

ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**«РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ:
ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»**

Международная научно-практическая
конференция

ЕРЕВАН
ИЗДАТЕЛЬСТВО ЕГУ
2023

УДК 811.161.1(082)

ББК 81.411.2я43

Р 894

Составители

Нерсесян Арусяк Сергеевна

Хизанцян Анна Мартиросовна

Р 894 «Русский язык в Армении: Вызовы и перспективы».
Международная научно-практическая конференция /
Сост.: А. С. Нерсесян, А. М. Хизанцян.– Ер.: Изд. ЕГУ,
2023.– 448/ с.

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященной «Году русского языка в странах СНГ» и 15-летию Русского центра Ереванского государственного университета (26-27 октября 2023 г.). В статьях освещаются актуальные проблемы русского языкознания, сопоставительно-типологического изучения языков, истории и теории русской литературы, а также традиционные и инновационные методы преподавания русского языка и многие другие вопросы. Статьи публикуются в авторской редакции.

УДК 811.161.1(082)

ББК 81.411.2я43

ISBN 978-5-8084-2645-0

© Издательство ЕГУ, 2023

© Нерсесян А. С., 2023

© Хизанцян А. М., 2023

Организационный комитет конференции

1. **Оганнисян Оганнес Ваагнович** – ректор Ереванского государственного университета, доктор исторических наук, доцент
2. **Асриян Элина Вячеславовна** – проректор Ереванского государственного университета, кандидат психологических наук, доцент
3. **Муковский Олег Леонидович** – директор Санкт-Петербургского филиала фонда “Русский мир”, кандидат филологических наук, доцент
4. **Нерсисян Арусяк Сергеевна** – руководитель Русского центра Ереванского государственного университета (фонда “Русский мир”), преподаватель кафедры русского языка Ереванского государственного университета
5. **Баласаниян Лилия Гургеновна** – председатель Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы, кандидат педагогических наук, доцент
6. **Хизанян Анна Мартиросовна** – преподаватель кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации Ереванского государственного университета, кандидат филологических наук
7. **Аршакян Мариам Гегамовна** – преподаватель кафедры русского языка Ереванского государственного университета
8. **Аршакян Эдгар Суменович** – преподаватель кафедры русской литературы Ереванского государственного университета

Редакционный комитет конференции

1. **Акопян Левон Георгиевич** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы Ереванского государственного университета
2. **Брутян Лилит Георгиевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации Ереванского государственного университета
3. **Газарова Диана Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации Ереванского государственного университета
4. **Мартирян Наира Игнатьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Ереванского государственного университета
5. **Матевосян Лианна Бениаминовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языкознания, типологии и теории коммуникации Ереванского государственного университета
6. **Ядровская Елена Робертовна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий в филологии РГПУ им. А. И. Герцена

СЕКЦИЯ 1
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИКИ

**ВРЕМЕННАЯ КАРТИНА МИРА РУССКОГОВОРЯЩИХ
ДЕТЕЙ–ДОШКОЛЬНИКОВ
(НА МАТЕРИАЛЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ДИСКУРСОВ)**

Брутян Л.Г.

*Ереванский государственный университет
Армения, Ереван
lilit.brutian@ysu.am*

В докладе рассматривается временная картина мира, отраженная в вопросительном дискурсе русскоговорящих детей дошкольного возраста. Проводится тематическая классификация вопросов о времени, выявляются особенности их функционирования в дискурсе, структура, характер вопросов по познавательной функции и корреляция между ним и тематикой, а также частотность употребления.

Ключевые слова: *вопросо-ответные реплики, детская речь, когнитивный диссонанс, коммуникативное намерение, познавательная функция, цепочка вопросов.*

**TIME WORLDVIEW OF THE RUSSIAN-SPEAKING PRE-SCHOOL
CHILDREN (ON THE MATERIAL OF QUESTIONING DISCOURSES)**

Brutian L.

*Yerevan State University
Armenia, Yerevan*

In the paper, the time worldview which is reflected in the questioning discourse of the Russian-speaking pre-school-aged children is considered. Thematic classification of questions on time is made, also the peculiarities of their functioning in the discourse, their structure, the character of questions according to the cognitive function and the correlation between the latter and the subject, as well as the frequency of their usage are revealed.

Keywords: *question-answer utterances, child speech, cognitive dissonance, communicative intention, cognitive function, chain of questions.*

Целью предлагаемого доклада является анализ временной картины мира как одного из важнейших фрагментов концептуальной картины мира, отраженной в детском дискурсе. Наше исследование проведено на материале вопросительных дискурсов детей. Как известно, самыми активными в деле задавания вопросов являются дети-дошкольники, маленькие «почемучки», задающие «сто тысяч почему», говоря словами К.И. Чуковского, блестящего исследователя детской речи [см. 2]. Источ-

ником для нашего анализа послужил «Корпус детских высказываний» известного русского лингвиста, проф. В.К. Харченко [1], откуда методом сплошной выборки были извлечены вопросительные дискурсы о времени двух внуков автора, зафиксированные по горячим следам на протяжении семи лет. Перед нами были поставлены задачи проанализировать вопросительные дискурсы о времени в аспекте их а) классификации по тематическим подгруппам, б) функционирования в дискурсе, в) структурных характеристик, г) характера вопросов по познавательной функции и корреляции между последним и тематикой, д) выявления частотности употребления.

Детские вопросы о времени многообразны. Они классифицированы нами тематически, что дает возможность более четко и наглядно увидеть интерес детей к разным временным характеристикам. Перейдем к анализу каждой из групп вопросов о времени.

1. О всяком времени, о действии всегда, постоянно

Ниже – дискурсы с наречием “всегда”: **N1. «Женя вдруг: Баб, а ты всегда будешь хорошей?»¹** (3г., 7м.). Вопрос уточняющего характера возникает неожиданно, вдруг, структурно – простой с обращением и с “а”.

Значение “всегда” ассоциируется у ребенка со значением “никогда”, что можно увидеть в следующем примере: **N2. «–Я никогда не умела перепрыгивать через игрушки. Женя: Баб, а ты не всегда не умела перепрыгивать через игрушки?»** (3г., 1м.). Вопрос, возникающий из предшествующей части дискурса, имеет характер зеркального уточняющего; в структурном отношении это простой вопрос с обращением и с “а”.

2. О неопределенном времени

Приведем дискурсы о неопределенном времени в прошлом с “когда-то”: **N3. «Баб, ты Ездила когда-то в Австралию? – Что? – А ты ехала когда-то в Австралию?»** (3г., 10м.). В данном дискурсе, состоящем из двух по сути одинаковых вопросов (второй вопрос скорректирован после вопроса взрослого), оба являются структурно простыми, по характеру – уточняющими.

Встречаются и дискурсы о неопределенном времени с “когда-нибудь”: **N4. «А почему дедушка Митя умер, от старости? А он когда-нибудь был молодым?»** (4г., 9м.). В данной цепочке двух взаимосвязанных вопросов второй, анализируемый нами вопрос, вытекает из первого, имеет характер уточняющего вопроса, в структурном отношении – простой с “а”.

¹ Примеры даются в том виде, в каком они представлены в источнике.

3. О времени совершения действия, соотношенном с определенными

действиями, событиями и явлениями

N5. «Женя о найденном дома тяжелом навесном замке и традиции вешать замки на мостах при бракосочетании: А-а, замОк! А ты вешала, когда женилась?» (5л., 4м.). Вопрос уточняющего характера, логически простой с “а”, выраженный сложноподчиненным предложением, вытекает из предшествующего дискурса.

4. Вопросы о прошлом, настоящем и будущем

а) Вопрос о прошлом: **N6. «Лев по дороге домой: Патриарх приезжал для прославления Иоасафа Белгородского. А Иоасаф Белгородский жил до нашей эры?»** (6л., 7м.). В данном структурно простом вопросе с “а” уточняющего характера, вытекающем из предшествующей реплики ребенка в дискурсе, наблюдается также когнитивное незнание: событие далекого прошлого обозначается ребенком выражением “до нашей эры”.

б) Рассмотрим вопрос, относящийся к настоящему времени: **N7. «Одно время я сомневалась, что будут строить дом напротив. Лев: Баб, а ты теперь явно (ясно) поняла, что будут строить?»** (6л., 2м.). Вопрос, вытекающий из предшествующего дискурса, в структурном отношении простой с обращением и с “а”, выраженный сложноподчиненным предложением. С точки зрения характера это уточняющий контрольный вопрос (ключевые слова в дискурсе “теперь” и “явно” (ясно).

в) Перейдем к анализу вопросов, относящихся к будущему времени: **N8. «Рассказала об урне для голосования. Лев: И что, потом будут мучиться доставать? Она же грязная!»** (Лев 5л.). Вопрос возникает как следствие из предшествующей части дискурса (ключевое выражение “и что”). Вопрос в структурном отношении простой, по характеру – это уточняющий вопрос-утверждение. В вопросе – прагматика удивления и неодобрения, на что указывают лексемы “мучиться”, “грязная”.

Отдельно выделим и вопросы о близком действии в будущем: **N9. «Скоро он кончится, этот сон? А нескоро уже арбузы будут?»** (Лев 4г., 4м.). В данной цепочке двух простых вопросов (второй с “а”) уточняющего характера первый касается близкого будущего. В дискурсе интересно также противопоставление “скоро” – “нескоро”.

