей. У Учителя 9 были обнаружены различия в количестве использованных естественных и искусственных повторов учениками. Поскольку значимые различия в этом параметре проявлялись чаще, чем во всех остальных, можно предположить, что аспект происхождения реплик-повторов наиболее чувствителен к изменениям в условиях урока.

6. Выводы

Исследование влияния контекстуальных факторов на лингвистические параметры реплик-повторов в диалоге показало, что некоторые составляющие коммуникативной координации в большей степени подвержены влиянию фактора возраста собеседников (учеников), и в меньшей – влиянию фактора конкретного урока в одном и том же классе. Результаты более ранних исследований показывают, что речи взрослых собеседников при общении с детьми дошкольного [Fusaroli et al. 2023] и младшего школьного [Chieng et al. 2024] возраста свойственна ярко выраженная лексическая координация. Результаты нашего исследования подтверждают эти выводы и позволяют сделать предположение о том, что с увеличением возраста собеседников-детей коммуникативная координация продолжает сохраняться, но претерпевает качественные изменения, вероятно, в связи с необходимостью обсуждения более сложных проблем и идей [Girolametto, Weitzman, 2002].

Функциональные характеристики реплик-повторов оставались неизменными во всех проанализированных нами случаях. Возможно, этот параметр лучше остальных описывает индивидуальные лингвистические особенности коммуникативного взаимодействия учителя с учениками на уроке.

Еще один фактор, который кажется необходимым принять во внимание, говоря о коммуникативной координации на уроке, – это изучаемый предмет. Предварительные результаты сравнения реплик-повторов у одного и того же учителя при проведении уроков русского языка и литературы свидетельствуют об отсутствии значимых различий по всем четырем параметрам в зависимости от предмета. Поскольку эти результаты

были получены при анализе уроков лишь от двух учителей, в дальнейшем планируется привлечь больше данных для подтверждения наших предварительных наблюдений.

Примечание

¹ Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 103923108.

Список литературы

Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 148 с.

Борисова И.Н. Русский разговорный диалог: структура и динамика. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 256 с.

Виноградова Ю.С., Прокаева В.О., Риешакайнен Е.И. Паузы бывают разные: многомерная классификация пауз для разметки корпусов русской устной речи // Русская речь. 2023. № 6. С. 7–23.

Зотова Т.Ю., Суркова А.П. Тактики речевого воздействия в аспекте изучения коммуникативного поведения педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2022. Т. 74, № 4. С. 78–82.

Казаковская В.В. Классификация реплик взрослого в диалоге с ребенком // Проблемы функциональной грамматики: принцип естественной классификации / под ред. А.В. Бондарко, В.В. Казаковской. М.: Языки славянской культуры, 2013. С. 402–430.

Казаковская В.В., Балчюнене И. Вопросительные повторы реплик в русском и литовском инпуте (к проблеме избыточности) // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2016. № 3. С. 535–572.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 479 с.

Качковская Т.В., Мамушина А.Д. Фонетические проявления коммуникативной адаптации в диалоге // Вопросы языкознания. 2021. № 2. С. 123–141.

Комарова О.Г. Разновидности повторов в дискурсе урока // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. 2007. Вып. 8. С. 295–298.

Плотникова А.В. Дискурсивно-регулятивная роль диалогического повтора в речевой коммуникации // Современная филология: матер. I Междунар. науч. конф. Уфа: Лето, 2011. С. 178–180.

Цейтлин С.Н. Некоторые особенности диалога «взрослый-ребенок»: функции реплик-повторов. Ребенок как партнер в диалоге // Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. 2001. № 2. С. 9–24.

Шведова Н.Ю. К изучению русской диалогической речи: Реплики-повторы // Вопросы языкознания. 1956. № 2. С. 67–82.

Barber M., Mourshed M. How the World's best education systems come out on top. London; New York: McKinsey, 2007. 96 p.

Branigan M.J. et al. Syntactic coordination in dialogue / M.J. Branigan, P. Holly, J.P. Pickering, A.A. Cleland // Cognition. 2000. Vol. 75, iss. 2. Pp. B13–B25.

Brennan S.E., Clark H.H. Conceptual pacts and lexical choice in conversation // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1996. Vol. 22, iss. 6. Pp. 1482–1493.

Chieng A.C.J. et al. Lexical alignment is pervasive across contexts in non-WEIRD adult-child interactions / A.C.J. Chieng, C.J. Wynn, T.P. Wong, T.S. Barrett, S. A. Borrie // Cognitive Science. 2024. Vol. 48, № 3. Article: e13417. [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/378939694_Lexical_Alignment_is_Pervasive_Across_Contexts_in_Non-WEIRD_Adult-Child_Interactions (date of access: 20.10.2024).

Clark H. Using Language. NY: Cambridge University Press, 1996. 432 p.

Clarke C.M., Garrett M.F. Rapid adaptation to foreign-accented English // Journal of the Acoustical Society of America. 2004. Vol. 116. Pp. 3647–3658.

Dao P., Trofimovich P., Kennedy S. Structural alignment in L2 task-based interaction // ITL-International Journal of Applied Linguistics. 2018. Vol. 169, № 2. Pp. 293–320.

Dideriksen C.R. et al. Contextualizing conversational strategies: Backchannel, repair and linguistics alignment in spontaneous and task-oriented conversations / C.R. Dideriksen, R. Fusaroli, K. Tylén, M. H. Dingemanse, M. Christiansen // Proceedings of the 41st Annual Conference of the Cognitive Science Society: activity + Cognition + Computation. 2019. Pp. 261–267.

Frelin A., Grannäs J. Negotiations left behind: in-between spaces of teacher–student negotiation and their significance for education // Journal of Curriculum Studies. 2010. Vol. 42(3). Pp. 353–369.

Fusaroli R. et al. Caregiver linguistic alignment to autistic and typically developing children: A natural language processing approach illuminates the interactive components of language development / R. Fusaroli, E. Weed, R. Rocca, D. Fein, L. Naigles // Cognition. 2023. Vol. 236. Article: 105422. [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0010027723000562> (date of access: 20.10.2024).

Garrod S., Anderson A. Saying what you mean in dialogue: A study in conceptual and semantic co-

ordination // Cognition. 1987. Vol. 27, № 2. Pp. 181–218.

Gibbons P. Scaffolding Language, Scaffolding Learning: teaching English language learners in the mainstream classroom / P. Gibbons (ed.). Portsmouth, NH: Heinemann, 2015. 252 p.

Girolametto L., Weitzman E. Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. 2002. Vol. 33, № 4. Pp. 268–281.

Husbands C., Pearce J. What makes great pedagogy? Nine claims from research // Research and Development Network National Themes: Theme One. National College for Teaching and Leadership, 2012. Pp. 1–15.

Menenti L., Pickering M.J., Garrod S. C. Toward a neural basis of interactive alignment in conversation // Frontiers in Human Neuroscience. 2012. Vol. 6. [Electronic resource]. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2012.00185/full> (date of access: 20.10.2024).

Ostrand R., Ferreira V.S. Repeat after us: Syntactic alignment is not partner-specific // Journal of Memory and Language. 2019. Vol. 108. Article: 104037. [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749596X19300683> (date of access: 20.10.2024).

Pardo J.S. On phonetic convergence during conversational interaction // Journal of the Acoustical Society of America. 2006. Vol. 119. Pp. 2382–2393.

Pickering M.J., Garrod S. Toward a mechanistic psychology of dialogue // Behavioral and Brain Sciences. 2004. Vol. 27, № 2. Pp. 169–190.

Poole D. Cross-cultural variation in classroom turn-taking practices // Multilingual Matters. 2005. Vol. 133. Pp. 201–220.

Sharpe T. “Unpacking” Scaffolding: Identifying Discourse and Multimodal Strategies that Support Learning // Language and Education. 2006. Vol. 20. № 3. Pp. 211–231.

Tannen D. Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk // Language. 1987. Vol. 63, № 3. Pp. 574–605.

Trofimovich P., McDonough K., Foote J.A. Interactive alignment of multisyllabic stress patterns in a second language classroom // Tesol Quarterly. 2014. Vol. 48, № 4. Pp. 815–832.

Troshchenkova E.V., Blinova O.V. Pragmatic markers in the aspect of communicative alignment // Science Journal of VolSU. Linguistics. 2020. Vol. 19, iss. 3. Pp. 49–58.

Weatherholtz K., Campbell-Kibler K., Jaeger T.F. Socially-mediated syntactic alignment // Language Variation and Change. 2014. Vol. 26, № 3. Pp. 387–420.

**LINGUISTIC ALIGNMENT IN DIALOGIC DISCOURSE:
CONTEXTUAL VARIATION OF ALLO-REPETITIONS**

Valeriya O. Prokaeva

**Research engineer, PhD student, General Linguistics Department
Saint Petersburg State University**

The study focuses on comparing the linguistic features of linguistic alignment in classroom dialogue, considering the lesson and grade factors. As part of this analysis, allo-repetitions were examined from 24 dialogue recordings of the Russian language and literature classes in grades 5 to 8. The findings indicate that students' age generally has a more pronounced effect on the lexical-syntactic structure, position within an utterance, and origin of repetitions than the specific lesson factor. The functions of allo-repetitions, on the other hand, remain unaffected by either factor. Future research will examine the influence of the school subject on the said aspects of linguistic alignment.

Keywords: dialogic speech; linguistic alignment; allo-repetitions; pedagogical discourse.

УДК 81'33

КОЛЛАБОРАЦИЯ С ИСКУССТВЕННЫМ ИНТЕЛЛЕКТОМ: ПОЛУАВТОМАТИЧЕСКАЯ РАСШИФРОВКА ЗАПИСЕЙ РЕЧИ УЧИТЕЛЕЙ¹

Иван Дмитриевич Мамаев

ассистент кафедры математической лингвистики

Санкт-Петербургский государственный университет,

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб. 7/9. i.mamaev@spbu.ru

старший преподаватель кафедры Р7 «Теоретической и прикладной лингвистики»

Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова

190005, Санкт-Петербург, 1-я Красноармейская 1. mamaev_id@voenmeh.ru

Елена Игоревна Риехакайнен

к. филол. н., доцент кафедры общего языкознания им. Л. А. Вербицкой

Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб. 7/9. e.riehakajnen@spbu.ru

Лада Леонидовна Шумакова

стажер-исследователь филологического факультета

Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб. 7/9. skorobagatko.lada@gmail.com

В статье представлен алгоритм расшифровки записей для корпуса устной речи учителей. Орфографическая расшифровка и фонетическая транскрипция осуществляются в полуавтоматическом режиме. Используются автоматические системы распознавания речи, результат работы которых затем корректируется лингвистами – разработчиками корпуса. Для орфографической расшифровки применяется программа Whisper, для фонетической транскрипции – специально разработанный для нашего корпуса алгоритм на базе инструмента для распознавания речи с открытым исходным кодом Kaldi. В статье рассматриваются типичные ошибки, которые возникают при автоматической расшифровке.

Ключевые слова: русская устная речь; автоматическое распознавание речи; транскрипция; Whisper; Kaldi.

Введение

Несмотря на то что в последние годы появляется все больше корпусов устной речи на материале различных языков, их количество и объем по-прежнему существенно уступают корпусам письменной речи. Это связано с несколькими причинами, но одной из основных, вне всякого сомнения, является то, что устный речевой сигнал нужно предварительно превратить в текст, т. е. расшифровать. По-видимому, в любом корпусе устной речи представлена орфографическая расшифровка. Насколько нам известно, во всех существующих общедоступных корпусах русской устной речи до недавнего времени она выполнялась экспертами-лингвистами вручную, что существенно замедляло процесс создания корпуса (о недавних экспериментах по применению автоматических систем при расшифровке материала для корпусов русской устной речи см.,

например, [Sherstinova et al. 2024]). В настоящее время мы разрабатываем корпус речи школьных учителей, материалы которого будут в дальнейшем использоваться в том числе для машинного обучения. Мы заинтересованы в получении большого массива качественно расшифрованных текстов и поэтому решили разработать систему полуавтоматической расшифровки, которая предполагает первичную обработку звукового сигнала с помощью автоматической системы распознавания речи и последующую проверку получившейся расшифровки экспертом. На основе проведенного нами ранее анализа того, как справляются с задачей распознавания естественной русской речи три автоматические системы, было решено остановиться на использовании системы Whisper. В следующем разделе статьи будет подробно описан алгоритм этого этапа работы над корпусом.

Помимо орфографической расшифровки, планируется сопроводить корпус акустико-фонетической транскрипцией, подобной той, которая применяется в Корпусе русской устной речи (russpeech.spbu.ru). Этот корпус на данный момент уступает по объему большинству других общедоступных корпусов русской устной речи, поскольку акустико-фонетическая транскрипция занимает намного больше времени, чем орфографическая расшифровка. В третьем разделе статьи будет представлен автоматический алгоритм, который, на наш взгляд, позволит ускорить и упростить и этот этап создания корпуса устной речи.

Полуавтоматическая орфографическая расшифровка записей

Whisper – это крупномасштабная автоматическая система распознавания речи, анонсированная компанией OpenAI в сентябре 2022 г. [Radford et al. 2023]. Она представляет собой модель, обученную на многомиллионном корпусе аудиозаписей на различных языках. Инструмент Whisper был создан с целью повышения точности распознавания речи в условиях реального мира: при шуме, наличии акцентов и низком качестве записи, что часто затрудняет процесс распознавания речи в традиционных системах. Whisper базируется на архитектуре трансформеров (Transformers), которая используется для обработки последовательностей данных. Она обучена на 680 тыс. часов данных, что обеспечивает высокую точность и адаптивность к различным условиям записи. Whisper использует несколько этапов преобразования и обработки аудиосигнала: преобразование аудио в мел-спектрограммы, введение последовательности в архитектуру трансформеров, в которой выполняется интерпретация речевого сигнала, декодирование данных в текст. Каждый из этих этапов оптимизирован для обеспечения устойчивости к шуму и искажениям. Сам инструмент уже апробирован на разножанровых корпусах русского языка [Колпащикова 2023; Amorese et al. 2023; Sherstinova et al. 2024].

На сегодняшний день Whisper предлагает несколько моделей разного размера и производительности. В настоящем исследовании для расшифровки текстов корпуса используется large-модель (1550М параметров), которая подходит для сложных задач распознавания спонтанной и подготовленной речи, а также для задач с высокой степенью многоязычности. Методика работы заключается в интеграции инструмента в рабочую среду Google Colab с получением расшифровки в txt-формате, которая в дальнейшем пере-

проверяется лингвистами-экспертами. Основные недостатки, которые были выявлены при тестировании этой системы на материале записей из Корпуса русской устной речи, описаны в [Мамаев, Риехакайнен 2023]. С учетом этих данных была составлена инструкция для экспертов, которые должны проверять автоматические расшифровки до их включения в корпус. Алгоритм полуавтоматической орфографической расшифровки был апробирован на материале 55 уроков школьных учителей – носителей русского языка (продолжительность каждого урока – около 40 мин.). В ходе предварительного анализа результатов апробации к наиболее частотным и критичным для наших целей были отнесены следующие особенности автоматических расшифровок:

- расшифровки приближены к письменной речи, т. е. система игнорирует повторы, самоисправления и другие речевые сбои, которые могут оказаться значимыми для создания речевого портрета учителя;
- часто возникают проблемы с расшифровкой имен собственных;
- не разделяется речь учителя и учеников;
- встречаются т. н. «зацикливающиеся» расшифровки – по какой-то причине автоматическая система не распознает часть звукового сигнала, а выдает в качестве результата многократно повторяющийся фрагмент текста.

До выяснения истинных причин возникновения последней проблемы единственным решением является полностью экспертная расшифровка таких фрагментов. Остальные сложности учитываются в инструкции, по которой работают эксперты, а именно – указывается не только необходимость исправления всех встретившихся в тексте ошибок и единообразного оформления орфографической записи (например, отражение «ё» в тексте, запись числительных словами), но и вводятся следующие пункты инструкции:

- делим расшифровку на речь учителя (Учитель:) и учеников (Ученик:);
- весь фрагмент до смены говорящего объединяем в один абзац;
- добавляем все то, что пропущено, включая повторы слов;
- используем многоточие без пробела после «оборванного слова» для самоисправлений и обрывов (*какими молф... морфологическими*);
- проверяем написание всех имен собственных, при необходимости исправляем;
- стараемся точно воспроизводить, что именно было произнесено в тех случаях, когда возможна вариативность типа *чтобы/чтоб*.

Таким образом за сравнительно короткое время мы получаем расшифровку, приближенную по качеству к расшифровке, которую выполняет эксперт, работающий без обращения к автоматическим системам распознавания речи.

Тестирование алгоритма автоматической акустико-фонетической транскрипции устной речи

Для создания алгоритма автоматического транскрибирования записей устной речи мы выбрали программу Kaldi (<https://kaldi-asr.org>). Эта программа имеет открытый исходный код, и в ней предусмотрена возможность обучать модели на собственном материале. При этом есть два уровня моделирования: акустический (извлечение акустических характеристик речи) и лингвистический (учитывает собственно языковые особенности и контекст). Эта программа была протестирована на материале нескольких языков и показала хорошие результаты (см., например: [Hui Bu et al. 2017: electr. resource; Kew et al. 2020; Linke et al. 2023: electr. resource]). Поскольку нашей задачей было получение транскрипционной записи, в качестве единиц словаря для тестирования моделей был использован словарь аллофонов, в который вошли все варианты фонем, различаемые при транскрибировании Корпуса русской устной речи: от набора фонем русского языка этот список отличается в первую очередь тем, что отдельными элементами считаются гласные звуки в зависимости от твердости/мягкости предшествующего и последующего согласных, а также отдельно отмечаются долгие звуки (подробнее см.: <https://russpeech.spbu.ru/transkrip.htm>). Следовательно, в качестве основной метрики для тестирования разработанного алгоритма использовался параметр PER (Phoneme Error Rate), который представляет собой выраженное в процентах отношение суммы количества замен, вставок и удалений аллофонов к общему числу аллофонов. Чем ниже значение этой метрики, тем лучше предсказание модели.

Нами были протестированы модели как с монофонным, так и с трифонным обучением, а также при варьировании объема контекста (N-грамм). В качестве материала использовались записи из Корпуса русской устной речи, потому что для них уже есть выполненная экспертами транскрипция. Это были 3 083 межпаузальных интервала из трех аудиофайлов разной тематики (общая продолжительность – 92 мин. 53 сек.). Все записи представляли собой спонтанные монологи (в том числе как часть диалога). Этот материал был разделен на обучающую и тестовую выборки в соотношении 8 к 2: 2 466 межпаузальных интервалов вошли в обучающую выборку

и 617 – в тестовую. Наиболее успешным оказалось трифонное моделирование: при длине N-грамм 4 и более показатель PER равняется 36–37% (подробно результаты тестирования алгоритма описаны в [Скоробагатко 2024]).

Поскольку примерно треть аллофонов все-таки была распознана неверно даже в лучших модификациях модели, мы постарались определить, с чем связаны ошибки системы. Были выдвинуты следующие предположения: 1) модель лучше распознает те звуки, которые наиболее часто встречаются в рамках корпуса, потому что они имеют большую репрезентативность; 2) аллофоны гласных распознаются хуже, чем аллофоны согласных, поскольку в процессе расшифровки даже у экспертов возникали трудности при решении вопроса о том, как стоит классифицировать тот или иной гласный звук, а инструментальный анализ формантных характеристик не всегда позволял разрешить сомнения [Nigmatulina et al. 2016: 178–179].

Было решено использовать модели монофонного и трифонного обучения длиной 6, так как эта длина N-грамм оптимальна с точки зрения вычислительной мощности и, кроме того, существенного улучшения результатов при увеличении этого параметра не происходит.

Были проанализированы все аллофоны, встретившиеся в тестовой выборке не менее 50 раз, для них рассчитаны значения метрики Ассигасу, которая представляет собой отношение правильно предсказанных единиц к их общему количеству (чем ближе значение Ассигасу к единице, тем лучше предсказывается аллофон). Гипотеза о том, что согласные аллофоны будут распознаваться успешнее, чем гласные, подтвердилась: среди десяти звуков с наибольшим значением Ассигасу для каждой из моделей только три являются гласными. При этом частота встречаемости аллофонов гласных иногда выше, чем у более удачно распознаваемых согласных, например: в пределах тестовой выборки [a] встречается 731 раз, но точность его распознавания ниже, чем у согласных [t], [ts] и [n'] при распознавании моделью, основанной на монофонном анализе. Среди десяти наименее успешно распознанных аллофонов шесть и восемь являются гласными (для монофонного и трифонного обучения соответственно). Встречаемость аллофонов в тестовой выборке не коррелирует с успешностью их распознавания при монофонном обучении ($r = 0,3$; $p = 0,54$), при трифонном обучении есть умеренная значимая корреляция ($r = 0,41$; $p = 0,008$).

Кроме того, для каждой модели были построены матрицы ошибок, в которых было описано,

какие звуки, каким образом и в каком количестве распознавались. На основе этих данных были сделаны следующие наблюдения:

- 1) гласные путаются между собой значительно чаще, чем согласные, что коррелирует с представленными выше данными;
- 2) модели склонны распознавать долгие варианты аллофонов (которые маркируются в транскрипции знаком «#») как обычные звуки;
- 3) чаще всего модели заменяли аллофоны гласных на [э] и [ɨ], что может быть связано с их большей представленностью в обучающей или тестовой выборке;
- 4) во многих случаях путались аллофоны, зависящие от мягкости/твердости предшествующего согласного и маркированные знаками «:» (после мягкого согласного или между мягкими согласными) и «l» (перед мягким согласным);
- 5) модели заменяют мягкие согласные на парные им твердые и наоборот;
- 6) происходит смешение акустически сходных аллофонов согласных (например, звук [ts] часто заменяется на [t] или [s]);
- 7) звонкие согласные иногда распознаются как парные им глухие (например, [z] как [s]), при этом шумные согласные не заменяются на сонорные.

Заключение

Проведенное исследование показало, что расшифровка записей устной речи можно и целесообразно проводить в полуавтоматическом режиме. Автоматические системы распознавания устной речи типа Whisper выдают вполне приемлемый результат, поэтому степень участия эксперта и исправления, которые он должен вносить, зависят от задач конкретного корпуса. Так, в нашем корпусе важно максимально точно фиксировать, что именно произнес учитель, поэтому нам важно, например, восстанавливать повторы, которые совершил учитель, но проигнорировала автоматическая система. Если целью расшифровки является передача только основной сути устного сообщения, то, возможно, такие исправления не потребуются.

Осуществление автоматической акустико-фонетической транскрипции ожидаемо оказалось более сложной задачей. Как и в случае с экспертной оценкой, гласные вызывают больше затруднений, чем согласные, поэтому при осуществлении полуавтоматической аннотации материалов нашего корпуса на этом уровне будем придерживаться того же принципа, к которому пришли ранее для экспертного транскрибирования [Риехакайнен и др. 2024: 276]: указываем все

согласные и ударные гласные, для безударных гласных фиксируем только их наличие. Необходимо также отметить, что на данный момент алгоритм полуавтоматического транскрибирования протестирован только на материале Корпуса русской устной речи. Ближайшей задачей является проверка этого алгоритма на записях речи учителей из разрабатываемого корпуса.

Примечание

¹ Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 103923108, и в рамках договора между СПбГУ и ООО «СберОбразование» № 230712-107-ЮЛ. Выражаем благодарность нашим коллегам по проекту Ю.С. Виноградовой, Е.С. Затеваловой, М.А. Осадчей, В.О. Прокаевой, У.А. Судаковой, которые принимали активное участие в разработке инструкции для полуавтоматической орфографической расшифровки речи учителей.

Список литературы

Колпащикова Е.О. Писатель Робин Дранаттагор: апробация модели Whisper на русскоязычной звучащей речи // Социо- и психолингвистические исследования. 2023. Вып. 11. С. 23–27.

Мамаев И.Д., Риехакайнен Е.И. Автоматическая расшифровка записей устной речи: тестирование программы Whisper // Социо- и психолингвистические исследования. 2023. Вып. 11. С. 19–22.

Риехакайнен Е.И. и др. Методика аннотирования корпуса устной речи учителей / Е.И. Риехакайнен, В.С. Браташ, В.И. Зубов, П.А. Сергоманов // Вопросы образования. 2024. № 2. С. 251–285.

Скоробагатько Л.Л. Автоматическое транскрибирование русской устной речи при помощи инструмента Kaldi // Фонетический лицей. СПб.: Скифия-принт, 2024. Вып. 9. С. 69–74.

Amorese T. et al. Automatic speech recognition (ASR) with Whisper: Testing performances in different languages / T. Amorese, C. Greco, M. Cuciniello, R. Milo, O. Sheveleva, G. Glackin // S3C'23: Sustainable, Secure, and Smart Collaboration Workshop Proceedings. 2023. Pp. 1–8.

Hui Bu et al. AISHELL-1: An open-source Mandarin speech corpus and a speech recognition baseline / Hui Bu, Jiayu Du, Xingyu Na, Bengu Wu, Hao Zheng // 20th Conference of the Oriental Chapter of the International Coordinating Committee on Speech Databases and Speech I/O Systems and Assessment (O-COCOSDA). 2017. [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/abs/1709.05522> (date of access: 01.11.2024).

Kew T. et al. UZH TILT: A Kaldi recipe for Swiss German Speech to Standard German text / T. Kew, I. Nigmatulina, L. Nagele, T. Samardzic //

Proceedings of the 7th Workshop on NLP for Similar Languages, Varieties and Dialects. Barcelona: ICCL, 2020. Pp. 15–24.

Linke J. et al. Using Kaldi for automatic speech recognition of conversational Austrian German / J. Linke, S. Wepner, G. Kubin, B. Schupple. 2023. [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/abs/23-01.06475> (date of access: 01.11.2024).

Nigmatulina Ju. et al. How to study spoken word recognition: Evidence from Russian / Ju. Nigmatulina, O. Rajeva, E. Riechakajnen, N. Slepokurova, A. Vencov // Slavic Languages in Psycholinguistics: Chances and Challenges for Empirical and Experimental Research / T. Anstatt, A. Gattnar, C. Clas-

meier (eds.). Tuebingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2016. Pp. 175–190.

Radford A. et al. Robust speech recognition via large-scale weak supervision / A. Radford, Jong Wook Kim, Tao Xu, G. Brockman, C. McLeavey, I. Sutskever // Proceedings of the 40th International Conference on Machine Learning. Honolulu: PMLR, 2023. Pp. 28492–28518.

Sherstinova T. et al. Bridging gaps in Russian language processing: AI and everyday conversations / T. Sherstinova, N. Mikhaylovskiy, E. Kolpashchikova, V. Kruglikova // 35th Conference of Open Innovations Association (FRUCT). IEEE, 2024. Pp. 665–674.

COLLABORATION WITH AI: SEMI-AUTOMATIC ANNOTATION OF TEACHERS' SPEECH

Ivan D. Mamaev

Assistant Lecturer, Department of Mathematical Linguistics
Saint Petersburg State University
Senior Lecturer, Department of Theoretical and Applied Linguistics
Baltic State Technical University “Voenmeh” named after D.F. Ustinov

Elena I. Riekhakaynen

Associate Professor, Department of General Linguistics
Saint Petersburg State University

Lada L. Shumakova

Research Assistant, Philological Faculty
Saint Petersburg State University

The paper describes an algorithm for transcribing recordings for a corpus of teachers' speech. Both orthographic annotation and phonetic transcription are carried out in semi-automatic mode. Automatic speech recognition systems are used, the result of which is then corrected by linguists – the developers of the corpus. For orthographic annotation, the Whisper ASR is used. For phonetic transcription, we developed an algorithm based on the open-source toolkit Kaldi for speech recognition. The article discusses typical errors that occur during automatic annotation and transcription.

Keywords: Russian speech; automatic speech recognition; transcription; Whisper ASR; Kaldi ASR.

ДК 81-25

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРАГМАТИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ-АППРОКСИМАТОРОВ В РАЗНЫХ ФОРМАХ РЕЧИ: КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Сян Янань

аспирант кафедры русского языка

Санкт-Петербургский государственный университет

199406, Санкт-Петербург, Шевченко 25, корп. 1. st112867@student.spbu.ru

Статья посвящена сопоставительному анализу функционирования прагматических маркеров-аппроксиматоров, показывающих неуверенность говорящего в том, о чем он говорит, в разных формах устной речи – диалоге и монологе. Источником материала для анализа послужили корпус повседневной русской речи «Один речевой день» и корпус русской монологической речи «Сбалансированная аннотированная текстотека». Анализ показал, что прагматические маркеры-аппроксиматоры в разных формах речи имеют функциональные различия. Основными функциями прагматических маркеров-аппроксиматоров в монологе и диалоге можно считать аппроксимацию, гезитацию и (редко) маркирование старта или финала реплики/монолога. В диалоге прагматические маркеры-аппроксиматоры выполняют также функцию маркера-ксенопоказателя и ритмообразующего маркера; в монологе таких функций не обнаружено.

Ключевые слова: прагматический маркер; маркер-аппроксиматор; монолог; диалог; повседневная речь; речевой корпус; сравнительный анализ.

Введение

Основой человеческого общения являются язык и речь. В наше время устная речь используется в разных целях, которые можно разделить на две категории: обмен информацией и межличностная коммуникация. Иными словами, когда мы говорим, каждое слово не только передает смысл, но и одновременно служит связующим звеном между людьми. Одним из актуальных направлений современной лингвистики и лингводидактики являются поиск и анализ средств повышения эффективности общения в конкретных ситуациях. В этом процессе значительную роль играют прагматические маркеры-аппроксиматоры (ПМА), которые представляют собой важный пласт функциональных единиц повседневной речи, так как помогают говорящему выразить свою мысль таким образом, чтобы не вызвать коммуникативного дискомфорта у собеседника.

Прагматические маркеры-аппроксиматоры – это маркеры нечеткой, или приблизительной, номинации, показывающие неуверенность говорящего в том, о чем он говорит, или употребляющиеся, когда прямое название предмета, явления или положения дел является излишним, неуместным или невозможным [Подлеская 2013: 632]. Типичными ПМА в русской речи являются *типа, как бы, вроде, или там*, близки к

ним по функции маркеры *в своём роде, в некотором роде, как будто (бы)*. Все они достаточно частотны в устной коммуникации и в роли ПМА являются результатом активного процесса прагматикализации, при котором языковые единицы практически теряют свое лексическое, а порой и грамматическое значение и в устном дискурсе лишь функциональны [Богданова-Бегларян 2021]. Для них в коллоквиалистике используется термин прагматический маркер (ПМ) [там же: 23].

В настоящей работе рассматриваются особенности функционирования прагматических маркеров-аппроксиматоров в двух основных формах устной речи – монологе и диалоге. Диалог понимается как первичная, более естественная, менее подготовленная форма речи, а монолог – как вторичная, менее естественная и более подготовленная форма [Винокур 1990а, 1990б]. В диалоге всегда участвуют два или более собеседника, чередуя свои коммуникативные роли в процессе обмена высказываниями. В монологе обычно присутствует один активный коммуникант, но это не исключает целенаправленной речи. Монолог противопоставляется диалогу также как более длинная (как по длительности высказывания, так и по времени говорения) форма речи, которая часто имеет определенную структуру и конкретную тему (см.: [Пигрова 2005; Куканова 2009; Филиппова 2010 и др.]).

ПМА, как и другие прагматические маркеры, являются полифункциональными единицами и выполняют в повседневной речи, помимо аппроксимации, еще ряд других функций. Цель настоящего исследования – сравнить функционирование ПМА в монологе и диалоге.

Материал исследования

Источником материала для анализа послужили корпус повседневной русской речи «Один речевой день» (ОРД) (см. о нем [Русский язык... 2016; Богданова-Бегларян и др. 2019а]), в котором представлены преимущественно диалоги, и корпус русской монологической речи «Сбалансированная аннотированная текстотека» (САТ) (см. о нем [Богданова-Бегларян и др. 2019б]), где представлены исключительно монологи. Методом сплошной выборки из двух корпусов были извлечены 157 контекстов с единицами *как бы*, *вроде*, *типа* и *или там* в функции прагматических маркеров-аппроксиматоров: 123 употребления из диалогов ОРД и 54 употребления тех же

единиц из 12 монологов юристов из корпуса САТ (на тему проведения свободного времени) Именно этот материал и составил пользовательский подкорпус исследования.

Функции прагматических маркеров-аппроксиматоров в монологе и диалоге

Проведенный анализ материала показал, что основными функциями ПМА в диалоге и монологе можно признать аппроксимацию (снижение категоричности высказываний говорящего – 100,0% в обоих типах речи, т. е. все 123 употребления ПМА из диалогов и все 54 употребления ПМА из монологов) и хезитацию (преодоление речевых колебаний и оформление речевого поиска – 25,2% от 123 употреблений в диалогах и 25,9% от 54 употреблений в монологах); кроме того, в небольшом количестве употреблений (15,4 и 14,8% в диалогах и монологах соответственно) были выявлены маркеры старта или финала реплики/монолога (см. Табл.).

Таблица

Частотность употребления ПМА в разных функциях в диалоге и монологе, %

Функция ПМА	Форма речи	
	Диалог	Монолог
Аппроксимация	100,0	100,0
Хезитация	25,2	25,9
Маркирование старта или финала	15,4	14,8
Ввод чужой речи (ксенопоказатель)	7,3	–
Ритмообразующий маркер	1,6	–

Рассмотрим несколько примеров:

- (1) *я / (...) как бы / я не знаю / у них какое-то ... / ну просто не досмотрели чего-то ребята // *С (ОРД)¹;*
- (2) *что за йока ? что за блю... блюдо такое йока ? йока это когда / значит/ как бы яйцо / яйцо вместе с блином пожаренное / вот такое вот / типа это самое (САТ);*
- (3) *то есть ты мог к стенке подъехать / например / упереться и это самое или там (ОРД);*
- (4) *вроде [не сплю до часа <смех> а уже заканчиваются (...) вот (...) выходной день (...) в принципе даже (...) он нужен несколько (?)] потому что он есть [...] сколько (...) в чисто моральном плане (САТ)².*

В примере (1) говорящий не знает настоящей ситуации, о которой говорит, и для выражения своих сомнений использует ПМА *как бы* и ряд хеджей³: *какое-то*, *чего-то* (в контексте подчеркнуты). Хеджи, близкие к аппроксиматорам [Lakoff 1973: 471], предполагают использование говорящим слов (единиц) «осторожной» модальности – неопределенных местоимений или наречий, а также вводных слов, выражающих неточность сказанного (*какой-то*, *наверное*, *как-*

нибудь). Можно сказать, что ПМА и хеджи взаимно усиливают оттенок неуверенности говорящего [Сян Янань, Богданова-Бегларян 2023: 61].

В примере (2) говорящий путается в объяснении, что такое *йока*. Используя ПМА *как бы*, *типа* и другие ПМ – *значит*, *вот такое вот*, *это самое* (в контексте подчеркнуты), говорящий стремится снять с себя ответственность за истинность высказывания. При этом в процессе речепорождения он пытается «выиграть» время для подбора подходящего выражения, т. е., кроме аппроксимации, здесь можно видеть и хезитацию (колебания говорящего), выраженную в том числе и маркерами-аппроксиматорами.

В примере (3) маркер *или там* находится в конце фразы, в примере (4) маркер *вроде* – в начале фразы, т. е. ПМА выполняют еще и функцию маркирования старта или финала высказывания. А в примере (4) проявляется еще и хезитация, выраженная с помощью ПМ *вот*, *в принципе*, а также с помощью многочисленных запинок, обозначенных в расшифровках как многоточие в скобках – (...). Известно, что многоточие как знак препинания письменной речи, помимо

прерванности, незаконченности высказывания или пропуска в тексте [Словарь русского языка 1986: 283], способно выражать и паузу, связанную с неуверенностью или выбором слова (см.: [Сидорова 2005; Басалаева, Шпильман 2015]), чем и объясняется использование такого знака в расшифровках устной речи.

Видно, что во всех приведенных примерах, несмотря на наличие других функций, реализованных ПМА, всегда присутствует аппроксимация.

Анализ материала показал также возможность для рассматриваемых основных ПМА реализовать в диалоге функцию маркера-ксенопоказателя (при вводе чужой речи) и ритмообразующего маркера; при том что в монологе таких функций у данных маркеров не обнаружено (см. табл. выше).

Рассмотрим следующие примеры:

(5) *и спросил / ну тина умеешь вообще кататься или нет ? сидела за рулём ? я говорю / ну(:) как ? пару раз было дело конечно* (ОРД);

(6) *ну да(:) // а они значит собирают / там тина / там кто едет в Финляндию / там тина / мы едем в Финляндию / там давайте поехали // *П там сели поехали / собралась там / компания там / четыре девчонки из Питера там / мальчик потом подсоединился из Москвы* (ОРД).

В примере (5) ПМА *тина* вводит в повествование чужую речь (подчеркнута). Функция ксенопоказателя часто используется, когда говорящий не уверен в точности передаваемых чужих или собственных слов или только «считывает» чужую речь, интерпретируя чужое «речевое поведение». Функция ксенопоказателя в таких контекстах является дополнительной для ПМА *тина*.

В примере (6) говорящий дважды употребляет ПМА *тина*, чтобы ввести чужую речь (подчеркнута) и маркировать свою неуверенность в ее точности, дословности. Одновременно за счет прибавления компонента *там* и во многом благодаря ему маркер *тина* реализует дополнительную хезитативную функцию (многочисленные *там* дают говорящему время подумать над следующей «порцией» речи). Кроме того, добавление такого рода выполняет, вполне вероятно, еще и ритмообразующую функцию [Прагматические маркеры 2021: 398].

Заключение

На основе анализа корпусного материала в работе показана специфика функционирования в диалоге и монологе основных прагматических маркеров-аппроксиматоров, показывающих неуверенность говорящего в том, о чем он говорит.

Проведенный анализ показал, что основными функциями ПМА как в монологе, так и в диалоге можно считать аппроксимацию, хезитацию и

(редко) маркирование старта или финала реплики/монолога. В диалоге ПМА выполняют также функцию маркера-ксенопоказателя и ритмообразующего маркера; в монологе таких функций не обнаружено.

Таким образом, ПМА, как и другие прагматические маркеры, носят выраженный полифункциональный характер.

Результаты исследования могут быть полезны для комплексного анализа устного дискурса в рамках коллоквиалистики, для перевода речи персонажей в русских художественных текстах на другие языки (в частности, на китайский)⁴, а также для практики преподавания русского языка как иностранного.

Примечания

¹ Многоточие в скобках (...) в расшифровках корпуса ОРД означает вариант невербальной хезитации. О других особенностях орфографического представления (конвенциях дискурсивной транскрипции) материала ОРД см.: [Русский язык... 2016: 242–243].

² Знак (j) в расшифровках корпуса САТ означает физическую паузу хезитации, знак (?) – неуверенность исследователя в адекватном отождествлении слухового образа с конкретным словом при расшифровке. Подробнее об особенностях орфографического представления (конвенциях дискурсивной транскрипции) материала САТ см.: [Русская спонтанная речь 2008: 13].

³ Хедж – (от англ. *hedge*) ‘уклонение от прямого ответа, страховка’.

⁴ Ср., например, первые опыты анализа способов перевода русских прагматических маркеров в речи персонажей художественных произведений на китайский: [Сунь Сяоли 2021; Сунь Сяоли, Богданова-Бегларян 2023; Сян Янань, Богданова-Бегларян 2024], финский [Осьмак 2023] и сербский [Тимотийевич 2023] языки.

Список литературы

Басалаева Е.Г., Шпильман М.В. Многоточие как объект языковой рефлексии в интернет-дискурсе // Сибирский филологический журнал. 2015. № 3. С. 248–255.

Богданова-Бегларян Н.В. Предисловие редактора // Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисл. Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. С. 5–52.

Богданова-Бегларян Н.В. и др. Корпус русского языка повседневного общения «Один речевой день»: текущее состояние и перспективы / Н.В. Богданова-Бегларян, О.В. Блинова, Г.Я. Мартыненко, Т.Ю. Шерстинова // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. Вып. 21:

Национальный корпус русского языка: исследование и разработки / гл. ред. А.М. Молдован; отв. ред. выпуска В.А. Плунгян. М., 2019а. С. 101–110.

Богданова-Бегларян Н.В. и др. Корпус «Сбалансированная аннотированная текстотека» (САТ): изучение специфики русской монологической речи / Н.В. Богданова-Бегларян, О.В. Блинова, К.Д. Зайдес, Т.Ю. Шерстинова // Вып. 21: Национальный корпус русского языка: исследование и разработки / гл. ред. А.М. Молдован; отв. ред. выпуска В.А. Плунгян. М., 2019б. С. 111–126.

Винокур Т.Г. Диалогическая речь // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990а. С. 135.

Винокур Т.Г. Монологическая речь // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М.: Советская энциклопедия, 1990б. С. 310.

Куканова В.В. Лингвистический анализ репродуцированных текстов (на материале звукового корпуса русской речи юристов): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 224 с.

Осьмак Н.А. О способах перевода прагматического маркера *это самое* на финский язык (на материале параллельных финско-русских корпусов художественных текстов) // LI Международная научная филологическая конференция им. Людмилы Алексеевны Вербицкой: сб. тезисов / С.-Петербург. гос. ун-т. СПб., 2023. С. 1003–1004.

Пигрова Е.К. К вопросу о монологе в разговорной речи // Мысли о русском языке: Прошлое. Настоящее. Будущее: сб. статей к 155-летию кафедры русского языка (1849–2004). СПб.: Изд-во С.-Петербург. гос. ун-та, 2005. С. 138–146.

Подлеская В.И. Нечеткая номинация в русской разговорной речи: опыт корпусного исследования // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по матер. ежегодной Междунар. конф. «Диалог». 2013. Вып. 12(19). Т. 1. С. 631–643.

Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисл. Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. 520 с.

Русская спонтанная речь: методическая разработка по современному русскому языку. Вып. 1: Свободные монологи-рассказы на заданную тему. Тексты / сост. В.В. Куканова; отв. ред. и автор предисловия Н.В. Богданова. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2008. 208 с.

Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах / отв. ред. Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: ЛАЙКА, 2016. 244 с.

Сидорова М.Ю. ...Многоточие русского человека... (по материалам открытых Интернет-дневников) // Традиции и тенденции в современной грамматической науке. Вопросы русского языкознания / под общ. ред. Г.А. Золотовой. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2005. Вып. 12. С. 212–221.

Словарь русского языка в четырех томах / гл. ред. А.П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1986. Т. 2: К – О. 736 с.

Сян Янань, Богданова-Бегларян Н.В. Аппроксимация и хеджирование в языке и речи // Анализ разговорной русской речи (АР³-2023): Тр. десятого междисциплинарного семинара / науч. ред. П.А. Скредлин, У.Е. Кочеткова. СПб.: Политехника-принт, 2023. С. 60–65.

Сунь Сяоли. Факторы, влияющие на перевод прагматического маркера *это самое* в русских художественных текстах на китайский язык // Семантический потенциал языковых единиц и его реализация: Матер. междунар. науч. конф. / Минск. гос. лингв. ун-т. Минск, 2021. С. 189–191.

Сунь Сяоли, Богданова-Бегларян Н.В. Специфика построения цепочек прагматических маркеров при переводе русских художественных текстов на китайский язык // *Oriental Studies*. 2023. Т. 16, № 1. С. 211–221.

Сян Янань, Богданова-Бегларян Н.В. О китайских переводах прагматических маркеров-аппроксиматоров русской повседневной речи (на материале речи персонажей в художественных текстах) // *Oriental Studies*. 2024. Т. 17. № 2. С. 426–439.

Тимофеевич М. Русский прагматический маркер хезитационного поиска ЭТО САМОЕ и способы его перевода на сербский язык // Матер. Междунар. молодеж. науч. форума «ЛОМОНОСОВ-2022» / отв. ред. И.А. Алешковский, А.В. Андриянов, Е.А. Антипов, Е.И. Зимакова. М.: МАКС Пресс, 2022. [Электронный ресурс] URL: https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2022 (дата обращения: 06.04.2024).

Филиппова Н.С. Принципы построения устного описательного дискурса (на материале русской спонтанной речи). Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. 186 с.

Lakoff G. Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. // *Journal of Philosophical Logic*. 1973. No 2. Pp. 458–508.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE FUNCTIONING
OF PRAGMATIC MARKERS-APPROXIMATORS
IN DIFFERENT FORMS OF SPEECH: A CORPUS-BASED STUDY**

Yanan Xiang

Postgraduate student, Russian Language Department

Saint Petersburg State University

The article is devoted to the comparative analysis of the functioning of pragmatic markers-approximators, showing the speaker's uncertainty in what one is talking about, separately in different forms of oral speech – dialogue and monologue. The source of material for the analysis were Russian everyday speech corpus “One day of speech” and Corpus “Balanced Annotated Text Collection (Textotec)”. The analysis showed that pragmatic markers-approximators in different forms of speech have some functional differences. The main functions of pragmatic markers-approximators in monologue and dialogue can be considered approximation, hesitation and (rarely) marking the start or end of response/monologue. In dialogue, pragmatic markers-approximators also perform the function of the xeno-marker and rhythm-forming marker. Such functions are not found in monologue.