5. Вопросы с лексемами «вчера», «сегодня», «завтра»

Наречия “вчера”, “сегодня”, “завтра” в раннем возрасте воспринимаются довольно своеобразно. Ребенок, во-первых, пытается понять значение слова “вчера”, трактуя его по-своему, как это видно из дискурса ниже: **N10. «А сегодня за сегодня вчера?»** (4г., 1м.). Вопрос (уточняющий) является в структурном отношении простым с “а”.

Дети в раннем возрасте часто путают “вчера” и “завтра”: **N11. «–А ты *вчера* (завтра) к нам придешь?»** (4г., 1м.).

При этом наблюдается сдвиг от “вчера” к “завтра” даже в рамках одного дискурса: **N12. «–Куда мы *вчера* (завтра) пойдем? (Почти сразу же:) Мы *завтра* пойдем на карусели»** (2г., 6м.). В данном дискурсе ребенок сам же и отвечает на свой вопрос (простой по структуре восполняющего характера), выражая коммуникативное намерение, прагматическое значение желания.

Ниже пример дискурса с лексемой “сегодня” (“сегодняшний”), где описываются события, произошедшие за день: **N13. «Баб, знаешь, что у нас *сегодня* происходило? Мы не могли волка ровно поставить! Папа хотел мне распечатать фотографию, а там волка закрывал домик»** (3г., 10м.). Вслед за “знаешь” вопросом, логически простым с обращением, выраженным сложноподчиненным предложением, адресату сообщается неизвестная последнему информация, что является коммуникативным намерением ребенка, который знает о незнании адресата.

6. Часы, минуты, секунды

Уже в раннем возрасте дети, как известно, начинают активно познавать время, его членение на часы, минуты, секунды. Познание это происходит на практике обращения к самому прибору – часам.

Ниже – вопрос о зависимости хода времени от часов: **N14. «Гости придут через полчаса. – Нет, через 20 минут. Время же все время движется. – А если часы стоят? Время тоже стоит?»** (5л., 3м.). В данном дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, вопрос, в структурном отношении логически простой с “а”, выраженный сложноподчиненным парцелированным предложением, имеет уточняющий характер.

В возрасте от 3-х до 5-и лет дети интенсивно задают вопрос “В котором часу?” (“Во сколько часов?”). Приведем примеры: **N15. «Женя маме, уходящей к папе в больницу: Мама, а ты *во сколько часа* придешь?»** (3г., 1м.). Вопрос структурно простой с обращением и с “а”, восполняющего характера, возникает из ситуации.

Дети и сами пытаются называть время, как, например, в: **N16. «А после *девять вечера* что идет, *пол-одиннадцатого*? А есть *пол два часа*?»** (5л., 6м.). В данной цепочке двух взаимосвязанных вопросов первый имеет характер уточняющего вопроса-предположения, а второй – уточняющего.

Дети в этом возрасте уже начинают воспринимать время более подробно, то есть воспринимать членение часа на минуты и секунды. Рассмотрим эти дискурсы: **N17. «А *полминуты* – это что, ба?»** (4г., 8м.). Вопрос, который касается самого рассматриваемого понятия,

является простым с “а” и с обращением и имеет восполняющий характер. **N18. «180 минут – это больше *полторУх* часов?»** (5л., 6). Данный вопрос о соотношении минут с часами является простым уточняющим. Примечательна и попытка ребенка после паузы исправить форму слова (правда, безуспешная).

7. Даты: год, месяц, день

В дискурсе детей зафиксировано и немало вопросов о датах (годе, месяце, дне). Рассмотрим эти ситуации.

N19. «– Сегодня 11 сентября, девятый месяц. – Кому *девятый месяц*: мне? Женьке?» (4г., 6м.). Вопрос в данном дискурсе вытекает из предшествующей его части, является уточняющим по характеру, в структурном отношении – разделительным. В вопросе – когнитивный диссонанс.

N20. «– А что мы будем делать в 12-е декабря? А когда будет самый длинный день?» (3г., 9м.). Оба вопроса в данной цепочке являются простыми с “а” восполняющего характера.

N21. «Смотрим в окно в часы пик. Я: Сколько машин! – Сегодня *самый будний* день?» (4г., 3м.). Данный структурно простой вопрос уточняющего характера вытекает из ситуации.

8. Праздники

В детском дискурсе встречаются вопросы о празднике в общем: **N22. «Женя о фонтане: А она *до всего праздника не выльется?*»** (5л.). Данный структурно простой вопрос с “а” имеет уточняющий характер.

В дискурсах данной группы задаются и вопросы о характере, сущности самого праздника, например: **N23. «День свадьбы родителей, 17 августа. Лев: Что это за праздник? – Мама и папа поженились, а потом ты родился. Лев подхватывает: А *потом они еще раз поженились – и Женька родился!*»** (Лев 4г., 5м.). Вопрос в данном дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, – структурно простой восполняющего характера. Ответ взрослого на вопрос подхватывается и развивается, и в этой заключительной реплике – когнитивное непонимание.

Наибольшее количество вопросов приходится на вопросы о днях рождения, что, думается, естественно. Это вопросы, касающиеся разных аспектов празднования дней рождения: самого празднования, именинников, подарков. Приведем эти дискурсы: **N24. «Баб, а что, если у *какого-то немца в войне* день рождения, его празднуют?»** (5л., 4г.). Данный логически простой вопрос с обращением и с “а что”, выраженный сложноподчиненным предложением, имеет уточняющий характер.

Дни рождения дети в этом возрасте иногда не отличают от других праздников, точнее, другие праздники воспринимают как дни рождения,

о чем свидетельствуют примеры ниже: **N25. «А 8 марта у всех женщин день рождения?»** (3г.). **N26. «–А Новый год – это день рождения?»** (5л., 8м.). Оба вопроса простые с “а” уточняющего характера.

9. Времена года, месяцы, дни недели

В дискурсе детей встречается и немало вопросов о временах годах, причем заметно превалируют вопросы о зиме, видимо, в силу больших возможностей зимних детских забав в России. Приведем эти примеры: **N27. «Женя смотрит в окно: А снег не так уж захотел идти! Уже зима?»** (5л., 6м.). Данный простой по структуре вопрос уточняющего характера вытекает из ситуации.

Задают дети вопросы и о соотношении месяцев, и сезона, как в: **N28. «А январь – это тоже зима?»** (5л., 8м.). Вопрос простой с “а” уточняющего характера. В вопросе – апелляция к ожидаемому (утвердительному) ответу; прагматическое значение – “думаю, что да”: ключевое слово “тоже” указывает на мысленное сравнение.

Следует при этом отметить, что дети не всегда в этом возрасте дифференцируют понятия месяца и времени года, ставя их в один ряд, что видно из примера ниже: **N29. «А сейчас август или лето?»** (3г., 4м.). В данном вопросе уточняющего характера, по структуре – сложном разделительном с “а” – когнитивная путаница.

10. Отрезки дня

В детских вопросительных дискурсах о времени встречается и немало вопросов, касающихся разных отрезков дня (суток), в частности, утра. Рассмотрим эти случаи: **N30. «–А туман он очень рано утром?»** (4г., 7м.). Вопрос простой с “а” уточняющего характера.

В вопросительных дискурсах об утре эта часть суток воспринимается также дискретно, как заверченный временной отрезок, о чем сигнализирует предлог “после”: **N31. «А мы после утра тут были ночевали?»** (3г., 3м.). Вопрос простой с “а” уточняющего характера.

В связи со сказанным обращает на себя внимание замечательный неологизм “послеутром” в следующем дискурсе: **N32. «Лев: Утром еще ничего не было: ни машин, ни людей. Женя: А послеутром?»** (3г., 1м.). В данном диалогическом дискурсе братьев вопрос, структурно простой эллиптический с “а” уточняющего характера, вытекает из предшествующей части дискурса.

Приведем и вопрос о следующем отрезке суток – о дневном времени: **N33. «Пап, а почему вы Топку не выпускаете днями (с балкона в комнату днем)?»** (5л., 5м.). Вопрос по характеру восполняющий, в структурном отношении простой с обращением и с “а”.

Ниже – вопрос о границах дня, о соотношении дня с вечером: **N34. «–Четыре часа дня, но пять часов вечера. “Пять часов дня” не го-**

ворят. Женя: Четыре часа дня – это вечер?» (4г., 5м.). Вопрос вытекает из предшествующей части дискурса, структурно простой, по характеру уточняющий.

О зыбких границах дня и вечера в сознании ребенка свидетельствует замечательный детский неологизм “днечером” в следующем вопросительном дискурсе: **N35. «Женя использует придуманное братом слово: А папа сегодня за нами днЕчером придет?»** (5л., 4м.). Вопрос простой с “а” уточняющего характера.

Проанализируем теперь вопросительные дискурсы, касающиеся ночного отрезка времени суток.

N36. «Свет погасая. <...> А зачем нужна ночь?» (3г., 8м.). Вопрос, простой с “а” восполняющего характера, возникает из предшествующей реплики ребенка.

Примечательно, что в раннем возрасте дети думают о ночи (как и об утре) как о локальном явлении: **N37. «А что, в Африке тоже есть ночь и утро? – Везде есть ночь и утро. – И в Белгороде? – А ты где живешь? – Я пошутил... (улыбается)»** (4г., 8м.). В данном дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, два вопроса уточняющего характера (первый структурно простой с “а что”, второй – простой эллиптический с “и”). Первый вопрос содержит прагматическое значение удивления, на что указывают “а что” и “тоже”. Применяется и тактика сохранения лица в последней реплике: “я пошутил”, ребенок улыбается.

Дети также сравнивают отрезки суток, как видно из следующего примера: **N38. «Женя утром: Пап, а что больше: целое утро или весь вечер?»** (5л.). Вопрос логически сложный разделительный с обращением и с “а” уточняющего характера.

11. Вопросы о возрасте

Маленькие дети с ранних лет любят спрашивать о возрасте (вопрос “Сколько Х-у лет?”): своем, собеседника, третьих лиц. Приведем примеры: **N39. «–Вот я уже большой. А мне сколько... (задумался) гОдов?»** (2г., 6м.). Вопрос вытекает из предшествующей реплики ребенка, является структурно простым с “а”, по характеру – восполняющим.

N40. «А чего ты устала? – Старая, 60 лет. – А давно (раньше) тебе было сколько? – Сорок было, тридцать... – Ты была сороковая (сороколетняя)? Мне тоже иногда было сорок (когда-то будет сорок)»... (4г.). В дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, вопросы вытекают из предшествующих реплик. Интересующие нас (второй и третий) вопросы являются структурно простыми, в плане характера это восполняющий и уточняющий вопросы соответственно. В последнем вопросе применена тактика апелляции к ожи-

даемому (утвердительному) ответу, что находит свое отражение в завершающей реплике ребенка, где ключевым словом является “тоже”.

N41. «Лев: (О маленьком ледниковце). Там семилетки командуют гарнизоном. Женя: А восьмилетки? А пятьдесятпятьлетки?» (5л., 6м.). Цепочка вопросов, обращенных к брату, вытекает из предшествующей части дискурса. Оба вопроса имеют уточняющий характер, в структурном отношении являются простыми эллиптическими с “а”. Обращает на себя внимание неологизм “пятьдесятпятьлетки”, построенный по аналогии с “семилетки”, “восьмилетки”, использованными в дискурсе.

Маленькие дети сравнивают также возраст, как свой, так и разных лиц. Примеры: **N42. «Мне девять, а тебе 60? А что, получается, что я молодой тебя (моложе тебя)?»** (Женя 3г., 10м.). В данной цепочке двух взаимосвязанных вопросов, где второй является следствием предполагаемого утвердительного ответа взрослого на первый вопрос (ключевое слово здесь “получается”), оба вопроса имеют уточняющий характер. В структурном отношении первый вопрос является конъюнктивным, второй – логический простым с “а что”, выраженным сложноподчиненным предложением.

Отметим и дискурсы о возрасте, в которых фигурируют лексемы «маленький», «взрослый», «старый» и под.

N43. «Женя не хочет идти на соревнование по шахматам. Лев укоряет: Даже малыши идут на 4-й разряд. Женя: А ты малыш? – Да что ты! А баба Вера – малыши? (я плохо играю)» (4г., 11м.). В данном дискурсе, состоящем из вопросо-ответных реплик и представляющем собой диалог с братом, вопросы возникают из предшествующей части дискурса. Оба вопроса являются уточняющими по характеру и структурно простыми с “а”. Во втором вопросе – когнитивный диссонанс.

N44. «На даче. Женя: Баб, а ты взрослая?» (4г., 3м.). Вопрос уточняющего характера, структурно простой с обращением и с “а”. В вопросе – когнитивный диссонанс.

N44. «– А когда ты родилась? – 58 лет назад. – Значит, ты родилась уже бабушкой?» (4г., 5м.). В данном дискурсе, представляющем собой вопросо-ответные реплики, второй вопрос – о возрасте – вытекает из предшествующей части дискурса. Характер вопроса уточняющий, в структурном отношении вопрос логически простой, выраженный сложноподчиненным предложением. В вопросе – когнитивный диссонанс.

Наш анализ позволил прийти к следующим выводам:

1. Как показали статистические данные, детей интересовали больше всего вопросы о возрасте (33 дискурса) и об отрезках дня (28 дискурсов).

2. В структурном отношении наблюдается доминирование простых вопросов (крайне редко использованы сложные конъюнктивные и разделительные вопросы). Это свидетельствует о том, что дети в раннем возрасте не только используют грамматически простые конструкции (предложения), но и, что самое главное, – в фокусе их интересов при вопрошании находится в подавляющем большинстве один объект.

3. Из проанализированных вопросов в общем количестве 255 в плане их характера по познавательной функции 182 уточняющих вопроса с разновидностями, 63 восполняющих, 5 зеркальных, по 2 “знаешь” вопроса и риторических и 1 гипотетический. Очевидно, что основными по характеру являются уточняющие и восполняющие вопросы. При этом последние заметно уступают “лидерство” уточняющим вопросам, что может, на наш взгляд, означать, что ребенок проделявает определенную внутреннюю мыслительную работу, определяя вначале для себя возможный ответ, правильность которого затем пытается установить, задавая свой вопрос.

4. Многие дискурсы представляют собой цепочки вопросов (33 случая) и вопросо-ответные реплики (31 дискурс). Вопросы вытекают из предшествующей части дискурса (46 случаев), из предшествующей реплики ребенка (12 случаев), из ситуации (21 случай), иногда неожиданно, вдруг (2 раза). Зафиксированы случаи когнитивного диссонанса, когнитивной путаницы. Используются тактики саморепрезентации, сохранения лица, апелляции к ожидаемому ответу, а также манипуляция.

Литература

1. *Харченко В.К.* Корпус детских высказываний. – М.: Изд-во Литературного ин-та им. А.М. Горького, 2012. – 520с.

2. *Чуковский К.И.* От двух до пяти // Сочинения в двух томах. Т. 1. / сост. и общ. ред. Е. Ц. Чуковской. – М.: Изд-во «Правда», 1990. – сс. 73-404.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В РАССКАЗАХ НАТАЛЬИ ВОЛНИСТОЙ

Карпова Е.В., Букаты Е.М.

Новосибирский государственный технический университет

Россия, г. Новосибирск

ev_karpova@mail.ru, bukaty@ngs.ru

Работа выполнена в русле функциональной грамматики. Статья посвящена именам собственным и их функционированию в художественном тексте. На примере антропонимов рассматривается взаимодействие единиц языка и среды, определяющей особенности их употребления. Результаты анализа расширяют представление о потенциале имен собственных в русском языке, о лингвистических чертах массовой литературы.

Ключевые слова: функциональная грамматика, функция, среда, русский язык, имена собственные, рассказ, массовая литература, Н. Волнистая.

FUNCTIONING OF PROPER NAMES IN THE STORIES OF NATALIA VOLNISTAYA

Karpova E., Bukaty E.

Novosibirsk State Technical University,

Russia, Novosibirsk

The work is done in line with functional grammar. The article is devoted to proper names and their functioning in a literary text. On the example of anthroponyms, the interaction of language units and the environment that determines the features of their use is considered. The results of the analysis expand the idea of the potential of proper names in the Russian language, of the linguistic features of mass literature.

Keywords: functional grammar, function, environment, Russian language, proper names, short story, popular literature, N. Volnistaya.

Имена собственные (далее – ИС) давно привлекают внимание исследователей и по сей день остаются актуальным объектом изучения. Исследуется как потенциал группы имен в системе языка, так и возможность его реализации в разных типах речи. Особое внимание уделяется ИС как средствам создания художественного текста, значимости ИС, неслучайность употребления которых «свойственна любому типу текста, тем более – художественному» [9:50]. Подчеркивается, что «в координатах текстового поля ономастические единицы выступают потенциальным средством лингвистической интерпретации художественного сообщения» [там же]. В то же время остаются открытыми вопросы, связанные, в частности, с ролью антропонимов и иных ИС в реализации приема языковой игры в художественном тексте [6:59].

Релевантной методологией для описания взаимодействия художественного произведения и средств его создания является функциональный подход, базирующийся на понятиях среды и функции. В рамках функциональной грамматики в лингвистике текста вообще и художественного текста, в частности, среда, определяемая как «множество языковых (в части случаев также и внеязыковых) элементов, играющее по отношению к исходной системе роль окружения, во взаимодействии с которым она выполняет свою функцию» [2:6], объединяет национальное своеобразие языка с понятием *план содержания текста*. Под планом содержания понимается «семантически целое, элементами которого являются взаимодействующие речевые реализации языковых... значений, выраженных средствами данного языка» [2:4]. По отношению к единице языка среда предстает многомерным образованием: специфику функционирования элементов языковой системы определяют элементы других ее уровней, композиционно-смысловые части текста и текст в целом, именуемые вербальной средой; а также элементы невербальной среды, в числе которых «социальный статус автора текста и потенциального адресата, типы дискурса – художественное произведение (разных типов)» [2:7].