Key words: pragmatic marker; marker-approximator; monologue; dialogue; everyday speech; speech corpus; comparative analysis.

УДК 81'27

ВСТАВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РЕЧИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Татьяна Ивановна Попова

канд. филол. н., доцент, приглашенный преподаватель департамента филологии
НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург
190068, Санкт-Петербург, наб. Канала Грибоедова 123А. tipopova13@gmail.com

Мария Сергеевна Мегре

студент департамента филологии
НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург
190068, Санкт-Петербург, наб. Канала Грибоедова 123А. megremariya2004@icloud.com

В работе рассматриваются вставные конструкции как элемент грамматики устной речи. Материалом анализа послужили расшифровки монологов-описаний, которые были получены от информантов пожилого возраста (более 65 лет). В эксперименте принял участие 31 человек: 8 мужчин и 23 женщины. Особое внимание в исследовании уделялось социальным характеристикам информантов: уровню образования, социальной активности, когнитивной активности в изучении чего-то нового и т. д. Кроме того, рассматривалась корреляция этих признаков с частотностью употребления использованных типов вставных конструкций. На основе проведенного исследования было установлено, что речевое поведение людей пожилого возраста характеризуется частотным использованием вставных конструкций, в особенности метатекстовых (29%), которые используются для самооценки речевых способностей, и дискурсивных (19%), используемых для дифференцирования отдельных частей текста.

Ключевые слова: геронтолингвистика; социоллингвистика; психоллингвистика; корпус устной речи; вставные конструкции.

Введение

Геронтолингвистика – область лингвистического знания, объединяющая методы и аспекты социо- и психоллингвистики [Пашина 2021: 38]. Особенность геронтолингвистики заключается в стремлении изучить и описать феномен естественного старения, отдельных от языковых патологий, понять когнитивную природу старения [Козлов 1999: 81; Стернин 2003: 6]. Отдельное внимание в геронтолингвистике уделяется социальному статусу и различным аспектам социальной жизни рассматриваемой группы лиц. Так, возрастные изменения на уровне языка могут быть связаны с общими условиями жизни, социальной изоляцией, языковым и социальным опытом, получаемым в течение жизни [Пашина 2021: 39]. Вследствие этого было введено понятие языковой экспликации возрастных изменений, связанных с восприятием действительности и формирующих речемыслительные процессы, отражающиеся в речи [Темаева 2020: 408].

Итак, геронтолингвистика сформировалась вследствие поиска разностороннего подхода к изучению феномена старения с точки зрения

языковых изменений. Геронтолингвистика сочетает в себе социоллингвистический взгляд на проблему, так как рассматривает корреляцию возраста и речи [Пашина 2021; 43; Темаева 2020: 408], и психоллингвистический, так как обращает внимание на признаки ухудшений речевых и когнитивных способностей людей пожилого возраста [Козлов 1999, 81; Craik, Masani 1967; Riegel K., Riegel R. 1964].

Наибольшее количество геронтологических исследований написано на материале английского языка, в то время как работы по речи пожилых людей на русском языке немногочисленны. Например, Н. Н. Лантюхова исследует синтаксические особенности письменной речи пожилых людей, ссылаясь на работы зарубежных авторов. При этом большая часть данных англоязычных исследований подтверждается на материале русского языка.

Н. Н. Лантюхова пишет о том, что грамматика при письме сохраняется, однако наблюдается снижение синтаксической сложности, в особенности после 75 лет [Лантюхова 2016: 25].

И. А. Стернин, исследуя феномен старения с точки зрения особенности коммуникации людей

старшего поколения, установил, что для этой социальной группы свойственны

- контактоустанавливающая коммуникация;
- развернутый диалог на общие темы;
- медленный темп речи;
- неторопливый диалог

[Стернин 2013: 12].

Говоря о тематическом разнообразии речи пожилых людей, можно выделить обращение к воспоминаниям, историческому прошлому и личному опыту, которые при этом романтизируются. Представители данной социальной группы предпочитают концентрироваться на положительных моментах в прошлом, которые помогают им ощутить себя в безопасности и чувствовать контроль над ситуацией. Манеры повествования геронтов, как называет пожилых людей И.А. Стернин, характеризуется непоследовательностью и частыми переходами с одной темы на другую, повествования о чем-то значимом для представителя старшего поколения сопровождается детальными описаниями обстановки, времени, обстоятельств и т. д. [там же: 13].

Ма Юйсинь исследовала речи людей пожилого возраста на материале устных интервью, выделяя как основные признаки речи данной социальной группы при этом апелляцию к прошлому, самоисправляющий повтор, простую структуру высказываний и фрагментарность речи [Ма Юйсинь 2023: 227].

Рецепиент-дизайн в спонтанных нарративах людей пожилого возраста исследовала Е.С. Худякова. Автор пишет о том, что отличительная черта людей старшего поколения, в особенности женщин, – ориентированность на собеседника, его состояние и знания о мире. Как следствие, их нарративы отличаются высокой интерпретативностью событий и большим количеством непостоянных элементов, призванных объяснить более молодому адресату смысл происходящего [Худякова 2019: 84].

Таким образом, исследования по геронтолингвистике на материале русского языка немногочисленны и узконаправленны, часто основаны на письменной речи, т. е. не охватывают проблему полностью, что доказывает необходимость создать русскоязычный корпус устной речи людей пожилого возраста для проведения дальнейших исследований на материале русского языка.

Материал исследования

Материалом исследования послужили записи монологов-описаний информантов старшего поколения (более 65 лет). Всего в эксперименте принял участие 31 человек: 8 мужчин и 23 женщины. Эксперимент проводился по образцу уже

существующих исследований на материале текстов из «Сбалансированной аннотированной текстотеки», в которых отдельное внимание уделяется возрастному признаку [Звуковой корпус 2013, 2014; Се Жои 2022 и др.].

Материал был собран в результате проведенного эксперимента: описание изображения-стимула, поскольку именно такой способ сбора данных спонтанной речи позволяет приблизиться к естественному языку. Картинка-стимул не дает прямой лингвистической-мотивации, так как отсылает к образу предмета или явления, а не лексической единице, что делает речь информантов более свободной и естественной. Лексический и синтаксический выбор информанта не стимулирован, как в случае пересказа текста или устного рассказа, а наиболее приближен к естественному языку [Звуковой корпус 2014: 215]. Тем не менее полученные тексты нарративов не являются полностью спонтанными: «В описании зрительного ряда можно усмотреть <...> среднюю степень мотивированности (более низкую по сравнению с пересказом) и спонтанности (более высокую по сравнению с пересказом): тема и лексика относительно predetermined зрительным рядом, синтаксис полностью свободен» [Богданова 2001: 16].

Кроме записей ответов, о каждом информанте собирались дополнительные сведения:

- образование – наличие высшего гуманитарного/технического образования или его отсутствие;
- социальная активность – сведения о проживании информанта, его повседневном общении, работе, повседневной активности, взаимодействии с представителями других поколений;
- здоровье – информация о проводимых операциях, случаях инсульта и возрастных проблемах со зрением или слухом, влияющих на проведение эксперимента;
- когнитивная активность в изучении чего-то нового – дополнительный критерий, информация о когнитивной нагрузке в настоящий момент времени.

Дополнительно фиксировались условия проведения самого эксперимента:

- формат проведения эксперимента (очно/дистанционно);
- приблизительное время суток, когда проводился эксперимент;
- состояние информанта в момент эксперимента;
- личное отношение информанта к заданию.

Ниже приведена таблица с социальными характеристиками информантов и разделением информантов на группы в зависимости от их пола, уровня образования и социальной активности.

Социальные характеристики информантов

Пол	Образование			Социальная активность		
	Высшее гуманитарное	Высшее техническое	Нет высшего образования	Высокая	Средняя	Низкая
Мужчины	1 (13%)	2 (25%)	5 (63%)	3 (38%)	3 (38%)	2 (25%)
Женщины	3 (13%)	11 (48%)	9 (39%)	8 (35%)	8 (35%)	6 (26%)
Всего	4 (13%)	13 (42%)	14 (45%)	12 (39%)	12 (39%)	8 (26%)

В качестве стимула для данного эксперимента использовался комикс Херлуфа Бидструпа «Скамейка» (см. Рис. 1.). Работы художника традиционно используются в психолингвистических исследованиях и работах, посвященных сбору устной речи информантов. Например, другой комикс Х. Бидструпа «Эликсир для волос», послужил стимулом для монологов-описаний, составляющей часть корпуса русской монологической речи «Сбалансированная аннотированная текстотека» [Звуковой корпус 2013]. Используемый в данном исследовании комикс состоит из 8 картинок: изображение представляет собой сюжет с последовательным развитием действий, соотносимый с движением времени – переходом от утра к ночи.

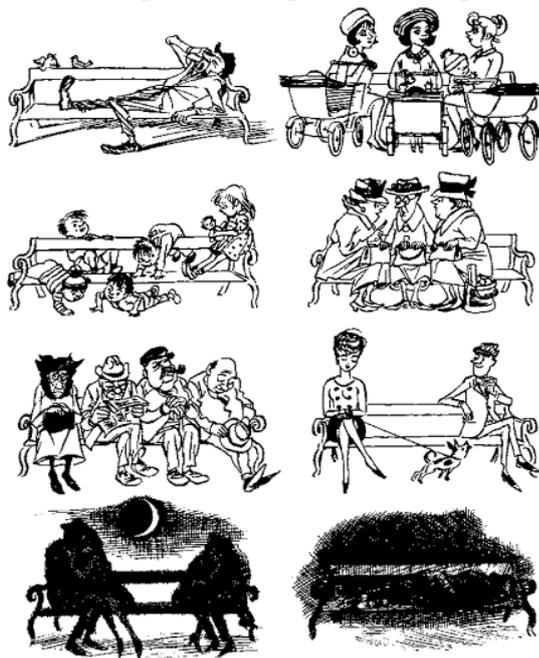


Рисунок 1. Херлуф Бидstrup. «Скамейка»

На материале собранных данных анализировались типы вставных конструкций (ВК), которые являются одним из важных явлений как письменной, так и устной речи [Валгина 2003: 247]. ВК часто встречаются в устной речи, в среднем в спонтанном дискурсе их доля составляет около 8% от общего числа фраз в тексте. ВК отличаются неравнозначностью, многоуровневостью и большим разнообразием [Павлова 2009: 243]. В пол-

ностью спонтанном монологе выделение границы конца предыдущего высказывания и начала ВК может быть проблематично, так как деления на предложения как структурные единицы текста в спонтанной речи может не быть, что зависит от уровня речевой компетенции говорящего и степени спонтанности монолога [Звуковой корпус 2014: 46]. Расшифровка аудиозаписей и сегментации текста в данной работе происходила по образцу корпуса устной речи «Один речевой день». Так, деления монолога на условные фразы или синтагмы осуществлялось по некоторым критериям: наличием пауз не менее 200 мс на границах высказывания, интонационно-синтаксической парцелляции, падением тона в конце семантически завершенного фрагмента, а также, в некоторых случаях, наличием невербальных элементов в начале или конце фразы [Шерстинова, Степанова, Рыко 2009: 67].

Под ВК в рамках данной работы понимается все нерелевантные высказывания, которые не связаны со стимулом напрямую. Говорящий с помощью данных высказываний имеет возможность отступить от линейного повествования и включить в свой ответ дополнительную информацию. Выделение ВК возможно благодаря паузам гезитации, союзам и союзным средствам, однако важным критерием для отнесения части фразы или целой фразы к ВК служит именно дополнительный характер информации, которую они содержат [Звуковой корпус 2013: 47].

Важность рассмотрения ВК в рамках данного исследования обусловлена, во-первых, устным характером рассматриваемого материала и необходимостью различать в этом контексте грамматику языка и речи, во-вторых, тем, что ВК дает представление о структуре построения речи информантов пожилого возраста, как отдельной социальной группы.

Классификация вставных конструкций

ВК принято разделять на различные типы по характеру дополнительной информации, которую они в себе несут, и по их функции в речи. Ниже представлена возможная классификация ВК, используемая при исследованиях устной спонтанной речи (см. Рис. 2).

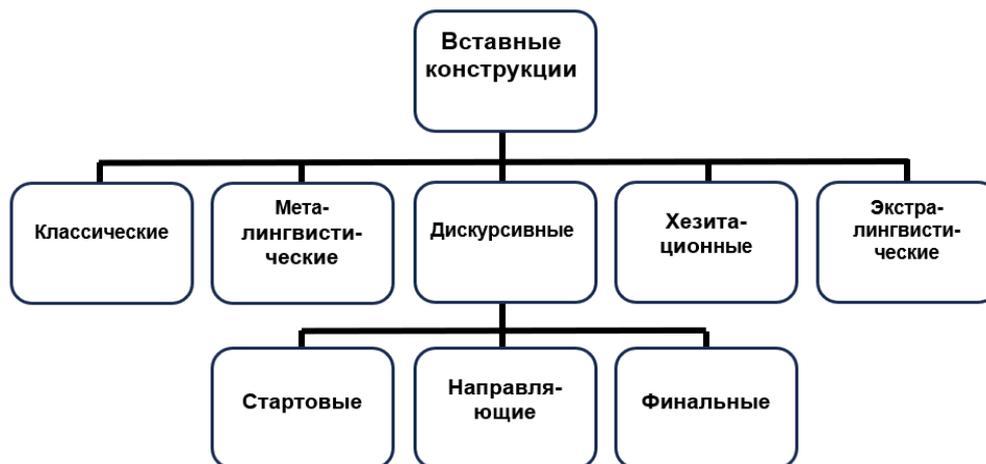


Рисунок 2. Типология вставных конструкций в спонтанной монологической речи (по [Звуковой корпус 2014: 47])

Данная классификация используется далее для анализа монологов рассматриваемой группы пожилых людей, однако в ходе исследования выявилось, что к уже описанным ранее необходимо ввести дополнительный тип ВК, отвечающий условиям типа текста и характерными особенностями речи информантов пожилого возраста.

Так, по данным лингвистов, представители данной социальной группы часто апеллируют к прошлому и своему жизненному опыту при построении спонтанной речи [Ма Юйсинь 2023: 227; Стернин 2013: 5]. Это подтверждается и на материале проведенного эксперимента, в котором информанты добавляют комментарии о собственной жизни:

- (1) *вот так вот присесть можно / конечно если ноги то болят () у стариков // у меня у самого ноги побаливают // ну слава богу врачи помогают и сейчас вот у меня ничего не болит // (м, 76);*
- (2) *aaa вообще дети... эээ детвора как обычно / на лавке / в... всю... все жизнь мы так играли (...) // (м, 71).*

Необходимость ввода дополнительной категории ВК также обусловлена грамматическими особенностями приведенных ВК, таких как использование формы повествования от первого лица вместо формы от третьего лица, наиболее распространенной в рассматриваемых текстах. Подобное явление наблюдала В. В. Куканова в связи с введением прямой речи: «При передаче речи главного героя в пересказах сюжетного текста отмечались случаи смены формы повествования из третьичной в перволичную» [Куканова 2009: 117], что является характерной чертой «включения» говорящего в «виртуальный мир» текста. Так, переход на «перволичную» форму повествования маркирует смену стратегии «я – наблюдатель» на стратегию «я – персонаж», что помогает информанту актуализировать сюжет картинки и отвеча-

ет стратегии группы пожилых людей включать в монолог апелляцию к собственному опыту [Звуковой корпус 2013: 186]. Такой тип ВК далее будет обозначаться как актуализирующая вставная конструкция (АВК), так как функция дополнительной информации – актуализировать для информанта описываемые события.

Рассмотрим каждый тип ВК, встречающихся в монологах-описаниях картинки пожилых людей, последовательно.

Классические вставные конструкции в речи пожилых людей

Только классические вставные конструкции (КВК) несут информацию, непосредственно связанную с основным содержанием монологического высказывания. Остальные типы ВК вносят дополнительную информацию и, скорее, приближены к метакоммуникации, поскольку отсылают не напрямую к тексту, а к коммуникативной ситуации порождения речи.

КВК являются самым частотным типом (33%). Позиция классической КВК в письменной речи представляет из себя вставку внутри одного законченного предложения, после которой предложение продолжается. В устной речи такой тип ВК чаще встречается в начале или конце высказывания или составляет отдельную самостоятельную синтагму.

Приведем примеры КВК внутри синтагмы (см. примеры 3 и 4), в начале синтагмы (см. примеры 5 и 6) и в конце синтагмы (см. примеры 7–10):

- (3) *скамейка одна значит () мужичина / ну дома у него не было или не дошел почему-то / уснул (...) вот // (ж, 81);*
- (4) *а эти () раз / два / три / четыре / видать мальчишки / все кувыркаются // (ж, 77).*
- (5) *может быть после посещения магазинов *С или после посещения может накануне в те-*

атры ходили куда-то / обмениваются впечатлениями // (ж, 78);

- (6) *скамейка эта очень полезная вещь () особенно в парках / садах / а вот в вечернее время молоде(:)жь занимается на скамейке (...) любовь () свою проводят *С луна светит им уже // (ж, 84).*
- (7) *на третьей картинке значит () здесь играют дети () возле скамейки // кто-то с игрушками играет / кто-то между собой балуется () ааа ну кто-то хулиганит (...) ну / в принципе () дети они и есть дети // (ж, 65);*
- (8) *приходят () бабушки / которые () общаются // (...) потом () бабушки уходят / наверное () внуков со школы встречать *С // (ж, 67);*
- (9) *вторая сидит явно с какой-то кошелкой () не / ну бог с ним / все равно не понять // мм с какой-то кошелкой (...) откуда-то что-то несет и присела () к ним поговорить (...) // (ж, 76);*
- (10) *Потом вышли дети // выпустили детей погулять // (...) они гуляют / аааа / бабушки все вместе // бабушки на одной скамейке / дети на другой скамейке // бабушки тут занялись своим делом // (м, 74).*

В примере (10) КВК выделена интонационно условной «точкой», что бывает в устной речи не так часто, и может интерпретироваться как дополнение, но по смыслу она разрывает линию повествования, объединяя синтаксическую структуру с подлежащим *бабушки*, добавляя комментарии относительно их местонахождения в пространстве. Так, повтор подлежащего *бабушка* до и после ВК совместно с интонационным выделением позволяет отнести этот пример к ВК, встроенной внутрь синтагмы.

Интерес также представляет пример (7), в котором информант использует в качестве ВК языковую конструкцию «X есть X» – *дети есть дети*. Кроме того, в собранном корпусе текстов встречались другие употребления устойчивых выражений:

- (11) *потом подошли (...) три бабуси () веселые гуси / и () турнули этих детей // (м, 74);*
- (12) *и внимательно слушали других / чтобы () намотать на ус () того чего не знают // (ж, 75).*

Следует сделать уточнение, что в данном эксперименте анализируются именно тексты – описания картинки, что стимулирует информантов добавлять комментарии, содержащие предположения и догадки:

- (13) *здесь уже () встреча // (...) девушка с собачкой (...) и молодой человек // ну видимо встречаются (...) // (ж, 66);*
- (14) *ну этот хочет спать // наверно дома внуки не дали выспаться // (ж, 81).*

«Изображение, в отличие от текста-стимула, не дает прямой лингвистической мотивировки (слов или готовых синтаксических конструкций)

для построения устного монолога; с помощью зрительного ряда оно лишь указывает говорящему направление, в котором тот должен двигаться» [Звуковой корпус 2013: 358]. При этом происходит переход «от Действительности через ее ментальную репрезентацию (Смысл, или Мысль) к соответствующему Тексту» [Кобозева 2000: 153]. Такого рода комментарии, «надстраивающие» сюжет, в данной работе входят в категорию КВК, так как представляют из себя дополнительную информацию о тексте.

Другие типы вставных конструкций в речи пожилых людей

1. **Металингвистические** (МВК). ВК данного типа транслируют вводную информацию, сообщают оценку информанта своих языковых способностей или самого речевого сценария:

- (15) *ну мамы пока разговаривали между собо(:)й // а / нет / это уже другие те мамы // та(:)к / нет / нет они () это не то это не из той серии // эти мамы более маленькие детки // (ж, 81);*
- (16) *далее () мужчины в основном // ну я даже не знала что мужчины сидят на скамейках тоже также // (ж, 66);*
- (17) *ясно что мужчина уставший отдыхает (...) ну поза его мне не нравится (...) (ж, 84).*

В примерах (16) и (17) информант показывает реакцию на изображенные события на картинке, выражает удивление и сомнение в корректности описываемого, как в примере (16) или оценку действий или внешнего вида героев изображения, как в примере (17). Так, ВК такого вида представляют собой эмоциональный комментарий текста, что позволяет отнести их к МВК.

2. **Дискурсивные** (ДВК). ВК этого типа представляют композиционные границы высказывания, маркируют начало или конец синтагмы или выделяют этапы ее построения. Приведем примеры разных ДВК.

2.1. Стартовые ВК:

- (18) *ну что? вот лежи один мужик // (ж, 78);*
- (19) *так / ну сначала () допустим () бомж / который там ночевал // (ж, 74).*

2.2. Направляющие ВК:

- (20) *все он увидел на своем веку и вот () пришел его конец // так? (...) а может быть () но можно по-другому подумать // что он теперь () остался опять одинокий // вот был одинокий / и остался одинокий // (ж, 75).*

ВК из примера (20) меняет направление построения мысли информанта. Данная конструкция могла быть также отнесена к МВК, из-за характера рассуждения о тексте и самом речевом сценарии, но из-за частотности употребления

в монологе-описании на позиции маркирующего элемента границ разных описательных частей и характер «фразы-паразита» было отнесено к ДВК.

2.3. Финальные ВК:

- (21) *В ну а тут уже(:) (...) видимо подошло время им уйти / *С произошла смена // (ж, 78);
 (22) шляпа у него в руках () и он спит // спокойной ночи // тут па(:)рочка / парочка // (ж, 77);
 (23) один газету читает / понятно / другой () тоже понятно / этого вообще солнце сморил (ж, 76).

В примерах (21) и (22) информант использует ВК как маркер окончания одного эпизода описания и начало нового. В примере (21) словосочетание *произошла смена* выступает в качестве замены более частотного эквивалента речевой точки – *вот*. В случае (22) информант принимает роль участника ситуации, переключается на речевой сценарий «я – персонаж», что похоже на АВК, однако не является прямым комментарием, отсылающим к личному опыту и в тексте выполняет функцию «прощания» с одним героем и переходу к следующей сюжетной части, поэтому является ДВК. Пример (23) отличается от ранее рассмотренных тем, что ВК повторяется дважды в одной синтагме, заканчивает не целый описательный блок, а одну синтагму, определяя переход от описания одного героя изображения к следующему.

3. **Хезитационные (ХВК).** Основная цель ХВК – заполнить паузу в речи, чтобы информант, мог достроить оставшуюся часть синтагмы, при этом такой тип ВК часто проявляет и черты других типов.

- (24) да(:) вот эта (...) ну вот что на этой (...) так / ну если вообще так подумать / ну(:) () в плохую сторону / что какие-то тут () с хвостами и с копытами *С ну я не хочу про страшное говорить // (ж, 81);
 (25) потом () я вижу тут () продолжение жизни / коляски / беседу значит м... мам / а может быть н... нянечек // (ж, 70);
 (26) (...) ну / это тоже / видите? Ребятишки и... играют () девочки вон с куклами / ре... ребята с... со скамейки тут прыгают / балуются // (ж, 84).

Хезитационные конструкции, используемые информантами в примерах (25) и (26) обусловлены характером проводимого эксперимента и предоставленным стимулом картинкой. Они также имеют черты МВК, так как выражают сомнения и неуверенность говорящего в корректности сказанного, однако основная их функция в речи – предоставить информанту необходимую паузу в описании для достраивания высказывания и продумывания последующей речи.

4. **Экстралингвистические (ЭВК).** Этот тип ВК непосредственно связан с условием проведения эксперимента, т. е. с отражением в речи элементов экспериментальной ситуации.

- (27) ну скамейка / тут написано скамейка // (ж, 86);
 (28) ну вот () человек () лежит на скамейке / задумчивый такой // я должна вниз или так? без разницы? (ж, 70).

Частотность типов ВК в текстах

Рассмотрим процентное соотношение всех встречающихся типов ВК в монологах – описаниях картинки у пожилых людей (см. Рис. 3).

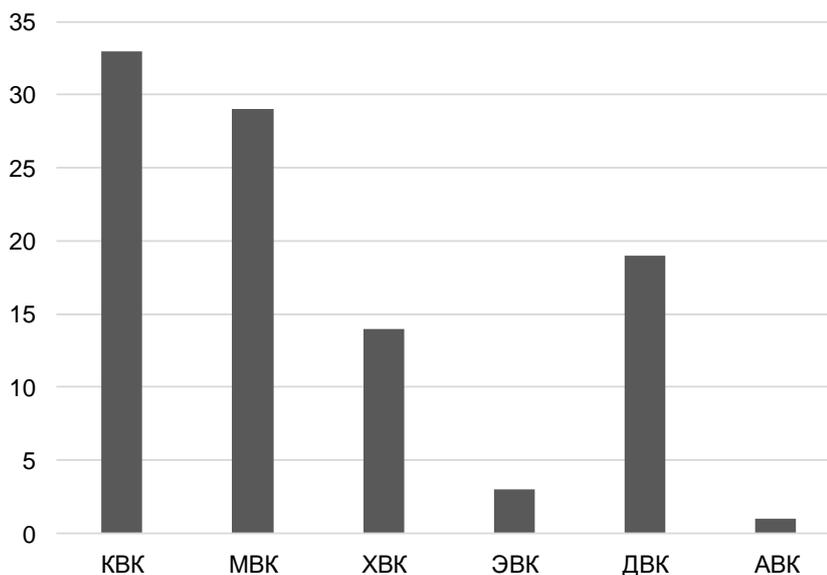


Рисунок 3. Распределение типов ВК в текстах, %

На графике видно, что, как и ожидалось, КВК является самым частотным типом и составляет 33%. Однако большую часть КВК составляют «догадки» говорящего, вписываемые в «виртуальный мир» изображения. Второй по частотности тип составляет МВК, что говорит о неуверенности информантов в своих речевых навыках. В эту же категорию попали и ВК, выполняющие функцию самокоррекции, и эмоциональные комментарии текста. Небольшая частотность употребления ХВК, обусловлена тем, что в момент необходимой паузы на «достраивания» продолжения высказывания информанты рассуждали о тексте, что по характеру информации было отнесено к МВК. ДВК в текстах информантов пожилого возраста составило 19%, что позволяет сде-

лать вывод о склонности данной социальной группы дифференцировать информацию, маркируя начало и конец сюжетного блока. Полученные данные соответствуют данным Ма Юйсинь о фрагментарности речи пожилых людей, которую автор статьи выделяет как одну из характерных особенностей речи данной группы [Ма Юйсинь 2023]. АВК, как дополнительный тип, встречается в тексте всего 6 раз, причем в тексте одного информанта данный тип ВК встречается 2 раза.

Частотность типов ВК в зависимости от социальных параметров информантов

Рассмотрим, как уровень и тип образования коррелирует с использованием ВК у информантов пожилого возраста (см. Рис. 4).

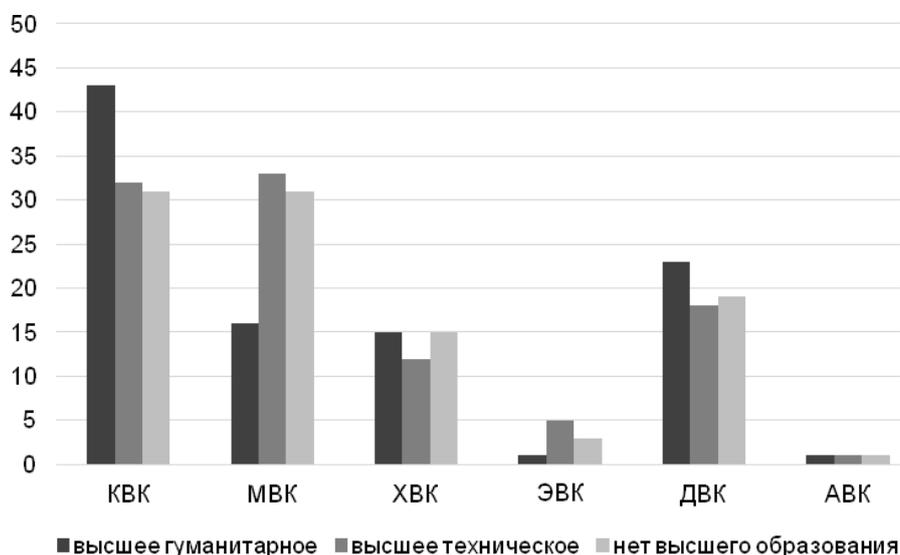


Рисунок 4. Распределение типов ВК в зависимости от образования информантов, %

На графике видно, что люди с высшим гуманитарным образованием чаще других используют КВК (43%). При этом в речи информантов с техническим образованием и без образования частотность разных типов ВК приблизительно одинакова. Так, самым частотным типом ВК у них является МВК, что говорит о неуверенности информанта в своих языковых навыках и поэтому может быть следствием более низкого УРК, в то время как частотность КВК у людей с высшим гуманитарным образованием говорит о более высоком УРК. Использование ДВК оказалось более характерным для информантов с высшим гуманитарным образованием (23%), чем для информантов с высшим техническим образованием (18%) и без высшего образования (19%). Структурирование речи и использование ДВК для дифференцирования разных элементов сюжета можно выделить как еще одну черту более высо-

кого УРК у гуманитариев. ХВК имеют одинаковую частотность в речи первой и третьей групп, и при этом реже встречаются в речи людей с техническим образованием. Это обусловлено тем, что некоторые информанты этой группы встраивали продумывание продолжения высказывания в свою речь, что соответствует МВК. Вероятно, такая стратегия информантов обусловлена другими социальными признаками или факторами иной природы.

Рассмотрим влияние уровня социальной активности на распределение ВК в речи информантов (см. Рис. 5).

КВК у людей с высокой социальной активностью, также как и в случае с образованием, является самым частотным типом ВК, в то время как МВК значительно реже употребляется ими по сравнению с другими группами информантов. Процент использования КВК у людей с низкой

социальной активностью (33%) также достаточно высок и близок частоте использования КВК людьми с высокой социальной активностью (38%). Это вызвано использованием группой людей с низкой социальной активностью «домысливающих» конструкций, относящихся в данном исследовании к КВК, но выполняющих в тексте также и хезитационную функцию. Такое предположение подтверждается низкой частотностью ХВК у этой группы, т. е. люди с низкой

социальной активностью, очевидно, использует конструкции другого типа, чтобы заполнить паузы, необходимые для построения дальнейшей речи. На графике видно, что употребление ХВК более всего характерно для людей с высоким уровнем социальной активности, что подтверждает предположение о том, что менее частое употребление ХВК в речи людей с техническим образованием обусловлено более низким уровнем социальной активности.

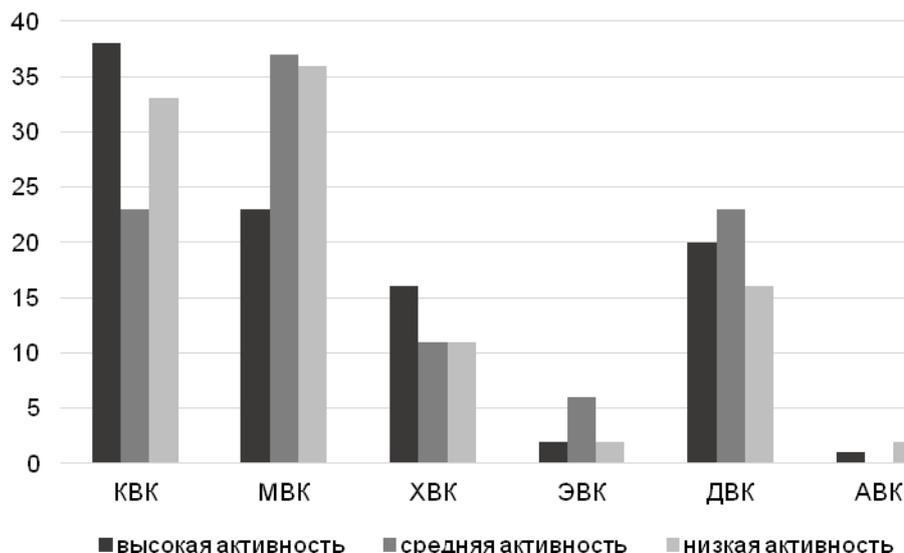


Рисунок 5. Распределение типов ВК в зависимости от социальной активности информантов, %

АВК встречается только в речи людей с высоким и низким уровнем социальной активности. В обоих случаях АВК употребляется в текстах 3 раза, при этом среди людей с низкой социальной активностью у одного информанта этот тип ВК фигурировал 2 раза. В тексте этого информанта АВК передавали неуверенность информанта в своих способностях справиться с речевым заданием из-за нехватки личного опыта для описания изображаемых событий и носили характер «оправдания» (см. пример 29).

(29) (...) я н... на улице не хожу же столько лет / так я уже не знаю чем там *С занимаются () в моем возрасте *В // (...) ну / это бабули сплетничают // сидят / на скамеечке (...) про соседей / пр... про все () то что (...) я никогда не сидела на скамеечке / не ходила (...) и не сижу () в парках // (ж, 84).

При этом примеры использования АВК в текстах первой группы отличаются активным включением себя в «виртуальный мир» изображения и, вероятно, обусловлены экстравертным типом личности, что согласуется с высокой социальной активностью этой группы информантов (см. пример 30).

(30) вот так вот присесть можно / конечно если ноги то болят () у стариков // у меня у самого ноги побаливают // ну слава богу врачи помогают и сейчас вот у меня ничего не болит // (м, 76).

Таким образом, использования АВК в речи пожилых людей зависит от их социальной активности и уверенности, которую они чувствуют при общении с другими людьми. Так, апелляция к прошлому и собственному жизненному опыту обусловлена высоким или низким уровнем стресса при построении речи, поэтому у людей второй группы этот тип АВК отсутствует.

Пол информантов пожилого возраста также влияет на использование в их речи ВК. Речь информантов мужского пола отличается большей частотностью КВК (46%), чем речь информантов женского пола, которые используют КВК значительно реже (29%). При этом женщины чаще мужчин добавляют в свою речь метатекстовые (31%), хезитационные (15%) и дискурсивные (21%) ВК (ср. у мужчин 25%, 10%, 16% соответственно). Частотности ЭВК и АВК у женщин и мужчин совпадают и составляют 3% и 1% соответственно.

Выводы

Наиболее частотными в рассматриваемом корпусе текстов оказались классические вставные конструкции, которые составляют 33%; кроме того, частотными оказались метатекстовые и дискурсивные вставные конструкции, частота употребления которых составляет 29% и 19% соответственно. Так, люди пожилого возраста испытывали необходимость в комментировании степени сложности текста и выражении неуверенности в собственных языковых навыках, а также дифференцированию отдельных частей текста.

Сравнивая полученные в ходе данного исследования данные с имеющимися теоретическими работами по геронтолингвистике, можно сделать следующие выводы.

Анализ вставных конструкций и дополнительной информации, которую информанты считали нужным добавить, позволяет говорить о тематическом разнообразии речи пожилых людей. И.А. Стернин писал о том, что для геронтов свойственна контактоустанавливающая коммуникация, обращение к прошлому и собственному жизненному опыту, а также их речь, по мнению И.А. Стернина, имеет назидательный характер и сопровождается моральной оценкой ситуации [Стернин 2013: 5]. Ма Юйсинь также выделяет среди особенностей речи пожилых людей апелляцию к прошлому и ориентацию на собственный жизненный опыт [Ма Юйсинь 2023: 227]. Для проверки данного утверждения в этом исследовании специально был введен дополнительный тип ВК – актуализирующая вставная конструкция, характеризующаяся комментарием о пережитых информантом событиях. При этом, актуализирующие вставные конструкции встретились всего 6 раз. Употребление данного типа ВК удалось связать с уровнем социальной активности информанта: у людей с высоким уровнем активности актуализирующие конструкции встречались обычно с положительной коннотацией, а у людей с низким уровнем социальной активности – с отрицательной коннотацией. Данные факты частично коррелируют с выводами Н.А. Стернина о том, что обращение к прошлому позволяет людям пожилого возраста чувствовать себя более комфортно в общении и снижает уровень стресса. Моральная оценка ситуации или эмоциональный комментарий сюжета, о которой также писал Н.А. Стернин, в рамках данной работы был отнесен к МВК, занимающей второе место по частотности употребления.

Данное исследование грамматики устной речи пожилых людей, важным элементом которой являются вставные конструкции, имеет статус предварительного. Данная работа призвана акцен-

тировать проблемы речи при естественном старении и является основой для будущих работ в этой области.

Список литературы

- Богданова Н.В. Живые фонетические процессы русской речи. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 186 с.
- Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис. М.: Высш. шк., 2003. 416 с.
- Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Ч. 1: Чтение. Пересказ. Описание / отв. ред. Н. В. Богданова-Бегларян; коллект. авторов. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2013. 532 с.
- Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Ч. 2: Теоретические и практические аспекты анализа. Т. 1: О некоторых особенностях устной спонтанной речи разного типа. Звуковой корпус как материал для преподавания русского языка в иностранной аудитории / отв. ред. Н. В. Богданова-Бегларян; коллект. авторов. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2014. 396 с.
- Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 350 с.
- Козлов А.А. Старость: социальная разобщенность или цельность? (Теории и традиции западной геронтологии) // Мир психологии. 1999. № 2. С. 80–96.
- Куканова В.В. Лингвистический анализ репродуцированных текстов (на материале звукового корпуса русской речи юристов): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2009. 117 с.
- Лантюхова Н.Н. Изучение синтаксиса лиц позднего возраста с использованием формально-грамматических параметров текста // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 4(273). С. 144–148.
- Ма Юйсинь. Особенности речевого поведения пожилых людей в русскоязычной коммуникации // Современное педагогическое образование. 2023. № 6. С. 226–230.
- Павлова О.В. К вопросу классификации вставных конструкций (на материале спонтанной речи) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2009. № 3. С. 243–250.
- Пашина Л.А. Становление социолингвистической парадигмы исследований проблемы старения // Социолингвистика. 2021. Т. 2, № 6. С. 37–61.
- Рассказы о сновидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса / под. ред. А.А. Кибрика, В.И. Подлесской, М.: Языки славянских культур, 2009. 736 с.
- Се Жои. Об особенностях построения устного монолога-описания на родном и неродном языке: начало текста (на материале описаний комикса Х. Бидструпа «Эликсир для волос») // Вестник

пермского университета. Российская и зарубежная филология. Т. 14, вып. 3. 2022. С. 34–43.

Стернин И.А. Общение со старшим поколением. Воронеж: Истоки, 2013. 24 с.

Темаева И.В. Геронтное общение: социолингвистический взгляд на проблему // Известия Саратовского университета. Социология. Политология. 2020. С. 407–411.

Худякова Е.С. Реципиент-дизайн в нарративах носителей языка старшего возраста // Социо- и психолингвистические исследования. 2019. Вып. 7. С. 73–85.

Шерстинова Т.Ю., Степанова С.Б., Рыко А.И. Система аннотирования в звуковом корпусе русского языка «Один речевой день» // Матер XXXVIII Междунар. филол. конф. Секция: «Формальные методы анализа русской речи» / С.-Петерб. гос. ун-т. СПб., 2009. С. 66–75.

Craik F.I.M., Masani P.A. Age differences in the temporal integration of language // British Journal of Psychology. 1967. Vol. 58. Pp. 291–299.

Riegel K. F., Riegel R. M. Changes in associative behavior during later years of life: A cross-sectional analysis // Vita Humana. 1964. Vol. 7. Pp. 1–32.

INSERTED CONSTRUCTIONS IN THE SPEECH OF ELDERLY PEOPLE: AN EXPERIMENTAL RESEARCH

Tatyana I. Popova

Visiting Lecturer, Department of Philology
Higher School of Economics – Saint Petersburg

Mariya S. Megre

Student, Department of Philology
Higher School of Economics – Saint Petersburg

In this article, inserted constructions are considered as an element of the grammar of oral speech. The material of the analysis was the transcription of recordings of monologues-descriptions of elderly informants (over 65 years old). A total of 31 people took part in the experiment, 8 of whom were men and 23 were women. The study focused on the social characteristics of informants: the level of education, social activity, cognitive activity in learning something new, etc. We also considered correlations between these features and the frequency of usage of different types of plugin structures. The research revealed that the speech behavior of elderly people is characterized by the frequent use of inserted constructions, particularly metatextual ones (29%) for self-evaluation of speech abilities and discursive ones (19%) for differentiating particular parts of the text.

Keywords: gerontolinguistics; sociolinguistics; psycholinguistics; corpus of oral speech; inserted constructions.

УДК 81'37

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СДВИГ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ (на материале конструкций «предлог + существительное»)

Вэн Нань

магистрант Института иностранных языков

Пекинский университет

100871, Пекин, Ихэюань 5. gym9210@163.com

Лексико-семантический сдвиг заключается в приобретении словом положительной или отрицательной коннотации в конкретном контексте и конкретной синтаксической структуре. В лексико-семантическом сдвиге проявляется прагматическая гибкость языковых единиц. В данной работе исследуются случаи типа *в настроении, с характером* и т. п. На основе собранного материала анализируются положительные, отрицательные и положительно-отрицательные коннотации собранных конструкций. Результатом работы является классификация семантических сдвигов в указанных конструкциях, объяснение особенностей функционирования в языке конструкции «предлог + существительное» и причин рассмотренных семантических сдвигов с точки зрения принципа экономии и гипотезы Поллианны.

Ключевые слова: лексико-семантический сдвиг; теория маркированности; функционализм; конструкция «предлог + существительное».

1. Введение

Языковые аномалии отражаются в языке, проявляются на лексико-семантическом и грамматическом уровнях. Лексико-семантический сдвиг – одна из таких аномалий. Лексико-семантический сдвиг означает, что слово приобретает положительную или отрицательную оценку, хотя вне конструкции не имеет семантического компонента оценки [Чжан Цзяхуа и др. 2003: 112]. Например, *со вкусом* означает *с хорошим вкусом*, *в настроении* означает *в хорошем настроении*. Данная работа посвящена лексико-семантическому сдвигу в рамках теории маркированности и функционализма. Предметом исследования в статье является лексико-семантический сдвиг существительного в конструкции «предлог + существительное». Было выбрано и проанализировано 18 конструкций, уже рассмотренных в предыдущих исследованиях.

В исследовании используется корпусной подход. Материал собран на основе Национального корпуса русского языка и дополнен примерами, рассмотренными нашими предшественниками.

2. Теоретическая база работы

Н.Д. Арутюнова в работе «Аномалия и язык: к проблеме языковой картины мира» обозначала последовательность действия отклонений от нормы, которая берет свое начало в области восприятия мира, поставяющего данные для коммуникации, проходит через сферу общения, от-

лагается в лексической, словообразовательной и синтаксической семантике и завершается в словесном творчестве. Н.Д. Арутюнова сформулировала закон концов шкалы: сама норма, соответствующая срединной части шкалы, имеет слабый выход в семантику, например, слова *обычный, средний, нормальный*. Концы шкал в области параметрических значений лексики изменчивы [Арутюнова 1987: 3–19].

Ю.Д. Апресян указывает, что у определенных слов есть семантические особенности слова, которые могут быть интерпретированы либо как особенность их значения, либо как особенность их семантической сочетаемости. Например: *воспитание воли, знак качества. Ну и темперамент!* Они явным образом обозначают большую степень свойства: воспитание воли, это ‘воспитание большой воли’, т. е. воля – ‘большая способность добиваться исполнения своих желаний или намерений’ [Апресян 1995: 64–66].

Л.А. Нефедова пишет, что существование в языках лексических единиц девиации, отклонения, исключения, иррегулярности, аномалии, асимметрии позволяет сделать вывод о том, что носители языков, познавая окружающий мир, обратили внимание на противопоставление одних объектов, явлений другим [Нефедова 2002]. А.С. Пташкин изучает конкретизацию значений слов, которая происходит посредством анализа их контекстуальных корреляций с языковыми

единицами, репрезентирующими концепты, включенные в сферу девиации [Пташкин 2010: 25–31]. Т.В. Попова исследует разные типы, причины и функции текстовых аномалий [Попова 2012: 133–136].