Существенным для лингвистики текста аспектом функционального анализа является сопоставление функций-потенций (Фп), присущих языковой единице в системе языка, и функций-реализаций (Фр), которые определяются особенностями среды, предполагающее «разграничение и соотнесение аспектов Фп и Фр применительно к функциям целостного текста – к его назначению, его цели с точки зрения автора и к реализации этой цели в готовом речевом произведении, воспринимаемом адресатом (читателем)» [2:8]. Будучи индивидуальными наименованиями, ИС могут употребляться в формах мн. ч. для обозначения группы лиц или предметов с одинаковым названием и переходить в разряд нарицательных [8:517]. Иными словами, уже в описании системы языка отмечается определенный потенциал ИС, в том числе возможность перехода онимической лексики в апеллятивную, при котором актуализируется обобщенная семантика. При этом исследователи отмечают присущий результату такой транспозиции «след индивидуальности и единичности», создающий «особую экспрессию, оценочность или, говоря лингвистическим языком, коннотативность» (Е.С. Отин) [цитируется по 4:20]. Дополнительные семантические оттенки, разветвленная система частных функций ИС реализуется в условиях среды – в произведении, характеристики которого определяются в самом широком смысле социокультурными условиями и непосредствен-

ным образом – стилем, жанром, композицией произведения, его индивидуально-авторскими особенностями.

Наталья Николаевна Волнистая – писательница из Минска, лауреат премии «Рукопись года» (2015), в 2011–2014 гг. публиковалась в журнале «Сибирские огни». Творческий путь писательницы – нередкий сегодня пример рождения писателя из среды блогосферы, сетературы, когда зарисовки, миниатюры, рассказы публикуются сначала в блоге, а затем в отдельной книге, что свидетельствует о признании автора читателями, критиками и издателями. Творчество Н.Н. Волнистой, как нам кажется, следует отнести к разряду массовой литературы, к женской прозе, создаваемой женщиной-автором и адресованной женщинам-читателям, в которой описываются трогательные ироничные сюжеты о перипетиях женских судеб. В прозе Н.Н. Волнистой очевидно следование сказочной и романтической традиции: вера в добро, чудесный благой случай, который, как *deus ex machina*, всё расставит по своим местам и разрешит все недоумения, противоречия жизни. Например, поможет одиночкам найти долгожданную любовь, разведёт супругов, которые несчастливы в браке, и соединит с теми избранниками, кто даст им подлинное счастье.

При этом автор стремится разрушить стереотипные ожидания читателя и героя: внезапно, из ниоткуда в момент нагромождения несчастий для героини вдруг приходит «спасение». Эти неожиданные хэппи-энды, с одной стороны, являются признаком массовой литературы, сохраняющей тесную связь с фольклором, а, с другой стороны, по мнению Дж.Р.Р. Толкина, – формой побега от реальности, утешения скорбящих, восстановления душевного равновесия, ради которого и создаётся подобная литература [10]. В подобной литературе автор озабочен угождением потребностям и вкусам читательской аудитории, и не только потому, что нужно помнить о рейтинге, числе подписчиков и т.п., но и просто из добрых намерений утешить, подбодрить грустных и унывающих или развлечь житейской историей.

Само название «О возлюблении ближних и дальних» является реминисценцией заповеди, данной Христом: «Возлюби ближнего как самого себя». При этом буквальный смысл – ближние и дальние в пространственном аспекте – дополняется переносным, более глубоким: о том, что любить нужно не только «ближних» (в значении «своих, родных, похожих на тебя, людей своего круга»), но и дальних как чуждых тебе, несимпатичных (на первый, у Волнистой обычно ошибочный, взгляд), не похожих на тебя, непонятных и/или производящих отталкивающее впечатление.

Используя характерный для массовой литературы принцип типажных героев (тип интеллигентной образованной деликатной героини; «энтузиастки», желающей всего и сразу; вредных героинь, которые всем и себе доставляют дискомфорт и неприятности; и др.), автор демонстрирует многообразие судеб и характеров своих персонажей и в то же время обращается к общему, напоминает о простых евангельских истинах: не осуждать, прощать обидчиков, продолжать надеяться, после пережитых предательства, обиды оставаться добрым, открытым людям и миру, уметь радоваться мелочам, помогать другим. Многообразие типажей отражается в многообразии ИС, значительное место в этом ряду занимают различные антропонимы, нередко окказиональные.

Тенденция же обобщения определяет обращение автора к определенным ИС, в частности, к фамилии *Иванов* – одному из ИС, связанных со стереотипом «обычный, рядовой гражданин, простой человек» [5:124]. Такое употребление связано с реализацией специфической экземпликативной функции, в ряду средств выражения которой ряд фамилий и имен (*Петров, Сидоров; Ваня, Петя*). В материале *Ивановы* нередко сопровождаются *Петровыми, Сидоровыми* и т.п.: *У одной Ивановой имелось все необходимое для счастливой жизни – любимый муж Юрочка, дорогая подруга Сидорова и обожаемый кот Мефодий (О ступенях и пандусах)*. Один из разделов сборника не случайно назван «Об одних Ивановых». Для Волнистой Иванов, Петров, Сидоров – это действительно любой человек, every man, как бы человек без фамилии, попадающий в ситуации, в которых может оказаться всякий. Ее Ивановы, безусловно, живые и смешные герои, но лишенные четко обозначенной индивидуальности, уникальности в характере и иногда в своих поступках.

Выявление Фр с необходимостью определяет обращение к усилиям контекста. Речь идет о плане содержания в целом и тех чертах употребления языковых единиц, которые присущи языку анализируемого материала. Изменение референциальных характеристик ИС определяет особенности их сочетаемости. Ненормативное сочетание с неопределенным местоимением *один* встречается на протяжении повествования в рамках всего раздела, появляясь уже в его названии («Об **одних** Ивановых»). Системные характеристики местоимения предполагают, что оно «будет использоваться в тех случаях, когда говорящее лицо будет располагать дополнительной информацией о референте. В то же время он должен предполагать, что референт для адресата речи остается неизвестным» [1:505]. Нормативно для данной единицы сочетание с «именами классов», именами нарицательными. В связи с этим исследователи отмечают употребительность местоимения *один* в интродуктивных

предложениях [1:505]. Экземпликативное употребление фамилии *Иванов* в материале определяет, как его нарочито повторяющуюся сочетаемость с местоимением *один*, так и использование данного сочетания в зачине повествования: *Одна Иванова вышла замуж за свободного художника Петра, красавца-мужчину породы «осчастлививатель»* (О женщинах, чье имя вероломство). При этом употребление ИС *Иванов* может носить гротескный характер за счет его употребления применительно к разным персонажам в рамках одного рассказа. Так, рассказ «О роли заморских праздников в жизни одних Ивановых» включает три сюжета, в каждом из которых фигурируют один или несколько Ивановых: *Несколько лет назад в Валентинов день один морально подвижный Иванов решил пошутить; Рано утром четырнадцатого февраля одну Иванову разбудил дверной звонок; Одной Ивановой подруга устроила свидание вслепую*. Неопределенная референция в данном случае сохраняется, но дополняется указанием на этноспецифические характеристики группы: в основе повествования – комические ситуации, связанные с «заморскими» традициями. В рассказах наблюдается использование ИС *Иванов/а* для обозначения членов семьи, отмечены случаи именования по фамилии в описании внутрисемейных отношений, нередко – в составе одного высказывания. При этом речь может идти как о случаях обращения супругов друг к другу, принятого в некоторых семьях, так и о повторении фамилии в авторской речи. Первый случай можно проиллюстрировать примером из рассказа «О тихой охоте в век высоких технологий»: *Иванов, сказала Иванова, ты хоть раз видел гриб в живой природе?* В рассказе же «О спиралеобразном течении жизни» развитие конфликта, приведшего к разводу, но разрешившегося повторным заключением брака между супругами, раскрывается синтаксически единообразным оформлением изложения позиций обеих сторон – Ивановых:

Иванова говорила: *Прихожу, он заявляет, Ленок, так устал – руки не поднимаются, когда ужинать будем? <...> Иванов* говорил: *Зарабатываю дай бог каждому, могла бы дома сидеть...* Представляется, что важной функцией ИС в анализируемом произведении является указание на консолидацию.

В определенном смысле данная семантическая функция встраивается в существующие тенденции, сохраняя специфические черты, заданные индивидуально-авторским стилем. Будучи преемником «Живого журнала», сборник рассказов Волнистой наследует в своем языковом воплощении традиции интернет-коммуникации с ее приверженностью языковой игре. В том же контексте в коннотативном аспекте материал может быть противопоставлен иной среде функционирования ИС –

СМИ конца XX в., где отмечается высокая активность обобщенного употребления ИС с отрицательной коннотацией «для выражения оценки... личности и группы лиц как общественного явления» [7:43]. В произведениях же Волнистой можно говорить о значимости заявленной в названии сборника идеи объединяющего начала на иных основаниях: «это рассказы про тех, кто старается увидеть ангела» [12], и языковая игра связана с тем комическим, которое «порождает социально окрашенный, значимый, одухотворенный эстетическими идеалами «светлый», «высокий» смех, отрицающий одни человеческие качества и общественные явления и утверждающий другие» [3:10].

Системные характеристики описанных употреблений позволяют говорить о Фр анализируемого ИС: именно в рамках целостного текста, в соответствии с авторским целеполаганием использование единицы даже при отсутствии усилий контекста воспринимается как прием, а персонаж – носитель фамилии – как результат обобщения: *Бойфренд Ивановой торговал элитной сантехникой* (О коварстве предметов домашнего обихода). Таким же образом воспринимается и характерное для языковой системы в целом именование семьи формой мн.ч. ИС: *Семья Ивановых накопила денег и собралась менять свою хрущевку на что-нибудь приличное* (О ритуалах).

Таким образом, специфика функционирования ИС в сборнике рассказов Н.Н. Волнистой «О возлюблении ближних и дальних» определяется особенностями среды: стилем художественной литературы и особенностями литературы массовой, композиционными характеристиками сборника рассказов и составляющих его текстов, индивидуально-авторскими приемами и в целом – планом содержания текста. Независимо от того, назван ли фамилией отдельный персонаж, член семьи или же семья, в рамках произведения употребление соответствующего ИС характеризуется обобщенностью, преимущественно нейтральной или положительной коннотацией в соответствии с общей авторской интенцией и благодаря усилиям контекста. Вместе с тем прослеживается актуализация системных характеристик ИС, которая в рамках произведения осложняется указанием на консолидацию, идеей общности, братства.

Литература

1. Беглярова А.Л., Хатхе А.А., Читао И.А., Хуажева Н.Х. Неопределенное местоимение *один* // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (81) – 2020. – С. 505-506.
2. Бондарко А.В. Лингвистика текста в системе функциональной грамматики // Текст. Структура и семантика. Т. 1. – М., 2001. – С. 4-13. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.durov.com/linguistics1/-bondarko-01.htm>

3. *Борев Ю.Б.* Комическое. – М.: Искусство. – 1970. – 272 с.
4. *Васильева О.А.* Ономастическая лексика как предмет изучения исследователей-лингвистов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 1(10). – С. 19-21.
5. *Вилинбахова Е.Л.* Стереотипы имен собственных в русском языке// Вестник СПбГУ. Сер. 9. – 2010. – Вып.3. – С. 124-127.
6. *Володько Н.А.* Языковая игра на основе имен собственных в прозе современных писателей-сатириков // Мир русского слова. – № 2/2013. – С. 59-62.
7. *Ермакова О.П.* Активизация одной семантической модели, выражающей оценку личности как общественного явления // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). – М.: «Языки русской культуры», 1996. – С. 43-45.
8. *Лопатин В.В.* Собственные существительные // Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – С. 517-518.
9. *Маслова И.Б.* Имя собственное как средство лингвистической интерпретации художественного текста: к вопросу о текстообразующей функции имен собственных (на материале очерков В.И. Даля) // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2012. – № 3. – С. 50-56.
10. *Толкин Дж. Р.Р.* О волшебных сказках. // Толкин Дж. Р. Р. Приключения Тома Бамбадила и другие стихи из Алой Книги: Стихи и повести. – М., 1992. – URL: <https://web.archive.org/web/20090527153502/http://fairypot.narod.ru/story/Tolkien.htm> (дата обращения: 28.05.2023).

Источники материала

11. *Волнистая Н.Н.* О возлюблении ближних и дальних. – Москва: Издательство АСТ, 2015. – 412, [1] с. – (ОДОБРЕНО РУНЕТОМ).
12. Блог автора: drevo_z.livejournal.com

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНТРАСТА В ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «ЗАПОВЕДНИК»

Газарова Д.Ю.

Ереванский государственный университет

Армения, Ереван

dghazarova@ysu.am

В статье рассматриваются языковые способы выражения контраста в повести С. Довлатова «Заповедник»: антонимы, противительные союзы, эксплицитное и имплицитное отрицание. Все рассмотренные языковые средства подчеркивают обособленность, «инакость» изображенного Довлатовым пространства, его противопоставление другой жизни, протекающей за пределами заповедника. Все это указывает на психологическую разбалансированность и дисгармонию героя, оказавшегося на распутье.

Ключевые слова: *контраст, «Заповедник», противительные союзы, общее и частное отрицание, эксплицитное отрицание, имплицитное отрицание.*

VERBALIZATION OF CONTRAST IN S. DOVLATOV'S STORY «THE RESERVE»

Gazarova D.

Yerevan State University
Armenia, Yerevan

The article examines the linguistic ways of expressing the contrast in S. Dovlatov's story «The Reserve»: antonyms, adversative conjunctions, explicit and implicit deny. All the examined linguistic techniques emphasize the isolation, "otherness" of the space depicted by Dovlatov, its opposition to another life that flows outside the reserve. All this indicates the psychological imbalance and disharmony of the protagonist, who found himself at a crossroads of life.

Keywords: contrast, «Reserve», adversative conjunctions, general and particular negation, explicit negation, implicit negation.

Основным мотивом повести Сергея Довлатова «Заповедник» исследователи называют тему лишнего человека, человека, оказавшегося в безвременье, в жизненном тупике. Как пишет Игорь Сухих, заповедник – это «исключение из правил, хронотип, живущий по особым правилам» [6: 136]. Герой довлатовской повести оказался на распутье. Его душевный разлад и ощущение дисгармонии проявляется и вербализуется сразу, в самом начале повести:

В двенадцать подъехали к Луге. Остановились на вокзальной площади. Девушка–экскурсовод сменила возвышенный тон на более земной:

– Там налево есть одно местечко...

Мой сосед заинтересованно приподнялся:

– В смысле – уборная?

С первых же строк произведения автор настраивает читателя на обособленность заповедника и несоответствие его другой – «внезаповедной» – жизни. Рассмотрим, как вербализуется указанное несоответствие в повести.

Антитеза

Прежде всего дисгармония выражается в использовании приема антитезы:

– Что с вами? Вы красный! – Уверяю вас, это только снаружи. Внутри я – конституционный демократ; – Вас провожал Митрофанов. Чрезвычайно эрудированный пушкинист. Вы хорошо его знаете? – Хорошо, – говорю, – с плохой стороны...

Антонимы

На несоответствие заповедной жизни действительности указывает и обилие конструкций с употреблением антонимов: *– Какой же, –*

говору, – без этого музей? Без **нездорового-то** интереса? **Здоровый** интерес бывает только к ветчине...; Ты столько говоришь о **благо-родстве**! А сам – **холодный, жестокий, изворотливый** человек...; **Слабые** люди преодолевают жизнь, **мужественные** – осваивают...

Противительные союзы

Контраст и дисгармония (внешняя и внутренняя) проявляются в конструкциях с противительными союзами: «У могилы финал выглядел бы эффектнее, **но** я предпочел отпустить группу; Пруды, озера, речка знаменитая, **а** база – на солнцепеке; Да, я несколько раскрепощен. Взволнован обществом прекрасной дамы. **Но** идейно я трезв...

В русской корпусной лингвистике союз **но** относится к нейтральным противительным союзам, а союз **а** – к союзам с компонентом отсутствия контроля [1: http]. В работе А.А. Зализняка и И. Микаэляна указывается, что «специфика русского союза **а** связана с идеей «неподконтрольной ситуации» [3: http]. Как нам кажется, эта неконтролируемость ситуации и является доминирующей в повести. Также интересно отметить, что достаточно частотны конструкции с начальным союзом **а** – 58 конструкций. С отсутствующей первой частью противопоставления подобные употребления очередной раз подчеркивают обособленность заповедника.

– Условились. – **А** вы человек опасный; Он посмотрел на Галю: – **А** ты похорошела; – Сколько платить? – **А** нисколько. – То есть, как? – спрашиваю. – **А** вот так. Неси шесть бутылок отравы, и площадь за тобой.

Как отмечал И.Н. Сухих, «на самом деле Заповедник напоминает не остров Утопию, а какой-то ковчег, на который выбрасываются потерпевшие кораблекрушение люди» [6: 142]. Перед нами некое огороженное пространство, которое противопоставляется настоящему и прошлому. И эта особенность, специфичность заглавного пространства, ставшего неким символом, проявляется и в использовании отрицательных конструкций, причем встречаются способы выражения не только и не столько прямого, сколько скрытого, имплицитного отрицания, что, на наш взгляд, еще раз демонстрирует особый статус, «инакость» этого пространства – заповедника: то, что он в некотором роде противопоставлен действительности, что здесь все по-другому.

Эксплицитное отрицание

В русском языке отрицание выражается на самых различных уровнях. В повести Довлатова встречаются практически все наиболее распространенные средства репрезентации категории отрицания. Прежде и более всего – аффиксальные способы: достаточно частотны употребления слов с префиксами, обозначающими отрицание:

- **без-/бес-:**

Это слова. **Бесконечные** красивые слова... Надоело; Даже твоя любовь к словам, **безумная**, нездоровая, фальшива; Пил он **беспрерывно**; – Миша – человек **безрассудный**, я понимаю, но добрый и внутренне интеллигентный...; Мы произносили какие-то **бессмысленные** слова.

- **не-:**

Немногочисленные посетители составляли две группы; Это были странные наброски, диалоги, поиски тона. Что-то вроде конспекта с **неясно** очерченными фигурами и мотивами. **Несчастливая** любовь, долги, женитьба, творчество, конфликт с государством; Даже **неприятности** кажутся законным явлением; Я в ответ заявлял, что главные проблемы – **неразрешимы**; Я произнес что-то **невнятное**.