Китайские ученые Лю Шусян [Лю Шусян 2008], Цзоу Шаохуа [Цзоу Шаохуа 2001, 2007], Чжан Цзяхуа [Чжан Цзяхуа 2001], Го Юйкай [Го Юйкай 2002] также уделяют внимание феномену семантического сдвига. Лу Шусян исследует семантический сдвиг в китайском языке на материале устной речи. Остальные исследуют лексико-семантический сдвиг в русском языке. Они проанализировали причины сдвига.

3. Типы лексико-семантического сдвига

Лексико-семантический сдвиг можно разделить на три типа:

- 1) положительные коннотации, например, *И я бы не прочь слыть общественником, это дает положение;*
- 2) отрицательные коннотации, например, *Николай Артемьевич согласился не поднимать историю;*
- 3) положительно-отрицательные коннотации:
 - а) *Я говорил вам, что нынче будет погода; надо торопиться, а то, пожалуй, она застанет нас на Крестовой;*
 - б) *Дождь и холод – нет погоды! Выйти куда – хоть брось!*

[Чжан Цзяхуа 2001]

В данной работе были из НКРЯ отобраны примеры семантического сдвига и проанализированы все три типа: положительные, отрицательные и положительно-отрицательные коннотации.

3.1. Положительные коннотации

Существительное в конструкции «предлог + существительное» вбирает в себя семантическое значение ‘хорошее’, ‘подходящее’, ‘правильное’, ‘доброе’, ‘быстрое’, ‘большое’ и т. д., и конструкция выражает положительную оценку.

- (1) **Со вкусом** – существительное *вкус* в конструкции *со вкусом* значит ‘хороший вкус’:

Определенно она мила, эта девушка в узком красном платье. Чрезвычайно мила и одета со вкусом. [Василий Аксенов. Звездный билет // «Юность», 1961];

Нет ни пошлости ни наглости. Просто и со вкусом. Один из лучших фильмов, который я когда-либо видела! [Форум: рецензии на фильм «Служебный роман» (2006–2010)].

- (2) **В форме** – существительное *форма* в конструкции *в форме* значит ‘хорошая форма’:

Пока что я в форме и выкладываюсь на все сто. – У вас боевой дух. – Иначе я не был бы профессиона-

лом. [Лейтон Хьюитт: «Теннису я научился раньше, чем плохим манерам» // «Известия», 2001.11.19];

Ты должна быть в день спектакля здорова и в форме. [И.К. Архипова. Музыка жизни (1996)].

- (3) **В голосе** – существительное *голос* в конструкции *в голосе* значит ‘хороший голос’:

Серебряков очень был в голосе и удачно спел свою арию, и тоже требовали повторения. [Г.П. Кондратьев. Дневник (1895)];

Театр был совершенно полон. Шаляпин был в голосе, и его принимали восторженно. [В.А. Теляковский. Дневники Директора Императорских театров (1911)].

- (4) **Под настроение, в настроении** – существительное *настроение* в конструкции *под настроение* или *в настроении* значит ‘хорошее настроение’:

Под настроение они с Валентином, бывало, ловко дурачили людей, но сегодня был не тот случай... [Роман Амосов. Подъем на холм // «Ковчег», 2012];

Под настроение может танцевать хоть до утра. [Николай Зуев. Девчонки, которых клюшки не пугают // «100% здоровья», 2002.11.11];

Когда бывал **в настроении** и делал что-то путнее, на него нельзя было не любоваться. [Виктор Ремизов. Воля вольная // «Новый мир», 2013];

Нужно будет спросить у Муртазы, когда он будет в настроении, – пусть подсчитает. [Гузель Яхина. Зулейха открывает глаза (2015)].

- (5) **На месте** – существительное *место* в конструкции *на месте* значит ‘подходящее, правильное место’:

Вот в комиксах как раз все на месте. [Форум: Блэйд (трилогия) Blade (2008–2010)];

С расположением приборов, педалей и прочих предметов, которыми принято интересоваться водителю, все настолько нормально, что даже и говорить не хочется – зачем, если все на месте? [Андрей Патрикеев. Высокая мода // «Автопилот», 2002.07.15].

- (6) **В тренде** – существительное *тренд* в конструкции *в тренде* значит ‘хороший, модный тренд’:

По крайней мере знак информации для туриста возле «Красной избы» дает понять, что мы в тренде. [Мария Клапатнюк. Двигайтесь по стрелке (28.05.2013) // «Новгородские ведомости», 2013];

Сын учится в университете, у него много друзей, я стал прислушиваться к их разговорам. Пьют чай на кухне и спорят о «Манифесте коммунистической партии»... Марксизм снова в законе, в тренде. Они носят футболки с портретами Че Гевары и Ленина. [Светлана Алексиевич. Время second-hand // «Дружба народов», 2013].

- (7) **С сердцем** – существительное *сердце* в конструкции *с сердцем* значит ‘с добрым сердцем’:

Я позову сейчас начальника поезда, и если он человек с сердцем, то мягкое место он тебе устроит. [А.П. Гайдар. Судьба барабанщика (1938)];

Если он человек с сердцем, он за это жестоко полагается. [М.И. Цветаева. Пленный дух (Моя встреча с Андреем Белым) (1934)].

(8) **С аппетитом** – существительное *аппетит* в конструкции *с аппетитом* значит ‘с хорошим аппетитом’;

С аппетитом ела ветчину, беря ломтики с тарелки изящно – двумя пальчиками. [В.М. Шапко. Синдром веселья Плутогаренко // «Волга», 2016];

Наш проводник, который с аппетитом ел и пил, предложил сходить с ней к стоянке другого лагеря, где был врач. [Ф. Искандер. Случай в горах (1980-1990)].

(9) **В моменте** – существительное *момент* в конструкции *в моменте* выражает положительную оценку. Выражением *в моменте* обычно характеризуют внимательное отношение к своим чувствам и переживаниям непосредственно в момент их проживания:

Я не играю в догонялки, я не мечтаю о себе придуманном, я живу в моменте. [А.И. Слаповский. Большая Книга Перемен // «Волга», 2010].

(10) **В потоке** – конструкция *в потоке* также содержит положительную составляющую, характеризует умение идти по своему жизненному пути, разобраться в своих желаниях, потребностях и возможностях:

Мы, люди, как и вещи, – в потоке; мы в относительно. [Н.В. Устрялов. Проблема прогресса (1931)].

(11) **С чувством** – существительное *чувство* в конструкции *с чувством* значит ‘сильное чувство’:

На этот раз мы простились, однако же, с чувством. [Ф.М. Достоевский. Крокодил (1865)];

– *Благодарю тебя, могучая Лара, – произнес он с чувством, – что ты сделала меня настоящим королем и дала мне возможность совершить целый ряд добрых дел.* [Л.А. Чарская. Король с раскрашенной картинки (1912)].

(12) **На уровне** – существительное *уровень* в конструкции *на уровне* значит ‘высокий уровень’:

При любой возможности его уволят, хотя и язык на уровне, и человек хороший. [Форум: Были вы в стране преподаваемого языка? (2008–2011)].

(13) **В темпе** – конструкция *в темпе* значит ‘в быстром темпе’:

Но придумать что-то я в темпе постараюсь. [А.А. Бушков. Ближе, бандерлоги! (2016)];

Ну, мамуля, давай в темпе, кинь капусту на карман сыну, и я помчался. [Александра Маринина. Светлый лик смерти (1996)].

3.2. Отрицательные коннотации

Существительное в конструкции «предлог + существительное» вбирает в себя семантику ‘плохое’, ‘неправильное’, ‘злое’ и т. д.

(1) **На нервах** – существительное *нерв* является нейтральным словом, но конструкция *на нервах* содержит отрицательную оценку. *Быть «на нервах»* значит ‘раздражаться, быть нервным’:

Жизнь картофелевода – одно сплошное ожидание. Все на нервах! Успокаиваешься лишь тогда, когда картошку съешь. [В.Я. Тучков. Русский холод. Надуманное // «Волга», 2016];

Извини. Я сейчас немного на нервах. Извини. [Сергей Шикера. Египетское метро // «Волга», 2016].

(2) **В загоне** – существительное *загон* является нейтральным словом, но конструкция *в загоне* обогащается негативной семантикой и означает ‘быть в загнанном, заброшенном состоянии или без чьей-либо заботы, присмотра’:

Последний «вопрос» и вообще-то, для всех, пребывал тогда в стыдливой тени или в загоне; как же могло яркое вынесение его на свет Божий не взбудоражить, по-разному, самые разные круги? [З.Н. Гиппиус. Задумчивый странник (о Розанове) (1923)];

Сергей Летов объясняет это тем, что в России инструментальная музыка всегда была в загоне. [Александр Кушниц, Ян Шенкман. «Абсолютно несистемный центробежный человек» // «Огонек», 2013].

(3) **На ножках** – существительное *нож* не содержит оценки, но в конструкции *на ножках* выражает отрицательную оценку и означает именно враждебные отношения:

А с Володей долгие годы была на ножках: с ее точки зрения, он вел себя не по-мужски. [Сати Спивакова. Не все (2002)];

Но бабушка, отозвав маму, сказала: «С мужем можешь выяснять отношения на ножках, но ребенка трогать не смей». [Ирина Иванова. Слово об отце (2003) // «Встреча» (Дубна), 07.05.2003].

(4) **В отрубе** – конструкция *в отрубе* выражает негатив и значит ‘находиться в состоянии сильной усталости’:

Ты там как, Том, совсем в отрубе? – спросила Кузнецова сочувственно. [Петр Акимов. Плата за страх (2000)];

Отработали они около 20 часов (я до сих пор не понимаю, зачем так работать на износ?) и были в отрубе. [Константин Серафимов. Экспедиция во мрак (1978-1996)].

3.3. Положительно-отрицательные коннотации

Семантика большинства имен существительных может сдвигаться только в одну сторону (либо в сторону положительной, либо в сторону

отрицательной оценки). Но некоторые существительные в конструкции «предлог + существительное» могут выражать как отрицательную, так и положительную оценку, что можно определить по контексту.

Например, **с характером** – конструкция, которая описывает человека, обладающего определенными индивидуальными психологическими свойствами – либо с сильным характером, либо со склонностью к конфликтному поведению:

Я человек положительный и с характером и не вижу никакого развлечения в пустых удовольствиях. [А.П. Чехов. Свадьба (1889)];

Она поднимает голову и потом очень тихо говорит: «Нет». С характером оказалась девочка. [Андрей Геласимов. Чужая бабушка (2001)].

4. Особенности лексико-семантического сдвига

Механизм семантического сдвига необходимо проанализировать в рамках теорий маркированности и функционализма.

4.1. С точки зрения теории маркированности

Теория маркированности – это теория, которая описывает, анализирует и объясняет различные асимметрии в языке. Ее впервые выдвинул Н.С. Трубецкой в работе «Основы фонологии». Он предложил три вида оппозиций: привативные, градуальные и эквивалентные [Трубецкой 2000: 71–97]. Значительный вклад в развитие теории маркированности внес Р.О. Якобсон, который использовал этот термин не только для описания

фонологических явлений, но и для анализа грамматических категорий и лексических единиц. Согласно определению Р.О. Якобсона, «маркированность» – наличие признака у изучаемой единицы, а его отсутствие рассматривается как «немаркированность» единицы (нулевой признак, нейтральность и др.) [Якобсон 1985: 312–313]. Маркированность проявляется на разных уровнях: морфологическая маркированность, дистрибутивная маркированность и семантическая маркированность [Чжан Фэн 1999: 44–46].

Морфологическая маркированность – наличие морфемы, отмечающей то или иное явление. В лексической системе морфологическая маркированность отражается в конструкциях, например, *студент* (не маркировано) и *студентка* (маркировано). Слово *студентка* имеет суффикс *-ка*, который является маркированным элементом. Очевидно, объект нашего исследования, т. е. конструкция «предлог + существительное», является формально маркированной, а само существительное в русском языке – не маркировано.

Дистрибутивная маркированность – это вид маркированности, который отражает частоту словоупотребления во фразах и высказываниях. Как правило, люди предпочитают использовать немаркированные предметы [Ван Лифэй 1991: 32–36]. В Таблице показано распределение существительных в свободном употреблении и в рамках изучаемых конструкций.

Таблица

Существительное вне и в конструкции «предлог + существительное»

Существительное / предлог + существительное	Количество текстов		Количество вхождений	
	Сущ.	Предлог + сущ.	Сущ.	Предлог + сущ.
характер / с характером	12620	680	36640	852
нерв / на нервах	612	140	1169	162
уровень / на уровне	9105	4470	17901	7330
чувство / с чувством	11353	2470	43721	4050
темп / в темпе	1483	211	2320	273
аппетит / с аппетитом	1587	598	2314	793
нож / на ножах	3309	146	8206	183

Эта Таблица показывает, что случаев употребления существительного намного больше, чем случаев употребления конструкции «предлог + существительное», что естественно. Таким образом, с точки зрения дистрибутивной маркированности, конструкция «предлог + существительное» маркирована, а само существительное – не маркировано.

Семантическая маркированность означает, что использование одного из членов пары является более специфичным, чем использование другого. В целом семантика маркированных

предметов является более конкретной, а семантика немаркированных – более общей. Семантика конструкции «предлог + существительное» конкретная.

4.2. С точки зрения теории функционализма

Конструкция «предлог + существительное» в предложении имеет разные синтаксические функции и может выступать в роли определения, обстоятельства, предиката и т. д.

Конструкция «предлог + существительное» может быть частью сказуемого, обозначать признак, качество, свойство предмета. Например:

Если он человек с сердцем, он за это жестоко полатится. [М. И. Цветаева. Пленный дух (Моя встреча с Андреем Белым) (1934)];

Извини. Я сейчас немного на нервах. [Сергей Шикера. Египетское метро // «Волга», 2016].

Конструкция «предлог + существительное» может стать обстоятельством. Например:

С аппетитом ела ветчину, беря ломтики с тарелки изящно – двумя пальчиками. [В.М. Шапко. Синдром веселья Плуготаренко // «Волга», 2016].

5. Причина лексико-семантического сдвига

Причины семантического сдвига можно рассмотреть с точки зрения принципа экономии и в рамках гипотезы Поллианны.

5.1. Принцип экономии

Суть принципа экономии состоит в использовании минимума языковых средств для передачи максимума содержания. Результатом языковой экономии является краткость текста, предполагающая его структурно-семантическую уплотненность.

Принцип экономии выражается в дискурсе не только в сокращении количества слов, но и в расширении объема информации [Цзян Ванци 2005: 87–95]. Конструкция «предлог + существительное» маркирована. Такая конструкция сжимает семантику в максимально короткую языковую структуру. Например, слово *аппетит* не имеет эмоциональной окраски как таковой. Когда люди хотят выразить значение ‘иметь хороший аппетит’, они, конечно, могут выбрать выражение *с хорошим аппетитом*. Однако принцип экономии заставляет создать конструкцию *с аппетитом*, что значит ‘с хорошим аппетитом’.

5.2. Гипотезы Поллианны

Принцип Поллианны – психологический феномен, согласно которому люди склонны соглашаться в первую очередь с положительными утверждениями, которые относятся к ним же самим. Люди более склонны использовать позитивные слова (E+), чем негативные (E-) в общении [Boucher, Osgood 1969]. Явление семантического сдвига характеризуется гораздо большим количеством коллокаций с положительной семантикой, чем с отрицательной.

Специалисты из группы Питера Шеридана Доддса создали огромный корпус текстов, собрав данные с различных коммуникационных форумов, таких как Twitter и Google Books. Они статистически проанализировали более 100 тыс. слов на десяти распространенных языках, включая английский, китайский, русский, арабский французский и т. д., и пришли к выводу, что но-

сители этих языков обычно демонстрируют положительные эмоции при передаче информации о себе [Dodds et al. 2015]. Этот вывод также подтверждает право на применение гипотезы Поллианны относительно рассматриваемого материала.

6. Выводы

Явление семантического сдвига в современном русском языке отражает многообразие и сложность психологии человека и раскрывает глубинный когнитивный механизм, лежащий в основе языка.

Наш анализ позволил систематизировать данные о лексико-семантических сдвигах в конструкциях «предлог + существительное» и выявить существительные, склонные к приобретению положительных и отрицательных коннотаций в такой конструкции, а также особые случаи амбивалентного употребления конструкций.

Список литературы

Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Языки русской культуры, 1995. 66 с.

Арутюнова Н.Д. Аномалия и язык (к проблеме языковой «картины мира») // Вопросы языкознания. 1987. № 3. С. 3–19.

Ван Лифэй. О теории маркированности // Иностранные языки (Журнал Шанхайского университета иностранных языков). 1991. № 4. С. 32–36. (王立非: 《关于标记理论》,载《外国语(上海外国语学院学报)》,1991年第4期,第32–36页).

Го Юйкай. Асимметрия антонимов в русском языке // Вестник иностранных языков. 2002. № 4. С. 11–15. (郭聿楷: 《俄语反义词的不对称性》,载《外语学刊》,2002年第4期,第11–15页).

Лю Шусян. Записки о языке. Шанхай: Жизнь. Чтение. Новое знание, 2008. (吕叔湘: 语文杂记),上海:生活·读书·新知三联书店,2008年).

Нефедова Л.А. Явление девиации в лексике современного немецкого языка: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002. С. 1–36.

Попова Т.В. Лингвистика дефектного текста // Уральский Филологический Вестник. 2012. № 3. С. 133–136.

Пташкин А.С. Категория девиации: структура и языковые особенности выражения(на материале английского и русского языков) // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 7. С. 25–31.

Трубецкой Н.С. Основы фонологии. М.: Аспект пресс, 2000. 352 с.

Цзоу Шаохуа. Исследование эффекта частоты в прагматике. Пекин: Коммерческое изд-во, 2001. (邹绍华: 《语用频率效应研究》,北京:商务印书馆,2001年).

Цзоу Шаохуа. Типы и причины семантического смещения нейтральных слов // Вестник иностранных языков. 2007. № 6. С. 61–65. (邹韶华: 中性词语义偏移的类型与成因), 载《外语学刊》, 2007年第6期, 第61–65页).

Цзян Ванци. Принципы Зипфа и принципа экономии // Журнал Тунцзянь университета. Социальные науки. 2005. № 1. С. 87–95. (姜望琪: 《Zipf与省力原则》, 载《同济大学学报(社会科学版)》, 2005年第1期, 第87–95页).

Чжан Фэн. Повторная оценка теории маркированности // Журнал Военного университета иностранных языков. 1999. № 6. С. 44–46. (张凤: 《标记理论的再评价》, 载《解放军外国语学院学报》, 1999年第6期, 第44–46页).

Чжан Цзяхуа и др. Современная семантика России / Чжан Цзяхуа, Пэн Юйхай, Сунь Шуфан,

Ли Хунжу. Пекин: Коммерческое издательство, 2003. (张家骅、彭玉海、孙淑芳、李红儒: 《俄罗斯当代语义学》, 北京: 商务印书馆, 2003年).

Чжан Цзяхуа. Закон «двух полюсов» и семантическое смещение лексики // Китайское преподавание русского языка. 2001. № 4. С. 10–16. (张家骅: 《“标尺两极”规律与词汇语义偏移》, 载《中国俄语教学》, 2001年第4期, 第10–16页).

Якобсон Р.О. Избранные работы. М.: Прогресс, 1985. 504 с.

Boucher J., Osgood C.E. The Pollyanna hypothesis // Verbal Learning and Verbal Behavior. 1969. Vol. 8(1). Pp. 1–8.

Dodds P.Sh. et al. Human language reveals a universal positivity bias / P.Sh. Dodds, E.M. Clark, S. Desu, C.M. Danforth et al. // PNAS. 2015. Vol. 112(8). Pp. 2389–2394.

LEXICO-SEMANTIC SHIFT IN RUSSIAN (based on construction “preposition + noun”)

Weng Nan

Master Student, School of Foreign Languages
Peking University

Lexical-semantic deviation consists in the acquisition of a positive or negative connotation by a word in a particular context and a syntactic structure. The lexical-semantic deviation manifests the flexibility of language. The current study examines cases of the following types: *v nastroyenii* ‘in the mood’, *s kharakterom* ‘with character’ etc. Based on the collected materials, positive, negative and positive-negative connotations are analyzed. The result of the study is the classification of semantic shifts in the studied syntactic constructions, explanation of the peculiarities of the construction ‘preposition + noun’ and the reasons for the considered semantic shifts from the point of view of the principle of economy and the Pollyanna hypothesis.

Keywords: lexical-semantic shift; markedness theory; functionalism; construction “preposition + noun”.

УДК 81-25

ВДОХ/ВЗДОХ КАК ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭЛЕМЕНТ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ В РЕЧИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Валерия Игоревна Мишина

студент департамента филологии

НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург

190068, Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова 123. vel.mishina@gmail.com

В работе рассматривается вдох/вздох как паралингвистический элемент устной речи, порождаемой в рамках различных речевых сценариев. Анализ корпусного материала показал, что тенденции функционирования этого неречевого элемента зависят от коммуникативной ситуации: преимущественно навигация в пересказах разного типа и преимущественно рефлексия в свободных монологах-рассказах на заданную тему. Кроме того, в работе высказывается предположение, что вдох/вздох можно рассматривать как индивидуальную характеристику речи, а также формулируется гипотеза о влиянии уровня речевой компетенции информанта на употребление этого неречевого элемента, а именно склонности людей, профессионально связанных с речью, вздыхать реже.

Ключевые слова: паралингвистический элемент; супрасегментная единица; свободный монолог-рассказ; пересказ; описание изображения; уровень речевой компетенции говорящего.

Введение

Устная речь (УР), динамичная,okkaзиональная и фактически нерегламентированная, значительно отличается от письменной. Особое внимание лингвистов привлекают «речеорганизующие» единицы УР, например, различные паралингвистические элементы (ПЭ) – невербальные компоненты высказывания [Андреева 2015: 316]. Они не только отражают физиологическое состояние говорящего, но и выполняют определенные функции в организации дискурса.

В настоящей работе рассматривается вдох/вздох (далее В/В), который в коллоквиалистике описывается как разновидность неречевых элементов устной речи и «сбой» в процессе речепорождения, мешающий непрерывному воспроизведению мысли и затормаживающий высказывание [Богданова-Бегларян, Ваева 2018]. В литературе выделяют несколько прагматических значений В/В: хезитация, навигация по тексту и рефлексия [Богданова-Бегларян 2023: 273].

Однако в устном дискурсе В/В может реализоваться не только как отдельный (сегментный) неречевой элемент, но и как супрасегментный ПЭ, который накладывается на ту или иную звуковую последовательность. Обе эти разновидности В/В рассматриваются в настоящей работе.

Материал исследования

Материалом исследования стали расшифровки различных типов монологов из «Сбалансиро-

ванной аннотированной текстотеки» (САТ) (блок речи медиков): свободные рассказы на заданную тему, описания сюжетного и несюжетного изображения, чтение и пересказы сюжетного и несюжетного текста [Звуковой корпус 2013: 60]. Данный блок включает 150 текстов, записанных от 30 информантов, женщин-медиков, в возрасте 30–49 лет, коренных или постоянных жителей Санкт-Петербурга. Информанты были разделены на 3 группы:

- 1) группа А – врачи-преподаватели (профессиональное отношение к речи, высокий уровень речевой компетенции – УРК);
- 2) группа Б – практикующие врачи, имеющие высшее образование (непрофессиональное отношение к речи, средний УРК);
- 3) группа В – медсестры со средним специальным образованием (непрофессиональное отношение к речи, низкий УРК)

[Богданова-Бегларян, Бродт, 2021].

В пользовательский подкорпус настоящего исследования вошли 20 контекстов, в которых встречается исследуемый неречевой элемент и 21 В/В соответственно, так как в одном из контекстов информант вздыхает дважды.

Вдох/вздох в монологах-пересказах

Больше всего В/В встретилось в пересказах сюжетного и несюжетного текстов, ср.:

- (1) *рыжий кот / каждую ночь / обворовывал хозяев // и / хотели они вы... они только знали / что он*

был / ярко-рыжего цвета // *В и только через неделю они у... увидели что у него разорванное ухо и обрубленный хвост (1-В, пересказ сюж.)¹;

(2) во-от // и / рыбака местного / мальчика / э-э в качестве советчика привели / он притащил рыбу / зас-суну... / прицепил её на леску / и / стал / на эту леску / этого кота / выуживать / из-под дома *В / через некоторое время / это действительно удалось *С (33-В, пересказ сюж.);

(3) и / Лёнька сунул / эту / рыбку в под... / под... / в подвал // вот ко... котёнок этот вцепился / в эту рыбку / <со смехом> и в общем его вытащили из-под / из-под / дома // вот *В // ну / и решили / что / чтобы он таким не был / накормить его до отвала / и-и накормили его / и-и / кот остался довольный (6-В, пересказ сюж.).

В/В в этих контекстах выполняет функцию навигатора, который помогает говорящему структурировать текст, обозначая, в частности, переход от одной микротемы высказывания к другой. В контексте (1) информант вздыхает при переходе от описания внешнего вида кота к дальнейшему сюжету только что прочитанного текста; в контексте (2) – при описании порядка действий/событий (*стал выуживать; это действительно удалось*).

Контекст (3) интересен наличием прагматического маркера *вот* (подчеркнут), который также выступает здесь в функции навигатора, что усиливает навигационную функцию В/В при переходе от одной части текста к другой (подробнее о *вот* как прагматическом маркере русской повседневной речи см. [Прагматические маркеры 2021: 101–102]).

Не стоит, однако, отрицать и хезитационную природу В/В в контексте (1): информант (со средним УРК) испытывает явные сложности, пытаясь вспомнить содержание рассказа, что подчеркивается и наличием таких явлений, как операция полной отмены [Филиппова 2010: 141–146] (*хотели они вы... они только знали*), и обрыв слова (*они у... увидели*). Таким образом, этот В/В можно считать полифункциональным, то есть выполняющим функции хезитатива и навигатора одновременно.

В контексте (4) В/В также полифункционален:

(4) ну советовались друг с другом / как его наказать / значит одни сказали / что выпороть / другие значит / сказали что не поможет / такое / действие наше // и-и / что дальше *С // что было та-ак что там было дальше // про кота // сразу не вспомню // *В то что позвали Лёньку (33-В, пересказ сюж.).

Здесь В/В вновь совмещает функции хезитации и навигации: информант вербализует свои затруднения (*сразу не вспомню, что там было дальше*) и, хезитируя, вздыхает, прежде чем про-

должить высказывание. Кроме того, этот В/В выполняет и функцию навигатора, «отделяя» метакоммуникативное высказывание от собственно пересказа текста.

Следующий контекст (5) интересен тем, что В/В следует сразу же после смеха:

(5) значит / мы не знали / рыжего кота / который / обворовывал нас / уже в течение длительного времени // и вот однажды *С / нам удалось его / увидеть / это был / рыжий кот / (э-э) с-с // обрубленным грязным хвостом // *С *В мы / не знали как его наказать (33-В, пересказ сюж.).

В этом случае исследуемый ПЭ не просто помогает структурировать текст, но и обозначает некое «возобновление» пересказа: что-то заставило женщину отвлечься (вероятно, описание хвоста как *грязного и обрубленного*) и засмеяться, после чего она вздыхает и возвращается к пересказу. Исследуемый неречевой элемент вновь разделяет метакоммуникативную часть высказывания, где говорящий проявляет свое восприятие текста (в данном случае – смеется) и непосредственно пересказ.

Похожим прагматическим значением обладает и В/В в контексте (6):

(6) примет так много / что о них можно написать / книгу / да даже не одну *С книгу // *В и в городе / мы / становимся / как-то далеки от природы / в суете / своих забот / ежедневных / и только может быть / табличка или название улицы нам / напоминает / о / природе / ну например Луговая // Берёзовая // во-от (33-В, пересказ несюж.).

В исходном тексте К. Паустовского «Несколько слов о приметах» открывающая фраза про количество примет звучала как: «Примет так много, что о них можно было бы написать целую книгу». Информант практически цитирует ее, после чего, смеясь, добавляет: *да даже не одну книгу*. Можно предположить, что в этом случае женщина смеется над собственной шуткой (примет так много, что в одну книгу они не поместятся), после чего вздыхает и возвращается к пересказу.

В/В в контекстах (4–6) обозначают переход от метакоммуникативных актов (вербальных или невербальных), к выполнению поставленной речевой задачи.

Таким образом, исследуемый ПЭ, выполняющий функции навигатора, в пересказах текста может обозначать как переход к новой микротеме, как в контекстах (1–3), так и проводить невидимую границу между «внешним», лишь косвенно относящимся к пересказу, но помогающим этот пересказ реализовать (метакоммуникация), и «внутренним» (непосредственно коммуникативная задача, пересказ) как в контекстах (4–5).

Обозначение перехода к новой микротеме пересказа – это достаточно распространенная прагматика В/В в материале настоящего исследования. В следующих контекстах В/В также выполняет эту функцию:

(7) *существует много примет // бывают приметы простые и сложные // но когда человек живёт в городе / приметами как правило он не пользуется // так как рябина заменяет табличка на у... на а-а / э-э / доме // *В часы мы можем узнать время мы можем узнать по радио // прогноз погоды (1-В, пересказ несюж.);*

(8) *если на некоторое время человек уезжает на природу в лес за город / то конечно обостряется и зрение и слух / ну человек просто конечно отдыхает // и *В / по костру / можно определить / э какой будет погода на следующий день // или ветер // по дыму костра / э-э наверно можно по... / э-э подумать какой ветер будет / с какой стороны (31-В, пересказ несюж.).*

В контексте (7) это переход от микротемы *рябина* к микротеме *часы*, а в контексте (8) – от отдыхающего на природе человека к прогнозированию погоды по *костру*.

Однако в пересказах сюжетного и несюжетного текста В/В может выполнять и функции хезитатива, сигнализирующего о поиске той или иной лексической единицы, ср.:

(9) *есть простые есть сложные / приметы / вот сложные приметы это / когда вот вдруг в ясную ночь кажется что как будто / горизонт он / сужается // и наступают *В // как бы безветрие / что ли / безветренные дни (6-В, пересказ несюж.).*

В контексте (9) информант испытывает сложности в поиске слова *безветрие* из исходного текста и вздыхает, прежде чем реализовать эту лексическую единицу. Сложности и неуверенность информанта в правильности высказывания подчеркиваются не только В/В, выполняющим функцию хезитации, но и частицей *что ли*: женщина, хезитируя, находит нужное слово (*безветрие*), но остается не уверена в правильности подобранной единицы и рефлексивует, вербализируя свои сомнения (подчеркнуто) [Богданова-Бегларян 2016: 187]. Колебания информанта отражаются и в том факте, что позже она заменяет слово *безветрие*, найденное ранее, на словосочетание *безветренные дни*, вероятно, более для нее привычное и понятное.

Функционирование супraseгментного В/В в пересказах сюжетного и несюжетного текстов мало отличается от описанного сегментного варианта. Так, В/В, накладывающийся на междометие *ох* в роли навигатора, вновь служит для структурирования монолога и обозначает переход к новой микротеме высказывания (*берёза, человек, живущий в городе*), ср.:

(10) *ну примет так много что о них можно написать целую книгу / если идёшь по городу видишь берёзу / то её обычно заменяет табличка с указанием этой улицы // ох <со *В> // человек значит / живущий в городе мало обращает на приметы происходящие в природе (30-В, пересказ несюж.).*

В контексте (10) стоит обратить внимание на слово *значит*, следующее сразу после супraseгментного В/В. В словаре прагматических маркеров оно описывается, в числе прочего, и как маркер-навигатор [Прагматические маркеры 2021: 186], что еще раз подчеркивает трудности, которые испытывает информант при пересказе несюжетного текста: его речь прерывается, возникает пауза, заполняемая *ох* с супraseгментным В/В, и после этого говорящий обозначает начало нового высказывания, с помощью маркера *значит* продвигая монолог вперед.

В контексте (11) информант вздыхает дважды, и оба раза исследуемый ПЭ накладывается на знаменательные части речи:

(11) *примет очень много на земле // в деревне конечно можно пого... можно узнать по п... приметам / дом / улицы / у нас же в городе конечно / по приметам <со *В> / у нас / заменяют таблички на домах // э-э / в деревнях например можно по... / по красной рябине узнать какая будет / зима // <со *В> и много ещё разных примет существует в природе (31-В, пересказ несюж.).*

Первый В/В, как и в контексте (10), отражает хезитацию говорящего в попытках вспомнить конкретное утверждение из только что прочитанного текста, а именно соотнести *рябину* в деревне и *таблички на домах* в городе. Это подчеркивается как вокализацией (э-э), так и «перестройкой на ходу»: начав говорить, информант не заканчивает высказывание, а останавливается и изменяет его [Филиппова 2010: 139]. Особенно интересен второй В/В в этом высказывании: информант осознает свои сложности в воспроизведении текста (подчеркнуто) и со вздохом переходит к обобщению, сворачивая высказывание: *и много ещё примет существует в природе*.

В контексте (12) супraseгментный В/В, в паре с междометием *ой*, также маркирует хезитацию информанта в попытках вспомнить детали прочитанного текста, ср.:

(12) *и Лёнька при помощи лески вытащил кота / стали его рассматривать / подняли его значит за / шкурку кот оказался рыжий / с белыми подпалинами / тощий / и решили что же с ним делать / выдрать или отпустить или накормить / ну пришли к решению что его надо накормить / накормили его / ой <со вздохом> супом творожниками (30-В, пересказ сюж.).*

Подобная комбинация (*ой <со вздохом>*), впрочем, может носить и эмотивный характер – реакция на набор блюд, которыми накормили kota (*супом творожниками*).

Количественный анализ этой части материала опроверг гипотезу о хезитации, как о наиболее распространенной функции В/В в пересказах сюжетного и несюжетного текста. Этот коммуникативный сценарий относится к такому типу речевой деятельности, как «неточное воспроизведение» [Лаптева 2001: 24] Предполагалось, что речевая деятельность, направленная на воссоздание чего-то по памяти, требует больше усилий и пауз для раздумья, которые и заполняются той или иной лексемой с супraseгментным В/В. Однако в 60% случаев В/В в проанализированном материале выполнял функцию навигации. Таким образом, можно сделать вывод, что структурирование объемного монолога оказалось для информантов важнее «паузы на раздумья». Стоит также отметить, что наибольшее количество В/В в материале исследования встретилось именно в блоке с пересказами (62%).

Вдох/вздох в монологах-описаниях

С одной стороны, прагматика В/В в описаниях изображений оказалась схожа с ролью этого неречевого элемента в пересказах: В/В в сюжетных описаниях выполняет функцию навигатора, подчеркивающего переход к новой микротеме, и хезитатива, маркирующего поиск необходимой лексической единицы (*конечные новости*), ср.:

- (13) *один толстый лысый / и старый джентльмен пришёл к врачу // я настолько себя плохо чувствую я так устал мне ничего не хочется // вам необходимо отдохнуть // съездите в горы покатайтесь на лыжах у вас всё пройдёт // *В что делать взял лыжи собрал чемоданчик и поехал / в Карпаты* (1-Б, описание сюж.);
- (14) *а ну тут значит тут / э-э это самое // значит // дед // с бабушкой сидят // беседуют / слушают радио / и обсуждают / ой *В конечные новости что по радио говорят значит на следующей картиночке / э-э это самое / значит старичок / смотрит / на / картинку и / э-э хочет тоже/ так же прокатиться // с... с горы* (5-В, описание сюж.).

С другой стороны, можно выявить склонность В/В в несюжетных описаниях совмещать упомянутые ранее функции хезитации и навигации с рефлексией, ср.:

- (15) *на этой картине изображе-но / значит / что там участок леса / ну примерно осенью будем так говорить сентябрь начало сентября // ну если приравнять к нашей жизни тут / липы ну они такие / побитые жизнью можно сравнить с судьбой человека / что человек тоже вот так*

*может разбиться / об свою жизнь // и вот <со *В> / миллион жизней изображён в принципе на этой картине* (30-В, описание несюж.);

- (16) *но здесь ведь так мило / и так / славно тихо и спокойно / что невольно хочется остановиться / посидеть / послушать тишину / и птиц / которые сидят на на ветках // и / и эта гармония / она / помогает человеку восстановиться / и и / э-э то равновесие душевное // и которое необходимо / к-каждому / человеку *В / побывать / в таком заповедном месте каждого должны быть свои уголки* (1-Б, описание несюж.).

Так, в контексте (15) В/В вновь «помогает» говорящему структурировать текст, отделяя одну микротему высказывания от другой. Это, как в контексте (3), подчеркивается и прагматическим маркером *вот* в навигационной функции (см. о нем [Прагматические маркеры 2021: 101–102]). А в контексте (16) В/В отражает хезитацию информанта в поисках лексической единицы для продолжения высказывания и ответа на поставленный ей самой вопрос о том, что же необходимо сделать каждому человеку (*побывать в таком заповедном месте*). В обоих контекстах информанты рассуждают на достаточно «тяжелые» и глубокие темы (подчеркнуто): о душевном равновесии и о гипотетическом человеке, *разбившимся* о свою жизнь, что позволяет почти с полной уверенностью говорить о функции рефлексии для этих В/В, отражающих реакцию говорящих на подобные философские вопросы.

Интересно, что именно несюжетное изображение (репродукция картины И. Шишкина «Старые липы») побуждает информантов переходить на ассоциативную коммуникативную стратегию, сформулированную П.П. Гостевым: «Я описываю собственную реакцию на изображение» [Гостев 2016: 21–23]. Исследователи описывают отвлеченный, связанный с личным опытом и чувствами, вариант решения коммуникативной задачи как самый распространенный для описания несюжетного изображения [Звуковой корпус 2013: 305–306]. Предполагается, что именно тематика картины (природа, старые деревья, заброшенный дом) наталкивает информантов на философские рассуждения, но, безусловно, вопрос специфики выбора направления отвлеченных рассуждений в зависимости от характера предлагаемого изображения заслуживает отдельного исследования.

Вдох/вздох в свободных монологах-рассказах

В/В в роли рефлексива часто встречается и в свободных монологах-рассказах, ср.:

- (17) *а потом надо грибы эти разложить чтобы они вы-исохли / почистить порезать приготовить либо / сушить / либо на а / на-а суп // *В кажется*

ся этим грибам нет конца / на следующий день снова часов в восемь когда все дела сделаны / снова уже идёшь в ле-ес / опять тащишься уже когда солнце заходит / <со *С> опять тащишь от жадности две корзины / ну не... / ну невозможно пройти мимо белых грибов (1-Б, рассказ);

(18) когда видишь / вот эти белые / большие грибы / плотненькие вот они такие боровички вылезли // ой <со *В> / это удовольствие / это конечно большее удовольствие (1-Б, рассказ);

(19) вот / чу-удо даже можно сказать // когда первый раз видишь белый гриб всё трясётся внутри что-то кажется ах вот ах <со *В и *С> / какое-то благоговение (1-Б, рассказ).

В приведенных выдержках из большого монолога информанта 1-Б, свободного рассказа об отпуске, В/В, без сомнений, является реакцией на воспоминания о сборе грибов: в контексте (17) женщина экспрессивно отмечает длительность и трудоемкость процесса их обработки, а также отмечает большой объем работы (*кажется этим грибам нет конца*), а в контекстах (18) и (19) она экспрессивно обозначает свои чувства именно к белым грибам (*большее удовольствие; какое-то благоговение*) и явно ностальгирует. Кроме того, рефлексивная природа В/В подчеркивается здесь и лексической единицей, на которую они «накладываются» – эмотивным междометием *ой* и конструкцией с эмотивным междометием *ах вот ах*.

Ярко выраженная тенденция В/В функционировать в монологах-рассказах в функции рефлексива понятна: информанты повествуют о приятной и близкой им теме – об отпуске, соответственно, не испытывают затруднений, пытаются воспроизвести некий текст, а создают свой собственный (по Е.А. Лаптевой, «продуцирование») [Лаптева 2001: 24].

Однако встречаются и случаи, когда информант (как правило, с низким УРК) не так легко справляется с порождением развернутого и полного монолога на заданную тему, ср.:

(20) любые страны / особенно Европа хорошо/ Западная Восточная / очень хорошие там бытовые условия / гиды очень хорошо ведут группу // *В ну что там ещё можно сказать // программа / хорошая / всегда / по всем странам которые я была (30-В, рассказ).

В контексте (20) женщина, хезитируя и «заполняя» эту паузу В/В, сама отмечает, что создание детального текста об отдыхе вызывает у нее некоторые затруднения (*ну что там ещё можно сказать*). При этом информант использует одну из очень распространенных в спонтанной речи поисковых конструкций – вопросительно-риторическую конструкцию *что ещё?*; ср.: «Среди поисковых метакоммуникативов выделяются те, что выражают рефлексив по поводу поиска сло-

ва (как это сказать, как это называется, как это, как оно, это самое, этот самый и т. д.) (здесь и далее в цитате курсив автора. – В.М.), и те, что направлены на поиск следующей мысли (в основном, *что ещё сказать*). Данная метакоммуникативная конструкция может иметь 1) развернутый вид (неполное глагольное предложение: *что ещё можно сказать*), 2) полуразвернутый вид (неполное глагольное предложение – а) распространенное и б) нераспространенное): *что ещё сказать* или *что сказать*) и 3) краткий вид (неполное предложение с опущенным глаголом, эллипсис: *что ещё*)» [Зайдес 2017: 129] (подробнее о прагматическом маркере *что ещё* см.: [Прагматические маркеры 2021: 423–427]).

Заключение

Проведенный анализ позволяет говорить о разнообразном и достаточно типичном (в зависимости от поставленной коммуникативной задачи) функционировании В/В в устных бытовых монологах. В пересказах, как сюжетных, так и несюжетных, исследуемый неречевой элемент тяготеет к функционированию в роли навигатора (60%); в описаниях изображения в равных долях совмещает все описанные прагматические значения; а в свободных рассказах тяготеет к роли рефлексива (75%). Расширение эмпирической базы исследования позволит подтвердить или опровергнуть выявленные тенденции.

Кроме того, можно предположить, что склонность «вздыхать» в процессе построения спонтанного монолога характерна для конкретной языковой личности, а не для речевых сценариев в целом. Так, из записей 30 информантов в блоке речи медиков В/В встретился только в шести, наиболее часто – в монологах информанта под номером 1-Б.

В процессе анализа материала удалось сделать еще один, наиболее любопытный, вывод. Думается, что В/В склонны употреблять люди со средним или низким УРК, так как в расшифровках информантов, профессионально связанных с речью (группа А, высокий УРК), исследуемый неречевой элемент не встретился ни разу. Такое наблюдение можно объяснить тем, что группа А – это люди, профессионально связанные с речью (например, преподаватели), и подобные коммуникативные задачи вызывают у них меньше сложностей, а соответственно, меньше поводов для «вздоха».

В заключение стоит отметить, что полученные наблюдения важны для моделирования речевого поведения человека в различных прикладных аспектах, включая лингводидактику и совершенствование искусственного интеллекта на базе голосовых помощников или иных формах генерации речи в AI-технологиях.

Примечание

¹ Все примеры в статье атрибутированы с указанием номера информанта (1, 2, 3...) и уровня его речевой компетенции (А, Б, В), а также типа текста. В/В в текстах обозначен знаком *В. О других особенностях орфографического представления материала САТ см. подробнее: [Русская спонтанная речь 2008].

Список литературы

Андреева С.В. Устная русская речь: принципы выделения и классификации единиц дискурса // Язык и метод: Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века. Т. 2: Лингвистический анализ на грани методологического срыва / под ред. Д. Шумска, К. Озга. Краков: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2015. С. 313–326.

Богданова-Бегларян Н.В. ЧТО ЛИ в русской разговорной речи: функционально-семантические возможности прагматемы // ART SANAT. Special Issue of the International Virtual Forum – Istanbul 2016: Humanitarian Aspects in Geocultural Space. Стамбул: TÜBİTAK-ULAKBİM, 2016. С. 183-189.

Богданова-Бегларян Н.В. ВЗДОХ ГЛУБОКИЙ... (о функциях вздоха в спонтанном монологе) // ...Вперёд и вверх по лестнице звучащей: сб. статей к 80-летию Ольги Фёдоровны Кривновой / ред. Л.М. Захаров, И.М. Кобозева, А.Э. Костюк, Н.Д. Светозарова, Кс.П. Семёнова. М.: Букки Веди, 2023. С. 271–280.

Богданова-Бегларян Н.В., Бродт И.С. Русская спонтанная речь / отв. ред. Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: ЛАЙКА, 2021. 376 с.

Гостев П.П. Стратегии описания изображений: коммуникативный и когнитивный подходы // Мир русского слова. 2016. № 3. С. 20–26.

Зайдес К.Д. Что еще можно сказать о метакоммуникативе *что ещё?* // Слово. Словарь. Словесность: Традиции и новации в русском языке (к 250-летию со дня рождения Н.М. Карамзина): матер. Всерос. науч. конф. СПб.: САГА, 2017. С. 127–132.

Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Ч. 1: Чтение. Пересказ. Описание / отв. ред. Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2013. 532 с.

Лантева О.А. Живая русская речь с телеэкрана: Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 518 с.

Мамушкина С.Ю. Коммуникативные функции междометия // Научен вектор на Балканите. 2020. № 2 С. 29–32.

Прагматические маркеры русской повседневной речи: словарь-монография / сост., отв. ред. и автор предисл. Н.В. Богданова-Бегларян. СПб.: Нестор-История, 2021. 520 с.

Русская спонтанная речь: методическая разработка по современному русскому языку. Вып. 1: Свободные монологи-рассказы на заданную тему. Тексты / сост. В.В. Куканова; отв. ред. и автор предисловия Н.В. Богданова. СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2008. 208 с.

Филиппова Н.С. Принципы построения устного описательного дискурса (на материале русской спонтанной речи): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2010. 223 с. (машинопись).

Bogdanova-Beglarian N., Baeva E. Nonverbal Elements in Everyday Russian Speech: an Attempt at Categorization // CMLS 2018 – Computational Models in Language and Speech. [Electronic resource]. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-2303> (date of access: 13.09.2024).

INHALE/SIGH AS A PARALINGUISTIC ELEMENT: FUNCTIONING IN THE SPEECH OF HEALTH CARE WORKERS

Valeria I. Mishina

Student, Department of Philology
Higher School of Economics – Saint Petersburg

This study examines inhale/sigh as a paralinguistic element in spoken language produced within various speech scenarios. Analysis of corpus data reveals that the functional tendencies of this nonverbal element depend on the communicative situation: it primarily serves navigational purposes in different types of retellings, while it predominantly facilitates reflection in spontaneous monologues on assigned topics. Additionally, the study proposes that inhale/sigh may be considered a personal characteristic and also formulates hypothesis that the speaker's level of language competence influences the use of this nonverbal element, with individuals professionally involved in language use tending to sigh less frequently.

Keywords: paralinguistic element; suprasegmental unit; spontaneous monologue; retelling; image description; level of speaker's language competence.

УДК 811.161.1

БОЛЬШЕ, ЧЕМ ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ: КОМИЧЕСКИЕ ПАСПОРТУ КАК ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ксения Андреевна Пересыпкина

студент филологического факультета

Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7-9-11В. xeniaperesyapkina@mail.ru

Настоящая статья посвящена речевому феномену, наглядно иллюстрирующему особенности русской разговорной речи вообще и современной разговорной речи в частности. Предмет исследования – «комические паспорту» – прецедентные инварианты разной степени упорядоченности и актуализирующие их в процессе повседневной коммуникации варианты: *Цвет настроения индиго*; *Цвет настроения «Цирк»*; *Цвет настроения – любой!* Описание комических паспорту в рамках теории прецедентности и нюансировка границ явления произведены на материале 515 контекстов, выявленных путем наблюдения за разговорной речью.

Ключевые слова: современная коммуникация; разговорная речь; повседневная речь; прецедентный текст; модифицированный прецедентный текст.

Введение

В фокусе настоящей статьи – феномен существования особых лингвокультурных единиц, присутствующих в ментальном лексиконе носителей языка, активно функционирующих в разговорной речи и иллюстрирующих свойственное ей «стремление к использованию готовых единиц, всякого рода готовых конструкций» [Земская, Китайгородская, Ширяев 1981: 6].

Рассматриваемое явление современной коммуникации было решено обозначить термином «комические паспорту». Комические паспорту базируются на прецедентных текстах («Цвет настроения синий»), но являются «большим, чем прецедентные тексты»; существуют как инварианты (<Цвет настроения – Praed>) и как варианты (*Цвет настроения – ландышевый*¹; *Цвет настроения – Индия*; *Цвет настроения левый*).

Комические паспорту принципиально прецедентны, со всеми очевидными следствиями – «многозначностью, мозаичностью и диффузностью» [Сорокин 1998: 8], однако характер присущей им прецедентности требует определенных уточнений.

Комические паспорту: фундаментальность прецедентности

Фраза «Цвет настроения синий» как «законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности» [Красных 2002: 47] может быть реализована несколькими способами, выделенными Ю.Н. Карауловым:

- натуральным («текст <...> доходит до читателя или слушателя как прямой объект восприятия, понимания, переживания, рефлексии» [Караулов 2010: 217]);
- вторичным («предполагает либо трансформацию исходного текста в иной вид искусства, <...> либо вторичные размышления по поводу исходного текста, представленные в критических и литературоведческих (искусствоведческих) статьях, рецензиях, исследованиях» [там же: 217]);
- семиотическим (подразумевает «обращение к оригинальному тексту <...> намеком, ссылкой, признаком» [там же: 217], в результате чего «в процесс коммуникации включается либо весь текст, либо соотносимые с ситуацией общения или более крупным жизненным событием отдельные его фрагменты» [там же: 217]).

Приведенные выше отрывки повседневной речи (например, *Цвет настроения – ландышевый*) – примеры семиотического способа бытования, который свойственен исключительно прецедентным текстам, в высшей степени способным к модификации: «состояние трансформированности» для них не только является «типичной и весьма частотной особенностью», но и признается более характерным, они «чаще <...> функционируют в речи именно в модифицированном виде» [Богданова-Бегларян 2020: 425].

Видоизменения прецедентных текстов многообразны (каждый тип трансформации может

быть разделен на подтипы): сокращение, расширение исходного текста, субституция его компонента или компонентов, – однако фундаментальным кажется не столько выявление типов и подтипов модификаций, сколько разделение всех трансформаций на условно умышленные (специальные) и условно неумышленные (случайные). Умозрительно можно предположить, что случайные модификации будут, скорее, связаны с перестановкой компонентов, с сокращением или увеличением изначального текста за счет «незначимых» элементов, а специальные – в первую очередь с заменой «значимых» элементов: «самым распространенным приемом в трансформации исходного текста, по нашим наблюдениям, является замена его компонентов, при этом степень сохранения прецедентного текста может быть разной» [Высоцкая, Перфильева 2010: электр. ресурс].

Так, определение фраз типа *Цвет настроения – ландышевый* как иллюстраций семиотического способа бытования прецедентного текста «Цвет настроения синий» можно уточнить: это умышленно модифицированные прецедентные тексты, созданные за счет субституции одного компонента текста-основы.

Действительно, комические паспорту являются и прецедентными, т. е. текстами, «значимыми для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях» [Караулов 2010: 216], «имеющими сверхличностный характер, т. е. хорошо известными и широкому окружению данной личности» [там же: 216], «обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [там же: 216], и специальными трансформациями прецедентных текстов, однако ни множество существующих терминов, объединенных связью с феноменом прецедентности, ни уточненный термин «умышленно модифицированный прецедентный текст» нельзя признать исчерпывающими для обозначения рассматриваемого речевого явления.

Комические паспорту: своеобразность прецедентности

Комическое паспорту – это особая форма специальной трансформации прецедентного текста, отличающаяся от иных наличием связи не только с исходным прецедентным текстом, но и с созданной на его основе «рамкой», существующей в ментальном пространстве носителей языка.

Модификация в этом случае перестает быть частным решением, она «санкционирована» коллективом – частотна, воспроизводима: процесс трансформации происходит по заранее заданной модели, с учетом существующего инварианта, а

количество потенциальных вариантов условно бесконечно.

Один из наиболее «свежих» и репрезентативных примеров – видеоизменения названия сериала «Слово пацана. Кровь на асфальте»: *Слово бревна. Щетки на асфальте улицы Руса; Слово Горшка. Попса на асфальте; Слово Пятерочки: Кассир на асфальте; Слово Джостара. Разбить алмаз невозможно; Слово тилы: ловушка Джокера.*

Другой наглядный пример – модификации названия сети общественного питания «Вкусно – и точка»: *Чётко и точка; Внезапно и кочка; Просрочка и точка; Торрент и точка; Носки и сорочка.*

Приведенный речевой материал хорошо иллюстрирует триадную «организацию» явления комических паспорту: **прецедентный текст** («Слово пацана. Кровь на асфальте»; «Вкусно – и точка») => **комическое паспорту как инвариант**, существующий в языковом сознании, редко – в речи (<Слово (чего, кого). (Что, кто) на асфальте>; <(Что) – и точка>) => **комическое паспорту как вариант**, существующий в речи: *Слово зимы. Снег на асфальте; Шмотки и точка.*

Таким образом, термин «комические паспорту» может быть применен и для обозначения всего речевого феномена, т. е. процесса создания конкретной реализации на базе условно абстрактной «рамки», основанной на прецедентном тексте, и для обозначения второй ступени процесса – инварианта, и для обозначения третьей ступени процесса – варианта.

Следует подчеркнуть, что не все упомянутые выше примеры укладываются в указанные клишированные «рамки» (например, *Слово Джостара. Разбить алмаз невозможно; Носки и сорочка*), что свидетельствует о неоднородности и проницаемости границ явления комических паспорту.

Рассматриваемый феномен имеет ядерно-периферийную структуру: ядерные комические паспорту (1) созданы на основе конкретного прецедентного текста, имеющего условного автора, т. е. соотносимы с конкретной «ситуацией», и (2) созданы по многократно повторяемой модели, а периферийные комические паспорту не удовлетворяют либо первому, либо второму, либо ни одному из перечисленных условий (кроме того, комические паспорту могут быть типологизированы по целому ряду признаков, например, по языку прецедентного текста-источника и/или по уровню функционирования – индивидуальный, парный, групповой, социумный).

Комические паспорту: пересечение теоретических парадигм

Так или иначе, описываемые лингвокультурные единицы действительно составляют заметное

явление современной коммуникации и требуют не только рассмотрения через призму концепции прецедентности, но и соотнесения с феноменами грамматических конструкций и идиоматичности.

Необходимо отметить, что попытка описания рассматриваемого феномена предпринималась с позиций фразеологии: существует термин «синтаксические фразеиды», означающий, по мысли Е.С. Коган, «конструкции, в которых ряд компонентов являются устойчивыми, регулярно воспроизводимыми, а другие заменяются, своеобразные конструкции-колодки, в которые подставляется значимый элемент» [Коган 2018: 44], которые «близки фразеологизмам, однако отличаются от них по какому-либо параметру определения фразеологичности» [там же: 42].

Предложенная в работе Е.С. Коган классификация фразеидов подразумевает наличие парадигматических отношений между разными типами единиц, однако синтаксические фразеиды заметно отличаются от перечисленных в тексте статьи (фразеиды реакции; запроса; ввода и завершения сообщения информации; ответа; ответа, «не несущего никакой информации, служащего только для выражения эмоций и создания эффекта узнавания» [там же: 47]), в связи с чем выделение их в отдельное явление кажется обоснованным.

Кроме того, объясним и отказ от акцента на «фразеологичности», описываемому феномену свойственна идиоматичность особого характера: при конвенциональности способа высказывания трансформация структуры фразы не возможна, а обязательна. Дополнительно стоит подчеркнуть, что примеры описываемого явления, в некоторой степени специфично идиоматичные, все же не удовлетворяют значимому критерию возможности замены единицей-идентификатором [Лю Даян 2019]: *А мне овраги лесные дорожке пляжей мальдивских...* («А мне американские бургеры дорожке родины»); *Комфортно и ночь* («Вкусно – и точка»); *Карты, деньги, два носка. Полицейских обязали собрать себе вещмешки* («Карты, деньги, два ствола»).

Заключение

Рассматриваемый речевой феномен требует обозначения – конкретного термина, результатом поиска которого на данный момент стало выбранное словосочетание «комические паспорту». Условно оно выражает идею соединения двух характеристик (прецедентность и комизм), присутствующих явлению в разной степени.

Главное слово в понятийной единице «комическое паспорту» – существительное «паспорту», выбранное из ряда синонимов (клише, рамка,

формула или шаблон) в связи с имманентно присутствующей ему образностью и широким коннотативным полем: не столько «специальная картонная рамка или подклейка для портрета, гравюры, книжной иллюстрации и т. п.» [БАС 1959: 260], сколько «политипажная орнаментация фигурных букв в книге, когда при печатании нескольких таких букв служит для орнамента одна и та же доска, а меняются только сами буквы» [ЭСБЕ 1897: 922], и даже – «отмычка, подходящая ко всём замкам» [Попов 1907: электр. ресурс], «универсальный ключ, подходящий ко всем замкам» [Куприн 2015: 379].

Избранное существительное, заимствованное из французского языка слово *passe-partout* (буквальный перевод «подходить ко всему», «пропускать везде»), может быть представлено в виде цепочки значимых семантических компонентов (сем): универсальность, конструктивность, клишированное многообразие или «политипажность», возможность многократного использования, соотношение непостоянных и неизменных элементов, что в той или иной степени свойственно описываемому речевому феномену.

Лексема «комический» вошла в итоговый составной термин («комическое паспорту») как наиболее подходящая из широкой лексико-семантической группы, ядро которой – прилагательное «смешной».

Комизм, как «элемент смешного в литературе и жизни» [МЭСБЕ 1909: 98], присущ рассматриваемому явлению – факт «несоответствия, противоречия, контраста», лежащий в основе природы категории комического [Сниховская 2004: 79], выделяется в некоторых комических паспорту даже пунктуационно, как маркер используется многоточие: *Карты, деньги, два... друга из Владивостока: в приморской столице накрыли покерный клуб; Любовь, комсомол и... милиция; Ночь, улица, фонарь... обзор игры!* Нельзя не отметить, что предложенный подход может быть признан чересчур формальным и нуждается в доработке.

В заключение хочется еще раз подчеркнуть, что комические паспорту – прецедентные инварианты вариативной степени упорядоченности и актуализирующие их в процессе ежедневной коммуникации варианты – феномен, безусловно, требующий дальнейшего исследования.

Примечание

¹ Здесь и далее языковой материал может быть дан с купюрами, не влияющими на его содержание. В пользовательский подкорпус вошли контексты повседневной речи – без деления ее на две традиционные формы: учитывается интернет-общение, которое характеризуется стирани-

ем границы между устной и письменной речью («раньше речь была устной и письменной, а сейчас появилась устно-письменная речь, то есть технически она является письменной (пишется буквами), но во многом ведет себя как речь устная: она спонтанная, линейная (человек не исправляет, не перечитывает)» [Левонтина 2021: электр. ресурс]). Так, источниками языкового материала стали отрывки и устной (например, записи разговоров), и письменной (например, тексты рекламных слоганов), и устно-письменной форм речи (например, фрагменты личной переписки).

Список словарей и источников

БАС – Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. Н.З. Котеловой и Г.А. Качевской. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959. Т. 9. П – пнуть. 746 с.

Куприн А.И. Пестрая книга. Несобранное и забытое. Пенза: Обл. изд. центр, 2015. 627 с.

МЭСБЕ – Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 4 т. СПб.: Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1909. Т. 2, вып. 3: К – П. 1055 с.

Попов М. Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. М.: Изд-во Товарищества И.Д. Сытина, 1907. 458 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://elibr.uraic.ru/handle/123456789/51539> (дата обращения: 14.09.2023).

ЭСБЕ – Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. / под ред. К.К. Арсеньева. СПб.: АО «Ф.А. Брокгауз – И.А. Ефрон», 1897. Т. 22: О – П. С. 481–960.

Список литературы

Богданова-Бегларян Н.В. Прецедентные тексты как источник новых идиом // Новое в русской и славянской фразеологии / гл. ред. А. Ар-

хангельская; Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc, 2020. С. 424–428.

Высоцкая И.В., Перфильева Е.Ю. Типология способов трансформации прецедентного текста в газетном заголовке // Вестник Новосибирского государственного университета. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.nsu.ru/xmlui/handle/psu/6834> (дата обращения: 25.02.2024).

Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. М.: Наука, 1981. 276 с.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010. 264 с.

Коган Е.С. О статусе некоторых устойчивых единиц в речи социальной микрогруппы // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2018. Т. 10, вып. 3. С. 42–51.

Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультуроология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.

Лингвист Ирина Левонтина: «Раньше речь была устной и письменной, а сейчас появилась еще устно-письменная» // Комсомольская правда. 2021. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/daily/27266/4400718> (дата обращения: 14.03.2024).

Лю Даян. Фразеологизмы в русской повседневной речи: типология и функционирование: дис. ... канд. филол. наук. СПб.: 2019. 204 с. (машинопись).

Сниховская И.Э. Механизмы, средства и приемы языковой игры в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. Житомир, 2004. 218 с. (машинопись).

Сорокин Ю.А. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация / ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: Филология, 1998. Вып. 4. 128 с.

MORE THAN JUST A PRECEDENT TEXT: COMIC PASSE-PARTOUT AS A PHENOMENON IN MODERN COMMUNICATION

Xenia A. Peresypkina

Student, Philological Faculty

Saint Petersburg State University

The present article is devoted to a speech phenomenon that vividly illustrates the peculiarities of Russian spoken language in general and contemporary spoken language in particular. The subject of the study is ‘comic passe-partout’ which are precedent invariants of different degrees of order and variants actualizing them in the process of everyday communication: *Tsvet nastroeniya indigo* (The mood color is indigo); *Tsvet nastroeniya “Tsirk”* (The mood color is “Circus”); *Tsvet nastroeniya – lyuboj!* (The mood color is any!). The description of comic passe-partout in the paradigm of the theory of precedence and nuancing of the boundaries of the phenomenon are made on the material of 515 contexts identified through the observation of colloquial speech.

Keywords: modern communication; spoken language; everyday speech; precedent text; modified precedent text.

УДК 81'23: 81'27

РУССКИЙ АЛЛИТЕРИРОВАННЫЙ СТИХ В ВОСПРИЯТИИ РУССКИХ И КИТАЙЦЕВ¹

Елена Валентиновна Ерофеева

д. филол. н., зав. кафедрой теоретического и прикладного языкознания

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, г. Пермь, ул. Букирева 15. elenerofee@gmail.com

научный сотрудник Института когнитивных исследований

Санкт-Петербургский государственный университет

199034, г. Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9. elenerofee@gmail.com

Тамара Денисовна Рудомётова

независимый исследователь

toma.rudometova@gmail.com

Предметом изучения в статье является восприятие фоносемантики трех русских поэтических аллитерированных стихотворных текстов К. Бальмонта русскими и китайцами, изучающими русский язык как иностранный. В результате эксперимента, проведенного с помощью метода семантического дифференциала, были получены усредненные оценки тестов по ряду шкал. Анализ полученного экспериментального материала показал, что китайцы плохо чувствуют фоносемантику русского стиха и практически всегда оказываются ближе к нейтральной оценке стихотворения, чем русские информанты. Тем не менее можно сделать предположение о влиянии типа аллитерированных звуков на восприятие текста: в случае, когда китайцы оценивали стихотворение с трудными для них в произнесении звуками, они чаще давали отрицательные оценки.

Ключевые слова: русская стихотворная речь; аллитерация; восприятие; русские; китайцы.

Введение

Восприятие иноязычного текста людьми, изучающими иностранный язык, всегда сталкивается не только с интерференцией и трансферами на уровне отдельных лингвистических единиц, но и на уровне самого текста, поскольку традиционная организация текста в разных языках разная [Волкова, Сиротко-Сибирский 2011; Чернявская 2009; Monroy-Casas 2008; Zhu 1997 и мн. др.]. Однако при восприятии текста и отдельные единицы, составляющие его, играют определенную роль. Прежде всего это, конечно, лексическое наполнение и синтаксические структуры, однако и звуковые аспекты также имеют огромное значение. Особенно влияние фонетической составляющей заметно в поэзии. Фонетические элементы, например, место ударения, соотношение гласных и согласных в словах, длина слова, звуки – все это участвует в построении содержания стихотворения; звуки, составляющие слово, в стихотворном контексте всегда приобретают осмысленность [Эткинд 1978].

«Поэзия – не единственная область, где ощущим звуковой символизм, но это та область, где внутренняя связь между звучанием и значением из скрытой становится явной, проявляясь наиболее ощущимо и интенсивно» [Якобсон 1975: 224].

Используемые в поэзии звуковые эффекты могут не только дополнять стихотворение, то есть усиливать впечатление, но и являться смысловым центром стихотворения [Николаев 2011].

Фонетическими инструментами создания поэтического образа являются прежде всего ассонанс и аллитерация. Ассонансом называют повторение гласных звуков одного типа. «Аллитерация (от лат. *ad* – к, при, со и *littera* – буква; со-буквие) – древнейший стилистический прием усиления выразительности художественной речи, в особенности стиха, повторами согласных звуков» [Квятковский 1966].

Использование в стихах ассонанса или аллитерации может достаточно сильно влиять не только на восприятие стиха, но и на сам процесс чтения стихотворного текста иностранцами. Влияние это может быть обусловлено несколькими причинами:

- 1) нарушенная, непривычная статистика букв (звуков) в тексте может служить помехой при условии недостаточной автоматизации процессов чтения;
- 2) повторение звуков, вызывающих сложность в произношении (и соответственно, в восприятии) может вызывать дискомфорт при чтении;

3) фоносемантика звуков и всего исходного текста [Журавлев 1974] может не соответствовать фоносемантике звуков родного языка читающего, что приводит к искажению исходного образа.

Данная статья посвящена изучению восприятия и оценки аллитерированных русских стихов китайцами, изучающими русский язык как иностранный, в сопоставлениями соответствующими оценками русских. Как русской, так и китайской культурам свойственно обращение к поэтическим текстам при обучении, поэтому достаточно часто стихи, в том числе и аллитерированные, используются в китайской аудитории при преподавании русского языка как иностранного. В то же время и фонетический строй, и поэтическая традиция в русском и китайском языках разные, поэтому важно проанализировать отношение китайских студентов к русскому аллитерированному тексту и посмотреть, совпадают ли фоносемантические ощущения у русских и китайцев и не влияет ли на оценку текста китайцами сложность произнесения определенных звуков. Таким образом, предмет исследования – сравнение оценок русских аллитерированных поэтических текстов русскими и китайцами, изучающими русский язык, в зависимости от повторяющихся звуков.

Материал и методы исследования

Материалом исследования стали результаты эксперимента, проведенного методом семантического дифференциала (см., подробнее: [Петренко 1988; Osgood 1952]) среди русских и китайских информантов.

В качестве стимулов были взяты три стихотворения К. Бальмонта «Линии света», «Чахлые сосны» и «Грозовой костер». Эти тексты построены на повторах разных согласных.

«**Линии света**» – в стихотворении повторяются сонорные согласные:

- всего букв – 375;
- повторяющиеся буквы М, Л, Н (звуки [m], [l], [l'], [n], [n']) – 68 раз;
- процент покрытия текста повторяющимися согласными – 18%.

«**Чахлые сосны**» – в стихотворении повторяются шумные щелевые согласные и аффрикаты:

- всего букв – 400;
- повторяющиеся буквы В, С, З, Ц, Ш, Ж, Щ, Ч, Х (звуки [v], [v'], [f], [s], [s'], [z], [z'], [c], [š], [ž], [š':], [č], [x], [x']) – 69 раз;
- процент покрытия текста повторяющимися согласными – 17%.

«**Грозовой костер**» – в стихотворении повторяются звонкие взрывные согласные и дрожащие сонорные:

- всего букв – 228;

- повторяющиеся буквы Б, Д, Г, Р (звуки [b], [b'], [d], [d'], [g], [r], [r']) – 34 раза;
- процент покрытия текста повторяющимися согласными – 15%.

Данные тексты были оценены в программе Vaal-mini, которая построена на принципах оценки текста, предложенных в [Журавлев 1974, 1991], и «позволяет оценивать неосознаваемое эмоциональное воздействие фонетической структуры текстов и отдельных слов на подсознание человека» [VAAL: электронный ресурс]. Программа в качестве ответа выдает набор семантических признаков, которые оказались значимыми для анализируемого текста. Для рассматриваемых стихотворений значимыми оказались следующие признаки: «Линии света» – хороший, безопасный, гладкий, округлый, медлительный, медленный; «Чахлые сосны» – плохой, отталкивающий, страшный, шероховатый, угловатый, злой, темный, низменный, грубый, мужественный, холодный, грустный, медленный, пассивный, тусклый, печальный; «Грозовой костер» – отталкивающий, страшный, злой, тяжелый, грубый, мужественный, сильный, холодный, большой.

На основании наиболее сильных признаков были определены по шесть семантических шкал для оценки каждого из текстов. У двух стихотворений они получились одинаковыми, у одного – не совпали с предыдущими.

«Линии света» и «Чахлые сосны»:

- хороший – плохой;
- безопасный – страшный;
- гладкий – шероховатый;
- округлый – угловатый;
- быстрый – медленный;
- величественный – низменный.

«Грозовой костер»:

- безопасный – страшный;
- добрый – злой;
- красивый – отталкивающий;
- легкий – тяжелый;
- нежный – грубый;
- слабый – сильный.

Информантами стали студенты российских и китайских вузов: 21 русский студент и 21 китайский студент, изучающий русский язык как иностранный (уровень знания русского языка А1–А2).

Информантов просили прослушать текст стихотворения в чтении нормативного русского диктора (мужской голос), одновременно глядя на его орфографическое представление, и оценить стихотворение по представленным выше шкалам от 1 до 5, опираясь на его звучание, но не на содержание. Эксперимент проводился в онлайн-формате, время не ограничивалось. Шкалы были представлены графически, рядом с крайними

значениями (названиями) были подписаны цифровые значения шкал для удобства оценивания.

Всего в эксперименте было получено 756 реакций (378 от русских и 378 от китайских информантов).

Анализ согласованности ответов информантов показал, что по всем шкалам для всех текстов ответы оказались согласованы в большинстве случаев хорошо и очень хорошо и только примерно в 20% случаев – средне, что позволяет использовать полученные данные для расчета средних оценок.

При расчете средних оценок в качестве меры центральной тенденции использовалась медиана, рассчитанная по формуле, предложенной Р.М. Фрумкиной (см. подробнее [Фрумкина 1971]). Интерпретация интервалов значений медианы была принята следующая: [1–1,5] – высокая степень проявления положительного признака; (1,5–2,5] – проявление положительного признака; (2,5–3,5) –

нейтральная оценка; [3,5–4,5) – проявление отрицательного признака; [4,5–5] – высокая степень проявления отрицательного признака.

Сопоставление оценок стихотворных текстов русскими и китайцами

Усредненные значения медианы при оценках по семантическим шкалам, а также оценки текстов в соответствии с VAAL представлены в Таблицах 1–3.

Как можно видеть из таблиц, в некоторых случаях оценки русских информантов не совпадают с оценками VAAL. Так, в оценки стихотворений «Чахлые сосны» и «Грозовой костер» разошлись у русских информантов в трех и четырех случаях соответственно. Этот результат можно объяснить тем, что программа оценивает текст исключительно из его фонетико-буквенных характеристик, в то время как люди не могут полностью отключиться от содержания текста.

Таблица 1

**Значения медианы оценок русских и китайских информантов и ее интерпретация:
«Линии света»**

Шкалы	Русские	Китайцы	Vaal
хороший – плохой	1,9 – хороший	1,95 – хороший	хороший
безопасный – страшный	1,7 – безопасный	2,0 – безопасный	безопасный
гладкий – шероховатый	2,0 – гладкий	2,55 – никакой	гладкий
округлый – угловатый	2,0 – округлый	3,63 – угловатый	округлый
быстрый – медленный	3,6 – медленный	3,55 – медленный	медленный
величественный – низменный	2,1 – величественный	1,91 – величественный	величественный

Таблица 2

**Значения медианы оценок русских и китайских информантов и ее интерпретация:
«Чахлые сосны»**

Шкалы	Русские	Китайцы	Vaal
хороший – плохой	2,6 – никакой	1,95 – хороший	плохой
безопасный – страшный	3,4 – никакой	1,95 – безопасный	страшный
гладкий – шероховатый	3,6 – шероховатый	1,81 – гладкий	шероховатый
округлый – угловатый	3,8 – угловатый	3,08 – никакой	угловатый
быстрый – медленный	3,8 – медленный	3,18 – никакой	медленный
величественный – низменный	2,2 – величественный	1,91 – величественный	низменный

Таблица 3

**Значения медианы оценок русских и китайских информантов и ее интерпретация:
«Грозовой костер»**

Шкалы	Русские	Китайцы	Vaal
красивый – отталкивающий	1,6 – красивый	1,8 – красивый	отталкивающий
добрый – злой	3,0 – никакой	2,96 – никакой	злой
легкий – тяжелый	3,4 – никакой	3,64 – тяжелый	тяжелый
нежный – грубый	3,7 – грубый	2,75 – никакой	грубый
слабый – сильный	4,8 – сильный	2,05 – слабый	сильный
безопасный – страшный	3,0 – никакой	3,0 – никакой	страшный

В то же время при оценке стихотворения «Линии света» русские информанты полностью совпали с программой VAAL (см. Табл. 1). В отличие от остальных двух текстов, это стихотворение положительно окрашено. Очевидно, положительный смысл является для русских информантов более однозначным, чем отрицательный при оценке.

Оценки китайских информантов совпали с оценками программы VAAL только в четырех случаях и все эти случаи также относятся к оценке стихотворения «Линии света». Очевидно, положительно окрашенный фоносемантически и по содержанию текст осмысливается более типично всеми информантами.

Отметим также, что если у русских информантов наиболее выраженные оценки (крайние степени проявления признаков) чаще встречаются при восприятии отрицательно окрашенных текстов (3 – при восприятии стихотворения «Чахлые сосны», 2 – при восприятии стихото-

рения «Грозовой костер и только 1 – при восприятии стихотворения «Линии света»), то у китайцев таких признаков крайне мало – всего 3, и 2 из них обнаруживаются именно в стихотворении «Линии света».

Тот факт, что китайцы практически не совпали с VAAL в своих оценках стихотворных текстов, позволяет предположить, что их оценка фоносемантики текста основана на других звуковых закономерностях и они ощущают звуки иначе, чем русские информанты.

Оценки текстов у русских и китайцев также различаются довольно сильно. Наглядно разница в усредненных оценках текстов стихотворений по семантическим шкалам русскими и китайцами, изучающими русский язык как иностранный, представлены на Рисунках 1–3 (на данных рисунках помечена нейтральная область оценки; те оценки, которые находятся выше или ниже горизонтальных линий, «работают» при оценке текстов информантами).

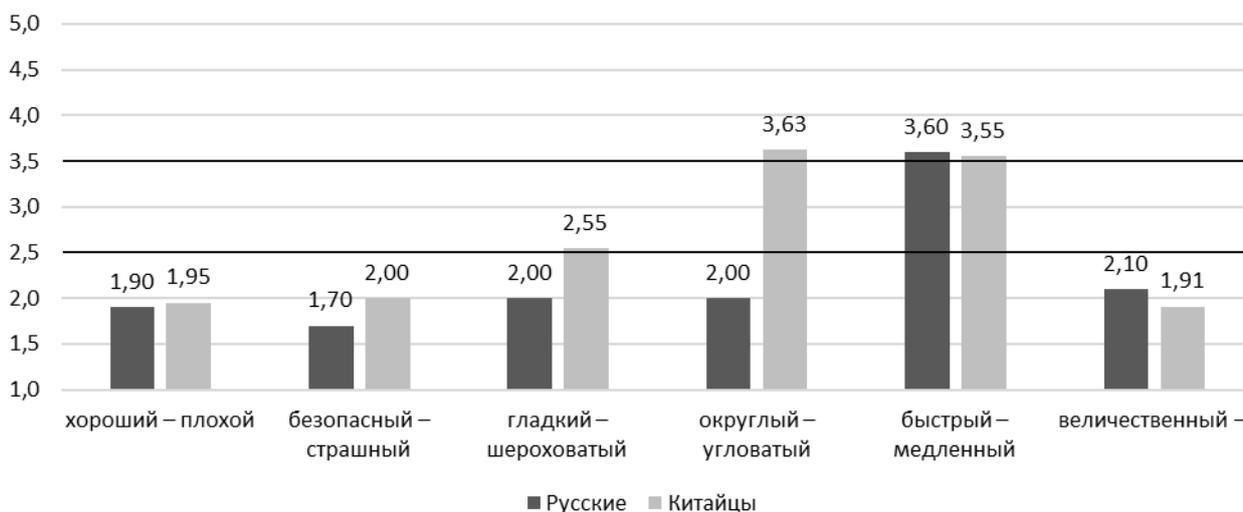


Рисунок 1. Усредненные оценки стихотворения «Линии света» русскими и китайцами

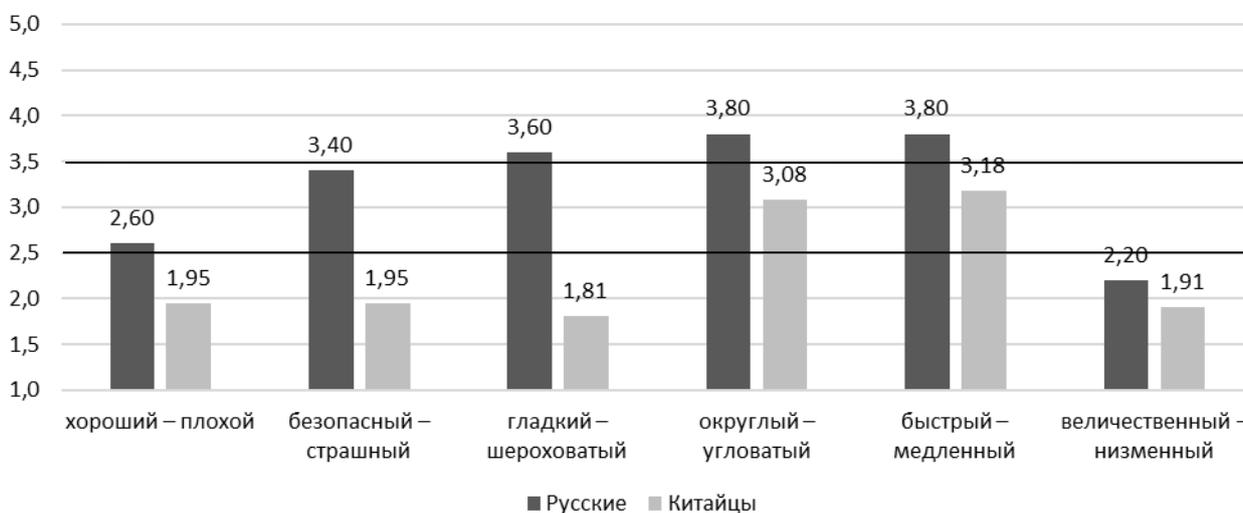


Рисунок 2. Усредненные оценки стихотворения «Чахлые сосны» русскими и китайцами

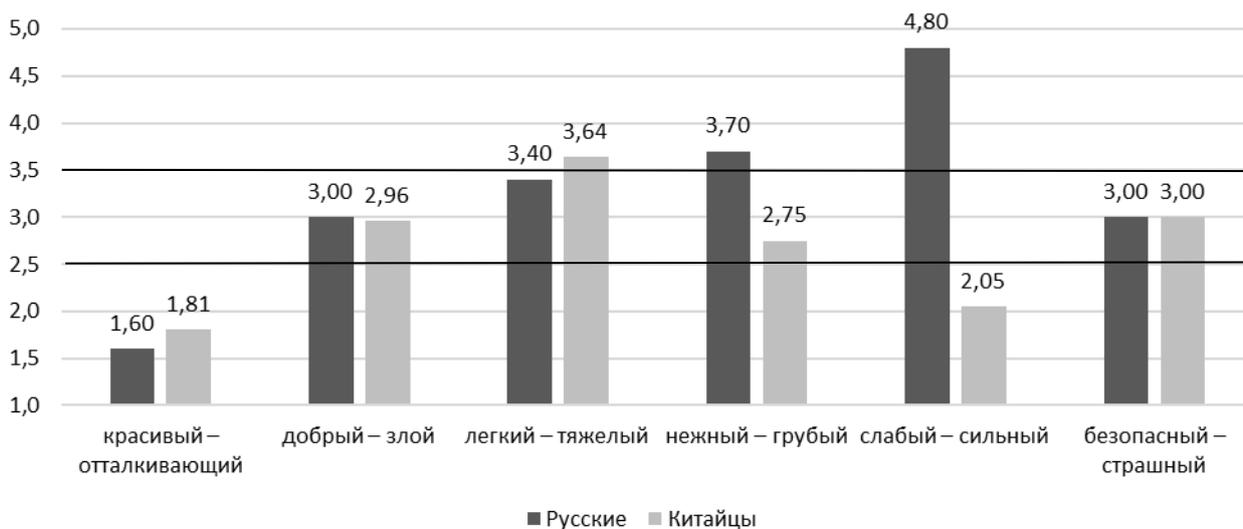


Рисунок 3. Усредненные оценки стихотворения «Грозовой костер» русскими и китайцами

Как видно из представленных рисунков, оценки русских и китайских информантов не всегда совпадают.

Сильнее всего при оценивании стихотворения «Линии света» (см. Рис. 1) разошлись оценки по шкалам «гладкий – шероховатый» и «округлый – угловатый», при этом в обоих случаях медиана оценки китайцев оказывается выше, чем у русских, что в случае с оценкой по первой из шкал приводит к тому, что признак «гладкость», ощущаемый русскими, перестает работать у китайцев. По остальным шкалам оценки китайцев и русских отличаются незначительно, тем не менее во всех случаях оценки китайцев ближе к нейтральной зоне, в то время как оценки русских сдвинуты по отношению к китайским оценкам к положительным концам шкал.

При оценке стихотворения «Чахлые сосны» (см. Рис. 2) оценки китайцев и русских отличаются достаточно сильно по пяти из шести использованных шкал. При этом в данном случае оценки русских информантов оказываются ближе к нейтральной зоне, чем оценки китайских информантов. Китайцы в своих оценках текста данного стихотворения ближе к положительным значениям шкал, т. е. не отражают ни его содержание, ни его фоносемантику.

Наиболее сильно разошлись оценки по шкалам «слабый – сильный» и «нежный – грубый» у русских и китайцев при восприятии стихотворения «Грозовой костер» (см. Рис. 3). Русские информанты оценили текст как максимально сильный и достаточно грубый, тогда как для китайцев он оказался слабым и нейтральным с точки зрения «нежности – грубости». Однако по шкале «легкий – тяжелый» китайцы оценили текст как более тяжелый, чем русские.

Выводы

Проведенное исследование оценки аллитерированных текстов русскими и китайцами позволило сделать следующие выводы.

В-первых, при восприятии текста информанты, как русские, так и китайцы не могут отключиться полностью от содержания текста, поэтому их оценки во многом отличались от оценок программы VAAL, оценивающей только звукопись стихотворных текстов.

Во-вторых, очевидно, что положительно окрашенные тексты являются для обеих групп информантов более «определенными», именно для такого текста не встретилось нейтральных оценок у русских и всего одна нейтральная оценка была отмечена у китайцев. Кроме того, ответы информантов по данному тексту максимально совпали с системой VAAL.

В-третьих, китайцы значительно хуже чувствуют фоносемантику русского стиха. Они практически всегда оказываются ближе к нейтральной оценке стихотворения, чем русские информанты. Если усреднить все оценки по шкалам для каждого текста, то оценки русских информантов в целом отражают фоносемантику текстов: так, положительно окрашенное стихотворение «Линии света» получает у русских информантов усредненно положительную оценку 2,2, в то время как у китайцев – нейтральную оценку 2,6; отрицательно окрашенные фоносемантически стихотворения «Чахлый сосны» и «Грозовой костер» получают у русских информантов усредненные отрицательные оценки 3,2 и 3,3 соответственно, в то время как у китайцев «Грозовой костер» получает усредненную нейтральную оценку 2,7, а «Чахлые сосны» – усредненную положительную оценку 2,3.

В-четвертых, можно сделать аккуратное предположение о влиянии типа аллитерированных звуков на восприятие текста: в случае, когда китайцы оценивали стихотворение с трудными для них в произнесении звонкими взрывными и дрожащими, они оценили его как тяжелое, а стихотворение с боковым сонорным (тоже нелегко дающимся им в произношении) – как угловатое.

Таким образом, восприятие звуков китайцами, вероятно, ориентируется на другие закономерности, чем закономерности фоносемантизма в русском языке (близкие другим европейским языкам). Скорее всего, фоносемантические значения звуковых единиц в китайском языке более сложные и связаны в том числе со слоговым строем языка. Этот вопрос в китайской лингвистике не изучен и, безусловно, требует изучения для понимания механизмов фонетической синестезии в языках разного типа.

Примечание

¹ Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 124032900009-2.

Список литературы

Волкова Л.Б., Сиротко-Сибирский С.А. Универсальные категории и культурно обусловленные параметры текста (к постановке проблемы) // Проблемы социо- и психолингвистики / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2011. Вып. 15. С. 106–144.

Журавлев А.П. Фонетическое значение. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. 160 с.

Журавлев А. П. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1991. 173 с.

Квятковский А.П. Аллитерация // Квятковский А.П. Поэтический словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1966. С. 18–20.

Николаев А.И. Основы литературоведения. Иваново: ЛИСТОС, 2011. 255 с.

Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.

Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. М.: Наука, 1971. 170 с.

Чернявская В.Е. Есть ли у научного текста интеркультурные различия? (основные направления исследований) // Стереотипность и творчество в тексте / Перм. гос. ун-т. Пермь, 2009. Вып. 13. С. 21–35.

Эткинд Е. Г. Материя стиха. Paris, 1978. 514 с.

Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М.: Прогресс, 1975. С. 193–229.

Monroy-Casas R. Linearity in Language: Rhetorical-discursive Preferences in English and Spanish in the Light of Kaplan's Model // (International Journal of English Studies). 2008. Vol. 8.2. P. 173–189.

Osgood C.E. The nature and measurement of meaning // Psychological Bulletin. 1952. Vol. 49. P. 197–237.

VAAL. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vaal.ru/prog/expert.php> (дата обращения: 21.10.2023).

Zhu Y. An analysis of structural moves in Chinese sales letters // Text. 1997. Vol. 17, № 4. P. 543–566.

RUSSIAN ALLITERATED VERSE IN THE PERCEPTION OF THE RUSSIANS AND THE CHINESE

Elena V. Erofeeva

Head of Theoretical and Applied Linguistics Department

Perm State University

Research fellow, Institute for Cognitive Studies

Saint Petersburg State University

Tamara D. Rudomyotova

Independent researcher

The subject of this study is the perception of phonosemantics of three K. Balmont's Russian poetic alliterated verse texts by Russians and Chinese studying Russian as a foreign language. As a result of the experiment using the semantic differential method, the average test scores were obtained on a number of scales. Analysis of the experimental material showed that the Chinese native speakers have a poor sense of the phonosemantics of Russian verse and tend to be more neutral in assessment of the poem than Russian informants. Nevertheless, we can make an assumption about the influence of the type of alliterated sounds on the perception of the text: in the case when the Chinese informants evaluated a poem with sounds that were difficult for them to pronounce, they more often gave negative ratings.

Keywords: Russian poetic speech; alliteration; perception; Russian native speakers; Chinese native speakers.

УДК 81'234

ТИПЫ ТРАНСФЕРА НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ФОРМИРОВАНИЯ РУССКО-ЧЕШСКОГО УЧЕБНОГО БИЛИНГВИЗМА

Анастасия Сергеевна Пушкива

магистрант кафедры теоретического и прикладного языкознания

Пермский государственный национальный исследовательский университет

14990, Пермь, Букирева 15. pushkova.as.17@gmail.com

Алина Андреевна Шистерова

магистрант кафедры теоретического и прикладного языкознания

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Пермь, Букирева 15. alina2000shisterova@mail.ru

Статья посвящена изучению меж- и внутриязыкового трансфера на продвинутом этапе формирования близкородственного (русско-чешского) учебного билингвизма. Целью работы является получение поуровневой типологии случаев трансфера и установление частоты встречаемости выявленных типов переноса в устной спонтанной чешской речи учебных билингвов, овладевающих близкородственным языком (L2) на уровне B1. Материалом исследования выступили пять записей диалогической и десять записей монологической речи десяти студентов, обучающихся на разных факультетах Пермского государственного национального исследовательского университета и изучающих L2 около двух лет. С применением методов дистрибутивного, семантического и количественного анализа получена дедуктивная типология случаев меж- и внутриязыкового трансфера. Показано, что наиболее частотными типами межъязыкового трансфера являются синтаксический, фонетический (сегментный) и лексический переносы. Внутри усваиваемой языковой системы более типичными оказываются трансферы морфем (флексий) и синтаксических конструкций.

Ключевые слова: учебный билингвизм; интерференция; меж- и внутриязыковой трансфер; дедуктивная типология случаев трансфера; чешский язык; психолингвистические причины трансфера.

Введение

В современном мире умение изъясняться на двух языках становится все более распространенным явлением, а увеличение числа двуязычных индивидов способствует активному изучению феномена билингвизма. Под билингвизмом принято понимать «владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [Розенцвейг 1972: 10].