- **раз-** (в значении «обратное действие»):

Утро без **разочарования**, которого я ждал и опасался; Гурьев обиделся и **раздумал** нас провожать...; – Вы любите Пушкина? Я испытал глухое раздражение. – Люблю. Так, думаю, и **разлюбить** недолго.

- **а-:**

У него обнаружилось редкое клиническое заболевание – абulia. То есть полная **атрофия** воли; Но это будет **аморально**.

- **частица не**

– Я говорю **не** о том. – **Не** понял; В деревне Михал Ивановича **не** любили, завидовали ему; Митрофанов **не** умывался, **не** брился, **не** посещал ленинских субботников. **Не** возвращал долгов и **не** зашнуровывал ботинок.

В общей сложности в повести 401 раз используется частица **не**. Встречаются случаи как общего, так и частного отрицания. Примечательно, что все эти употребления указывают на психологическую разбалансированность героя. В случае с общим отрицанием нет необходимости в противопоставлении и подобные конструкции указывают на общую атмосферу дисгармонии, экзистенциального кризиса человека, оказавшегося на распутье. Частное же отрицание подразумевает противопоставление, и в этих конструкциях подчеркивается «инакость» заповедника, его контраст с действительностью. В связи с этим интересно отметить, что даже желательность действия, на которую указывают конструкции «независимый инфинитив + частица *бы*» (так называемый сослагательный инфинитив [5: <http>]), в «Заповеднике» выражается также с использованием отрицания. В этом тоже проявляется постоянное ощущение тупика, непринятия действительности – состояния, которые испытывает главный герой повести:

Говорила такое, что я все думал – **не разбудить бы** хозяина; Безобразно дрожали руки. «**Стакан бы не выронить...**»; Ты ужасно кричишь. Как **бы** Мишу **не разбудить**.

- **частица *ни*:**

Частица **ни** используется как средство усиления отрицания (в сочетании с **не**), а также как единственное средство отрицания, тем самым выражая категоричное отрицание. Примечательно, что в повести встречаются только случаи использования **ни** как единственного средства отрицания:

*В ответ **ни** звука; – С Борькой живем хорошо, – говорил он, – и насчет поведения, и вообще... В смысле – **ни** белого, **ни** красного, **ни** пива...; О вреде спиртного написаны десятки книг. О пользе его – **ни** единой брошюры. Мне кажется, зря...; **Ни** тебе политики, **ни** одеколона...*

- **отрицательные союзы:**

Не то чтобы меня выбросили из ресторана; И не с манекенщицами, а со знакомой коридорной; Вернее не заплакал, а перестал сдерживаться; Это не только великий поэт, но и великий гражданин.

В отличие от противопоставительных конструкций, соответствующих схеме *не А, а В*, в составе градационных конструкций с отрицательно-утвердительными союзами ситуация выбора из двух альтернатив не заканчивается полным исключением ни одной из них, хотя в качестве более предпочтительной рассматривается положительная альтернатива [4: 14]. И обилие подобных конструкций нам кажется не случайным: герой повести в тупике, в сомнениях, у него нет однозначного ответа на возникшие вопросы.

- **отрицательные предлоги:**

Пятнадцать суток дали. Без курева, без ничего; Взял и не явился без уважительной причины; Она была молчаливой и спокойной. Молчаливой без напряжения и спокойной без угрозы.

Встречаются и сочетания отрицательной частицы *не* с предлогом: - Типично псковские? – **Не без** этого; Я **не без** труда улавливал смысл его пространных монологов.

- **отрицательные предикативы *нет, нельзя*:**

Отметим, что в русском языке **нет** функционирует в односоставных предложениях (значение отсутствия) и в ответных репликах диалога:

Нельзя быть художником за счет другого человека; Нельзя уйти от жизненных проблем; С вами невозможно разговаривать; Жить невозможно; Какие девушки? – Их сейчас нет; - Ладно, - сказал я, - денег все равно нет; Ему возразили: - Нет, уже год как в Ленинграде.

В «Заповеднике» Довлатова чаще встречается употребление **нет** именно в ответных репликах, в этих случаях отрицание приобретает более категоричный, более экспрессивный характер, особенно если

отрицание подкрепляется и частицей **не**: – *Я, – говорю, – репортер. – Журналист? – Нет, именно репортер; – Не знаю... Нет... Я думаю, ты этого не сделаешь.*

Таким образом, в повести представлен довольно богатый арсенал средств, выражающих эксплицитное отрицание. Однако в случае с С. Довлатовым, чьи произведения основаны и построены на подтексте, мы можем говорить о том, что основную, фундаментальную часть при выражении семантики отрицания составляют имплицитные способы.

Имплицитное отрицание

Имплицитность проявляется на различных уровнях языка, она придает многослойность, дополнительную глубину языковым единицам. К.А. Долинин называет имплицитное отрицание подтекстом: «Подтекст – это не привилегия художественной литературы и паралитературных жанров. Имплицитное содержание пронизывает всю речевую коммуникацию, полное и подлинное понимание любого сообщения предполагает «решение уравнения», т.е. построение модели того коммуникативного процесса, в ходе которого это сообщение возникло, т.к. нельзя говорить о понимании, если мы не знаем кто, кому, где, когда и зачем говорит или пишет то, что мы слышим или читаем. Подтекст не обязательно является смыслом высказывания, но без подтекста смысла нет» [2: 46]. А ведь именно подтекст, повторимся, является основным атрибутом довлатовских текстов.

В «Заповеднике» Довлатова встречаются самые различные способы выражения имплицитного, косвенного отрицания:

- **конструкции с вопросительными местоимениями, наречиями:**

Всем ясно, что у гениев должны быть знакомые. Но кто поверит, что его знакомый – гений?!; – Ты выпил? Я рассердился: – Да за кого ты меня принимаешь?!

- **вопросительные конструкции с частицами:**

Оттуда выступил мужчина лет тридцати шести и с глубокой укоризной произнес: – Разве я предложил вам сесть?; – Я сразу поняла. – Разве я похож на филолога?; Тебя не публикуют, не издают. Не принимают в свою компанию. В свою бандитскую шайку. Но разве об этом ты мечтал, бормоча первые строчки?

- **конструкции с междометными выражениями:**

– Жалеешь, что приехала? – Ну, что ты!

- **фразеологизованные конструкции:**

– Опасности для вас не представляю... – Это мы еще посмотрим, – истерически расхохоталась Натэлла.

Таким образом, психологическая разбалансированность героя, его внутренняя дисгармония и контраст изображаемой действительности находят свое выражение в различных языковых средствах: антонимии, противительных союзах, эксплицитных и имплицитных способах выражения отрицания.

Литература

1. *Апресян Ю.В., Пекелис О.Е.* Сочинительные союзы. [Электронный ресурс] // Русская корпусная грамматика: <https://rusgram.ru/>. [2012]. URL: <https://clck.ru/34Eh5k> (дата обращения: 22.04.2023)
2. *Долинин К.А.* Имплицитное содержание высказывания // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1983. № 6. – С. 37–47.
3. *Зализняк А.А., Микаэлян И.* Русский союз а как лингвоспецифичное слово. [Электронный ресурс] // Международная конференция по компьютерной лингвистике и интеллектуальным технологиям: <https://www.dialog-21.ru/>. [2005]. URL: https://www.dialog-21.ru/media/2439/zalizniak_mikaelian.pdf (дата обращения: 22.04.2023)
4. *Калинина А.А.* Категория утверждения/отрицания в функциональных типах предложений в современном русском языке: автореферат дис. ... д-ра филол. наук/ Московский педагогический государственный университет. – Казань: 2011. – 43 с.
5. *Падучева Е.В.* Конструкция с независимым инфинитивом. [Электронный ресурс] // Русская корпусная грамматика: <https://rusgram.ru/>. [2012]. URL: <https://clck.ru/34EgDw> (дата обращения: 20.07.2023)
6. *Сухих И.И.* Сергей Довлатов: время, место, судьба. – СПб: Азбука, 2010. – 288 с.

АДАПТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ЗАПИСИ (НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРПРЕТАТИВОВ)

Гарибян Д.О.

Государственный университет имени В. Я. Брюсова,

Ереван, Армения

davegarber86@gmail.com

В статье рассматриваются проблемы адаптивных изменений конфигураций семантической записи интерпретативов под влиянием внешних морфолого-синтаксических факторов. Адаптивные изменения либо накладывают вето на появление той или иной формы, либо меняют семантическую запись лексемы вплоть до появления возможных разночтений. Фиксация и описание подобных адаптивных изменений представляют собой самостоятельную научную задачу.

Ключевые слова: *интерпретатив, семантическая запись, конфигурация, смысл, адаптивные изменения.*

ADAPTIVE CHANGES IN SEMANTIC NOTATION (ON THE EXAMPLE OF INTERPRETATIVES)

Garibyan D.

Yerevan state university of languages and
social sciences after V. Brusov, Armenia

The article deals with the problems of adaptive changes in the configurations of semantic notation of interpretatives under the influence of external morphological and syntactic factors. Adaptive changes either veto the appearance of a particular form, or change the semantic record of the lexeme until possible discrepancies appear. Fixing and describing such adaptive changes is an independent scientific task.