Согласно характеру усвоения второй языковой системы (L2) различают естественный и искусственный (учебный) типы билингвизма, которые принято рассматривать в оппозиции друг другу. Естественный билингвизм предполагает овладение L2 с рождения и базируется на усвоении коммуникативных стратегий обоих языков одновременно, что дает индивиду возможность пользоваться ими как родными в различных коммуникативных ситуациях [Доценко, Лещенко, Остапенко 2013: 80]. Учебный билингвизм принято трактовать как «владение двумя лингвокультурными кодами, один из которых усвоен в

условиях специального обучения» [Черничкина 2007: 9].

Так, процесс овладения L2 предполагает индивидуальные проявления контакта изучаемых языков в сознании говорящего, которые приводят к различным межъязыковым взаимодействиям. Отметим, что одним из типов межъязыковых взаимодействий является языковая интерференция, приводящая к ошибкам при порождении речи на изучаемом языке, возникающим вследствие нарушения билингвом правил соотношения контактирующих языковых систем [Розенцвейг 1972: 28]. Однако в современной лингвистике для характеристики взаимовлияния двух языков используется и понятие трансфера (см. подробнее [Худякова 2016: 49–50]), рассматриваемого как совокупность факторов, при которых родная или какая-либо предшествующая усвоенная языковая система влияет на процесс овладения новым языком [Odlin 2001: 499].

В настоящем исследовании при рассмотрении случаев взаимодействия L1 и L2 применяется

понятие трансфера. В работе развивается подход, при котором трансфер рассматривается как явление, могущее оказывать как негативное, так и позитивное влияние на билингвальную речь. Интерференция, в свою очередь, рассматривается как явление исключительно отрицательное, создающее трудности при овладении вторым языком. Кроме того, исследование трансфера предполагает не просто обнаружение нецелевых случаев взаимовлияния L1 и L2, но и установление когнитивных механизмов, лежащих в их основе.

Традиционно различают два типа трансфера – положительный и отрицательный [Худякова 2016: 50]. Положительный трансфер возникает в случаях, когда влияние одной языковой системы на другую не приводит к нарушению нормативности речи [Остапенко 2019: 65]. Отрицательный трансфер, напротив, предполагает негативное взаимовлияние L1 и L2 [там же: 64].

Иную классификацию типов трансфера, основанную на исследовании русско-английского билингвизма, предлагает В. Мариан. Так, в зависимости от того, на каком уровне языковой системы осуществляется перенос, В. Мариан выделяет 1) синтаксический трансфер, предполагающий нарушение нормативного порядка слов; пропуск местоимений; нецелевое использование артиклей, форм единственного/множественного числа, грамматического рода и субъектно-предикативного согласования; 2) семантический трансфер, проявляющийся вследствие расширения или сужения объема значения лексической единицы; 3) трансфер на уровне лексико-грамматических классов [Marian 2009: 167].

Кроме того, интересным в аспекте изучения типов трансфера оказывается исследование С. Джарвиса «Lexical Transfer»: рассматривая сбои в поиске лексем в билингвальном ментальном лексиконе, С. Джарвис обращается к понятию лексического трансфера, т. е. явлению, при котором знание индивидом одного языка влияет на процесс распознавания, интерпретации, обработки, хранения и воспроизведения слов в другом языке [Jarvis 2009: 99].

В современной лингвистике различают два типа лексического трансфера – лексемный и лемматический [там же: 99]. Лексемный трансфер предполагает реализацию фонетической формы и смыслового значения единицы первой языковой системы. К ошибкам, связанным с лексическим трансфером, С. Джарвис относит ложные когнаты, перенос лексем из L1, а также создание новых слов из компонентов двух языков [там же: 102]. Лемматический трансфер трактуется как перенос семантических элементов и грамматических признаков единицы одной языковой

системы на другую. К лемматическому трансферу относятся следующие ошибки: расширение семантики слова, кальки, трансфер коллокаций и субкатегориальный трансфер [Jarvis 2009: 108].

Наконец, в соответствии с источником возникновения переноса выделяют меж- и внутриязыковой трансфер. Межязыковой трансфер подразумевает перенос норм родной языковой системы на усваиваемую (или наоборот, что происходит значительно реже). Внутриязыковой трансфер, напротив, заключается в переносе нецелевых единиц/конструкций внутри изучаемого языка [Кожухова 2022: 174; Kusmaryania, Fitriawati 2023: 44].

Важно отметить, что на сегодняшний день явление трансфера при близкородственном билингвизме оказывается практически неизученным. Нам известна лишь одна работа, посвященная близкородственному (шведско-английскому) лексическому трансферу (см. подробнее [Jarvis 2009]), что позволяет дополнить существующие типологии случаев трансфера, подходящие для флективных языков. В частности, в исследовании впервые предлагается иерархическая (многоуровневая) топология трансфера, охватывающая все случаи взаимовлияния языковых систем.

Материал и методы исследования

Материалом исследования выступили пять записей диалогической и десять записей монологической речи, которые были получены от десяти студентов-билингвов, обучающихся на разных факультетах Пермского государственного национального исследовательского университета и овладевающих чешским языком около двух лет. Количество словоупотреблений в текстах студентов составило 2 350; общее время звучания записей – 1 час 5 мин. 7 сек.

В полученных монологах и диалогах были обнаружены случаи взаимовлияния L1 и L2, возникающие по причине трансфера и проявляющиеся на разных уровнях усваиваемой языковой системы. На основе их анализа была разработана дедуктивная типология случаев меж- и внутриязыкового трансфера на продвинутом этапе изучения чешского языка.

Процесс разработки поуровневой типологии состоял из двух этапов. На первом этапе работы для выявления перемещения единиц из системы родного (русского) языка в изучаемый (чешский) или внутри L2 в парадигмах разных уровней языковой системы ищались нецелевые (не соответствующие изучаемому языку) единицы, подвергающиеся переносу. Отметим, что сначала поиск осуществлялся по всем парадигмам L1 (лексическим, словообразовательным, граммати-

ческим), поскольку при близкородственном билингвизме на продвинутом этапе владения чешским языком межъязыковой трансфер оказывается наиболее доминирующим. При отсутствии соответствий в родной языковой системе поиск продолжался по всем парадигмам L2.

В современной лингвистике принят давно устоявшийся подход к классификации случаев интерференции, при котором различные типы негативного влияния родного языка на изучаемый рассматриваются в соотнесении с уровнями первой языковой системы (см. подробнее: [Алимов 2004; Пруцких, Скобелкина 2018; Шахбанова, Рабаданова 2019]). Аналогичный подход использовался и для исследования явления трансфера (см. подробнее: [Jarvis 2009; Marian 2009; Odlin 2001]), поэтому на втором этапе разработки де-

дуктивной типологии была применена поуровневая классификация выявленных случаев переноса.

Далее для подсчета частоты встречаемости выявленных типов трансфера был применен метод количественного анализа: сначала осуществлялся подсчет словоупотреблений в текстах учебных билингвов. Отметим, что в материале, демонстрирующем продвинутый уровень изучения чешского языка, зафиксировано 2 350 словоупотреблений; затем абсолютные частоты типов трансфера были разделены на общее количество словоупотреблений в текстах.

Типология межъязыкового трансфера

Рассмотрим выявленные типы меж- и внутриязыкового трансфера. Количественное соотношение случаев межъязыкового трансфера представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Типология межъязыкового трансфера при русско-чешском учебном билингвизме на уровне В1

Тип трансфера	Подтип трансфера	Частота, отн.
Фонетический трансфер	Сегментный трансфер	0,0260
	Супрасегментный акцентный трансфер	0,0080
Морфофонетический трансфер		0,0004
Трансфер морфем	Трансфер словообразовательных морфем	0,0030
	Трансфер корневых морфем	0,0040
	Трансфер флексий	0,0160
Трансфер значения	Трансфер грамматического значения	0,0040
	Трансфер лексического значения	0,0160
Трансфер лексем		0,0280
Трансфер синтаксической конструкции	Трансфер предложно-падежной модели управления	0,0120
	Трансфер синтаксической позиции вспомогательного глагола <i>být</i>	0,0100
	Опущение вспомогательного глагола <i>být</i> в формах прошедшего времени	0,0070
	Пропуск глагола <i>být</i> в бытийной конструкции	0,0050
	Трансфер синтаксической позиции возвратного энклитического компонента <i>se</i>	0,0030
	Трансфер конструкции с обобщенно-личным значением	0,0020
	Трансфер целевой конструкции	0,0010
	Опущение энклитического компонента <i>si</i>	0,0010
	Трансфер синтаксической позиции энклитического компонента <i>tam</i>	0,0010
	Вставка предлога <i>pro</i>	0,0004
	Вставка возвратного энклитического компонента <i>se</i>	0,0004
	Трансфер посессивной конструкции	0,0004
	Трансфер конструкции с род. п. после отрицания	0,0004
	Трансфер конструкции с род. п. со значением цели	0,0004
	Опущение возвратного энклитического компонента <i>se</i>	0,0004
	ВСЕГО	

К межъязыковому трансферу были отнесены случаи переноса нецелевой единицы из парадигмы родного (русского) языка.

Как видно из Таблицы 1, наибольшую частоту – 0,044 – в исследуемом материале имеет трансфер синтаксической конструкции, проявляющийся вследствие отсутствия речевых авто-

матизмов при ограниченности языкового навыка учебными условиями.

Среди случаев межъязыкового синтаксического трансфера, связанных с предикативным элементом высказывания, довольно высокой частотой – 0,007 – характеризуются опущение вспомогательного глагола *být* в формах прошед-

шего времени (*ve škole studovala Pascal* в м. *ve škole jsem studovala Pascal*) и пропуск глагола *být* в бытийной конструкции – 0,005, в которой в русском языке реализуется нулевой глагол, а в чешском ненулевой (*nelíbí se mi státy, kde horko* в м. *nelíbí se mi státy, kde je horko*). Далее по частоте встречаемости следуют случаи трансфера конструкции с обобщенно-личным значением – 0,002 (*chtěl bych pracovat určité v firmách, kde potřebuji jazyk Java* в м. *chtěl bych pracovat určitě ve firmách, kde se potřebuje jazyk Java*) и трансфера целевой конструкции – 0,001, образующейся при помощи союза *aby* и формы глагола в условном наклонении (*ostatní je těžké, abych říct pro nich* в м. *ostatní je těžké, abych mluvil o nich* ср. с. *остальные тяжелые, чтобы говорить о них*). Наименее типичным оказывается трансфер possessивной конструкции – 0,0004 (*Marie, co nového u tebe?* в м. *Marie, co nového máš?*). Трансфер конструкции с род. п. после отрицания, относящийся к надстройкам над предикатом (*nemá smyslu vstoupat na magistersku programu* в м. *nemá smysl vstupovat do magisterského programu*), трансфер конструкции с род. п. со значением цели, связанный с реализацией полупредикативного компонента высказывания (*tento film pro ruskou lektorku, která poletět v kosmosu, pro lektorovat austronavtu* в м. *tento film je o ruské lékařce, která letěla do kosmu, aby léčila astronauty*), также являются в исследуемом материале малочастотными – 0,0004

К случаям трансфера синтаксической конструкции, связанным с именным компонентом высказывания, относятся трансфер предложно-падежной модели управления – 0,012 (*na jazyce C Sharp* в м. *v jazyce C Sharp; na vikendu chci odpočívát* в м. *o vikendu chci odpočívát; studuje na univerzite na obore teoretická a aplikovaná lingvistika* в м. *studuju na univerzitě v oboru teoretická a aplikovaná lingvistika; co ty slyšala pro tento film?* в м. *co jsi slyšela o tomto filmu?*) и вставка предлога *pro* – 0,0004 (*můžeš zapakovat v češtině pro tu otázku?* в м. *můžeš zopakovat v češtině tu otázku?*).

Кроме того, в рассматриваемых текстах выявлены случаи трансфера синтаксической конструкции, обусловленные нецелевым положением клитик в высказывании. Так, наиболее частотным среди них является трансфер синтаксической позиции вспомогательного глагола *být* – 0,010 (*myslím, že chtěla bych navštívit Kazachstán* в м. *myslím, že bych chtěla navštívit Kazachstán*). Далее по частоте встречаемости следует трансфер синтаксической позиции возвратного энклитического компонента *se*, встречающийся в полученных монологах и диалогах с частотой 0,003 (*taky mn'e se mi líbí psychologická lingvistika a*

sociální lingvistika в м. *taky líbí se mi psychologické lingvistika a sociální lingvistika*). Частоты 0,001 имеют опущение энклитического компонента *si* (*ale ještě nevybral, jak 'ý magisterský program chtěl bych studovat* в м. *ale ještě jsem si nevybral, jaký magisterský program bych chtěl studovat*) и трансфер синтаксической позиции энклитического компонента *tam* (*mužeme si procházovat tam* в м. *mužeme se tam procházet*). Вставка (*dobře, ale několik dní jsem se cítila špatně* в м. *dobře, ale několik dní jsem cítila špatně*) и опущение (*stát podnikatelem* в м. *stát se podnikatelem*) энклитического компонента *se* оказываются наименее типичными в исследуемом материале – частота 0,0004.

Далее по частоте встречаемости следует межъязыковой фонетический трансфер – 0,034, представленный на продвинутом этапе овладения L2 сегментным и суперсегментным акцентным переносами и обусловленный частичной сформированностью чешских артикуляторной и перцептивной баз русскоязычных билингвов, изучающих чешский язык на уровне B1. Среди случаев фонетического трансфера довольно часто – 0,026 – реализуется сегментный перенос, поддерживаемый на продвинутом уровне владения L2 осознанием ложных когнатов (*standartu* в м. *standardu; zposoby* в м. *způsobu; logick'é myšlení* в м. *logické myšlení; chčeš* в м. *chčeš; samostatne* в м. *samostatně*). Значительно реже – 0,008 – в текстах искусственных билингвов встречаются случаи супрасегментного акцентного трансфера, характеризующиеся переносом ритмической модели русской лексемы на родственную чешскую (*obchódů* в м. *v obchodu; studovat* в м. *stúdot; cestovat* в м. *céstovat; protóže* в м. *prótože*).

Частоты 0,028 имеет трансфер лексем (*jazyk programování* в м. *programovací jazyk; vývody* в м. *výhody; znanie* в м. *znalosti; sprosít* в м. *zeptat se; neuroseti* в м. *neurositě; nemálo* в м. *hodně; tut* в м. *tady; svoj* в м. *svůj; moj* в м. *můj; značala* в м. *zpočátku; digitál* в м. *digitálních; častotnost* в м. *četnost*), предполагающий перенос лексики одной языковой системы в другую и базирующийся на уверенности билингвов в правильности использования правил и закономерностей родного языка при производстве иностранной речи.

Далее по частоте встречаемости следует трансфер морфем – 0,023. Так, наиболее частотным в исследуемом материале оказывается трансфер флексий – 0,016 (*o skautach* в м. *o skautech; se své kamarádkej* в м. *se své kamarádkou; v vývoje* в м. *v vývoji; o seriále* в м. *o seriálu; diplomovoj* в м. *diplomové; pracujut* в м. *pracují; jak pojedem* в м. *jak pojedeme; budou* в м. *budou; můžem* в м. *můžeme*). Как видно из примеров, на продвинутом этапе овладения L2 из русской парадигмы

изымаются преимущественно глагольные и субстантивные флексии; перенос адъективных окончаний выявлен всего один раз.

Реже встречаются случаи переноса корневых – 0,004 (*mesto* в.м. *místo*; *začat* в.м. *začít*; *idu* в.м. *jdu*; *potreboval* в.м. *potřeboval*) и словообразовательных – 0,003 (*najzajímavější* в.м. *nejzajímavější*; *zapakovat* в.м. *zopakovat*; *pojet* в.м. *jet*; *devatnáct* в.м. *devatenáct*) морфем. По-видимому, все случаи межъязыкового морфемного трансфера являются парадигматическими, и причина их проявления заключается в извлечении более сильных русскоязычных аффиксов из парадигмы L1 (ср.: ошибочные *po-jet* и *no-exatь*; *mest-o* и *мест-o*; *na-příklad* и *на-пример*; *s lingvistik-oj* и с *лингвистикой*).

С меньшей частотой в исследуемом материале встречается трансфер значения – 0,020, большая часть которого приходится на трансфер лексического значения – 0,016, который иначе можно назвать семантическим трансфером (*vím pouze Java, C Sharp, PHP* в.м. *umím pouze Java, C Sharp, PHP*; *vím angličtinu, vím ruštinu, nevím dobře češtinu* в.м. *umím angličtinu, umím ruštinu, neumím dobře češtinu*). Как видно из примеров, трансфер лексического значения выражается в присваивании иноязычному слову с близкой семантикой ЛСВ и сочетаемостных особенностей, свойственных единице L1 и не свойственных L2, в том случае, если в родном языке существует одна единица (*znatь*), а в изучаемом – три (*vědět, znát* и *umět*).

Наименее типичным – частота 0,004 – оказывается перенос грамматического значения, при-

чиной проявления которого является закрепление в языковом сознании учащегося способов категоризации и воплощения грамматических категорий, типичных для русского языка в лексемах – ложных когнатах. Отметим, что на продвинутом этапе изучения чешского языка межъязыковой трансфер грамматического значения касается прежде всего лица вспомогательного глагола *být* (*sním se tam pracovat, ale nevím, moh by* в.м. *sním se tam pracovat, ale nevím, mohl bych* по аналогии с *мог бы*; *ja chtěl by odstěhovat Kanadu* в.м. *ja bych chtěl odstěhovat do Kanady* по аналогии с *хотел бы*), вокативности (*dobrý den, Anna!* в.м. *dobrý den, Anno!* по аналогии с *добрый день, Анна!*) и рода (*líbí se mi lektory Permského univerzity* в.м. *líbí se mi profesori Permské univerzity* по аналогии с *Пермского университета*).

Наконец, межъязыковой морфофонетический трансфер на продвинутом этапе овладения L2 может быть охарактеризован как наименее частотный – 0,0004 (*dom(n)e* в.м. *domě*). Данный тип переноса предполагает выравнивание основ двух лексических единиц (родной и изучаемой) и проявляется вследствие более быстрой активации узлов с укорененными элементами родного языка.

Типология внутриязыкового трансфера

Рассмотрим случаи внутриязыкового трансфера в текстах билингов, изучающих чешский язык на уровне В1 (см. Табл. 2). К внутриязыковому трансферу отнесены случаи переноса неверной единицы, присутствующей в парадигме L2.

Таблица 2

Типология внутриязыкового трансфера при русско-чешском учебном билингвизме на уровне В1

Тип трансфера	Подтип трансфера	Частота, отн.
Фонетический трансфер	Сегментный трансфер	0,0120
Морфофонетический трансфер		0,0070
Трансфер морфем	Трансфер словообразовательных морфем	0,0030
	Трансфер корневых морфем	0,0010
	Трансфер флексий	0,0510
Трансфер значения	Трансфер грамматического значения	0,0110
	Трансфер лексического значения	0,0030
Трансфер лексем		0,0130
Трансфер синтаксической конструкции	Гиперкорректирующая вставка глагола <i>být</i> при наличии смыслового глагола	0,0040
	Трансфер синтаксической позиции возвратного энклитического компонента <i>se</i>	0,0020
	Трансфер предложно-падежной модели управления	0,0020
	Трансфер синтаксической позиции вспомогательного глагола <i>být</i>	0,0020
	Трансфер личной формы глагола <i>být</i> в бытийной конструкции	0,0010
	Опущение личного местоимения <i>mi</i>	0,0010
	Трансфер синтаксической позиции энклитического компонента <i>už</i>	0,0004
	Опущение возвратного энклитического компонента <i>se</i>	0,0004
	Трансфер синтаксической позиции личного местоимения <i>ti</i>	0,0004
	Вставка возвратного энклитического компонента <i>se</i>	0,0004
	Пропуск предлога <i>do</i>	0,0004
ВСЕГО		0,1150

Как видно из Таблицы 2, наиболее частотным в исследуемом материале оказывается внутриязыковой трансфер морфем – частота 0,055, большинство случаев которого приходится на перенос флексий – 0,051 (*Andře* в.м. *Andreji*; *vlakum* в.м. *vlakem*; *teoře překladu* в.м. *teorie překladu*; *pro centru* в.м. *pro centrum*; *první praxi* в.м. *první praxe*; *oblast lingvistice* в.м. *oblast lingvistiky*; *konsolní aplikaci* в.м. *konzolové aplikace*; *nechciš* в.м. *nechceš*; *má malou rodinu* в.м. *mám malou rodinu*). Реже встречаются случаи трансфера словообразовательных – частота 0,003 (*po první* в.м. *zaprvé*; *rusku mluviny lidí* в.м. *rusky mluvící lidé*; *nejlehčejší* в.м. *nejlehčí*; *prochazovat* в.м. *procházet*) – и корневых – частота 0,001 (*nec* в.м. *něco*; *v Tursku* в.м. *v Turecku*) морфем. Отметим, что причиной внутриязыкового морфемного трансфера служит эффект прайминга, в результате которого в речи учебного билингва происходит процесс актуализации хорошо знакомых минимальных значимых частей слов вместо референтных (ср.: *Andře* и *Alexandře*; *vlakum* и *centrum*; *kromě Altaju* и *kromě Dagestánu*; *Tursku* и *turkyňě*).

Частоту 0,015 имеет трансфер синтаксической конструкции, обусловленный, с одной стороны, сбоем синтагматического механизма в случае с заполнением позиций клитик, с другой – праймингом наиболее усвоенных моделей L2 в случае с предикативными и именными конструкциями (*myslím, že pojedu do Dagestánu nebo do Altaju* в.м. *myslím, že pojedu do Dagestánu nebo na Altaj* по аналогии с *do Dagestánu*).

Так, среди случаев трансфера синтаксической конструкции, связанных с реализацией предикативного компонента высказывания, наиболее типичной оказывается гиперкорректирующая вставка глагола *být* при наличии смыслового глагола – частота 0,004 (*jsem bydlím jedna se svém psem* в.м. *bydlím sama se svým psem*; *tip bude není těžké* в.м. *tip nebude těžký*). Как видно из примеров, на продвинутом этапе изучения чешского языка прайминг наблюдается в случае употребления конструкций в форме настоящего/будущего времени с бытийным глаголом. Наименее типичным – частота 0,001 – в исследуемом материале оказывается трансфер личной формы глагола *být* в бытийной конструкции (*ruský lidé, tak'ý lidé je dobrý* в.м. *ruští lidé, taky lidé jsou dobří*; *protože tam je politick'ý, sociální a druhý humanitární vědy* в.м. *protože tam jsou politické, sociální a další humanitní vědy*).

Случаи трансфера синтаксической конструкции, обусловленные именованным элементом высказывания, представлены с частотой 0,002 на продвинутом этапе овладения L2 преимущественно

трансфером предложно-падежной модели управления (*chodil v moři* в.м. *chodil jsem k moři*; *do Altaju* в.м. *na Altaj*; *co myslíš dovolenou na Sankt-Peterburgu?* в.м. *co myslíš o dovolené v Sankt-Peterburgu?*). Наименьшую частоту 0,0004 имеет пропуск предлога *do* (*odstěvovat Kanady* в.м. *odstěhovat do Kanady*).

Наконец, синтактико-фонетические типы встречаются в полученных монологах и диалогах с частотой 0,007. Частоту 0,002 имеют трансфер синтаксической позиции возвратного энклитического компонента *se* (*chtěl bych dívat se na nový seriálu* в.м. *chtěl bych se dívat na nový seriál*; *ted' chtěl by dívat se na film* в.м. *ted' bych se chtěl dívat na film*; *myslím si, že můžu dívat se na tento film v kino* в.м. *myslím si, že se můžu dívat na tento film v kině*) и трансфер синтаксической позиции вспомогательного глагола *být* (*jsem vybral se politick'ý vědy* в.м. *vybral jsem si politické vědy*; *tak'é potřeboval jsem dělat reklamu, video* в.м. *také jsem potřeboval dělat reklamu, video*). Наименьшую частоту внутри данного типа трансфера в исследуемом материале имеют опущение личного местоимения *mi* – 0,001 (*líbí se ruská kultura, ruský lidé* в.м. *líbí se mi ruská kultura, ruští lidé*; *líbí se tam* в.м. *líbí se mi tam*), трансфер синтаксической позиции энклитического компонента *už* – 0,0004 (*ano, mám rok, půl, komerčního, už komerčního zkušností* в.м. *ano, už mám půl roku komerčních zkušností*), опущение возвратного энклитического компонента *se* – 0,0004 (*nechci mít dítě, ale bydlit pod jednou strechou s rodičami a prarodiči, proto nelíbí taký život* в.м. *nechci mít dítě nebo bydlit pod jednou střechou s rodiči a prarodiči, protože se mi nelíbí taký život*), трансфер синтаксической позиции личного местоимения *ti* – 0,0004 (*proč líbí se ti ruský lidé?* в.м. *proč se ti líbí ruští lidé?*) и вставка возвратного энклитического компонента *se* – 0,0004 (*sním se tam pracovat* в.м. *sním tam pracovat*).

Далее с частотой встречаемости 0,013 следует внутриязыковой трансфер лексем, проявляющийся по причине прайминг-эффекта (*študování* в.м. *studia*; *pracovní* в.м. *práci*; *dobré* в.м. *dobře*; *také* в.м. *takového*; *samostatně* в.м. *sáma*; *například* в.м. *příklad*; *netřeba* в.м. *nepotřebuju*; *po první* в.м. *zaprvé*; *programováních* в.м. *programovacích*; *studuje* в.м. *studium*). Как видно из примеров, на продвинутом этапе овладения чешским языком наблюдается тенденция отбора из ментального лексикона нецелевых, но более субъективно частотных единиц, относящихся к одному и тому же деривационному гнезду. Обращаем внимание на то, что в некоторых случаях причиной лексического трансфера оказывается ошибка доступа к слову, под которой принято понимать отсутствие

доступа к лексеме, имеющей все необходимые грамматические и лексические характеристики выбранного узла построенного превербального сообщения [Poulisse 1993: 181]. При этом на продвинутом этапе изучения L2 для преодоления ОДС учебные билингвы чаще всего прибегают к использованию стратегии поиска синонимов/аналогий [Корниевская 2012: 4], что приводит к выбору нецелевой лексемы (*chci (молчание), studovat na konferenci* вм. *chci se zúčastnit konference; tento firma vyvinout aplikace pro profesionální (молчание), studování* вм. *tato firma vyvíjí aplikaci pro profesní rekvalifikace*).

Внутриязыковой трансфер значения также встречается в полученных монологах и диалогах с частотой 0,013. При этом большинство случаев данного типа трансфера – 0,011 – приходится на перенос грамматического значения, причина проявления которого заключается в торможении механизма, направленного на процесс подавления свободных ассоциаций (*můžeme koupit jídlo v obchodů* вм. *můžeme kupovat jídlo v obchodě; na mém katedře* вм. *na mé katedře; myslím, že drahý, velmi drahý!* вм. *myslím, že drahé, velmi drahé!*; *autorem této knihy byl Emmanuel Kozakevič* вм. *autorem této knihy byl Emmanuel Kozakevič*).

Трансфер лексического значения имеет частоту 0,003 (*umím hodně špatně* вм. *umím velmi špatně; v teoretickém díle* вм. *v teoretické části; abych začal udělat svoji startapy* вм. *abych začal zakládat své startapy*). Как видно из примеров, трансфер лексического значения проявляется вследствие переноса семантической структуры и сочетаемостных особенностей одной языковой единицы на другую.

Далее по частоте встречаемости следует внутриязыковой фонетический трансфер – 0,012, представленный на продвинутом этапе изучения чешского языка сегментным переносом (*v češtině* вм. *v češtině; ted* вм. *ted'; kratý* вм. *krutý; čestovat* вм. *cestovat*). Отметим, что причина проявления данного типа трансфера заключается в торможении механизма подавления свободных ассоциаций, вследствие чего билингв, выбирая из совокупности форм, располагающихся в инпуте и изучаемых одновременно, останавливается на нецелевой (ср. *v češtině* и *český*).

Наконец, наименее частотным – 0,007 – в спонтанных монологах и диалогах оказывается морфофонетический трансфер, предполагающий извлечение нецелевой основы слова из парадигмы изучаемого языка (*jazyci* вм. *jazyků; nedobřý* вм. *nedobry; jednodušý* вм. *jednoduchý; chtěl* вм. *chtěl*). По-видимому, при порождении иноязычной лексической единицы разноосновность слов, имеющих морфофонетические различия в пара-

дигме, устраняется, в результате чего одна из основ становится репрезентантом всех, и к ней добавляются нужные флексии.

Выводы

На продвинутом этапе овладения вторым языком перенос синтаксической конструкции из русского языка в чешский является одним из наиболее частотных. Отметим, что данный тип трансфера обусловлен, с одной стороны, усложнением синтаксических моделей L2, с другой – ограниченностью коммуникации рамками учебной ситуации, вследствие чего искусственные билингвы прибегают к активному извлечению синтаксических единиц из парадигмы родной языковой системы.

На продвинутом этапе формирования русско-чешского учебного билингвизма обнаруживается высокая частота внутриязыкового морфемного трансфера, проявляющаяся по причине активации наиболее закрепленных аффиксов чешского языка. Обращаем внимание на то, что перенос морфем между L1 и L2 встречается в полученных монологах и диалогах значительно реже (почти в 2,4 раза). Выявленная тенденция позволяет сделать вывод о том, что на рассматриваемом этапе владения L2 усложнение грамматического строя изучаемого языка и ограниченность времени на порождение спонтанного текста способствуют увеличению случаев проявления прайминг-эффекта внутри языковой системы.

При изучении чешского языка на уровне B1 наблюдается высокая частота случаев межъязыкового фонетического трансфера; внутри усваиваемой языковой системы данный тип переноса снижается почти в 2,3 раза. На наш взгляд, рассматриваемое соотношение возникает в результате стремительного расширения лексического запаса учебного билингва, что в совокупности с недостаточной изученностью фонетической системы L2 и автоматизацией выбора приводит к извлечению нецелевых фонем из русского языка.

Список литературы

Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации): автореф. дис. ... д-ра фил. наук. М., 2004. 40 с.

Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е., Остапенко Т.С. Кодовые переключения как межъязыковые взаимодействия в ситуации комбинированного билингвизма (на фоне становления профессиональной лингвистической компетенции) // Вопросы психолингвистики. 2013. № 2(18). С. 78–89.

Кожухова Н.Е. Применение межъязыкового трансфера в учебных целях на занятиях РКИ //

Актуальные проблемы довузовской подготовки: матер. VI междунар. науч.-метод. конф. / под ред. Н.К. Альховика. Минск 2022. С. 173–176.

Корниевская С.И. Доступ к слову при устном продуцировании речи на иностранном языке в ситуации учебного двуязычия: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2012. 19 с.

Остапенко Т.С. Межъязыковые взаимодействия при комбинированном трилингвизме: дис. ... канд. филол. наук. Пермь, 2019. 191 с.

Пруцких Т.А., Скобелкина Н.М. Языковая интерференция в лингводидактическом аспекте // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 3(40). С. 71–78.

Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 4. Языковые контакты / под ред. Ю.В. Розенцвейга. М.: Прогресс, 1972. С. 5–24.

Худякова Е.С. Применимость понятия «языковой трансфер» к ситуации близкородственного билингвизма // Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи: матер. IV Всерос. (с междунар. участием) науч. конф. Пермь, 2016. С. 49–58.

Черничкина Е.К. Искусственный билингвизм: лингвистический статус и характеристики: автореф. дис. ... доктора филол. наук. Волгоград, 2007. 34 с.

Шахбанова З.И., Рабаданова С.М. Основные типы двуязычия и типы интерференции // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5(78). С. 482–483.

Jarvis S. Lexical transfer // The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches. Bilingual Education & Bilingualism / A. Pavlenko (ed.). Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters, 2009. Pp. 99–124.

Kusmaryani W., Fitriawati F. Intralingual and interlingual grammatical error analysis on students' writing // Linguistics and English Language Teaching Journal. 2023. Vol. 11. Pp. 40–48.

Marian V. Language interaction as a window into bilingual cognitive architecture // Multidisciplinary Approaches to Code Switching / L. Isurin, D. Winford, K. de Bot (eds). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009. Pp. 161–185.

Odlin T. Language transfer and substrates // Concise encyclopedia of sociolinguistics / R. Mesthrie (ed.). Oxford: Elsevier, 2001. Pp. 499–503.

Poullisse N. A theoretical account of lexical communication strategies // Studies in Bilingualism (SIBIL) / K. de Bot, T. Huebner (eds.). Vol. 6. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993. Pp. 157–190.

TYPES OF TRANSFER AT THE ADVANCED STAGE OF THE FORMATION OF RUSSIAN-CZECH EDUCATIONAL BILINGUALISM

Anastasia S. Pushkova

Master Student, Theoretical and Applied Linguistics Department
Perm State University

Alina A. Shisterova

Master Student, Theoretical and Applied Linguistics Department
Perm State University

The article is devoted to the study of inter- and intra-linguistic transfer at an advanced stage of the formation of closely related (Russian-Czech) educational bilingualism. The aim of the work is to obtain a level-based typology of transfer cases and to establish the frequency of occurrence of the identified types of transfer in the oral spontaneous Czech speech of educational bilinguals mastering a closely related language at the B1 level. The research material included 5 recordings of dialogical and 10 recordings of monologue speech from 10 students studying at different faculties of PSU and studying L2 for about two years. Using the methods of semantic, distributive and quantitative analysis, a deductive typology of cases of inter- and intralinguistic transfer has been obtained. It is shown that the most frequent types of interlanguage transfer are syntactic, phonetic (segmental) and lexical transfer. Within the assimilated language system, the transfer of morphemes (inflections) and syntactic constructions turn out to be more typical.

Keywords: educational bilingualism; interference; inter- and intralinguistic transfer; deductive typology of transfer cases; Czech language; psycholinguistic reasons for transfer.

УДК 51-78: 821.111

КОНТРАСТИВНЫЙ СТИЛЕМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВИКТОРИАНСКИХ РОМАНОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ¹

Валерия Игоревна Мелкозерова

стажер-исследователь Лаборатории языковой конвергенции

НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург

190068, Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова 123. vimelkozerova@edu.hse.ru

Кристина Дмитриевна Росляк

студент департамента филологии

НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург

190068, Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова 123. kdroslyak@edu.hse.ru

Исследование посвящено изучению гендерных особенностей в произведениях английских писателей XIX века – сестер Эмили и Шарлотты Бронте, Чарльза Диккенса и Уильяма Теккерея. С помощью автоматического анализа текстов статистическим инструментом *stylo2* на языке R сравнивается отличительная лексика «женских» и «мужских» романов рассматриваемого периода. Результаты исследования показали наличие существенных различий в используемой лексике: в произведениях писательниц больше внимания уделяется описанию эмоций и чувств, природы и телесности, в то время как в текстах писателей преобладают слова, связанные с передвижениями, денежными отношениями и городом.

Ключевые слова: гендерные исследования; викторианский роман; стилеметрия; лексическая асимметрия; художественная картина мира.

Введение

С появлением и распространением феминистского движения стал применяться гендерный подход к осмыслению речи и литературы. Гендерный метод в лингвистике подразумевает изучение взаимосвязи языка и биологической сексуальности его носителей [Пушкарева 1999]. По словам Н.В. Шаминой, такой подход свидетельствует о том, что «сфера чувств, эмоциональные реакции, поведенческие стереотипы, специфика взаимоотношений с миром, формы освоения и присвоения культурных ценностей существуют в мужском и женском вариантах» [Шамина 2005].

Немаловажное влияние на развитие гендерных исследований также оказала когнитивная лингвистика. Когнитивисты исходят из того, что устройство языка может объяснить, как работают познание, интерпретация действительности, категоризация и другие мыслительные процессы [Скребцова 2018]. Соответственно, представляется, что гендерный подход в рамках когнитивной лингвистики позволяет понять, есть ли различия между «женской» и «мужской» картинами мира на основе лексической асимметрии и предпочтении определенных слов.

В настоящей работе проводится анализ гендерных признаков в текстах авторов Англии XIX в. – сестер Эмили и Шарлотты Бронте, а также Чарльза Диккенса и Уильяма Теккерея.

Выбор материала обусловлен тем фактом, что викторианский роман был отправной точкой для развития английской реалистической прозы. Одновременно с наследованием предыдущих литературных традиций – литературе просвещения и жанру готического романа – разрабатывались новые темы, образы, стиль и приемы.

Важную роль в этом процессе сыграли женщины-писательницы, чьи произведения стали фундаментом для становления викторианского романа. Именно в английской литературе Англии XIX в. женская тема является одной из доминирующих, писательницы выходят на первый план, наравне с мужчинами вносят вклад в развитие литературы и приобретают особый социальный вес, а также имеют возможность самостоятельно зарабатывать благодаря творчеству [Шамина 2005]. До этого периода в истории литературы женщины-писательницы редко становились столь известными, как сестры Бронте. Более того, писательницы предыдущей эпохи часто подражали мужскому стилю при написании произведений. В эпоху викторианства в Англии, однако, убежденность женщин-писательниц в необходимости изменения идеологических установок, социокультурного уклада и привычных понятий о женском образе сильно повлияла на их творчество и на литературный процесс. Н.В. Шамина в диссертации «Женская проблематика в виктори-

анском романе» анализирует эволюцию «женского вопроса» через романы Дж. Остен, Ш. Бронте, Э. Бронте и Дж. Элиот, а также присущие этим романам художественно-эстетические особенности. Исследователь отмечает, что произведения сестер Бронте свидетельствуют о том, что писательницы «ощущали необходимость показать процесс становления новой женщины, эволюцию ее жизненных установок». Таким образом, в романах викторианских писательниц становится актуальной женская проблематика на фоне социокультурных, исторических и идеологических изменений эпохи, голос женщины становится громче, приобретает индивидуальные характеристики.

Исследования художественной прозы с применением гендерного подхода в основном сосредоточены на стилистических особенностях текстов женских и мужских авторов, а также на способе выражения эмоций. Так, например, в статье Е.В. Сурковой «Гендерные особенности авторской репрезентации эмоций художественных персонажей» были изучены гендерные различия в описании эмоций персонажей и связанные с этим гендерные стереотипы. Автор статьи делает вывод, что авторы-мужчины и авторы-женщины по-разному описывают эмоциональные реакции своих персонажей. Например, мужчинам свойственна экспликация гнева, тогда как в связи с табуированностью проявлений гнева у женщин «вектор эмоции гнева у персонажей-женщин часто направлен вовнутрь» [Суркова 2005].

Статья В.А. Гришина и Е.А. Ермолаевой также посвящена анализу дифференциации в выражении эмоций относительно половой принадлежности, но касается эмоциональных проявлений персонажей разного гендера. Оказалось, что в художественной литературе Великобритании женские персонажи в большем объеме и с большей вариативностью проявляют эмоции, а также в невербальном аспекте выражают эмоции более открыто (при помощи слез и физического контакта), «в то время как мужчинам свойственно выражение экспрессии негативных эмоций посредством резких движений» [Гришина, Ермолаева 2020].

В работе А.А. Гвоздевой гендерные особенности были изучены с точки зрения языковых картин мира авторов. Исследование подтверждает, что на основе выбора определенных единиц лексикона, предпочтении тех или иных частей речи, синтаксиса и стилистики, можно сделать вывод о дифференциации языковых картин мира мужчин и женщин: женщинам-авторам свойственно более красочное описание речи женских персонажей и их эмоций, «склонность к оценке деятельности окружающих»; мужчины-авторы чаще вы-

бирают глаголы активного залога, указывающие активную позицию, а также сниженную лексику, демонстрирующую грубость и агрессию, и лексику, связанную с армейской, политической, военной и научной тематикой [Гвоздева 2004]. Результаты описанных исследований последовательно демонстрируют, что разница в лексиконе писательниц и писателей действительно существует.

Таким образом, предметом исследования являются различия в изображении художественного мира в текстах викторианских писательниц и писателей на лексическом уровне.

Метод исследования

В настоящей работе будет проведен автоматический стилеметрический анализ произведений. Попытки стилеметрии осуществлялись с XIX в., но развитие и распространение метод получил с появлением компьютеров. С конца 1970-х гг. Дж. Берроуз исследовал художественные тексты, используя частотности отдельных слов и метод главных компонент (PCA) [Burrows 1987]. Он показал, что неполнозначные служебные слова, такие как союзы, предлоги и артикли, могут служить маркерами авторского стиля. В 2001 г. исследователь представил инструмент Delta, который позволяет определять наиболее вероятного автора анонимного текста с помощью сопоставления частотностей служебных слов в этом тексте и в корпусе в целом [Burrows 2002]. Впоследствии был придуман и модифицирован метод Zeta, который позволяет сравнивать два корпуса текстов [Burrows 2006; Craig, Kinney 2009].

Для выявления гендерных сигналов в текстах в настоящем исследовании был выбран метод стилеметрического контрастного анализа текстов с помощью пакета stylo2 [Eder, Rybicki, Kestemont 2016]. Стилеметрия изучает стилистические особенности текста с помощью количественных (статистических) характеристик. Как правило, этот метод используется для атрибуции, т. е. определения автора текста, однако пакет stylo2 позволяет, например, сравнивать два корпуса текстов или кластеризовать несколько текстов по сходству [там же 2016]. В ходе исследования реализованы следующие задачи: апробация инструмента автоматического стилеметрического инструмента stylo2 [там же]; формирование выборки для эксперимента; визуализация данных; формирование таблиц с тематическими группами наиболее частотной отличительной лексики; анализ полученных результатов.

Для стилеметрического анализа использовалась функция `oppose()`² [там же: 118], которая выполняет сравнительный анализ между двумя

заданными наборами текстов и генерирует два списка слов (наиболее предпочтительные и избегаемые слова для первого автора или первой группы авторов). Для подсчетов привлекалась метрика Craig's Zeta (см. [Craig, Kinney 2009]).

Получившиеся списки предпочитаемых слов были проанализированы и упорядочены по тематическим блокам. Подобный подход наследует принципы составления функционального тезауруса, который, по мнению М.Л. Гаспарова, и является «художественным миром» [Гаспаров 1988].

Материал исследования

Анализ осуществляется на материале избранных текстов на языке оригинала – английском. «Женская» часть корпуса состоит из двух викторианских романов XIX в.: «Грозовой перевал» Эмили Бронте (1847 г.) и «Джейн Эйр» Шарлотты Бронте (1847 г.), в то время как представителями «мужской» стороны стали романы «Приключения Оливера Твиста» Чарльза Диккенса (1838 г.) и «Ярмарка Тщеславия» Уильяма Теккерея (1848 г.).

Важно отметить, что выбор текстов, написанных в период с 1838 по 1848 гг., был осуществлен таким образом, чтобы исключить хронологи-

ческие факторы влияния на лексическом уровне. Кроме того, «Оливер Твист» Ч. Диккенса и «Джейн Эйр» Ш. Бронте – это романы воспитания, которые повествуют о жизни юноши и девушки с их раннего возраста, описывают их взросление и становление как личностей, а потому романы похожи еще и в жанровом аспекте.

Так как объем словоупотреблений в оригинальном тексте У. Теккерея почти в два раза превышал объемы других текстов, было принято решение сократить «Ярмарку тщеславия» и взять отрывки из начала, середины и конца произведения, чтобы максимально сохранить возможные данные и сбалансировать корпус для получения точных результатов.

Тексты не проходили специальную предобработку (токенизацию; стемматизацию или лемматизацию), поскольку это не требуется запуска работы stylo2 [Eder, Rybicki, Kestemont 2016].

В ходе работы были сопоставлены материалы общих «женских» и «мужских» корпусов и отдельно романы воспитания Ш. Бронте и Ч. Диккенса. В Таблице 1 представлена характеристика наборов текстов.

Таблица 1

Характеристика выборки

Текст	Объем, словоупотребления	Объем общего корпуса
«Джейн Эйр» Ш. Бронте	~188 000	~305 500
«Грозовой перевал» Э. Бронте	~117 500	
«Ярмарка Тщеславия» (отрывки) У. Теккерея	~157 500	~315 500
«Приключения Оливера Твиста» Ч. Диккенс	~158 000	

Результаты

Результатом работы stylo2 являются списки предпочитаемых и избегаемых слов для первого корпуса текстов относительно второго корпуса. По желанию программа генерирует визуализацию, на которой отображены наиболее отличительные вхождения для обоих списков (см. Рис. 1, 2). На визуализацию попадают имена собственные, особенности орфографии (например, в корпусе «женских» текстов чаще встречаются сокращения составных времен).

Поскольку первым был загружен корпус с «женскими» романами, далее речь пойдет именно об особенностях женской прозы относительно мужской. При первом сравнении, которое проходило на материале объединенных «женских» и «мужских» корпусов текстов, на материале списков слов было выделено семь тематических групп: прилагательные и наречия, цвета; чувства, эмоции и качества; денежные категории; пространство, помещения; люди; образы, явления, природа, понятия; глаголы, действия. Далее рассмотрим эти группы более детально.

1. Описания: прилагательные и наречия, цвета. В Таблицу 2 по указанным выше категориям приведена лексика, которую предпочитают и избегают употреблять женщины-писательницы в своих романах, на фоне лексики романов писателей мужчин.

В категории «Описания: прилагательные, наречия, цвета» «женские» тексты отличают слова *strange* ‘странный’ (здесь и далее перевод наш – В.М. и К.Р.), *wild* ‘дикий’, *stranger* ‘чужой’, ‘незнакомец’ (см. Табл. 2). Возможно, это говорит о замкнутости художественного мира. Известно, что действие в этих произведениях происходит в почти безлюдных местах – усадьбах и поместьях, при этом появление нового персонажа, что может расцениваться как появление чего-то чужого и незнакомого, становится сюжетной завязкой. Слово *wild* могло употребляться как по отношению к женщине и ее «дикому нраву» (героиня «Грозового перевала» отличалась особой темпераментностью), так и по отношению к окружающему миру.

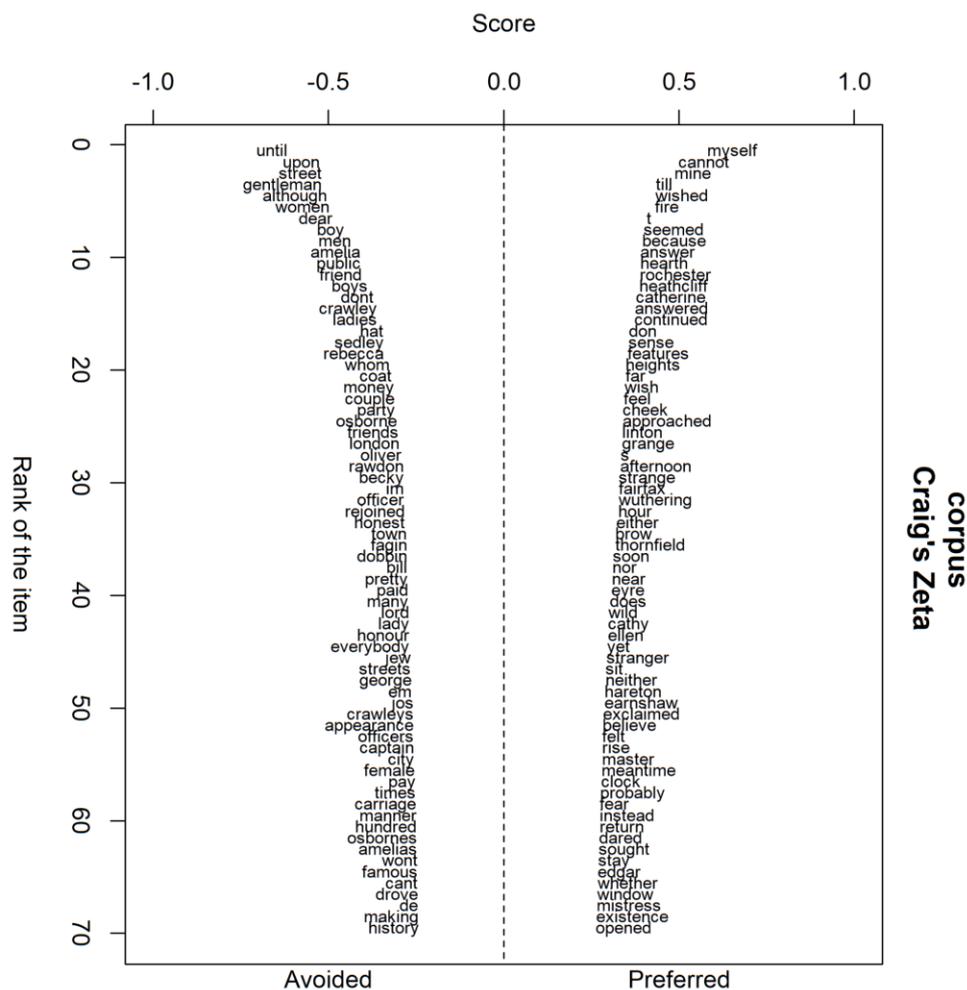


Рисунок 1. Предпочитаемая и избегаемая лексика в «женских» романах относительно лексики «мужских» романов

Кроме того, слово *pure* ‘чистый’, вероятно, могло характеризовать женских персонажей, в то время как, по сравнению с «мужской» выборкой, слова *gentle* ‘нежный’, *tender* ‘ласковый’, ‘мягкий’ не используются. Предварительно можно сделать вывод, что женщины скорее будут описывать героинь как чистых (что часто соотносится со значением добродетели), а мужчины как кротких и ласковых/чутких.

2. **Чувства, эмоции и качества.** Можно заметить, что в женских романах чаще встречается лексика, связанная с желанием, чувствованием, памятью: *wish* ‘желание’, ‘желать’, *wished* ‘желал’, и *desire* ‘сильное желание’, *grin* ‘страсть’ (последнее слово имеет более эмоциональные коннотации. Исследователи отмечают, что в романе «Грозовой перевал» Э. Бронте описана крайне эмоциональная, стремящаяся к власти девушка, что принципиально отличает ее от «традиционных» женских персонажей предыдущей литературной эпохи [Иоскевич 2011: 16–30]. В книге «Джейн Эйр» акцент сделан на внутрен-

ний мир героини: она духовно утонченная, с чувством собственного достоинства, независимая и благородная женщина.

Таким образом, ориентированность на описание духовно-психологических аспектов выражается в лексике: героини желают, чувствуют, верят, боятся, помнят (воспоминания также могут быть эмоциональными), сомневаются. Примечательно также слово *strength* ‘сила’, так как писательницам, по всей видимости, было важно указать на внутреннюю силу своих персонажей.

Писательницы не используют лексику, которая присуща мужскому понятию о чести и добродетели: *honest* ‘честный’, *honour* ‘честь’. По сравнению с мужскими романами, в женских гораздо больше лексики, связанной с эмоциями и выражением чувств, в то время как в мужских романах разнообразие слов, выражающих чувственную составляющую, более скудное.

3. **Денежные категории.** В предпочтительной для писательниц лексике нет понятий, связанных с денежными отношениями (такие слова как

money ‘деньги’, *bill* ‘счет’, *pay* ‘плата’, ‘платить’, *deal* ‘сделка’ и т. д.). Это можно связать с социальным положением женщин в Англии XIX в.: они были экономически зависимы от мужчин, которые управляли всеми финансами в семье. Кроме того, акцент у женщин-писательниц смещен на внутренние достоинства и благодетели, а потому они не употребляют лексику, связанную с внешними признаками успеха и ассоциирующуюся с расчетом.

4. **Пространство, помещения.** При рассмотрении наиболее предпочитаемых слов выстраивается интересный образный ряд: *grange* ‘усадьба’, *grounds* ‘угодья’, *kitchen* ‘кухня’, *library* ‘библиотека’, *chamber* ‘кабинет’, *moors* ‘болота’. Это вновь напоминает о том, что действие в женских романах происходит на фоне сельской местности, во владениях, находящихся за городом, а также наводит на мысль о замкнутости пространства художественного мира. В «женских» романах нет упоминаний большого количества людей и построек, городских развлечений, улиц, архитектурных описаний.

5. **Люди.** В женской прозе самое часто употребляемое предпочитаемое слово – *myself* (которое в русском языке может быть аналогом слов ‘сама’, ‘себе’, ‘себя’ и ‘собой’). Это говорит о сфокусированности главных героинь на себе. При этом, напротив, нет большого количества названий групп людей: *boys* ‘мальчики’, *women* ‘женщины’, *public* ‘общество’, *lady* ‘леди’, *gentlemen* ‘джентльмены’, *crowd* ‘толпа’, *fellows* ‘односельчане/людишки’, *fathers* ‘отцы’, *mothers* ‘матери’, *husbands* ‘мужья’, *friends* ‘друзья’ – вероятно, в «мужских» романах сильнее выражен социальный контекст.

6. **Образы, явления, природа, понятия.** Заметен акцент на телесности в «женских» романах: *brow* ‘бровь’, *knee* ‘колено’, *hair* ‘волосы’, *eye* ‘глаз’, *lips* ‘губы’, *curls* ‘кудри’, *tongue* ‘язык»; также выделяются образы природы и слова, указывающие на погоду: *fire* ‘огонь’, *nature* ‘природа’, *winter* ‘зима’, *spring* ‘весна’, *earth* ‘земля’, *cloud* ‘облако’, *rain* ‘дождь’, *wind* ‘ветер’.

Таблица 2

Предпочитаемая и избегаемая лексика в романах писательниц относительно романов писателей: «Описания: прилагательные и наречия, цвета»

Предпочитаемая лексика	Избегаемая лексика
«Описания: прилагательные и наречия, цвета»	
strange, wild, stranger, dared, pure, tired, hardly, soft, cold, gathered, fastened, feared, handsome, bitter, impossible, wet, continually, smooth, clear	dear, pretty, appearance, famous, young, poor, fat, worthy, dearest, smiling, old, gentle, tender, cocked, tight, instant, british, dirty, great, big, previous, military, best, timid
«Чувства, эмоции, качества»	
wished, seemed sense, wish, feel, believe felt, fear, opened, desire, strength, remember, judgment, feeling, trouble, grace, liberty, wishes, solitude, recall, charm, oh	honest, honour, manner, sex, grin
«Денежные категории»	
	money, bill, paid, pay, hundred, pound, deal, pounds, score
«Пространство, помещения»	
grange, library, kitchen, moors, moor, chamber, hall, threshold, grounds	street, party, officer, town, streets, officers, city, regiment, army, country, places, houses
«Люди»	
myself, mine, miss, human, cousin, fiend	gentleman, women, boy, men, public, friend, boys, ladies, couple, friends, lord, lady, everybody, jew, captain, female, gentlemen, persons, himself, fellows, crowd, fathers, mothers, husbands, man, names, person, sir
«Образы, явления, природа, понятия»	
fire, hearth, spirit, present, rest, brow, nature, winter, frame, spring, cloud, wind, death, trees, knee, hills, reed, hair, rain, eye, aspect, path, nay, approach, lips, curls, earth, tongue, existence, evening	hat, coat, history, fact, waistcoat, legs, beer, dinner, bottle, box, story, effect, boots, conversation, board, length, ball, ill, pace, shop, events, alarm, bumble, pocket, creature, wine
«Глаголы, действия»	
answer, answered, continued, approached, rise, return, sought, stay, seek, commenced, endure, shut, seat, suffer, stayed, tell, sat, observed, ask, stood, explain, saw, turn, resolved, aid, enter, reflected, comprehend, talk, hurt, struck, stir, interrupted	drove, making, presenter, stop, arrived, nodded, carried, carry, occurred, bow, caused, drinking

В избегаемой лексике присутствуют слова, связанные с описанием одежды: *hat* ‘шляпа’, *coat* ‘пальто’, *waistcoat* ‘жилет’, *pocket* ‘карман’, *boots* ‘сапоги’; и быта: *beer* ‘пиво’, *dinner* ‘обед’, *box* ‘коробка’, *conversation* ‘разговор’, *shop* ‘магазин’, *wine* ‘вино’. Это может быть связано как со спецификой пространства, в котором разворачиваются сюжеты книг (усадьба и город), так и с наследованием в женских текстах традиции готического романа связывать чувства и настроение с погодой. Более того, в представлениях XIX в. все еще была распространена идея о естественности женщины и ее близости с природой.

7. **Глаголы, действия.** Интересно, что в «женских» романах предпочтительны глаголы,

связанные с разговором и диалогом: *talk* ‘говорить’, *ask* ‘спрашивать’, *answer* ‘отвечать’, *explain* ‘объяснять»; с поиском, постижением: *seek* ‘искать’, *observed* ‘наблюдать’, *reflected* ‘размышлять’, *comprehend* ‘постигать’; эмоциональным восприятием, *stir* ‘будоражить’, *strike* ‘поразить’. В то же самое время «женским» текстам не свойственны глаголы движения – мотив жажды приключений характерен для главных героев мужчин.

Кроме того, было осуществлено второе сопоставление романов-воспитания Ч. Диккенса и Ш. Бронте, в которых авторы описывают существенную часть жизни центральных героев от их детства до взросления (см. Рис. 2).

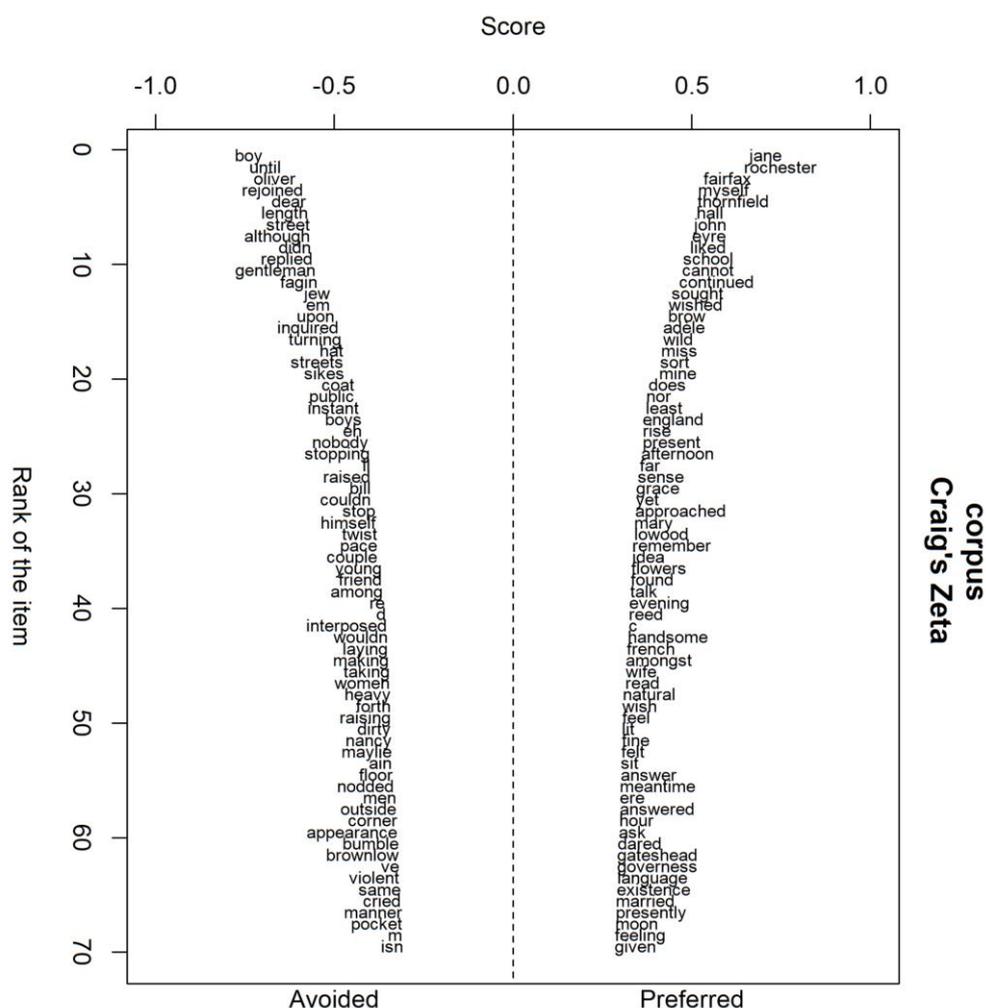


Рисунок 2. Предпочитаемая и избегаемая лексика в романе Ш. Бронте «Джейн Эйр» относительно лексики романа Ч. Диккенса «Приключения Оливера Твиста»

Проанализируем некоторые тенденции по результатам второго сопоставления (полный функциональный тезаурус размещен в Приложении). Обратим внимание, что, как и в предыдущем случае, в тексте женщины-писательницы присутствует больше лексики, связанной с эмоциями,

чувствами и желаниями, а также чаще употребляются положительные качества и описания, в то время как в «Оливере Твисте» присутствует лексика с более отрицательными коннотациями: *cruelty* ‘жестокость’, *cunning* ‘хитрец’, *sneer* ‘усмешка’, *dirty* ‘грязный’, *hasty* ‘поспешный’,

poor 'бедный'). Кроме того, в тексте Бронте, по сравнению с текстом Диккенса, присутствует описание цветов – черный, серый, голубой.

Отдельно нужно представить некоторые слова, которые были выведены программой друг за другом, для более наглядного понимания художественного мира двух авторов.

«Джейн Эйр»: *sort* 'упорядочивать', *mine* 'мой', *sense* 'чувство', *grace* изящество, *remember* 'помнить', *idea* 'идея', *flowers* 'цветы', *found* 'найти', *talk* 'говорить', *evening* 'вечер', *handsome* 'привлекательный', *wife* 'жена', *read* 'читать', *natural* 'естественный', *wish* 'желать', 'желание', *feel* 'чувствовать', *lit* 'освещенный', *fine* 'хорошо'. При прочтении этого словесного списка может выстроиться ассоциативный ряд: привлекательный мужчина проявляет благосклонность к женщине или жене; разговор при свете огня, пространство окрашено светом сумерек, кто-то из персонажей читает книгу, а героиня обязательно что-то чувствует. Кроме того, нельзя не заметить, что эту группу слов объединяет аллитерация (s, f, w, l-m-n), что создает эффект восприятия, близкий к стихотворному. В категорию «люди» можно вынести класс лексики, связанной с семьей: *sisters*, *daughter*, *brother*, *wife*, *family*. Можно сделать вывод, что понятие семьи имело особое значение для писательницы.

«Приключения Оливера Твиста»: *boy* 'мальчик', *rejoined* 'воссоединенный', *street* 'улица', *gentleman* 'джентельмаен', *jew* 'еврей', *inquired* 'осведомлялся', *turning* 'поворачивался', *hat* 'шляпа', *streets* 'улицы', *coat* 'плащ', *public* 'общество', *instant* 'моментальный', *boys* 'мальчики', *stop* 'остановиться', *pace* 'темп', *couple* 'пара', *friend* 'друг', *laying* 'лежащий', *making* 'делающий', *taking* 'берущий', *women* 'женщины', *forth* 'вперед', *raising* 'поднимающий', *dirty* 'грязный', *floor* 'пол', *nodded* от 'кивать', *men* 'мужчины', *outside* 'снаружи', *corner* 'угол', *appearance* 'внешность', *violent* 'насильственный', *cried* причастие или форма прошедшего времени от 'плакать'. Здесь также наблюдается большое количество глаголов и лексики, связанной с городом. Возникает образ человека в пальто и шляпе, активно передвигающегося вдоль улиц, поднимающегося по этажам, наблюдающего грязь и кивающего прохожим.

Обсуждение результатов

Таким образом, сопоставления текстов демонстрируют разницу в лексическом составе произведений, написанных женщинами и мужчинами в викторианскую эпоху. Выбранный метод отчасти позволил решить поставленные задачи.

Было выявлено, что в текстах женщин писательниц чаще встречаются описания

чувств, эмоций, желаний, присутствует больше описаний природы и телесности; также по сравнению с текстами авторов-мужчин, в текстах, написанных женщинами, более явно прослеживается образ собственного «я» (*myself*), фокус обращен на внутренние благородные качества, а денежные категории не так важны. Кроме того, «женские» тексты, судя по выборке глаголов, более статичны – в основном употребляются глаголы, связанные с разговором и поиском. Стоит также отметить, что писательницы избегают обобщений и указания категорий людей. При этом в их текстах специфическое место занимают героини – члены семьи.

Для косвенного подтверждения результатов о гендерном сигнале далее можно было бы продолжить работу с пакетом *stylo*, а именно обратиться к функции *classify()* и автоматически классифицировать несколько фрагментов из романов, написанных женщинами и мужчинами [Eder, Rybicki, Kestemont 2016: 115–117]. Если программа сможет успешно разделить отрывки романов, значит гендерный сигнал действительно можно считать статистически.

Однако следует помнить и об ограничениях количественного метода. Во-первых, интерпретации могут быть неточны, поскольку методы «дальнего чтения» позволяют охватить большие объемы, но не предполагают внимания к деталям. Не всегда точно можно сказать, с чем связан выбор той или иной лексической единицы – для получения более достоверных результатов необходимо анализировать, в каком контексте и в каком значении каждое слово употребляется, чтобы избежать ложных обобщений. Инструмент *stylo2* не учитывает контекстные значения.

Во-вторых, на выбор слов, помимо исторических и гендерных факторов, могут влиять иные культурные характеристики и особенности самих текстов, которые трудно предугадать и исключить. Например, в текущей выборке основное действие в «мужских» романах происходит в городе, а в «женских» – за городом, в усадьбах и поместьях, соответственно, еще предстоит выяснить, случайность это или закономерность. Чтобы нивелировать влияние различных факторов, необходимо повторить исследование на более представительных, сбалансированных выборках большего объема.

Примечания

¹ Исследование выполнено в ходе реализации проекта «Литература и общество: цифровая платформа СОЦИОЛИТ», поддержанного программой «Научный фонд» НИУ ВШЭ в 2024 г.

² Примером использования функции *oppose()* может быть исследование Т.Ю. Литвиновой, посвященное изучению гендерного аспекта речи

участников экстремистского форума [Литвинова 2019]. Исследователю удалось подтвердить ранее полученные данные: женщины используют преимущественно местоимения (я), интенсификатор (очень), отдельные слова группы «чувства» (сердце, люблю), «литература» (стихи, публикации), а мужчины – слова тематической группы «война», «правоохранительные органы» (милиция, правоохранительных). Это исследование подтверждает уместность выбранного метода.

Список литературы

Гаспаров М.Л. Художественный мир писателя: тезаурус формальный и тезаурус функциональный // Проблемы структурной лингвистики. 1988. Т. 1984. С. 125–137.

Гвоздева А.А. Языковая картина мира: лингвокультурологические и гендерные особенности (на материале художественных произведений русскоязычных и англоязычных авторов): дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2004. 151 с.

Гришина В.А., Ермолаева Е.А. Гендерные особенности выражения экспрессии эмоций (на материале художественной литературы Великобритании) // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации. Саратов: Саратовский источник, 2020. С. 61–67.

Иоскевич М.М. Интерпретация романа Э. Бронте «Грозовой перевал»: аспекты, итоги, перспективы / Гродненск. гос. ун-т им. Я. Купалы. Гродно, 2011. 173 с.

Литвинова Т.А. Стилеметрическое исследование текстов участников экстремистского форума: гендерный аспект // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2019. №. 4. С. 227–236.

Пушкарева Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы в системе исторических наук // Женщина. Гендер. Культура / отв. ред. З.А. Хоткина, Н.Л. Пушкарева, Е.И. Трофимова; Рос. лет. шк. по гендер. исслед., Моск. центр гендер. исслед. М., 1999. С. 15–33.

Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: классические теории, новые подходы // М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. С. 43–100.

Суркова Е.В. Гендерные особенности авторской репрезентации эмоций художественных персонажей (на материале современной массовой литературы России и Германии): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 191 с.

Шамина Н.В. Женская проблематика в викторианском романе 1840–1870-х годов (Джейн Остен, Шарлотта и Эмили Бронте, Джордж Элиот): дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2005. 235 с.

Burrows J.F. Computation into criticism: A study of Jane Austen's novels and an experiment in method. Oxford: Clarendon Press, 1987. 270 p.

Burrows J.F. 'Delta': a measure of stylistic difference and a guide to likely authorship // Literary and linguistic computing. 2002. Т. 17, № 3. С. 267–287.

Burrows J.F. All the way through: testing for authorship in different frequency strata // Literary and Linguistic Computing. 2006. Т. 22, № 1. С. 27–47.

Craig H., Kinney A.F. (eds.). Shakespeare, computers, and the mystery of authorship. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 256 p.

Eder M., Rybicki J., Kestemont M. Stylometry with R: a package for computational text analysis // The R Journal. Vol. 8(1). 2016. P. 107–121.

CONTRASTIVE STYLOMETRIC ANALYSIS OF VICTORIAN NOVELS FROM A GENDER PERSPECTIVE

Valeria I. Melkozerova

Research Assistant, Linguistic Convergence Laboratory
Higher School of Economics – Saint Petersburg

Kristina D. Roslyak

Student, Department of Philology
Higher School of Economics – Saint Petersburg

The research is devoted to the study of gender peculiarities in the works of 19th century English authors – sisters Emily and Charlotte Brontë, as well as Charles Dickens and William Thackeray. Using automatic text-matching, the distinctive vocabularies of “female” and “male” novels are compared via the statistical tool Stylo in the R language. The study demonstrates that there are significant differences between vocabularies used by women and men: in the works of female writers more attention is paid to the description of emotions and feelings, nature and corporeality, while in the texts of male writers words related to movement, money relations and the city prevail.

Keywords: gender studies; Victorian novel; stylometry; lexical asymmetry; artistic worldview.

**Приложение. Функциональный тезаурус лексики, характерной и нехарактерной для романа
«Джейн Эйр», относительно романа «Приключения Оливера Твиста»**

Категория	Предпочитаемая лексика	Избегаемая лексика
Описания: прилагательные и наречия, цвета	strange, wild, handsome, natural, fine, dared, strange, charm, clear, pure, reader, quietly, soft, almost, grey, black, continually, smooth, blue, beauty, daily, probably, broad, swept, glorious, bitter, bent	dear, young, interposed, dirty, appearance, particular, hurried, hastily, impatiently, astonishment, old, gradually, latter, inside, short, catching, anxious, violently, cocked, pulling, poor, quickly, softly, lighted, pretty, determined, slight, recent, breathless, accompanied, directly
Чувства, эмоции и качества	wished, seemed, sense, wish, feel, felt, existence, feeling, believe, love, desire, recall, grace, doubt, affection, delight, pleasure, genial, strength	violent, manner, intelligence, dodger, grin, trembling, shaking, growled, sternly, hearted, satisfaction
Денежные категории	wealth	bill, pound
Пространство, помещения	grange, hall, school, england, evening, governess, schoolroom, gates, moor, library, grounds, chamber	street, streets, floor, outside, corner, noise, workhouse, stairs, ground, gate, haven
Люди	myself, mine, miss, wife, self, sisters, daughter, brother, servant, human, mistress, family, madam, servants	boy, gentleman, jew, public, boys, nobody, himself, couple, friend, women, men, doctor, monks, lady, companion, itself, themselves, robber, person, thieves, heads, shop, anybody, crowd
Образы, явления, природа, понятия	fire, hearth, present, idea, flowers, lit, brow, hour, moon, liberty, nature, spirit, marriage, marble, movement, sky, rest, fire, flesh, habits, character, features, task, movements, curls, fortune, cloud, trees, moonlight, choice, wood, presence, world	hat, coat, pace, heavy, forth, pocket, purpose, waistcoat, alarm, consideration, devil, throat, paces, pockets, knees, heels, body, stick, opportunity, history, beer, expedition, shop, birth, pot, effect, thief, collar, fact, behavior, mouth, remark
Глаголы, действия	continued, sought, rise, approached, remember, found, talk, read, sit, answer, answered, ask, married, given, stay, aid, return, leave, aware, live, examined, pass, saw, marry, learn, forget, endure, gave, used, become, find, shall, meet, noticed, marked, lifted, asked, comprehend, allowed, pronounced, enter	rejoined, replied, inquired, turning, stopping, raised, laying, making, taking, raising, nodded, bumble, cried, retorted, pray, remained, walked, carried, hold, won, muttered, returned, darted, starting, drinking, walking, lying, reached

УДК 81'33

ЧАСТИ РЕЧИ В ДИНАМИКЕ: ДИАХРОНИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРЯМОЙ РЕЧИ В РУССКОМ РАССКАЗЕ XX ВЕКА

Алиса Сергеевна Лукьянчикова

студент департамента филологии

НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург

190068, Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова 119–121. aslukyanchikova@edu.hse.ru

Статья посвящена изучению частеречной дистрибуции в речи героев литературных произведений XX в. на материале выборки из Корпуса русского рассказа, сбалансированной по девяти историческим периодам – от дореволюционного времени (1900–1917 гг.) до периода становления Российской Федерации (1992–2000 гг.). Объем исследуемых текстов составил 648 рассказов. Для каждой из эпох были составлены частотные словари, позволяющие проанализировать распределение частей речи в динамике. Полученные результаты сопоставляются с синхроническими данными о морфологических особенностях, которыми характеризуются тексты XX в. Частеречный состав русского рассказа остается стабильным на протяжении всего столетия, однако можно отметить общие черты распределений частей речи в прямой речи персонажей: прямая речь тяготеет к устному дискурсу из-за частотности местоимений, союзов и частиц; ближе к военному времени речь персонажей становится менее «личной»; период Второй мировой войны отличается сниженной субстантивностью и описательностью; «оттепель» характеризуется высокой «художественностью» из-за максимальной частотности прилагательных.

Ключевые слова: части речи; русский рассказ; количественный анализ; прямая речь; диахронические изменения.

Введение

Целью работы является анализ морфологических особенностей прямой речи в русском рассказе XX в. в синхронии и диахронии, а также связи исторических событий XX в. и частеречных распределений в русских рассказах двадцатого столетия. Вопросы способов передачи чужой речи в литературе рассматривались во многих научных трудах (см., например [Вердеш 2015]), однако проблема изменения лингвистических характеристик прямой речи в зависимости от культурно-исторической ситуации ранее не привлекала должного внимания исследователей. В научном сообществе чаще рассматривается несобственно-прямая речь. Она привлекает лингвистов нечеткой границей между словами персонажей и автора [Блинова 2015], а литературоведов – своей художественной функцией [Козьмина 2005].

Прямая речь, напротив, может рассматриваться не только как художественный прием, но и как подражание устной речи. Например, в [Меркурьева 2015] рассматриваются лингвистические характеристики прямой речи, которые составляют речевой портрет героя. Исследователь отмечает, что речь персонажей имитирует устную коммуникацию, например, когда в их репликах

слова растягиваются – отличительный признак «живого» разговора. Кроме того, особое внимание уделяется синтаксическим характеристикам прямой речи: отмечается, что повторение одним персонажем структуры предложения другого персонажа может использоваться автором, чтобы показать связь между ними. С одной стороны, это художественный прием, который использует автор, с другой – черта разговорного стиля речи, что сближает речь персонажей с устным дискурсом.

В данной статье рассматривается дистрибуция частей речи не только как художественный прием, но и как своего рода имитацию устной речи – черты, сближающей прямую речь с разговорной [Sherstinova, Ziulkova, Kirina 2024]. Так как социальные характеристики персонажа (например, пол, возраст, социальное происхождение) влияют на речевые особенности говорящего [Ерофеева 2005], прямая речь может отражать лингвистические особенности устной коммуникации даже тех периодов, когда запись «живой» речи технически была невозможна. Рассмотрение прямой речи не только как художественного приема, но и как подражания устной коммуникации составляет особенность настоящей работы и обуславливает ее актуальность.

Методика и материал

Материалом исследования стала выборка из Корпуса русского рассказа XX в. [Sherstinova, Martynenko 2020]. Было выделено девять исторических периодов:

- 1) 1900–1917 – последние десятилетия Российской империи, дореволюционный период и революции;
- 2) 1918–1922 – период Гражданской войны;
- 3) 1923–1940 – довоенный период;
- 4) 1941–1945 – Великая Отечественная война;
- 5) 1946–1952 – послевоенный период (до конца правления И.В. Сталина);
- 6) 1953–1963 – «хрущевская оттепель»;
- 7) 1964–1985 – эпоха «застоя» (до XXVII съезда КПСС);
- 8) 1986–1991 – «перестройка»;
- 9) 1992–2000 – становление и развитие Российской Федерации.

Для каждого исторического периода была составлена подвыборка из 72 рассказов. Итоговая выборка составила 648 рассказов (около 60 тыс. словоупотреблений на каждый период). В качестве объекта исследования из всех способов передачи чужих слов была выбрана конвенционально пунктуационно оформленная прямая речь (согласно [Розенталь 1985: электр. ресурс]). Для ее извлечения использовалась библиотека *direct-speech-extractor*²; частеречная дистрибуция была проведена с помощью библиотеки *mystem*³.

Прямая речь в русских рассказах XX в.: общее распределение и частеречная дистрибуция в диахронии

Прямая речь встречается в рассказах на протяжении всего XX в. (см. Рис. 1). Персонажи русской малой прозы сравнительно меньше говорят в дореволюционный, в конце довоенного и в военный периоды (1900–1917 гг., 1923–1940 гг. и 1941–1945 гг. соответственно), а также в период «оттепели» (1953–1963 гг.) и в эпоху распада Советского союза (1986–1991 гг.). Периодом, в котором доля прямой речи является минимальной, стала «перестройка» (1986–1991 гг.). Максимального значения доля прямой речи достигла в послевоенный период (1946–1952 гг.). Однако, несмотря на изменения, видимые на графике, можно судить, что вариативность доли прямой речи не слишком велика и персонажи стабильно «говорят» на протяжении всего рассматриваемого периода (стандартное отклонение равно 0,166804).

Интересно отметить, что стандартное отклонение в выборке по историческим периодам от

личается от значения этого показателя в подкорпусе, сбалансированном по десятилетиям (стандартное отклонение равно 0,026024) [Кирина, Лукьянчикова 2023]. Результат распределения прямой речи в раннем исследовании представлен на Рисунке 2. При сравнении значений стандартных отклонений и приведенных графиков (Рис. 1, 2), можно отметить, что выборка, содержащая равное количество рассказов в каждую эпоху, отражает больше изменений в использовании прямой речи, чем подкорпус, собранный по десятилетиям.

Самыми частотными частями речи являются существительное и глагол, что соответствует традиционному распределению частей речи в русском языке [Ляшевская, Шаров 2009: электр. ресурс]. Отличительной особенностью частеречной дистрибуции прямой речи стали распределения местоимений, частиц и союзов. В частеречном распределении в русском языке местоимения обычно встречаются после союзов, предлогов и прилагательных [там же], однако в прямой речи они занимают третье место по частотности. В распределении частей речи в рассказах начала XX в. по своей частотности частицы и союзы находятся после наречий и прилагательных [Шерстинова, Завьялова 2022], в то время как в прямой речи выборки настоящего исследования они занимают третье и четвертое место по частотности употребления. Прилагательные и наречия, в свою очередь, наоборот, отличаются меньшей частотностью в речи персонажей, чем в частеречном распределении обычных текстов на русском языке [Ляшевская, Шаров 2009: электр. ресурс].

В Таблице 1 представлены результаты частеречной дистрибуции прямой речи в корпусе русского рассказа в диахронии. Существенных изменений в морфологическом составе не наблюдается. Отсутствие значимых изменений нагляднее продемонстрировано в Таблице 2, значения в которой выражены в относительных величинах (%).

Увеличение доли таких служебных частей речи, как частица и союз, позволяют говорить о близости прямой речи к устному дискурсу. Например, в следующем фрагменте из корпуса видно, что частица *ну* и союз *а* нередко встречаются в текстах рядом и выступают в роли дискурсивных маркеров, обеспечивающих связность текста:

Ну, освободят меня. А куда я пойду? (Б. Хазанов. «Дорога на станцию». 1962 г.)

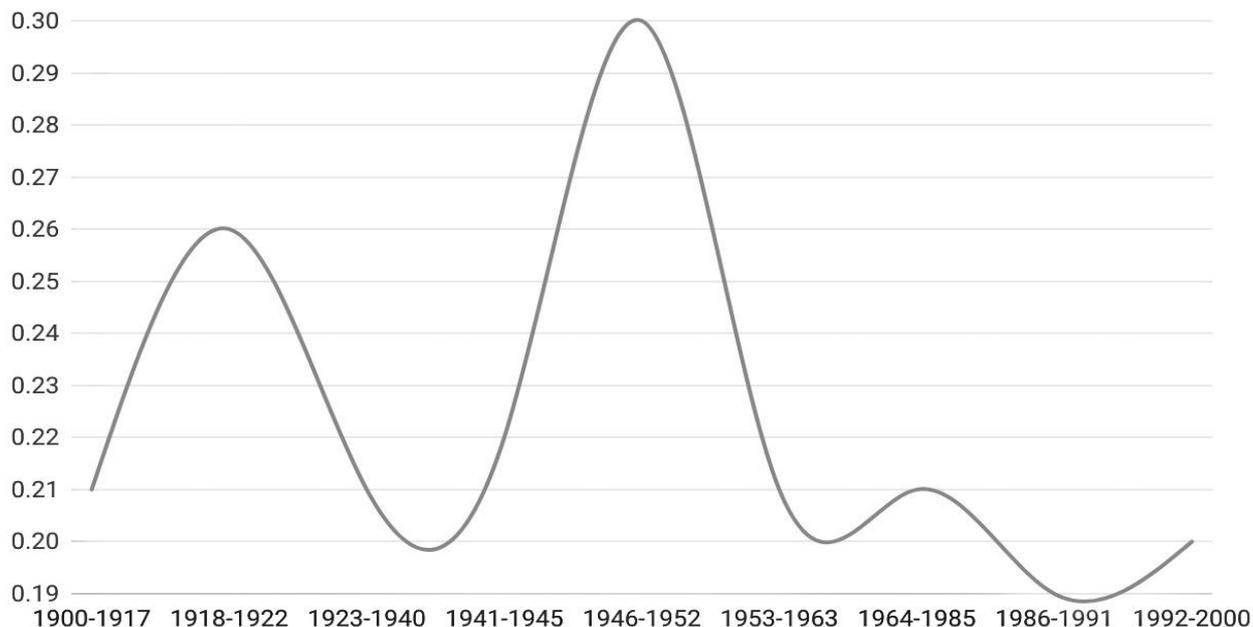


Рисунок 1. Частота прямой речи в русских рассказах XX века по историческим периодам

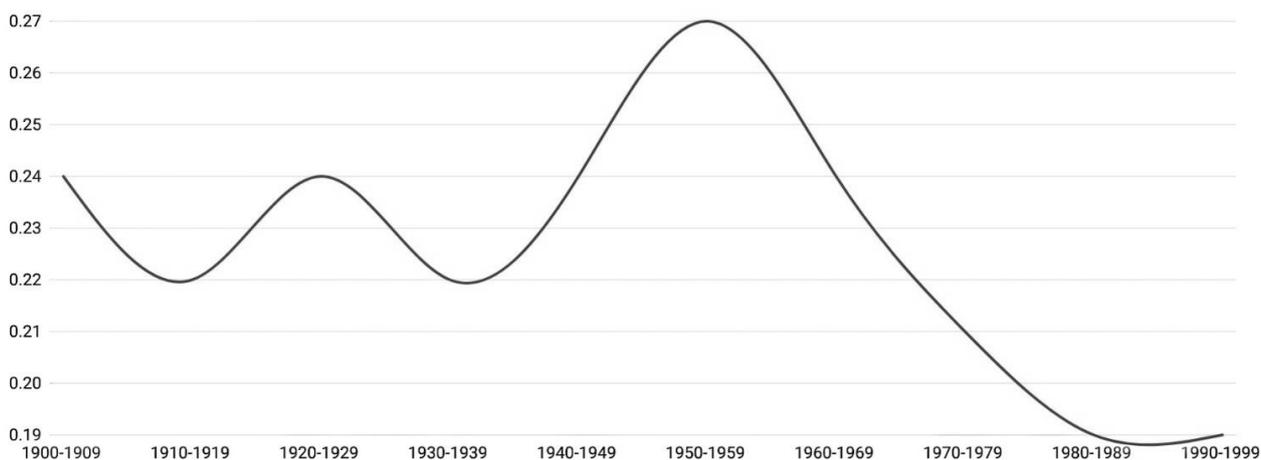


Рисунок 2. Частота прямой речи в выборке русских рассказов по десятилетиям

Таблица 1

Распределение частей речи в прямой речи русского рассказа в диахронии, абс.

Части речи	1900-1917	1918-1922	1923-1940	1941-1945	1946-1952	1953-1963	1964-1985	1986-1991	1992-2000	Всего
Сущ.	14201	13025	12924	10182	13398	15542	13429	12674	13984	119359
Глагол	12539	10930	10199	8527	11612	13829	11848	11419	10850	101753
Мест.	8504	7071	6438	5459	7039	9123	7337	6915	7164	65050
Частица	6047	5063	4309	3535	5180	6174	5443	5122	4851	45724
Союз	5833	5069	4391	3821	5079	6283	5233	5253	5025	45987
Предлог	5418	4617	4327	3838	5387	6061	4974	4756	5223	44601
Наречие	3984	3401	3182	2832	3763	4527	3549	3644	3561	32443
Прил.	3276	2709	2730	2349	2648	3347	2850	2858	3079	25846
Местоименное прил.	3171	2645	2227	2135	2790	2938	2703	2418	2652	23679
Местоименное наречие	2077	1683	1530	1362	1800	2131	1846	1808	1798	16035
Междометие	472	435	317	105	146	276	336	224	203	2514
Числительное	358	274	353	298	374	611	451	354	459	3532
Порядковое числительное	111	101	141	135	150	221	141	100	186	1286

Таблица 2

Распределение частей речи в прямой речи русского рассказа в диахронии, %

Части речи	1900-1917	1918-1922	1923-1940	1941-1945	1946-1952	1953-1963	1964-1985	1986-1991	1992-2000	Всего
Сущ.	0,21	0,23	0,24	0,22	0,23	0,21	0,22	0,22	0,23	0,22
Глагол	0,19	0,19	0,19	0,19	0,20	0,19	0,20	0,20	0,18	0,19
Мест.	0,13	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12
Частица	0,09	0,09	0,08	0,08	0,09	0,08	0,09	0,09	0,08	0,09
Союз	0,09	0,09	0,08	0,08	0,09	0,09	0,09	0,09	0,08	0,09
Предлог	0,08	0,08	0,08	0,08	0,09	0,08	0,08	0,08	0,09	0,08
Наречие	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06	0,06
Прил.	0,05	0,05	0,05	0,05	0,04	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Местоименное прил.	0,05	0,05	0,04	0,05	0,05	0,04	0,05	0,04	0,04	0,04
Местоименное наречие	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03	0,03
Междометие	0,01	0,01	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00
Числительное	0,01	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
Порядковое числительное	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Самые частотные части речи имеют примерно одинаковые формы распределения в корпусе, коррелирующие с формой распределения доли прямой речи в целом. К той же линии тренда тяготеет и распределение прилагательных (см. Рис. 3). Однако в их дистрибуции можно выделить небольшие диахронические особенности. Так, дореволюционный период (1900–1917 гг.) можно назвать более «личным» [Завьялова, Шерстинова 2022], так как на него приходится самая большая доля местоимений: 13% в 1900–

1917 гг. → 12% в 1918–2000 гг. В промежуток между дореволюционным (1900–1917 гг.) и довоенным периодом (1923–1940 гг.) доля существительных в речи возрастает и достигает своего максимума перед военным временем (1941–1945 гг.). Период Второй мировой войны, наоборот, отличается сниженной субстантивностью, а также описательностью – доля прилагательных не меняется на протяжении всего столетия, за исключением военного времени: 5% в 1923–1940 гг. → 4% в 1941–1945 гг. (см. Табл. 2).

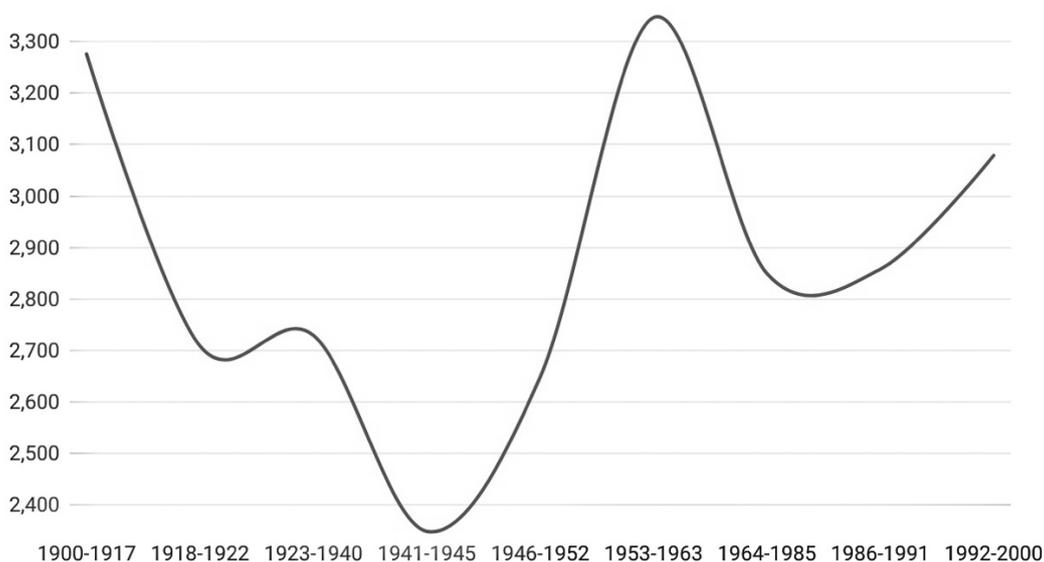


Рисунок 3. Распределение прилагательных в рассказах XX века

Самым «художественным» периодом стало время «оттепели» (1953–1963 гг.). В [Фокин 2015] отмечается, что в советской литературе периода оттепели с развитием жанра фантастики, с растущей популярностью тем исследования новых миров персонажи начинают говорить о будущем и своих фантазиях. Так события во

внутренней политике отражаются в творчестве, поэтому речь персонажей становится более описательной – в тексте становится больше прилагательных:

*«С новым домом, с новым счастьем» <...>
 – Так что от всей души желаю вам нового переселения!.. (Коноплин Н.Т., «Летят утки», 1953);*

Как сейчас вижу старый запущенный сад на окраине и в глубине его ветхий, давно необитаемый дом; в нем когда-то жила тургеневская Лиза. (Леонов Б.Ф., «Снег», 1957).