Keywords: *interpretive, semantic record, configuration, meaning, adaptive changes.*

Анализ, приведенный в настоящей статье, следует в русле основных теоретических воззрений и исследовательского инструментария семантикоцентричной парадигмы в науке о языке или семантикоцентричной грамматики, под которой подразумевается совокупность исследовательских методов и концептуальных положений, в основе которых лежит понятие семантического детерминизма. В современном русскоязычном языкознании наиболее авторитетной семантикоцентричной моделью исследования языка является модель Смысл↔Текст (МСТ). В рамках же сформировавшейся вокруг МСТ Московской семантической школы (МСШ) разрабатывалась семантикоцентричная грамматика русского языка¹.

Лежащий в основе интегрального описания языка и семантикоцентричной парадигмы в науке о языке принцип семантического детерминизма исходит из того базового общетеоретического положения, что любое лингвистически значимое свойство языковых единиц так или иначе семантически детерминировано. На практике это означает, что, к примеру, всем предикатным лексемам, в семантической записи которых фигурируют системообразующие смыслы 'знать' и 'считать' (как и самим лексемам *знать* и *считать*, являющимся названиями данных смыслов) противопоставлено актуально-длительное значение грамлеммы НЕСОВ. Недопустимость соответствующей формы показана ниже:

**Смотри, он знает/считает, что сегодня не будет занятий*

Так как смыслы 'знать' и 'считать' являются системообразующими, то есть располагают возможностью как выражаться посредст-

¹ Подробнее об МСТ и МСШ см. [Апресян 1974], [Апресян 2005], [Апресян, Богуславский, Иомдин 1992], [Иомдин 1990], [Мельчук 1999]

вом средств разных языковых уровней, так и играть ведущую роль в процессах конфигурирования семантических элементов толкований целого ряда предикатных лексем (образующих, среди прочего таксономические классы на основе наличия в их семантической структуре данных компонентов¹), то характерные для данных смысловых компонентов грамматические ограничения свойственны также и всем тем предикатным лексемам, в значении которых данные компоненты присутствуют. Этот факт, среди прочего, обусловлен тем, что “<...> системообразующие смыслы могут предопределять несобственно семантические (синтаксические, сочетаемостные, морфологические, коммуникативно-просодические и иные) свойства разных лексических единиц” [Апресян 2009]. Среди собственно морфологических рефлексий, связанных с противопоставлением ‘знать’ и ‘считать’ (фактивов и путативов), следует упомянуть затрудненное образование формы СТРАД путативных глаголов (Ср. *Напиток рекомендуется употреблять охлажденным VS *Напиток советуется употреблять охлажденным*), невозможность управления косвенным вопросом (*Я знаю, почему он не пришел vs *Я считаю почему он не пришел*) и др.

С другой стороны, будучи стативными по своей природе, компоненты *знать* и *считать*, помимо морфолого-синтаксических ограничений, характерных для фактивных и путативных смыслов, предполагают также и общие ограничения, характерные для стативов (предикатов состояния) в целом. Наиболее ярким подобным ограничением стативов является невозможность образования формы ПОВЕЛ: **ненавидь, *тоскуй, *переживай*, упомянутая выше невозможность образования форм НЕСОВ НАСТ в актуально-длительном значении и др. Глубинные основания подобного ограничения сводятся к тому, что внутреннее состояние человека недоступно непосредственному внешнему влиянию.

В соответствии с принципом семантического детерминизма все подобные случаи грамматических ограничений имеют семантическую природу, то есть купируются конфигурацией смысловых компонентов в семантической записи соответствующих лексических единиц². С этой точки зрения семантическая запись располагает двумя доступными способами реагирования на внешнее грамматическое воздействие:

¹ Наиболее ярким примером данных таксономических классов являются сами предикаты знания и мнения. С другой стороны, так как смыслы ‘знать’ и ‘считать’ являются стативными, то данные классы пересекаются с с предикатами состояния. Противопоставление ‘знать’-‘считать’, таким образом, лежит в основе таксономизации значительного фрагмента предикатной лексики.

² Точнее, купирование внешнего грамматического влияния происходит тогда, когда адаптивные изменения семантических конфигураций приводят к появлению неидиоматичных форм.

купировать последнее (в случае появления неидиоматичных форм, упомянутых выше) и адаптироваться к нему посредством изменения конфигурации смысловых единиц в своих семантических записях. Чем сложнее семантическая запись, чем больше составных фрагментов она предполагает, тем сложнее характер адаптивных изменений. Адаптация семантических записей ряда лексических единиц к внешнему воздействию приводит к существенным изменениям как количественной, так и качественной природы. Речь, в первую очередь, идет об изменениях пресуппозитивно-ассертивной структуры толкований, сопровождающихся утратой данными фрагментами толкований своего изначального семантического статуса. В этом смысле особый интерес вызывают интерпретативы (*ошибаться, заблуждаться, преувеличивать, просчитаться* и др.) и характерная для них семантическая запись. Для genus proximum интерпретативов, глагола *ошибаться* в sententialной форме (*Х ошибается, думая, что Р*) толкование имеет следующий вид:

Х ошибается, (думая чтоР)¹ – ‘Х думает что Р (пресуппозиция); Говорящий считает, что Р относится к классу мыслей, которые возникают у людей, когда они не знают истинного положения дел’²

Интересующие нас характеристики данной семантической записи сводятся к следующим:

- а) принципиальная двухактантность (имевший место факт (Р) и его интерпретация (R));
- б) перфективность факта Р;
- в) принципиально важное несовпадение субъектов действия Р и оценки R;
- г) наличие стативного компонента, путатива ‘считать’.

С нарушениями данных условий, в основном, и связаны существующие грамматические ограничения интерпретативов. Правило г) обуславливает характерную для стативов невозможность образования форм ПОВЕЛ: **ошибайся, *заблуждайся*. Нарушением правил б) и в) обусловлено затрудненное образование формы 1 Л. ЕД.Ч. НАСТ НЕСОВ в актуально-длительном значении: *?Я заблуждаюсь* (без экспликации пресуппозитивного действия, то есть части sententialной

¹ Часть sententialной формы “думая, что Р” может не эксплицироваться, однако является инкорпорированной в саму ситуацию интерпретации.

² Представленные толкования не претендуют на предельность в плане наличия далее неделимых смысловых единиц. Тем не менее, представленный уровень семантического расщепления признается достаточным для рассуждений, представленных в настоящей статье.

формы *думая, что Р*). В данном случае одновременно оказывается утраченной как перфективность действия в пресуппозитивной части толкования, так и несовпадение субъекта данного действия и субъекта оценки. Гипотетическая семантическая запись для данной конструкции приобретает следующий вид:

?Я заблуждаюсь – ‘Говорящий делает Р (пресуппозиция); говорящий считает, что Р относится к классу мыслей, которые возникают у людей, когда они не знают истинного положения дел’

Характерно, что деперфективация действия в пресуппозиции под влиянием граммемы НАСТ НЕСОВ в актуально-длительном значении приводит к совпадению субъектов данного действия и субъекта интерпретации. При замене граммемы НАСТ на граммему ПРОШ допустимость конструкции не вызывает вопросов: *Я заблуждался*. В данном случае, несмотря на формальное совпадение субъекта действия и субъекта его интерпретации, само действие оказывается хронологически предшествующим факту его оценки, как этого и требует нормативная структура семантической записи интерпретативов. Стоит отметить, что перфективность действия, подлежащего оценке, восстанавливается, когда конструкция становится вопросительной: *Заблуждаюсь ли я?* Характерно также, что при замене граммемы ЕД.Ч. местоимения на граммему МН.Ч. (*мы заблуждаемся*) даже без экспликации подлежащего оценке действия конструкция вновь становится допустимой, так как происходит размежевание коллективного действия и индивидуальной интерпретации.

Не менее интересным образом семантическая запись реагирует на появление отрицания: *Х не заблуждается*. В случае, если не эксплицируется действие, подлежащее интерпретации (*думая, что Р*) то возникает разночтение, связанное с тем, что отрицание одновременно может быть приписано как фрагменту толкования, составляющему пресуппозицию, так и фрагменту толкования, составляющему ассерцию. Обе записи приведены ниже:

- 1) *Х не заблуждается – ‘Х не сделал Р’*
- 2) *Х не заблуждается – ‘Х сделал Р (пресуппозиция); говорящий считает, что Р не относится к классу мыслей, которые возникают у людей, когда они не знают истинного положения дел (ассерция)’*

Первый тип семантической записи характерен для контекстов типа *Он не заблуждался, он просто молчал*, второй – для таких контекстов

как *Он не заблуждался, он все правильно говорил*. Характерно, что во всех случаях характер отрицания (подлежащий отрицанию фрагмент толкования) поясняется при опоре на контекст. Не менее характерен и тот факт, что под влиянием первого типа отрицания ('не делал *P*') меняется пресуппозитивно-ассертивная структура толкования, и пресуппозитивный фрагмент приобретает статус ассертивного.

Отметим, что подобный характер адаптации семантической записи интерпретативов к отрицанию характеризует весь класс данных предикатов, включая и деструктивные интерпретативы¹ типа *развалить (страну)*, *расколоть (общество)*, *разрушить (порядки)* и др. Семантическая запись деструктивных интерпретативов отличается от классических интерпретативов наличием каузации (то есть некое действие интерпретируется как каузирующее деструкцию). Семантическая запись имеет следующий вид:

X разрушил Y, делая P – 'X сделал P [пресуппозиция]; говорящий считает, что P относится к классу действий, которые каузируют разрушение Y' [ассерция].