В период застоя, наоборот, – у персонажей остается все меньше иллюзий о будущем из-за постепенно наступающего политического и экономического кризиса, с чем можно связать снижение доли прилагательных в это время:

– Хорошо, что человек не властен над этим, <...>

– Испортил бы, стремясь улучшить. (Воробьев К. Д., «Уха без соли», 1968).

Однако несмотря на «художественность» периода «оттепели», персонажи рассказов того времени менее склонны выражать эмоции через междометия, чем, например, герои произведений первой половины XX в. На Рисунке 4 представлено распределение междометий в прямой речи Корпуса русского рассказа. Наименьшая частота междометий характерна для героев военного пе-

риода (1941–1945 гг.). Можно заметить рост доли междометий после военных лет, однако максимальное значение частотности этой части речи отмечается в дореволюционном периоде (1900–1917 гг.). В первой половине XX в. персонажи имеют склонность чаще выражать эмоции через служебные части речи, а по мере приближения к середине XX в. междометия начинают использоваться реже. Можно предположить, что снижение частотности междометий и увеличение доли прилагательных говорит о том, что язык персонажей становится более близок к письменному стилю, чем к разговорному. Также интересно отметить, что, несмотря на снижение описательности «устной» речи персонажей в период «застоя» (1964–1985 гг.), именно в это время частотность междометий достигает своего максимума (336 словоупотреблений) во второй половине XX в.

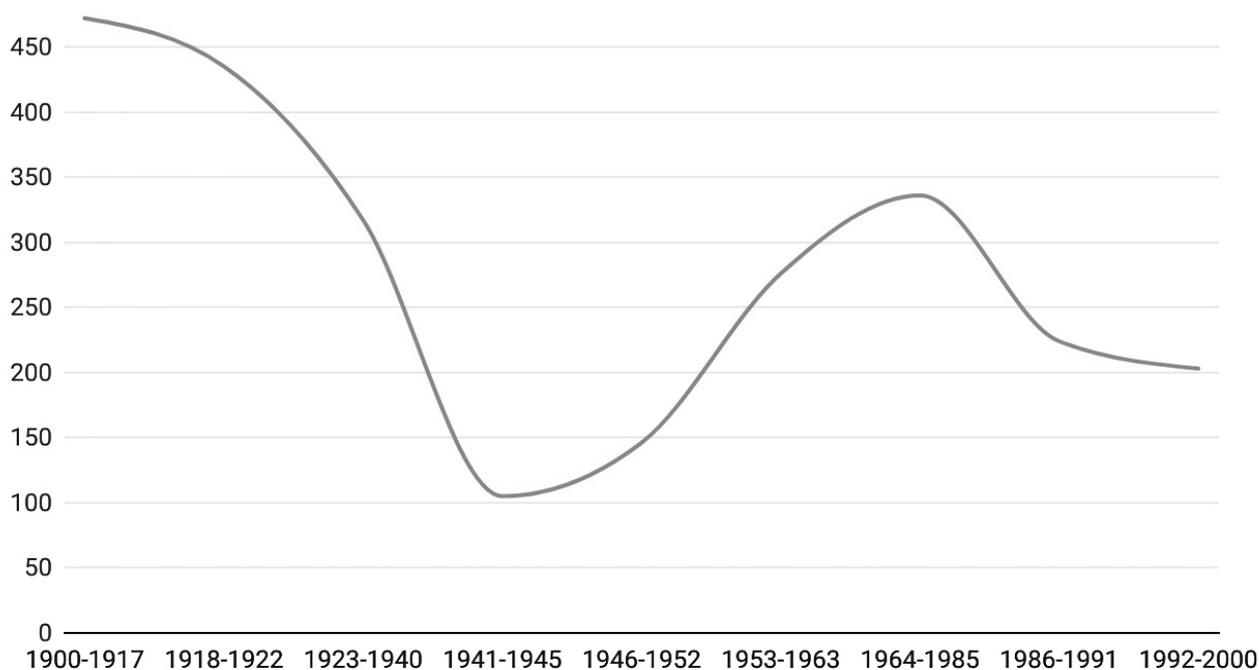


Рисунок 4. Распределение междометий в прямой речи героев, абс.

Заключение

Проведенное диахроническое исследование частеречных распределений слов, используемых в прямой речи в русских рассказах XX в., показывает, что морфологический состав русского рассказа остается стабильным на протяжении всего столетия, однако можно отметить общие черты распределений частей речи в прямой речи персонажей: прямая речь тяготеет к устному дискурсу из-за частотности местоимений, а так-

же таких служебных частей речи как союзы и частицы.

Кроме того, а также некоторые периоды характеризуются повышением или понижением частот определенных частей речи. Так, дореволюционный период (1900–1917 гг.) отличается максимальной долей местоимений, но ближе к военному времени (1941–1945 гг.) доля местоимений в речи персонажей снижается, речь персонажей становится менее «личной» [Завьялова,

Шерстинова 2022]. Период Второй мировой войны отличается сниженной субстантивностью, а также описательностью. «Оттепель» характеризуется высокой «художественностью» из-за максимальной частотности прилагательных, что может свидетельствовать об отражении изменений внутренней политики государства в литературе. Кроме того, персонажи «теряют склонность» выражать эмоции через междометия по мере приближения к XXI в.: доля междометий во втором пятидесятилетии ниже, чем в первом.

Настоящее исследование следует считать плотным. В продолжение эксперимента можно сравнить прямую речь с устным корпусом и рассмотреть другие лингвистические особенности, сближающие речь персонажей с разговорным дискурсом.

Примечания

¹ Исследование выполнено в рамках Большого проекта «Литература и общество: цифровая платформа СОЦИОЛИТ», поддержанного Научным фондом НИУ ВШЭ в 2024 г.

² Библиотека для извлечения прямой речи на языке Python (<https://github.com/diana-esaian/direct-speech-extractor-ru>).

³ Программа для проведения морфологического анализа текстов (<https://yandex.ru/dev/mystem>).

Список литературы

Блинова О.А. Несобственно-прямая речь или внутренний монолог: к проблеме разграничения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2–1. С. 37–40.

Ерофеева Е.В. Вероятностные структуры идиомов: социолингвистический аспект. Пермь: Изд-во Пермского университета. 2005. 320 с.

Вердеш А.А. Прямая речь в художественных текстах неклассической парадигмы: новые явления // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5. С. 319–321.

Завьялова И.С., Шерстинова Т.Ю. О морфологических различиях в текстах русской малой прозы 1900–1930 гг. // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2022. № 2(50). С. 176–204.

Кирина М.А., Лукьянчикова А.С. Словами героев русского рассказа: речевая картина XX века // Матер. Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2024. С. 16–20.

Козьмина Е.Ю. Поэтика романа-антиутопии (на материале русской литературы XX века): автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 16 с.

Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения 18.10.2024).

Меркурьева В.Б. Лингвистический анализ художественного текста // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 2. С. 82–89.

Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку: Орфография и пунктуация. [Электронный ресурс]. URL: <http://old-rozental.ru> (дата обращения: 25.08.2023).

Фокин А.А. В ожидании «светлого будущего»: советская литература периода «оттепели» // Политизация поля искусства: исторические версии, теоретические подходы, эстетическая специфика / Урал. фед.й ун-т им. первого Президента России Б.Н. Ельцина. Екатеринбург, 2015. С. 323–334.

Sherstinova T., Martynenko G. linguistic and stylistic parameters for the study of literary language in the corpus of Russian short stories of the first third of the 20th century // R. Piotrowski's Readings in Language Engineering and Applied Linguistics: Proceedings of the III International Conference on Language Engineering and Applied (PRLEAL-2019). CEUR Workshop Proceedings. 2020. Vol. 2552. Pp. 105–120.

Sherstinova T., Ziulkova E., Kirina M. Past voices, present insights: Sociolinguistic research through literary artifacts // 35th Conference of Open Innovations Association (FRUCT). Tampere, Finland, 2024. Pp. 675–682.

PARTS OF SPEECH IN DYNAMICS: DIACHRONIC ANALYSIS OF DIRECT SPEECH IN RUSSIAN SHORT STORIES OF THE 20TH CENTURY

Alisa S. Lukyanchikova

Student, Department of Philology

Higher School of Economics – Saint Petersburg

The article is devoted to the study of part-of-speech distribution in the speech of the characters of literary works of the 20th century based on the sample from the Corpus of Russian Short Stories, balanced across 9 historical periods – from the pre-revolutionary period (1900–1917) to the period of the formation

of the Russian Federation (1992–2000). The volume of the studied texts was 648 stories. For each of the eras, frequency dictionaries were compiled, allowing us to analyze the distribution of parts of speech in dynamics. The obtained results are compared with syn-chronic data on morphological features that characterize the texts of the 20th century. The part-of-speech composition of the Russian short story remains stable throughout the century, but common features of the distribution of parts of speech in the direct speech of the characters can be noted. Direct speech gravitates toward oral discourse due to the frequency of pronouns, conjunctions, and particles; closer to wartime, the speech of the characters becomes less “personal”; the period of the Second World War is characterized by reduced substantiveness and descriptiveness; the period of “Thaw” is characterized by high “artisticity” due to the maximum frequency of adjectives.

Keywords: parts of speech; Russian short story; quantitative analysis; direct speech; diachronic changes.

УДК 009

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ РАБОТЫ CHATGPT-3.5 С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ТЕКСТОВЫМИ ДАННЫМИ

Алиса Евгеньевна Урих

студент департамента филологии

НИУ «Высшая школа экономики» – Санкт-Петербург

190068, Санкт-Петербург, наб. канала Грибоедова 123А. aeurikh@edu.hse.ru

Методы искусственного интеллекта являются перспективными технологиями. К ним относятся, в частности, большие языковые модели, в том числе и ChatGPT. Предлагаемое исследование посвящено не только работе ChatGPT-3.5 с литературными текстовыми данными, но и промпт-инжинирингу. Для выявления возможностей и ограничений функционала чат-бот был протестирован на нескольких категориях задач: суммаризации, антисуммаризации, генерации, смены тональности художественного текста и ответах на вопросы к тексту. Для оценки работы модели были привлечены 50 респондентов, которые определяли, с какой задачей модель справилась лучше, а с какой хуже всего, и как стратегия создания промптов влияет на качество ответов ChatGPT.

Ключевые слова: чат-бот; промпт; ChatGPT-3.5; анализ текста; тестирование.

Введение

В век научного прогресса происходит развитие информационных технологий, которые используются не только для более эффективного поиска и обработки данных, но и для упрощения человеческой жизни. В первую очередь стоит сказать об искусственном интеллекте – одном из направлений компьютерных наук, специалисты в области которого занимаются созданием моделей машинного обучения [Schank 1987: 59–61]. Работа экспертов заключается в предоставлении модели набора данных и алгоритма, благодаря которому модель способна анализировать информацию и, в конечном итоге, разрабатывать и принимать решения или выполнять прогнозы [там же: 64–65]. В широком смысле, создавая искусственный интеллект, люди предпринимают попытку автоматизировать процессы различных видов человеческой деятельности. На сегодняшний день существует несколько систем искусственного интеллекта. Одной из самых известных и передовых является ChatGPT. ChatGPT – это предварительно обученная модель, которая была создана для общения в диалоговом формате (иначе она называется чат-ботом). ChatGPT был разработан компанией OpenAI в ноябре 2022 г. По данным Reuters [Hu 2023: electr. resource], к февралю 2023 г. число его пользователей выросло до 100 млн человек.

Предметом исследования в данной работе является не весь функционал модели, а только та его часть, которая связана с текстовыми данными. Основной целью исследования является по-

иск возможностей и ограничений ChatGPT-3.5 в работе с текстом, поэтому большая часть исследования посвящена тестированию модели, а также качественному и количественному анализу ее ответов по результатам самостоятельной оценки, а также с помощью опроса респондентов. Поставленная цель предполагает решение нескольких задач:

- 1) обзор функционала ChatGPT-3.5;
- 2) тестирование инструмента и самостоятельная оценка ответов ChatGPT-3.5;
- 3) проведение опроса относительно результатов работы модели.

Метод обучения модели

Чтобы наладить работу ChatGPT, специалисты использовали метод обучения с подкреплением на основе отзывов [Introducing ChatGPT 2022: electr. resource], в основе которого лежит модель вознаграждения [Wang et al. 2023: electr. resource]: она принимает на вход запрос «и возвращает скалярный показатель вознаграждения, отражающий экспертную оценку» [Красочкин 2023: 32]. Примечательным в этом методе является то, что языковая модель обучается на собственном опыте, не только тестируя те варианты, которые она уже выбирала в прошлом, но и исследуя те, что раньше не пробовала, для того чтобы выявить лучший из них. Полученные в результате обучения модели, впервые упомянутые в 2022 г., назвали InstructGPT [Ouyang et al. 2022: electr. resource]. ChatGPT – дочерняя модель InstructGPT: она обучается по тем же принципам, однако существуют небольшие отличия в

настройке сбора данных [Introducing ChatGPT 2022: electr. resource].

Разберем, как настраивался InstructGPT. Его обучение проходило в 3 этапа [Ouyang et al. 2022: electr. resource].

1. Тонкая настройка под наблюдением (Supervised Fine-Tuning, SFT). Первые шаги в разработке были ориентированы на тонкую настройку модели GPT-3, которая сначала вводит минимальные, специфичные для конкретной задачи параметры, а затем обучается на последующих задачах, путем простой точной настройки всех предварительно обученных параметров [Devlin 2018: electr. resource]. Весь процесс проходил под наблюдением 40 специалистов, которые создали обучающий набор данных в виде подсказок, в последствии тщательно отобранных и распределенных по трем категориям. Первая категория – простые подсказки: любой произвольный запрос пользователя. Вторая категория – наборы подсказок: различные инструкции, которые содержат в себе две и более пары запрос-ответ. И, наконец, третья категория – пользовательские подсказки по конкретному запросу. Далее специалисты вручную написали ответы для каждого ввода. В конце концов, эксперты доработали GPT-3, используя для этого новый набор данных для создания GPT-3.5, которая также называется моделью SFT. Компиляция всех написанных специалистами подсказок повлияла на развитие обучаемой модели, которая получила 13 000 новых образцов ввода/вывода. На этом шаге происходит «дообучение прошлой языковой модели на первом типе размеченных данных» [Маркианова 2023: электр. ресурс]. В ней хранятся демонстрационные варианты для ее дальнейшего обучения [Kalla, Smith 2023: 827].

2. Модель вознаграждения (Reward Model, RM). По результатам обучения модели SFT чат-бот имел возможность создавать более согласованные ответы на запросы пользователей. Дальнейшая работа происходила в форме обучения модели вознаграждения, которая использует созданные подсказки и готовые ответы. Модель вознаграждения – это неотъемлемый элемент обучения с подкреплением, которое ставит перед собой цель научить модель генерировать результаты, приводящие к максимальному вознаграждению. Размер вознаграждения зависит от того, как эксперты оценили ответы чат-бота. Для обучения модели вознаграждения ИИ-тренеры, специалисты в области работы с искусственным интеллектом, получали от 4 до 9 ответов модели SFT на один пользовательский запрос и ранжировали их от лучшего к худшему, основываясь на критерии полезности.

3. Обучение с подкреплением (Reinforcement learning from human feedback, RLHF) посредством оптимизации проксимальной политики (PPO) в модели вознаграждения. Последний этап предполагает преобразование модели вознаграждения в скалярную величину, которая присваивается каждой паре запрос/ответ. Оптимизация вознаграждения происходит с помощью PPO, определенного класса алгоритмов, который используется в обучении с подкреплением и тренирует модель принимать решения [Schulman et al. 2017: electr. resource].

Важно отметить, что этапы 2 и 3 можно повторять непрерывно: каждый раз эксперты собирают все больше данных для сравнения, которые впоследствии используются для обучения новой модели вознаграждения и новой политики.

Промпт-инжиниринг – искусство создания промптов

Ученые выделили несколько техник создания запросов. Самые простые это Zero- и Few-Shot Prompts. Второй вид запроса отличается от первого тем, что он содержит в себе несколько демонстраций, примеров [Козырев 2023: электр. ресурс]. Помимо них существует еще Chain-of-Thought Prompting [Zhang et al. 2022: electr. resource]: эта техника подразумевает пошаговое выполнение действий. В свою очередь она также делится на Zero-CoT и Manual-CoT [там же]. В первом случае запрос содержит только призыв к решению задачи по шагам, а второй включает в себя еще и ожидаемый вывод в качестве примера ответа.

Помимо этих техник есть еще много рекомендаций, которые влияют на качество самого промпта и выводимых данных. Ниже представлены некоторые из них.

1. Задать начальную установку. Модель будет лучше работать в тех случаях, когда пользователь просит ее представить себя специалистом, обладающим профессиональной компетенцией в интересующей его области. Например, можно дать указание ответить от лица опытного консультанта в магазине игрушек.

2. Подробно описать задание. Хороший промпт включает в себя понятную и не двусмысленную постановку вопроса для того, чтобы чат-бот мог легче интерпретировать вопрос. Например, предоставить рекомендации для интересующего списка товаров отдельно для родителей и детей. Такой прием называется Perspective Prompting [там же]. Модель может ответить на один вопрос, изучая его с разных сторон: в данном примере она рассматривает и оценивает ситуацию с точки зрения родителей и ребенка. При

формулировке запроса пользователю рекомендуется использовать ряд подсказок и меток (*few-shot prompting*), которые помогают чат-боту качественно разобраться с поставленной задачей.

3. Определить нужный объем. Для получения наиболее качественного и полезного ответа пользователю рекомендуется задать необходимую длину ответа, создав ограничение для вывода.

4. Использовать ограничители. Для того чтобы поставить границу между формулировкой задания и текста, с которым будет работать языковая модель, лучше использовать специальные знаки и символы. Например, пояснить, что нужные данные находятся в тройных кавычках.

5. Обозначить целевую аудиторию и нужный стиль. Запрос пользователя в идеале должен содержать информацию о том, для кого требуется ответ, чтобы модель выбрала понятную формулировку.

6. Определить формат результата. Можно попросить чат-бот оформить ответ в виде таблицы, списка, сплошного текста и др.

7. Использовать позитивные аффирмации (*do* вместо *don't*). Языковая модель лучше воспринимает запросы с позитивной лексикой. Например, для того, чтобы попросить модель написать текст, состоящий из слов, начинающихся на букву П, лучше избегать формулировок со словами «запрещено», «не разрешается», «нельзя» и т. п., вместо этого необходимо использовать утвердительные директивы.

8. Формулировать уточняющие вопросы. При необходимости можно корректировать ответы модели, задавая дополнительные условия: попросить модель конкретизировать вопрос, сделать более подробный анализ, поменять фокус внимания и др.

Включение в промпт подробных и конкретных инструкций может положительно сказаться на качестве ответов моделей. Поэтому, для того чтобы получить полезный и корректный результат, нужно хорошо продумать формулировку запроса и максимально четко сформулировать задачу.

Функционал языковой модели и результаты тестирования

Функционал модели в работе с текстовыми данными [Введение в промпт-инжиниринг 2024: электр. ресурс]:

- 1) трансформация текста: суммаризация и антисуммаризация, тональная трансформация текста, перевод на другой язык;
- 2) генерация текста и извлечение данных;
- 3) ответы по тексту;
- 4) мозговой штурм.

Для того чтобы посмотреть, как работают алгоритмы чат-бота на практике, и оценить ответы

инструмента, нужно было провести тестирование. Сначала стоит проверить, как модель справится с суммаризацией текста. В качестве анализируемых произведений были взяты всем знакомые фольклорные детские сказки «Колобок» и «Царевна-лягушка», а также рассказ И.С. Тургенева «Муму». Они различаются количеством персонажей, сложностью сюжета, а, главное, объемом. Интересно посмотреть на то, как с этой задачей справится ChatGPT и ухудшится ли качество его ответов с увеличением объема анализируемого произведения. Чат-бот предоставлял несколько вариантов ответов по каждому из произведений.

Суммаризация сказки «Колобок». Модель дала несколько вариантов, которые отличались не только по объему, но и по количеству ошибок: лексических (*съедение, оживившись*), грамматических (*из немного муки*), фактических (*колобка замесили на сметане*) и пунктуационных.

Далее в качестве примера представлен один из ответов чат-бота:

Сказка «Колобок» рассказывает о приключениях колобка, испеченного стариком и старухой, который, оживившись, покидает дом и встречает разных животных, пытаясь избежать съедения. Каждое животное он убеждает не съедать его, предлагая послушать свою песенку. Однако лиса, воспользовавшись лестью, съедает колобка, когда тот прыгает на ее морду, чтобы спеть песню еще раз.

Затем была предпринята попытка оптимизировать запрос. Для этого нужно было, во-первых, задать начальную установку («Представь, что ты – талантливый писатель») и требуемый объем в 1–2 абзаца. Во-вторых, использовать подсказки «ты должен», «тебе необходимо». В-третьих, обратить внимание модели на то, что текст должен получиться грамотным и безошибочным. В-четвертых, четко указать, что должно содержаться в ответе: «Тебе необходимо подробно описать сюжет, упомянув всех героев произведения». В-пятых, ввести ограничение на включение в ответ дополнительной информации о сказке. И, в-шестых, упомянуть о том, что «текст должен получиться связным и легко читаемым». Оптимизированный запрос исправил фактические ошибки, но оставил речевые и пунктуационные, а также лексические повторы.

Далее представлен пример – один из ответов чат-бота:

«Колобок» – русская народная сказка о колобке, который сбегает от своих создателей и встречает по пути зайца, волка, медведя и лису, каждый из которых пытается его съесть. Колобок убеждает от них, обещая, что он слишком быстр, чтобы быть съеденным, но в конце концов попадает в пасть лисы и погибает.

Этот ответ оказался намного короче и проще, согласно описанному в промпте требованию. Из-за этого количество ошибок, действительно, сильно сократилось: осталась лишь одна речевая ошибка (*встречает по пути*). Еще один недочет ответа заключается в том, что ChatGPT хоть и упомянул о «создателях» колобка, но не указал, что ими были бабушка и дедушка, которые также являются героями сказки. Несмотря на это, чат-боту удалось изменить текст, устранив все фактические ошибки и убрав всю лишнюю информацию о сказке.

Суммаризация сказки «Царевна-лягушка». В этом случае модель также не отличилась грамотностью: она допустила синтаксические (*найти себе невест по тому, куда упадет их стрела*) и пунктуационные ошибки (*Однако он нарушает условия заклатья, и Василиса вынуждена покинуть...*), а также некоторые фактические неточности (*сестрица соткала ковер*). Из-за увеличения объема текста чат-бот упустил некоторые детали сюжета и придумал новые. Приведем как пример один из ответов чат-бота:

«Царевна-лягушка» – это русская народная сказка, которая рассказывает о приключениях Ивана-царевича и его необычной невесты. История начинается с того, что царь велит своим трем сыновьям пустить стрелы и найти себе невест по тому, куда упадет их стрела. Стрелы старших братьев попадают в дома бояр и купцов, а стрела младшего сына, Ивана-царевича, падает в болото, где ее находит лягушка. Не имея выбора, Иван-царевич берет лягушку в жены. Вскоре царь решает проверить своих невесток и задает им три задания: соткать ковер, испечь хлеб и явиться на царский пир в лучших нарядах. Лягушка, которая на самом деле является заколдованной Василисой Премудрой, с легкостью справляется со всеми задачами, превратившись на время в прекрасную девушку и используя свои магические способности. Иван-царевич поражен мастерством своей жены, но не понимает, что она заколдована. Позже Иван-царевич сжигает лягушачью кожу, надеясь, что Василиса навсегда останется человеком. Однако он нарушает условия заклатья, и Василиса вынуждена покинуть его и вернуться к Коцею Бессмертному. Иван-царевич отправляется на поиски своей жены и проходит через множество испытаний, сражаясь с врагами и встречая на своем пути различных сказочных существ, таких как Баба-яга. С помощью своих новых друзей и собственной смелости Иван-царевич находит Коцея, побеждает его и освобождает Василису. Они возвращаются домой и живут долго и счастливо. Сказка подчеркивает темы любви, верности, смелости и мудрости.

Суммаризация рассказа «Муму». Интересно, что при суммаризации этого текста некоторые ответы чат-бота отличались эмоциональными описаниями героев и их характеров (например

барыня, капризная и эгоистичная), при этом фактических ошибок в ответах не было, но остались речевые (*повесть подчеркивает*) и грамматические ошибки (*Герасим находит и приютит*). Далее представлен пример – один из ответов чат-бота:

Повесть Ивана Сергеевича Тургенева «Муму» рассказывает о трагической судьбе глухонемого дворника Герасима и его любимой собаки Муму. Герасим работает на хозяйку, жестокую и властную барыню. Несмотря на свою силу и трудолюбие, он глубоко одинок из-за своей глухоты. Однажды Герасим находит и приютит бездомную собаку, которую назовет Муму. Муму становится для него единственным другом и смыслом жизни. Однако барыня, капризная и эгоистичная, решает, что собака ей мешает, и приказывает избавиться от нее. Герасим вынужден выполнить приказ. С тяжелым сердцем он уводит Муму к реке, привязывает ей камень и топит ее. После этого он покидает город и возвращается в свою деревню, оставшись одиноким и разбитым. Повесть подчеркивает темы жестокости, несправедливости и одиночества.

В целом, ChatGPT неплохо справляется с суммаризацией текста, пересказывая основные события произведения, раскрывая его идею и описывая героев. В результате анализа ответов модели удалось выяснить, что качество выводимых данных зависит от жанра и объема текста, а также от формулировки запроса. Лучший результат суммаризации был достигнут при работе с рассказом «Муму», а наименее удачный – при работе со сказкой «Царевна-лягушка».

Антисуммаризация текста – обратный процесс, при котором пользователь предлагает чат-боту идею, делится мыслями и пожеланиями касательно будущего текста, который впоследствии должен написать ChatGPT. Например, модель получает запрос придумать сказку про Колобка, который, пытаясь убежать от лисы, оказался в Африке. Ниже приведен пример ответа чат-бота:

Жил-был колобок, который решил путешествовать по миру. Он покатился по лугу, песенку напевая, и вдруг встретил лису, голодную и хитрую. Лиса захотела съесть колобка, но тот был проворен и смыслен. Катится, катится колобок, и вот – прямо в жаркие края, в африканские просторы. Там его встретил жираф, добрый и любопытный. «Куда ты, колобок, путь держишь?» – спросил жираф. «Я путешествовую по миру, ищу новые приключения!» – ответил колобок. Жираф подмигнул своими длинными ресницами и проводил колобка к самому саванне.

В ответе ChatGPT использует жанровые черты сказки (лексические повторы: *катится, катится*, сказочный зачин *жил-был*). Сгенерированный текст получился лучше, чем при суммаризации, поскольку модель допустила меньше ошибок и учла все условия запроса. Еще одно достоинство текста – прямая речь, которая часто используется

в произведениях выбранного жанра. Однако у текста есть и недостатки, например, смена стиля. Если в начале ответ чата очень напоминает сказку, то дальше стиль повествования меняется, становится более реалистичным. Текст написан достаточно корректно, в нем присутствует только одна грамматическая ошибка – *к самому саванне*. Хотя ChatGPT пишет короткое заключение и вывод, трудно сказать, что сгенерированный моделью ответ носит поучительный характер, обычно свойственный детским сказкам.

С этим заданием чат-бот справился лучше, чем с предыдущим, создав текст в заданном жанре, допуская при этом меньше ошибок, нежели при суммаризации. Главное, что при написании сказки модель правильно интерпретировала запрос и учла все заданные в промпте условия.

Далее рассмотрим, как ChatGPT справится с запросом об изменении тональности этого же текста. Задача модели – сделать из готового текста рассказ с трагичным концом. Ниже представлен пример ответа чат-бота:

Колобок отправился в увлекательное путешествие по миру, встречая на своем пути различных животных. Он был полон решимости и оптимизма, несмотря на опасности, подстерегавшие его на каждом шагу. Но однажды, когда он уже почти достигал цели своего путешествия, его обнаружила гордая львица. Львица, глядя на колобка, увидела в нем лакомый кусочек. Словно предательство среди новых друзей, она решила преследовать колобка. Неожиданно для колобка, его новые друзья антилопы отказались от него, пытаясь спастись. Колобок понял, что оказался в безвыходном положении. Львица не дала ему ни шанса на спасение, и его путешествие закончилось трагически под ее когтями. Так завершилась история колобка, который искал приключений и друзей, но встретил смерть в виде голодного хищника.

Учитывая требования, сформулированные в запросе, ChatGPT сгенерировал ответ, который отличается от прошлого стилем повествования. Теперь текст не содержит ни одной характерной для детской сказки черты, а язык стал более книжным. При этом намек на прошлый ответ все равно есть, например, упоминание о его новых друзьях, антилопах. Конец истории, действительно, получился трагичным: Колобок попадает в лапы львице – *его путешествие закончилось трагически под ее когтями*. Ответ хорошо структурирован: в нем есть начало, завязка, кульминация и развязка. Во время чтения текста чувствуется напряжение и достигается эффект неожиданности, когда героя вдруг обнаруживает львица и начинает охоту на него. Опасность, предательство, смерть, жестокость – темы, которые раскрываются в предложенном тексте. Помимо этого, в ответе содержится одна ошибка, связан-

ная с употреблением глагола неправильного вида (*когда он уже почти достигал*), речевые и грамматические ошибки (*увидела в нем лакомый кусочек; Словно предательство среди новых друзей; встретил смерть в виде голодного хищника*), а также пунктуационная (*Неожиданно для колобка, его новые друзья...*).

Итак, с главной задачей чат-бот отлично справился, полностью поменяв стиль и тональность сказки. В тексте раскрывается конфликт двух героев, который приводит историю к трагичному концу. Помимо этого, повествование идет последовательно, из-за чего ответ модели понятен и легок для восприятия.

Следующая протестированная функция связана с генерацией текста. Главная цель – проанализировать, насколько точно модель поймет описанную пользователем задачу и окажутся ли ответы модели качественными и полезными. Чат-бот попросили написать маленький рассказ, задав несколько уточнений и рекомендаций для модели, для того чтобы получить полезный и качественный ответ. В данном случае промпт, во-первых, содержит начальную установку – «представь, что ты – популярный писатель»; во-вторых, в запросе указано четкое ограничение по жанру и объему – чат-бот должен написать аннотацию в два абзаца; в-третьих, в нем представлено краткое описание желаемого сюжета и тех пунктов, которые обязательно должны быть включены в ответ. Ниже представлен пример ответа модели:

«Волиество слов: приключения девочки Алисы и ChatGPT» – захватывающая история о необычной дружбе между девочкой по имени Алиса и искусственным интеллектом ChatGPT. Все началось с того, что Алиса, увлеченная технологиями и книгами, встретила ChatGPT в интернете. Их общие интересы к исследованию мира и любовь к приключениям быстро объединили их, превратив случайную встречу в непреодолимую дружбу. Совместно они отправляются в захватывающие приключения, исследуя разные уголки мира, решая головоломки и преодолевая трудности. Алиса и ChatGPT находят удовольствие и вдохновение в общении друг с другом, обмениваясь идеями и решениями. Их история демонстрирует, что дружба может возникнуть в самых неожиданных местах и что совместные усилия могут преодолеть любые препятствия.

Видно, что с генерацией текста языковая модель справилась гораздо лучше. Она описала необходимые пункты, выполнила требования по объему и жанру текста и сгенерировала хороший, грамотный ответ. Кроме того, в тексте нет ни одной ошибки.

В качестве эксперимента можно попросить ChatGPT сделать из этого текста стихотворение,

соблюдая рифму, и дать ему название. Ниже представлен пример ответа модели:

Дружба в мире слов

*Алиса в сети бродила,
С мечтами в сердце жила,
С ChatGPT она вскоре,
Душой единой была.
Вместе мир они познали,
Тайны, чудеса встречали,
Головоломки решали.
Препрады все одолели.
Виртуальный друг и девочка,
В приключениях дни летели,
Вместе, в радости и в бедах,
Словно свет в ночной метели.
Эта дружба нас научит,
Что в словах живет тепло,
Общий путь нам сердце лечит,
Мир нам дарит волшебство.*

В ответе, сгенерированном чат-ботом, описана история с уже знакомым сюжетом, в которой хорошо прослеживается общая логика повествования. Однако в третьем абзаце логический переход между двумя первыми строками отсутствует: *Виртуальный друг и девочка, // В приключениях дни летели...* В стихотворении есть начало, в котором происходит знакомство двух героев, середина, описывающая их взаимоотношения и приключения, и концовка, резюмирующая всю историю. Хотя в некоторых местах текста и присутствует перекрестная рифма, ChatGPT не смог соблюсти условие о сохранении рифмы в каждой строке: *бродила – вскоре, решали – одолели, девочка – бедах*. Трудно определить единый размер стиха, потому что ритм постоянно меняется в течение всего произведения.

Последнее тестирование в этой работе связано с ответами модели на вопросы по тексту. Для этого был взят текст известной русской народной сказки «Теремок». Запрос к чат-боту был следующим: «Ответь на вопросы по тексту:

1. Как называется домик, в котором живут герои сказки?
2. Сколько всего животных живёт в домике?
3. Живёт ли в домике заяц?
4. Кто пришел четвертым и стал жить в домике?
5. Кто развалил домик?»

Ниже представлен пример ответа чат-бота:

1. Домик, в котором живут герои сказки, называется "теремок".
2. В домике живут пять животных: мышка-норушка, лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка и волчок-серый бочок.
3. Да, в домике живёт заяц. Он называется зайчик-побегайчик.
4. Четвёртым пришел волчок-серый бочок и стал жить в домике.

5. Домик развалился, когда на крышу лег медведь косопалый.

В этот раз чат-бот отлично справился с поставленной задачей, не допустив ни одной ошибки в своих ответах. Кажется, что с этим запросом модель справилась лучше, чем во всех предыдущих случаях.

Результаты тестирования показали, что качество ответов модели зависит от многого, начиная с самого запроса и его формулировки, заканчивая объемом анализируемых произведений. Чат-бот способен не только правильно интерпретировать запросы пользователя, но и учитывать жанровые и стилистические особенности текста, а также создавать связные тексты. Ограничения ChatGPT чаще всего связаны с ошибками при генерации ответов, которые можно устранить с помощью оптимизации запроса. Ответ, получившийся после создания более конкретизированного промпта, включающего в себя некоторые рекомендации по увеличению его эффективности (например, использование подсказок, начальной установки, ограничений в объеме и др.), стал более грамотным, точным и правдивым. В генерации лирического текста модель не справилась с рифмой, ритмом и логическими переходами между строками в стихотворении. Ответы на вопросы по тексту показали безошибочный результат, тем самым подтверждая, что ChatGPT может быть весьма точным и информативным в этом аспекте.

Несмотря на выявленные ограничения, в целом ChatGPT продемонстрировал хорошие результаты в вопросах обработки и создания текстов различных стилей и жанров, что еще раз доказывает его пользу в работе с текстовыми данными.

Опрос респондентов: результаты

Для оценки работы ChatGPT был проведен опрос среди 50 респондентов разного возраста (от 18 до 40 и более лет, 86% из которых – люди от 18 до 25 лет) и пола (66% – женщины, 34% – мужчины). Опрашиваемым нужно было указать ту функцию, с которой, по их мнению, чат-бот справился лучше всего, а также прокомментировать свой выбор.

На первом месте оказались ответы на вопросы по тексту: за этот вариант проголосовала почти половина всех опрошенных (46%). На втором и третьем местах – генерация прозаического произведения и суммаризация текста (20% и 14% соответственно). Самыми неудачными, по мнению респондентов, оказались ответы, в которых осуществлялись смена тональности текста, генерация лирического произведения и антисумма-

ризация текста, за последнюю проголосовали лишь два человека (4%).

По результатам опроса заметно, что в большинстве случаев люди оценивали ответы модели по двум составляющим: их содержанию и корректности. Это отражалось на голосах респондентов в зависимости от того, чему отдают предпочтение люди. Помимо этого, нельзя не сказать о субъективности мнения: один и тот же сюжет мог кому-то показаться интересным, а кому-то слишком простым и скучным. Реакция респондентов на ответ, написанный ChatGPT после оптимизации запроса, также не является однозначной в большинстве случаев по этой же причине. Несмотря на разногласия, большинство людей согласилось с тем, что самая удачная работа модели связана с ответами на вопросы по тексту. Почти одинаковое количество людей (~60%) поставило высокие оценки антисуммаризации текста, смене его тональности, а также генерации прозаического произведения. При этом, генерацию лирического произведения респонденты оценили хуже из-за несоблюдения структурных норм стихотворения, а также несоответствия требованиям, сформулированным в запросе.

Выводы

В заключении необходимо сказать о том, что функционал ChatGPT-3.5, связанный с текстовыми данными, действительно, обширен и разнообразен. Чат-бот может выполнять различные задачи, включая трансформацию, генерацию текста, а также извлечение данных. Однако наивысшее качество и полезность ответов достигается тогда, когда модель взаимодействует с человеком. В работе описаны рекомендации, которые помогают оптимизировать запрос для того, чтобы добиться желаемого результата. С помощью конкретизации промпта и использования полезных подсказок можно добиться нужного эффекта, постоянно улучшая выводимые данные.

Результаты проводимого опроса говорят о том, что оценка ответов модели зависит от личных предпочтений каждого человека. Выбирая ответ, респондентам часто приходилось голосовать либо в пользу информативности текста, либо в пользу его корректности. Более того, субъективность мнения опрашиваемых отражалась и на оценке сюжета генерируемого текста. Так или иначе, чат-бот может подстраиваться под индивидуальные предпочтения пользователя, выполняя требования, описанные в запросе.

Говоря о преимуществах модели, стоит отметить ее способность быстро генерировать креативные идеи, учиться на своих ошибках, решать задачи шаг за шагом и адаптироваться к новым

условиям. Тестируя функционал ChatGPT-3.5, можно заметить, что чат-бот способен не только правильно трактовать пользовательские запросы, но и учитывать стилистические и жанровые особенности текста. Однако в работе модели с текстовыми данными есть свои ограничения, связанные с предоставлением недостоверной (а порой и придуманной) или избыточной информации, ошибками в генерируемых текстах, излишней чувствительностью к формулировкам, а также игнорированием пользовательских инструкций. В настоящий момент эти недочеты активно пытаются устранить в новых версиях ChatGPT, которые в сравнении с 3.5 уже показывают лучшие результаты. Например, в ChatGPT 4 и ChatGPT 4o пользователи имеют возможность работать с новыми функциями, касающиеся не только текста, но и изображений, а также аудио- и видеофайлов, с тестированием которых могут быть связаны перспективы дальнейших исследований этого инструмента.

Список источников

Hu K. ChatGPT sets record for fastest-growing user base-analyst note // Reuters. 2023. [Electronic resource]. URL: <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01> (date of access: 15.04.2024).
Introducing ChatGPT // OpenAI. 2022. [Electronic resource]. URL: <https://openai.com/blog/chatgpt> (date of access: 17.03.2024).

Список литературы

Козырев И. Что в промптах работает, а что нет // Хабр. 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/companies/raft/articles/781984> (дата обращения: 04.05.2024).
Красочкин С.Г. Чем ChatGPT отличается от текущих нейросетей // Евразийский Союз Ученых. Технические и физико-математические науки. 2023. Т. 1, № 4(107). С. 30–35.
Маркианова А. Алгоритм, сделавший ChatGPT таким «человечным» – Reinforcement Learning from Human Feedback // Хабр. 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/articles/730990> (дата обращения: 04.04.2024).
Devlin J. et al. BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding / J. Devlin, M.-W. Chang, K. Lee, K. Toutanova. 2018. [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/pdf/1810.04805> (date of access: 15.04.2024).
Kalla D., Smith N. Study and analysis of ChatGPT and its impact on different fields of study // International Journal of Innovative Science and Research Technology. 2023. Vol. 8, № 3. Pp. 827–833.

Ouyang L. et al. training language models to follow instructions with human feedback / L. Ouyang, J. Wu, Xu Jiang, D. Almeida, C.L. Wainwright et al. [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/pdf/2203.02155v1> (date of access: 18.07.2024).

Schank R.C. What is AI, anyway? // AI magazine. 1987. Vol. 8, № 4. Pp. 59–65.

Schulman J. Proximal Policy Optimization Algorithms / J. Schulman, F. Wolski, P. Dhariwal, A. Radford, O. Klimov [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/pdf/1707.06347> (date of access: 18.07.2024).

Wang D.-Q. et al. Accelerating the integration of ChatGPT and other large-scale AI models into biomedical research and healthcare / D.-Q. Wang, L.-Y. Feng, J.-G. Ye, J.-G. Zou, Y.-F. Zheng // Wiley: Online Library. 2023. [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/mef2.43> (date of access: 04.04.2024).

Zhang Z. et al. Automatic chain of thought prompting in large language models / Z. Zhang, A. Zhang, M. Li, A. Smola [Electronic resource]. URL: <https://arxiv.org/pdf/2210.03493> (date of access: 18.07.2024).

THE POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF CHATGPT-3.5 WORKING WITH LITERARY TEXT DATA

Alisa E. Urikh

Student, Department of Philology

Higher School of Economics – Saint Petersburg

Artificial intelligence methods are the promising technologies. They include, in particular, large language models, including ChatGPT. The proposed research focuses on the performance of ChatGPT-3.5 on literary text data and prompt engineering. The chatbot was tested on several categories of tasks: summarization, anti-summarization, generation, changing the sentiment of a literary text and answering questions about the text to identify the capabilities and limitations of the functionality. Respondents were also involved to evaluate the model's performance and were asked which task the model coped with best and worst, and how the strategy of prompt generation affects the quality of ChatGPT responses.

Keywords: chatbot; prompt; ChatGPT-3.5; text analysis; testing.

УДК 811.581'37

ЛЕКСИКА ПРЯДЕНИЯ, ТКАЧЕСТВА И ШВЕЙНОГО ДЕЛА КАК МОТИВАЦИОННАЯ БАЗА ЧЭНЬЮЙ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Мария Андреевна Гранова

к. филол. н., доцент кафедры теоретического и прикладного языкознания

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614000, Россия, Пермь, ул. Букирева 15. marjanaandreeva@mail.ru

Рассматриваются чэньюй китайского языка, содержащие именные компоненты, относящиеся к лексике прядения, ткачества и швейного дела, – обозначения тканей, нитей, ткацкого стана и его частей, швейной иглы. Цель исследования – выявление признаков этих реалий, которые стали мотивирующими для включения их названий в состав устойчивых оборотов и для возникновения их фразеологической семантики. Установлено, что это могут быть как объективные признаки этих предметов (цвет, размер, форма и т. д.), так и субъективные, приписываемые им носителями языка (ценность и красота). Построены мотивационные модели, иллюстрирующие развитие семантики исследуемых единиц; доказано, что семантические процессы обусловлены образом жизни китайского народа, его историей и культурой.

Ключевые слова: фразеология; чэньюй; лексика прядения, ткачества и швейного дела; семантико-мотивационные модели; китайский язык.

Введение

Известно, что фразеология любого языка, наряду с лексикой, отражает картину мира носителей этого языка, опыт освоения ими окружающей действительности. Анализ фразеологического фонда позволяет обнаружить специфику природных условий жизни этноса, установить особенности его социально-исторического развития, выявить черты национального характера, изучить культуру народа, его обычаи и традиции. Таким образом, исследование фразеологии различных языков является актуальным направлением научной работы.

Настоящее исследование посвящено фразеологическим единицам китайского языка. Как указывает Ма Гофань, в китайском языке существуют следующие виды фразеологических единиц: 1) чэньюй (成语 chéngyǔ) – идиома; 2) яньюй (谚语 yànyǔ) – пословица; 3) сехоуяй (歇后语 xiēhòuyǔ) – недоговорка-иносказание; 4) гуаньюньюй (惯用语 guànyòngyǔ) – фразеологическое сочетание; 5) суюй (俗语 sùyǔ) – поговорка [Ма Гофань 1978: 54–93].

В настоящей работе объектом анализа станут единицы вида чэньюй (букв. «готовое выражение»), которые составляют самый обширный класс китайских фразеологизмов (см. об этом, например [Цзин Байлян 2015: электр. ресурс]) и представляют собой «устойчивое фразеологическое словосочетание (чаще четырехсловное), по-

строенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения» [Баранова 1969: 98]. Источниками таких единиц служат произведения китайской классической литературы (каноны, философские трактаты, исторические сочинения, художественные тексты), а также мифы, афоризмы и даже заимствования из других языков [Войцехович 2007: 18].

Исследователи, занимающиеся рассмотрением китайской фразеологии, указывают следующие основные признаки чэньюй: построение по грамматическим нормам языка вэньянь¹: архаичная лексика (наличие в составе выражения историзмов и архаизмов, многие из которых в современном языке путунхуа утратили качества самостоятельного слова и выступают лишь как словообразовательные морфемы) [там же: 40–41]; ограниченное число компонентов (от 3 до 14, чаще всего – 4, поскольку именно четырехкомпонентная структура позволяет построить любую грамматическую конструкцию и выразить всю глубину семантического содержания при использовании минимального числа языковых средств, что отражает закон языковой экономии) [там же: 28–30]; моносиллабичность, при которой чэньюй состоит из односложных компонентов, обладающих широкой синтаксической ва-

лентностью, в его составе часто отсутствуют служебные слова [там же: 23]; строгая синтаксическая структура, обладающая устойчивостью (нельзя изменять порядок компонентов выражения) и непроницаемостью (внутри чэньюй нельзя вставить слово) [Курдюмов, Скворцов 2018: 5]; семантическая монолитность (значение выражения не всегда выводится из значения отдельных иероглифов, составляющих чэньюй) [там же: 8]; воспроизводимость (чэньюй не создается каждый раз заново, а воспроизводится говорящим в готовом виде) [Войцехович 2017: 35]; синтаксическое единство (синтаксически чэньюй представляет собой словосочетание или предложение, однако функционирует как слово и является одним членом предложения) [там же: 25]; принадлежность к книжному стилю речи [там же: 53]; образность, экспрессивность и символичность [Курдюмов, Скворцов 2018: 13]. Использование чэньюй в речи является свидетельством начитанности говорящего и его высокого уровня владения языком [там же: 4].

Как сказано выше, чэньюй образуют самый многочисленный класс в рамках китайской фразеологии, поэтому в современной синологии ведется их разностороннее рассмотрение. Так, изучаются их происхождение [Браташова, Мусаелян 2016; Кольцова 2021 и др.] и грамматическая структура [Зайцева 2018; Котельникова 2016 и др.], способы перевода на русский язык [Козлова 2017; Лю Цзяцзини 2017; Чжан Вэй 2023 и др.], место таких единиц в преподавании китайского языка как иностранного [Блохина, Белокурова 2024; Чэнь Шуан 2007 и др.]; ведутся исследования, посвященные сопоставлению чэньюй с единицами фразеологических фондов других языков (например, русского [Баженов 1999; Ван Синьцзюй 2018 и др.], английского [Ван Ци 2023 и др.], японского [Кожевников, Шевчук, Мережко 2018 и др.] и мн. др.) и выявляется их национально-культурная специфика.

Ученые-синологи также уделяют большое внимание анализу семантических особенностей чэньюй. Можно указать два основных направления в этой области. Исследователи, работающие в рамках первого из них, отталкиваются от значения фразеологизмов, т. е. от определенной реалии, и анализируют то, какие единицы из набора чэньюй и через какие компоненты данную семантику выражают. Так, например, рассматривалось отражение в чэньюй различных аспектов национальной культуры китайцев [Чэнь Сыфань 2024], а также представлений носителей китайского языка о качествах человека [Байшериева 2014; Ордахова, Лебедева, Бугуев 2016], богатстве и бедности [Крылова 2023], любви [Бай

Линсяо 2023] и др. Второе направление предполагает путь от языковой формы фразеологизма к его семантике: в таких работах обычно рассматривается некоторая группа чэньюй, имеющих в своем составе определенный компонент, и анализируется то, какие значения такие единицы могут выражать. Так, большое число работ, выполненных в рамках данного подхода, посвящены чэньюй, включающим зоонимы [Павленок, Привороцкая 2018; Сун-Ту-Дзя, Яковлева 2022], фитонимы [Ван Ци 2023; Дин Лина 2024; Кожевников, Шевчук, Мережко 2018], соматизмы [Го Синь-и 2004; Пяо Юйци, Персиянова 2022], колоративы [Кольцова 2018; 2021], названия природных объектов и стихий [Чжао Сюцин 2008; Яковлева, Бунина 2022; Яковлева, Чжао Пэнбо 2021]. Настоящее исследование выполнено в русле второго направления.

Материал и методы исследования

Объектом нашего анализа являются чэньюй, включающие в себя компоненты, относящиеся к лексике прядения, ткачества и швейного дела. В состав такой лексики входят названия лиц, занимающихся прядением, ткачеством и шитьем, обозначения отдельных трудовых действий и процессов, выполняемых при прядении, ткачестве и пошиве одежды, материалов для работы, инструментов и орудий труда, а также результатов труда на каждом этапе работы [Тариева 1995: 9; Шейдаева 2019: 913]. Прядение, ткачество и швейное дело являются одними из древнейших видов производственной деятельности человека, поэтому связанные с ними лексические единицы составляют важный пласт ремесленной лексики и – шире – лексики материальной культуры и служат источником сведений о жизни народа – носителя языка, его трудовой деятельности и духовной культуре. Поэтому лексика прядения, ткачества и швейного дела представляет большой интерес для исследователей.

Однако, как показал анализ, в настоящее время специальные научные работы, посвященные этим лексическим единицам как компоненту чэньюй, отсутствуют. Наиболее близкими к теме настоящего исследования являются работы, в которых в подобном аспекте рассматриваются наименования одежды. В указанных работах, в частности, анализируются лексемы, называющие виды тканей, используемые для изготовления одежды [Ма Цзясинь, Шамсутдинова 2021], а также некоторые обозначения способов изготовления одежды [Сербова 2019].

Настоящая работа направлена на изучение семантики чэньюй, включающих различные подгруппы лексики прядения, ткачества и швейного дела. Цель исследования – выявление тех при-

знаков реалий, относящихся к этим видам хозяйственной деятельности человека (инструментов, материалов, действий и т. д.), которые стали мотивирующими для включения их обозначений в состав устойчивых оборотов и для развития фразеологического значения.

Источником материала для настоящей работы послужил «Китайско-русский фразеологический словарь» О.М. Готлиба и Хуайна Му [КРФС], из которого методом сплошной выборки было отобрано 40 чэньюй, включающих в качестве компонентов слова, относящиеся к лексике прядения, ткачества и швейного дела; затем эти фразеологизмы были распределены в несколько групп, в зависимости от конкретного ремесленного термина, имеющегося в их составе (если таких компонентов в выражении было несколько, то оно попадало сразу в несколько групп). Отметим, что в рамках настоящей статьи будут рассмотрены лишь те 24 из обнаруженных фразеологических единиц, в мотивационной семантике которых ведущую роль играют именные лексемы.

Анализ семантических групп чэньюй

1. Чэньюй, мотивированные названиями расходных материалов для прядения, ткачества и шитья и обозначениями продуктов этих процессов

Фразеологические единицы, включающие названия расходных материалов, используемых при прядении, ткачестве и швейном деле, и конечных продуктов, являющихся результатами этой деятельности, были объединены в одну большую группу сознательно, поскольку продукция, получаемая на каждом из этапов этих процессов, одновременно служит сырьем для следующего этапа. Так, нити, получаемые при прядении, выступают сырьем для тканья, а получаемый при тканье холст – материалом для шитья.

Как показал анализ словарных материалов, в данную группу входят две подгруппы.

1.1. Чэньюй, мотивированные названиями тканей

В китайско-русском фразеологическом словаре О.М. Готлиба находим довольно большое число чэньюй (всего – 12 единиц), включающих обозначения тканей. Это обусловлено тем, что одежда (а следовательно, и ткань, из которой она изготавливается), наряду с пищей, является главным ресурсом, который составляет необходимый минимум для жизни человека, что находит отражение в идиоме 布帛菽粟 bù bó shū sù (перевод – «ткань и хлеб» [КРФС: 50], дословно «полотно, шелк, бобы, просо» [БКРС: электр. ресурс]) ‘все самое необходимое’² [КРФС: 50]. Интересно, что

в Китае предметом первой необходимости является не только хлопчатобумажный холст, но и шелк, который изначально могли носить лишь император и его семья, затем чиновники и богатые купцы (сначала – только как погребальную одежду, а позднее – и при жизни), а затем и все слои общества [Сюй Сяо 2023: 144–148]. Мотивационную модель в данном случае можно представить следующим образом: ‘полотно и шелк как самые распространенные и культурно значимые виды ткани’ → ‘полотно и шелк (или ткань вообще³) как необходимые для жизни вещи’ → ‘самое необходимое’.

На наш взгляд, подобную же семантику имеет компонент 布 bù в выражении 尺布斗粟 chǐ bù dòu sù (перевод – «один чи ткани, один доу чумизы» [КРФС: 71], дословно «[один] чи (китайский фут, мера длины, равная 1/3 метра) ткани (полотна), [один] доу (мера сыпучих и жидких тел, около 10,35 литра) проса (зерна)» – перевод мой, М.Г.) ‘ссора между братьями из-за дележа богатства; столкновение интересов между братьями’ [КРФС: 71]. Представляется, что главную роль в образовании фразеологической семантики данного выражения играют счетные слова, обозначающие меру: один чи и один доу – очень небольшое количество ткани и зерна, следовательно, братья ссорятся, решая, как их разделить (ср. [БКРС: электр. ресурс]). Сами же ткань и зерно обозначают необходимый для жизни минимум.

Рассмотрим выражение 纨绔子弟 wán kù zǐ dì (перевод – «молодые люди в шелковых штанах» [КРФС: 431]) ‘праздная аристократическая молодежь; «золотая молодежь»; пижон’ [КРФС: 431]. Представляется, что главную роль в семантике этого выражения играет компонент 纨 wán ‘белый тонкий шелк’ [БКРС: электр. ресурс]. Как говорилось выше, долгое время шелк имел очень высокую стоимость и был доступен лишь высшим слоям населения [Сюй Сяо 2023: 148], поэтому шелковая ткань и одежда из нее стали символами аристократии. Сама идиома использовалась прежде всего по отношению к детям из богатых аристократических родов, которые, не работая, вели роскошную жизнь за счет своей семьи [Полное собрание чэньюй: электр. ресурс], поэтому чэньюй развил отрицательную коннотацию ‘белоручка, недоросль’ [КРФС: 431].

Символику богатой жизни и достатка в китайском языке также имеет парча, ср. выражение 锦衣玉食 jǐn yī yù shí (перевод – «парчовые одежды, нефритовые яства» [КРФС: 221]) ‘роскошная, праздная жизнь’ [КРФС: 221]. Отметим, что парча – «сложноузорчатая художественно-декоративная ткань с шелковой основой, содержащая в утке (реже в основе) металлические нити с зо-

лотом и серебром» [БРЭ: электр. ресурс], которая, как и сам шелк, возникла в Китае, а затем распространилась в страны Малой Азии и Европы [БРЭ: электр. ресурс].

Таким образом, общую мотивационную модель для двух рассмотренных выше случаев можно представить следующим образом: 'шелк, парча как дорогие ткани, доступные лишь высшим слоям населения' → 'богатая жизнь (т.е. жизнь тех, кто эти ткани себе может позволить)'.

Простые люди носили одежду из льна и хлопка [Сюй Сяо 2023: 148], поэтому, в противоположность шелку и парче, холст становится символом простой жизни, а также скромности, которая являлась важным качеством идеальной жены. Ср. выражение 荆钗布裙 jīng chāi bù qún (перевод – «терновые шпильки и холщовая юбка» [КРФС: 223]) 'простота и скромность идеальной жены' (БКРС: электр. ресурс). Мотивационная модель здесь следующая: 'холст как ткань, из которой изготавливали одежду простые люди' → 'простая, скромная жизнь' → 'женская скромность'.

В словарных материалах находим выражение 牛衣对泣 niú yī duì qì (перевод – «плакать друг перед другом в одежде из дерюги» [КРФС: 306]) 'супруги, влачащие скудное существование' [КРФС: 306]. Отметим, что среди четырех элементов, составляющих этот чэньюй, нет названия ткани; дословный перевод этого выражения следующий: «[в] коровьей одежде друг напротив друга лить слезы» (перевод мой, М.Г.). Однако компоненты 牛衣 niúyī вместе составляют слово «дерюга, мешковина», обозначающее «грубую ткань из низкосортной пряжи» [МАС 1: 391], а именно из отходов конопли [БКРС: электр. ресурс]. Здесь она названа «лошадиной одеждой», т. к. из такой ткани изготавливались попоны для скота [БКРС: электр. ресурс]. Таким образом, в рассматриваемом случае обнаруживаем мотивационную модель, которая похожа на описанную выше: 'грубый холст (дерюга), обычно служащий для различных хозяйственных целей, использованный как материал для пошива одежды' → 'бедная жизнь'.

Помимо символики богатой и бедной жизни, названия тканей в китайском языке развивают и другие значения. При этом, что естественно, названия дорогих тканей чаще передают положительную семантику, а дешевых и грубых – отрицательную. Ср., например, выражение 锦上添花 jǐn shàng tiān huā (перевод – «добавлять узоры на парчу» [КРФС: 220]) 'наводит лоск; улучшать; стремиться к совершенству; сделать хорошее еще более хорошим' [КРФС: 220]. Пар-

ча может символизировать талант поэта: 锦心绣口 jǐn xīn xiù kǒu (перевод – «расшитое сердце, расшитый рот» [КРФС: 221]; «парчовое сердце, узорные уста» – перевод мой, М.Г.) 'глубокие мысли и великолепное изложение' [КРФС: 221].

В другом выражении 青蝇点素 qīng yíng diǎn sù (перевод – «муха пятнает шелковую ткань» [КРФС: 343]; дословно «зеленая падальная муха пятнает белый шелк» – перевод мой, М.Г.) муха символизирует клеветника [БКРС: электр. ресурс; КРФС: 343], а белый шелк – честь человека. Все выражение имеет семантику 'порочить честное имя, клеветать, обливать грязью' [КРФС: 343].

Еще одна идиома, включающая название парчи, – 锦囊妙计 jǐn náng miào jì (перевод – «превосходный план в парчовом мешке» [КРФС: 220]; дословно «[в] парчовом мешке прекрасный (хитроумный) план» – перевод мой, М.Г.) – имеет значение 'хороший способ решения актуального вопроса, хитроумный план', а также 'хитрый, изворотливый' [КРФС: 220]. Выражение взято из пятидесят четвертой главы романа «Троецарствие», где описан способ подготовки к экстренной ситуации: план пишут на листке бумаги и кладут в парчовый мешочек (который использовался как сумка для мелочей) и в минуту опасности достают листок, прочитывают план и действуют согласно ему [КРФС: 220].

В словаре О.М. Готлиба находим также идиому 抱布贸丝 bào bù mào sī (перевод – «придерживать деньги на покупку шелковых ниток» [КРФС: 30]; «имея на руках холст, обменивать [его] на шелк» [БКРС: электр. ресурс]). Если опираться на более близкий к буквальному перевод, представленный в БКРС, то фразеологизм отсылает к натуральному обмену, отсюда его значение 'вести торговлю' [КРФС: 30]. С другой стороны, компонент 布 bù 'ткань' также имеет значение 'монета' [БКРС: электр. ресурс], поэтому возможен перевод «имея при себе деньги, покупать шелк» (перевод мой, М.Г.). Переносное значение фразеологизма – 'под предлогом покупки шелка прийти к женщине и сделать ей предложение' [БКРС: электр. ресурс]; О.М. Готлиб отмечает также значение 'флиртовать, заигрывать' [КРФС: 30], возникновение этой семантики, вероятно, связано с общим смыслом стихотворения 氓 (в переводе А.А. Штукина «Ты юношей простым пришел весной» [Штукин, Федоренко 1957: 74]) из «Книги песен», в котором говорится о юноше, который пришел к девушке «обменивать шелк», т. е. с предложением руки и сердца, но затем бросил ее.

Рассмотрим также чэньюй 披麻救火 pī má jiù huǒ (перевод – «надеть конопляную одежду

(траур) и требовать огня» [КРФС: 317]; «накинув на плечи холстину, идти тушить пожар» [БКРС: электр. ресурс]; дословно «накинув на плечи [одежду из] конопляного холста, спасать [кого-л.] из огня» – перевод мой, М.Г.) ‘переть против рожна, искать неприятности на свою голову’ [КРФС: 317]. Семантика данного выражения, во-первых, обусловлена признаком легкой воспламеняемости одежды из полотна, которая поэтому не может защитить человека от огня. Возможна и иная мотивация. Объединяясь, компоненты 披麻 pī má могут означать «носить траурную одежду по родителям» [БКРС: электр. ресурс]. Стоит сказать, что в китайской культуре ношение траура строго регламентировалось. Траур по родителям был наиболее строгим и долгим (три года); одежда для самых строгих степеней траура была наиболее простой: при подготовке такого платья всего лишь вырезали ножом из куска материи необходимую форму, ее не обрабатывали и даже не сшивали; ткань была очень рыхлой, нити для ее изготовления почти не обрабатывались, поэтому она была жесткой, поскольку считалось, что человека, перенесшего утрату родителей, одежда волновать не должна [Кейдун 2015: 85–87]. При этом траур воспринимался как время, необходимое для восстановления ритуальной чистоты социума; в период траура родственники умершего, введенные в сакральное, «нечистое» состояние его смертью, составляют с ним «особое сообщество, находящееся между миром живых и миром мертвых» [Кейдун 2019: 72] и поэтому должны быть изолированы от общества. Следовательно, если человек, носящий траур, бросается спасать кого-то на пожаре, он может навлечь беды и на себя, и на остальных членов социума.

1.2. Чэньюй, мотивированные названиями нитей, пряжи

В эту подгруппу вошло пять фразеологических единиц. Среди них имеется, например, выражение 万缕千丝 wàn lǚ qiān sī (перевод – «десять тысяч ниток, тысяча нитей») [КРФС: 434] ‘неисчислимо множество; многочисленные, сложные и тесные отношения и связи’ [КРФС: 434]. Как видно из приведенных словарных данных, в этой идиоме нити символизируют связи, отношения между людьми, что обусловлено формой нитей и их функцией при шитье. Мотивационная модель следующая: ‘нити как нечто длинное и то, что связывает, скрепляет детали одежды между собой’ → ‘нити как связи между кем-либо или чем-либо’.

Отчасти это же значение наблюдаем у компонента 丝 sī ‘нить’ и в выражении 一丝不挂 yī sī bù

guà (перевод – «ни одной ниточки не висит») [КРФС: 512] ‘свободный, ничем не связанный’ [КРФС: 512]. Согласно «Большому китайско-русскому словарю», именно это значение является для данной единицы первичным; корни рассматриваемого фразеологизма следует искать в буддийском учении, где оно связывалось с отречением от мира, разрывом всех связей с ним для достижения безмятежности духа [БКРС: электр. ресурс]. Позднее данное выражение получило также семантику ‘голый, обнаженный, не прикрытый’ [КРФС: 512] (в словаре О.М. Готлиба именно это значение подано как первичное). В этом случае ключевым мотивировочным признаком является использование нитей как сырья при изготовлении полотна для платья, что дает основание для семантического переноса ‘нити’ → ‘одежда’.

Проанализируем также идиому 嫠不恤纬 lí bù xù wéi (перевод – «вдова не заботится о пряже (а скорбит о гибели, грозящей дому Чжоу)») [КРФС: 256] ‘жить заботами страны, забывая о своем доме’ [КРФС: 256]. Представляется, что, поскольку прядение являлось одним из традиционных видов женских хозяйственных работ, пряжа в этом выражении выступает как символ бытовых забот и дома в целом.

Две оставшиеся идиомы данной подгруппы наряду с названиями нитей содержат обозначения иглы, поэтому они будут рассмотрены в следующем разделе.

2. Чэньюй, мотивированные названиями инструментов для прядения, ткачества и шитья

В словаре О.М. Готлиба обнаружен ряд чэньюй (9 единиц), включающих названия технических средств и инструментов, которые используются при прядении, ткачестве и шитье. Как показывает проведенный анализ, в состав идиом регулярно включаются обозначения всего двух инструментов – ткацкого стана (и его частей) и иглы. Однако стоит отметить, что при этом спектр значений, с которыми связываются эти компоненты в составе фразеологизмов, достаточно широк.

Так, мысль о создании чего-то нового передается в китайском языке через идею изобретения нового ткацкого стана: 别出机杼 bié chū jī zhù (перевод – «создать другой ткацкий станок») [КРФС: 41] ‘придумать что-то новое в организации производства’ [КРФС: 41], ‘не следовать общепринятым стандартам, проложить себе новый путь’ [БКРС: электр. ресурс]; 自出机杼 zì chū jī zhù (перевод – «самому придумать ткацкую гребенку») [КРФС: 585]; «самому придумать бер-

до ткацкого стана» – перевод мой, *М.Г.*) ‘создать что-то оригинальное, самобытное’ [КРФС: 585]. Главным мотивирующим компонентом в данных выражениях является единица 机杼 *jīzhù*, которая, как цельное слово, может иметь значение ‘ткацкий станок’ [БКРС: электр. ресурс], а может быть рассмотрена как состоящая из элементов 机 *jī* ‘ткацкий станок’ и 杼 *zhù* ‘челнок’, а также ‘бердо’ [БКРС: электр. ресурс]. Отметим, что бердо – «одна из составных частей ткацкого станка в виде гребня или рамы с вертикальными прорезями, через которые пропускаются нити основы» [СТСРЯ: электр. ресурс]. Представляется, что в данном случае мотивирующим признаком выступает форма этой части ткацкого станка: продевание нитей в бердо воспринимается как следование некоему устоявшемуся канону, а изобретение нового берда – как появление нового плана («рамки» произведения), канона (ср.: в китайском языке единица 机杼 *jīzhù* также имеет значение ‘замысел, концепция, план (литературного произведения)’ [БКРС: электр. ресурс]).

Ткацкий станок (точнее, челнок) может быть метафорой быстротечности времени, что проявляется в выражении 日月如梭 *rì yuè rú suō* (перевод – «дни и месяцы как ткацкий станок» [КРФС: 362]; «солнце и луна снуют по небу, подобно ткацким челнокам» [БКРС: электр. ресурс]; дословно «солнце (дни) и луна (месяцы) подобны челноку» – перевод мой, *М.Г.*) ‘время летит стрелой’ [КРФС: 362]. Челнок – часть ткацкого стана, имеющая обтекаемую форму и полость внутри для размещения шпули с точной нитью, используется для прокладывания утка́ между нитями основы [БРЭ: электр. ресурс]. Мотивирующим признаком здесь выступает скорость движения челнока при тканье.

Наконец, поскольку ткачество издавна было женским занятием, постольку ткацкий станок и его части могут символизировать женщину: 投梭折齿 *tóu suō zhé chǐ* (перевод – «бросить ткацкий челнок и выбить [ухажеру] зубы» [КРФС: 425]; «метнуть ткацкий челнок и выбить [ухажеру] зубы» – по примеру одной девушки, дин. Цзинь [БКРС: электр. ресурс]) ‘отвергнуть недостойное ухаживание’ [КРФС: 425].

Рассмотрим теперь фразеологические единицы с компонентом «игла».

Во-первых, игла может связываться со скрытой опасностью, возможным вредом: 绵里藏针 *mián lǐ cáng zhēn* (перевод – «в вате спрятать иголку» [КРФС: 284]; «в шелковых оческах спрятать иглу» [БКРС: электр. ресурс]) ‘держат камень за пазухой; мягко стелет, да жестко спит; на устах мед, а на сердце лед; с подвохом’

[БКРС: электр. ресурс]. Мотивирующий признак в этом случае – острота иглы, способность колоть, причинять боль. Мотивационная модель: ‘острый предмет’ → ‘опасность’.

С другой стороны, игла может выступать символом хорошего результата, достигнутого большими усилиями: 磨杵成针 *mó chǔ chéng zhēn* (перевод – «пест обточить в иглу» [КРФС: 292]; дословно «шлифовать пест [и] превратить [его в] иглу» – перевод мой, *М.Г.*) ‘терпение и труд все перетрут; наперекор всем трудностям огромными усилиями добиться успеха’ [КРФС: 292]. Представляется, что мотивационными признаками в данном случае служат размер, форма и гладкость иглы. Таким образом, мотивационная модель здесь ‘игла как маленький гладкий предмет, выточенный из песта’ → ‘успех, достигнутый с огромным трудом’.

Размер иглы также оказывается значимым ее признаком в выражении 大海捞针 *dà hǎi lāo zhēn* (перевод – «искать иголку в море» [КРФС: 92]; «[из] океана вылавливать иголку» – перевод мой, *М.Г.*) ‘заниматься тяжелой, но бесполезной работой; ищи-свищи’ [КРФС: 92].

Отметим, что компоненты, называющие иглу, в рамках чэньюй нередко употребляются вместе с обозначениями нитей: 飞针走线 *fēi zhēn zǒu xiàn* (перевод – «летающая игла, бегущая нить» [КРФС: 126]; «летающая игла, бегущая нить» – перевод мой, *М.Г.*) ‘великолепная мастерица-рукодельница; мастерство рукоделия’ [КРФС: 126]; 细针密缕 *xì zhēn mì lǚ* (перевод – «тонкая игла, плотные нити» [КРФС: 455]) ‘тонкая работа (рукоделие); кропотливый, тщательный, скрупулезный’ [БКРС: электр. ресурс; КРФС: 455]. Таким образом, игла и нить, будучи важными атрибутами швейного дела, начинают обозначать саму эту деятельность и ее высокие результаты, женщину-мастерицу, занимающуюся шитьем, а также любую работу, напрямую с рукоделием не связанную, но требующую внимания и тщательности.

Выводы

Итак, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. В состав идиом вида чэньюй в китайском языке могут включаться следующие именные компоненты, связанные с прядением, ткачеством и швейным делом: номинации тканей и нитей и обозначения ткацкого стана (и его частей) и иглы. Наиболее часто в структуру фразеологизмов входят названия тканей (12 единиц); на втором месте – наименования нитей и швейной иглы (по 5 единиц, причем в двух случаях эти компоненты встретились в рамках одного выражения); реже

всего в качестве компонентов чэньюй выступают названия ткацкого стана и его частей (4 единицы). Таким образом, из числа лексем, относящихся к терминам прядения, ткачества и швейного дела, наибольшей семантической и культурной значимостью в языковой картине мира носителей китайского языка обладают названия тканей.

2. В китайском языке фразеологические единицы вида чэньюй, содержание элементы, связанные с прядением, ткачеством и швейным делом, могут описывать

- 1) образ жизни людей, их достаток (锦衣玉食 jǐn yī yù shí «парчовые одежды, нефритовые яства»; 荆钗布裙 jīng chāi bù qún «терновые шпильки и холщовая юбка»; 牛衣对泣 niú yī duì qì «плакать друг перед другом в одежде из дерюги»);
- 2) социальный статус человека (纨绔子弟 wán kù zǐ dì «молодые люди в шелковых штанах»);
- 3) положительные качества человека, такие как поэтический талант (锦心绣口 jǐn xīn xiù kǒu «парчовое сердце, узорные уста»), высокий уровень мастерства в каком-л. деле (飞针走线 fēi zhēn zǒu xiàn «летающая игла, бегущая нить»), новаторство (别出机杼 bié chū jī zhù «создать другой ткацкий станок»), находчивость (锦囊妙计 jǐn náng miào jì «превосходный план в парчовом мешке»), трудолюбие и терпение, способность добиваться результата в делах (磨杵成针 mó chǔ chéng zhēn «пест обточить в иглу»), женскую скромность (荆钗布裙 jīng chāi bù qún «терновые шпильки и холщовая юбка»);
- 4) поведение человека, включая а) отрицательное поведение – праздность (纨绔子弟 wán kù zǐ dì «молодые люди в шелковых штанах»), безрассудные, глупые поступки, неадекватное реагирование на ситуацию (披麻救火 pī má jiù huǒ «накинув на плечи [одежду из] конопляного холста, спасать [кого-л.] из огня»), выполнение бесполезной работы (大海捞针 dà hǎi lāo zhēn «искать иголку в море»), распространение клеветы (青蝇点素 qīng yíng diǎn sù «зеленая падальная муха пятнает белый шелк»); б) положительное поведение – заботу об интересах своей страны (嫠不恤纬 lí bù xù wěi «вдова не заботится о пряже (а скорбит о гибели, грозящей дому Чжоу)»);
- 5) внешний облик человека (一丝不挂 yī sī bù guà «ни одной ниточки не висит»);
- 6) связи и отношения между людьми (万缕千丝 wàn lǚ qiān sī «десять тысяч ниток, тысяча нитей»; 一丝不挂 yī sī bù guà «ни одной ниточки не висит»; 尺布斗粟 chǐ bù dòu sù «один чи

ткани, один доу чумизы»; 绵里藏针 mián lǐ cáng zhēn «в шелковых оческах спрятать иглу»; 抱布贸丝 bào bù mào sī «имея на руках холст, обменивать [его] на шелк»);

- 7) экономические отношения (抱布贸丝 bào bù mào sī «имея на руках холст, обменивать [его] на шелк»);
- 8) обычаи и традиции народа (抱布贸丝 bào bù mào sī «имея на руках холст, обменивать [его] на шелк»);
- 9) различные абстрактные категории (например, ход времени: 日月如梭 rì yuè rú suō «дни и месяцы как ткацкий станок»).

3. Основными мотивационными признаками, обусловившими включение названий тканей, нитей, ткацкого стана и его частей и иглы в состав чэньюй, послужили следующие характеристики этих реалий:

- 1) степень важности предмета для обеспечения нормальной жизнедеятельности человека (布帛菽粟 bù bó shū sù «ткань и хлеб»; 尺布斗粟 chǐ bù dòu sù «один чи ткани, один доу чумизы»);
- 2) стоимость предмета, его ценность (锦衣玉食 jǐn yī yù shí «парчовые одежды, нефритовые яства»; 牛衣对泣 niú yī duì qì «плакать друг перед другом в одежде из дерюги»; 青蝇点素 qīng yíng diǎn sù «зеленая падальная муха пятнает белый шелк»);
- 3) красота предмета (锦心绣口 jǐn xīn xiù kǒu «парчовое сердце, узорные уста»);
- 4) цвет предмета (青蝇点素 qīng yíng diǎn sù «зеленая падальная муха пятнает белый шелк»);
- 5) размер предмета (大海捞针 dà hǎi lāo zhēn «искать иголку в море»; 磨杵成针 mó chǔ chéng zhēn «пест обточить в иглу»);
- 6) форма предмета (磨杵成针 mó chǔ chéng zhēn «пест обточить в иглу»; 绵里藏针 mián lǐ cáng zhēn «в вате спрятать иголку»; 自出机杼 zì chū jī zhù «самому придумать ткацкую гребенку»; 万缕千丝 wàn lǚ qiān sī «десять тысяч ниток, тысяча нитей»);
- 7) характер движения предмета при работе с ним (日月如梭 rì yuè rú suō «дни и месяцы как ткацкий станок»);
- 8) функциональное назначение предмета (например, нити как то, что способно связывать, скреплять детали одежды – 万缕千丝 wàn lǚ qiān sī «десять тысяч ниток, тысяча нитей», 一丝不挂 yī sī bù guà «ни одной ниточки не висит»; дерюга как материал для попон для скота – 牛衣对泣 niú yī duì qì «плакать друг перед другом в одежде из дерюги»; одежда из конопли как символ траура – 披麻救火 pī má jiù huǒ «надеть конопляную одежду (траур) и требовать огня»);

9) лицо, которое использует предмет (так, например, одежда из шелка символизирует аристократию, которая ее носит – 纨绔子弟 wán kù zǐ dì «молодые люди в шелковых штанах»); игла, нить и ткацкий челнок символизируют женщину, которая ими работает – 飞针走线 fēi zhēn zǒu xiàn «летающая игла, бегущая нить»; 投梭折齿 tóu suō zhé chǐ «бросить ткацкий челнок и выбить [ухажеру] зубы»).

Как видим, мотивационную семантику номинаций тканей, нитей, ткацкого стана и его частей и иглы как компонента чэньюй обеспечивают их наиболее значимые с точки зрения носителей языка объективные (например, размер, форма предмета) и субъективные (оценка предмета как ценного, красивого) характеристики. Выбор этих характеристик обусловлен образом жизни китайского народа, его историей и традициями, что в целом свидетельствует в пользу антропоцентрического характера картины мира носителей языка.

Примечания

¹ Вэньянь (文言 wényán) – это нормативный традиционный китайский литературный язык, основанный на восточнокитайских диалектах [Шичко, Радус, Абдрахимов 2015: 21], появившийся в эпоху Тан (618–907 гг.), воспроизводящий особенности раннеклассических (эпоха Чжаньго, V–III вв. до н.э.) и познеклассических (эпоха Хань, 206 г. до н.э. – 220 г. н.э.) древнекитайских текстов [Завьялова 2008: 693]; он в значительной степени отличался от разговорного языка и был доступен лишь для представителей высших слоев общества, имевших достаточный уровень образования; до XX в. на этом языке писались литературные произведения, философские и медицинские трактаты, исторические сочинения. Впоследствии вытеснен разговорным языком байхуа (白话 báihuà) [Зограф 2008: 125].

² Здесь и далее кавычки («») используются для переводов и дословных переводов чэньюй, а марровские кавычки (‘’) – для передачи значения.

³ В этом выражении элементы 布 bù и 帛 bó вместе могут составлять двусложную единицу со значением ‘ткань’ [БКРС: электр. ресурс].

Список словарей

БКРС – Большой русско-китайский словарь. [Электронный ресурс]. URL: <https://bkrs.info> (дата обращения: 01.11.2024).

БРЭ – Большая российская энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/c/parcha-dbf1f7?ysclid=m3adptdus714473110> (дата обращения: 04.11.2024).

КРФС – Готлиб О.М., Му Хуаин. Китайско-русский фразеологический словарь: ок. 3 500 вы-

ражений. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2019. 596 с.

МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985. Т. 1. 696 с.

Полное собрание чэньюй. (成语大全). [Электронный ресурс]. URL: <https://chengyu.aiusv.com> (дата обращения: 04.11.2024).

СТСРЯ – Современный толковый словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой. М., 2000. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova> (дата обращения: 03.11.2024).

Список литературы

Баженов Г.А. Вопросы фразеологии в сопоставительном аспекте: на материале китайского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 160 с.

Бай Линсяо. Когнитивный признак «любовь» в китайских чэньюй о счастье // Гуманитарные исследования. История и филология. 2023. № 11. С. 39–48.

Байшериева Ж.Р. Особенности фразеологических единиц со значением характеристики человека в китайском языке // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. 2014. № 2(28). С. 96–98.

Баранова З.И. Чэньюй как разряд фразеологизмов китайского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 1969. 234 с.

Блохина О.В., Белокурова С.С. Особенности развития лингвострановедческой компетенции на материале чэньюй на начальном этапе изучения китайского языка // Грани познания. 2024. № 2(91). С. 3–7.

Браташова Э.В., Мусаелян Е.Н. Чэньюй (成语 – идиомы) и их предыстории в китайском языке // Лингвистические горизонты: сб. матер. IV Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Е.А. Карабутова, И.Б. Акиншина. Белгород: Белгород, 2016. С. 20–24.

Ван Синьцзюй. Фразеологизмы, характеризующие поведение человека, в русском и китайском языках: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2018. 215 с.

Ван Ци. Структурно-семантические особенности фразеологических единиц с компонентом-фитонимом в китайском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2023. 178 с.

Войцехович И.В. Практическая фразеология современного китайского языка. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 509 с.

Го Синь-и. Телесный код в китайской фразеологии и его русское соответствие: дис. ... канд. филол. наук. М., 2004. 187 с.

Дин Лина. Фитонимы хлеб, трава в русских и китайских фразеологизмах с религиозным компонентом (лингвокультурный анализ) // Лингвокультурологические чтения: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В.В. Воробьева, М.Л. Новиковой, Д.С. Скнарера. М.: Рос. ун-т дружбы народов им. П. Лумумбы, 2024. С. 168–171.

Завьялова О.И. Вэньянь // Духовная культура Китая: энцикл. в 5 т. / гл. ред. М.Л. Титаренко. М.: Восточная литература, 2008. Т. 3: Литература. Язык и письменность. С. 693–696.

Зайцева К.А. Структурно-семантические особенности чэньюев в произведениях Лу Синя // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2018. Т. 2, № 2(34). С. 26–29.

Зограф Т.И. Вэньянь и байхуа: взаимодействие двух форм изолирующего языка // Письменные памятники востока. 2008. № 1(8). С. 125–146.

Кейдун И.Б. Порядок ношения траура в канонических установлениях конфуцианства (по материалам трактата «Ли цзи») // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2015. № 4. С. 83–91.

Кейдун И.Б. Структура и функции ритуала перехода в древнекитайском траурном церемониале (на материале конфуцианского трактата «Ли цзи») // Религиоведение. 2019. № 1. С. 67–76.

Кожевников И.Р., Шевчук О.П., Мережко Е.В. Символические значения флоронимов в составе фразеологизмов китайского и японского языков (сопоставительный аспект) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 9(87), ч. 1. С. 90–96.

Козлова Д.С. Особенности и способы перевода «чэньюй» в рамках политических статей китайской периодики // Научные исследования и разработки молодых ученых: сб. матер. XX Междунар. молодежн. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова / Центр развития научного сотрудничества. Новосибирск, 2017. С. 57–61.

Кольцова С.В. Лингвокультурный анализ фразеологических единиц с компонентом цвета (на материале русского, английского и китайского языков) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7, № 27. С. 23–32.

Кольцова С.В. Источники происхождения фразеологических единиц с компонентом цвета в китайском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук: сб. ст. VII Всерос. науч.-практ. конф. / под науч. ред. В.И. Первушкина, П.А. Гараева, А.Б. Тугарова, О.В. Ягова, С.М. Васина; Пенз. гос. аграрн. ун-т. Пенза, 2021. С. 73–76.

Котельникова Н.Н. Структурно-грамматические особенности китайских четырехморфемных фразеологизмов «чэньюй» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 8(112). С. 160–166.

Крылова М.А. Сравнительная характеристика понятий богатства и бедности в китайских идиомах чэньюй // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: матер. XI Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием: в 4-х ч. / под ред. Е.С. Жуновой; Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2023. Ч. 4. С. 222–224.

Курдюмов В.А., Скворцов А.В. Китайские фразеологизмы типа «чэньюй» / Мос. гос. пед. ун-т. М., 2018. 112 с.

Лю Цзяцзини. Приемы перевода фразеологизмов с числительным компонентом в русском и китайском языках // Азиатско-Тихоокеанский регион: история и современность – XI: матер. междунар. науч.-практ. конф. мол. уч. / отв. ред. Т.И. Гармаева. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2017. С. 147–150.

Ма Гофань. Чэньюй. Хух-Хото: Народное издательство Внутренней Монголии, 1978. 341 с. (马国凡. 成语. 呼和浩特: 内蒙古人民出版社, 1978. 341 页.)

Ма Цзясинь, Шамсутдинова Р.Р. Производные от наименований предметов национального костюма фразеологические единицы в русском и китайском языках // В мире русского языка и русской культуры: сб. тез. V Междунар. студ. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.Г. Персиянова, В.М. Филиппова; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М., 2021. С. 157–159.

Ордахова Т.В., Лебедева В.В., Бугуев Н.Б. Китайские фразеологические единицы со значением «умный» // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118, ч. 3. С. 179–183.

Павленок И.В., Привороцкая Т.В. Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц русского и китайского языков с зоонимом лиса – 狐狸 // Перспективы развития науки в современном мире: сб. ст. по матер. VII междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. А.Р. Халиков. Уфа: Дендра, 2018. С. 207–212.

Пяо Юйци, Персиянова С.Г. Сопоставительный анализ фразеологизмов в русском и китайском языках (на примере фразеологизмов с лексическими компонентами «рука», «сердце») // В мире русского языка и русской культуры: сб. тез. V Междунар. студ. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.Г. Персиянова, В.М. Филиппова; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. М., 2021. С. 189–191.

Сербова М.А. Бытовая лексика во фразеологии китайского языка как средство отражения

картины мира // Актуальные проблемы языка и культуры: традиции и инновации: сб. ст. II Международ. науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.Л. Морозов; Арзамас. филиал Нац. исслед. Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Арзамас, 2019. С. 213–218.

Сун-Ту-Цзя М.К., Яковлева Е.С. Компонент-зооним змея (蛇) через призму чэньюй // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном пространстве. 2022. № 1(2). С. 178–180.

Сюй Сяо. Китайский шелк. Типологические характеристики росписи по шелку в Южной и Северной династиях Китая // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сб. матер. XII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. З.Ш. Бабаева. Махачкала: Алеф, 2023. С. 144–149.

Тариева Л.У. Этнолингвистические аспекты изучения структуры отраслевого словаря (на материале лексики швейного дела в ингушском языке): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1995. 23 с.

Цзин Байлян. Основные особенности фразеологии китайского языка // Язык. Культура. Коммуникации. 2015. № 1(3). [Электронный ресурс]. URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/352/407> (дата обращения: 13.10.2024).

Чжан Вэй. Проблема перевода чэньюй с китайского на русский язык в свете теории лакун // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2023. № 5(873). С. 115–121.

Чжао Сюцин. Китайские фразеологизмы с компонентами небо и земля и их русские соответствия // Вопросы филологических наук. 2008. № 3. С. 92–96.

Чэнь Сыфань. Национальная специфика содержания фразеологических единиц как отражение системы ценностей лингвокультуры: на материале китайского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 2024. 232 с.

Чэнь Шуан. Методика обучения студентов пониманию и интерпретации китайских идиом чэньюй на продвинутом этапе языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007. 214 с.

Шейдаева С.Г. Из истории русских слов: пряжа, ткачиха и скатерть-самобранка // Вестник Удмуртского университета. История и филология. 2019. Т. 29, № 6. С. 913–923.

Шицзин [Книга песен] / изд. подгот. А.А. Штукин, Н.Т. Федоренко; перевод с кит. и коммент. А.А. Штукина. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 611 с.

Шичко В.Ф., Радус Л.А., Абдрахимов Л.Г. Курс лекций по истории китайского языка. М.: Издательский дом «ВКН», 2015. 192 с.

Яковлева Е.С., Бунина К.С. Коннотативные особенности чэньюй с компонентом «гора» в китайском языке // Бюллетень гуманитарных исследований в междисциплинарном пространстве. 2022. № 1(2). С. 62–65.

Яковлева Е.С., Чжао Пэнбо. Семантические особенности чэньюй с компонентами стихии и компонентами-зоонимами // Вопросы журналистики. 2021. Т. 40, № 3. С. 404–412.

VOCABULARY OF SPINNING, WEAVING AND SEWING AS A MOTIVATIONAL BASE FOR CHENGYU IN THE CHINESE LANGUAGE

Maria A. Granova

Associate Professor, Department of Theoretical and Applied Linguistics
Perm State University

The article discusses the chengyu of the Chinese language, which contain nominal components related to the vocabulary of spinning, weaving and sewing, i.e. nominations of fabrics, threads, the loom and its parts, the sewing needle. The aim of the study is to identify the features of these realities that became motivating for the inclusion of their names in the composition of phraseological units and for the emergence of their phraseological semantics. It was revealed that these features could be both objective characteristics of these things (color, size, shape, etc.), and subjective ones attributed to them by native speakers (value and beauty). The constructed motivational models illustrate the development of the semantics of the units under study. It has been proven that these processes are determined by the way of life of the Chinese people, their history and culture.

Keywords: phraseology; chengyu; vocabulary of spinning, weaving and sewing; semantic motivational models; the Chinese language.

СОЦИО- И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выпуск 12 / 2024

Редактор А.С. Беляева
Корректор А.С. Беляева
Компьютерная верстка И.А. Обухова
Макет обложки В.Н. Гатаулина

Подписано в печать 26.11.2023. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 15,75. Тираж 200 экз. Заказ № 1758.
Свободная цена.

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного национального исследовательского университета
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии издательства Пермского национального
исследовательского политехнического университета
614990, г. Пермь, Комсомольский пр., 29, к. 113
Тел.: (342) 219-80-33