Влияние отрицания, как и в случае с классическими интерпретативами, приводит к двум типам модификаций:

- 1) *X не разрушил (страну) – 'X не сделал P'*
- 2) *X не разрушил (страну) – 'X сделал P (пресуппозиция); говорящий считает, что P не относится к классу действий, которые каузируют разрушение Y (ассерция)'*

Таким образом, внешнее грамматическое влияние на семантическую запись интерпретативов, как было сказано выше, приводит к изменениям конфигурации смысловых элементов. Подобные конфигурации в итоге либо накладывают вето на появление той или иной формы либо меняют семантическую запись лексемы вплоть до появления возможных разночтений. Фиксация и описание подобных адаптивных изменений представляют собой самостоятельную научную задачу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., "Наука", 1974, с. 367

¹ Подробнее о деструктивных интерпретативах см. статью автора [Гарибян 2015]

2. Ю.Д. Апресян, И. М. Богуславский, Л.Л. Иомдин, А.В. Лазурский, Л.Г. Митюшин, В.З. Санников, Л.Л. Цинман, Лингвистический процессор для сложных информационных систем, М., "Наука", 1992

3. Ю. Д. Апресян, О московской семантической школе // Вопросы языкознания 2005 № 1. с. 3-30

4. Л. Л. Иомдин Автоматическая обработка текстов на естественном языке: модель согласования, М.: 1990, 168 с.

5. И.А. Мельчук, Опыт теории лингвистических моделей Смысл ↔ Текст, М.: "Языки русской культуры", 1999, 346 с.

6. Д.О. Гарибян, Интерпретативная деструкция как подкласс фундаментальной классификации предикатов // Вопросы педагогики и психологии N 3, Ереван, 2015

ФЕМИНИТИВЫ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.И. ДАЛЯ

Гурьянова Л. Б.

Пензенский государственный университет

Россия, Пенза

lyudmila010159 @ yandex.ru

В статье анализируются феминитивы в художественных произведениях В. И. Даля. Дается классификация слов, называющих лиц женского пола, полученных в результате сплошной выборки. Цель данного исследования – рассмотрение функциональной роли наименований лиц женского пола, встречающихся в произведениях В. И. Даля.

Ключевые слова: *гендер, феминитивы, история русского языка, «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, художественные произведения В. И. Даля.*

FEMINITIVES IN THE WORKS OF V. I. DAHL

Guryanova L.

Penza State University

Russia, Penza

The article analyzes the femininitives in the works of V. I. Dahl. The classification of words naming female persons obtained as a result of a continuous sample is given. The purpose of this study is to consider the functional role of the names of female persons found in the works of V. I. Dahl.

Keywords: *gender, femininitives, history of the Russian language, "Explanatory Dictionary of the living Great Russian language" by V. I. Dahl, artistic works by V. I. Dahl.*

Одним из известных словарей XIX в. считают «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля (далее – Словарь).

По мнению авторов монографии «История русской лексикографии», «это богатейший источник разнообразной лингвокультурологической информации: одной из его задач было «отобразить духовные и нравственные взгляды русского народа, черты его характера, обычаи и нравы» [5: 291]. До сих пор этот словарь является настольной книгой каждого исследователя русского языка.

Гораздо меньше мы знаем В. И. Даля как писателя. Несмотря на то, что он был автором значительного количества художественных произведений, получивших высокую оценку А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, В. Г. Белинского, И. С. Тургенева, они практически не известны современному читателю и редко используются как материал для исследований.

Почему же произведения В. И. Даля не так часто привлекают внимание лингвистов? Об этом хорошо сказала С. В. Путилина: «Может показаться, что авторитет Даля связан с его лексикографической деятельностью, и это мешает беспристрастному анализу его прозы. Но проблема в том, что и знаменитый словарь Даля с позиций строгой науки воспринимается неоднозначно. ... В научной литературе ценность словаря Даля часто соотносилась с этнографией, а не с лингвистикой» [7: 23].

В центре художественных произведений В. И. Даля, как правило, человек с его переживаниями. И хотя мужчины чаще привлекают внимание автора, достаточно назвать, например, циклы «Солдатские досуги» и «Матросские досуги», судьба русской женщины его тоже волновала.

Цель нашей статьи – проанализировать феминитивы в художественных произведениях В. И. Даля, которые он создавал на протяжении 40 лет, выступая как под своим именем, так и под псевдонимом Казак Луганский.

Термин феминитив (или феминатив) используется широко в СМИ, социальных сетях, в дискурсе общественных движений. Чаще всего под феминитивами понимаются слова, обозначающие женщин по профессии, роду деятельности, социальным или национальным признакам, образованные от соответствующих слов мужского рода либо коррелирующие с ними. В широком же понимании феминитивы – это наименования лиц женского пола, как образованные от слов мужского рода, так и имеющие самостоятельное происхождение [1].

Для анализа мы взяли произведения, в названиях которых содержатся феминитивы: «Благотельницы», «Болгарка», «Боярыня», «Ворожейка», «Ворожея», «Генеральша», «Капитанша», «Кликуша»,

«Колдунья», «Крестьянка», «Кружевница», «Подолька», «Невеста с площади», «Цыганка».

Методом сплошной выборки были отобраны все слова, обозначающие женщин в данных художественных произведениях. Учитывая все словоупотребления, мы разделили их на следующие группы (наша классификация не всегда совпадает с классификацией А. Д. Комышовой и Т. В. Васянкиной [6: 224-229]):

1. Наименования, означающие титулы и чины женщин – *императрица, кавалерственная дама, вельможа, боярыня* и др., например: «На другой половине этого третьего яруса жила сама хозяйка, почтенная **кавалерственная дама** давних-предавних времен...» («Боярыня», т. 3, с.83);

2. Наименования, обозначающие место проживания или национальную принадлежность женщин – *болгарка, цыганка, француженка, подолька* и др., например: «Не скрою и не утаю, что чаще всего всплывали и в этом беспредельном море воспоминаний женские облики в разных видах, положениях и отношениях, в разнородных одеждах, из высших и низших сословий общества, из разных стран и земель, большею частью однако же близких и соседних с Русскою землею, потому что я далече не бывал: **француженок, англичанок, итальянок** знаю только понаслышке или знаю такими, каковы они бывают у нас» («Болгарка», т. 8, с. 32);

3. Наименования, обозначающие род занятий женщин – *пряха, горничная, кормилица, прислуга, нянька, судомойка* и др., например: «Но кроме тщеславия и ненасытной жадности этой есть качество, ведущее на тот же путь или распутье; бывают люди до того легкомысленные, опрометчивые, безрассудные и беспорядочные, что они без **няньки** и дядьки жить не могут» («Благодетельницы», т. 4, с. 105);

4. Наименования, характеризующие женщин по мужу – *генеральша, капитанша, секретарша, майорша* и др., например: «Подражая чиновной **генеральше**, она величает себя **советницей**...» («Генеральша», т. 3, с. 198);

5. Наименования, характеризующие женщин по возрасту – *девица, девушка, девчонка, старуха* и др., например: «Ребятишки и **девчонки** с утра уже толпились у барского двора...» («Кликуша», т.3, с. 340);

6. Наименования, обозначающие место женщин в семейной иерархии – *мать, дочь, бабушка, сестра* и др., например: «Родители мои – крестьяне; **мать** умерла давно, а отец жив по сию пору» («Крестьянка», т.3, с. 136);

7. Наименования, обозначающие качество характера женщин – *озорница, бесстыдница, вострушка, белоручка* и др., например: «Машка,

поди, дура, скажи Филипычу (старому слуге, который нас принимал), скажи, что он унял эту **озорницу** ...» («Генеральша», т. 3, с. 192);

8. Наименования, обозначающие род деятельности женщин, не связанных с физическим трудом – *плакальщица, колдунья, ворожея* и др., например: «...и когда несчастный Аксен, через четверть часа, точно отдал Богу душу, то уже более никто не думал унимать глухую старуху, знаменитую **плакальщицу**, которая расселась на каком-то обрубке...» («Невеста с площади», т.3, с. 365).

Одним из самых многозначных слов в художественных произведениях В. И. Даля является слово «**баба**». Известно, что в словарную статью Словаря вошло несколько значений этого слова, однако далеко не все были реализованы в рассматриваемых нами художественных произведениях.

Прежде всего встречается значение «*замужняя женщина низших сословий*» [2, т.1, с. 32], например: «... а во дворе у нее об эту пору **баба** случилась, с села грибков принесла кузовочек» («Генеральша», т. 3, с. 193).

Кроме того, было реализовано значение «*жена*» [2, т.1, с. 32], например: «**Бабы** взяли мужиков своих под руки и вывели из шинка, убеждая их идти домой («Цыганка», т. 3, с. 299).

Редко встречалось следующее лексическое значение «*мать отца или материна, жена деда, более употреб. умалит. бабка, бабушка и пр.*» [2, т.1, с. 32], например: «Вот я как-то вернулась с поездки, давно ведь уж это было, муж и говорит мне: «Поди, там что-то у твоих нездорово»; я туда, а ребяташки где еще завидели меня, кричат: «**Бабушка**, сударушка, золотая, дай хлебца» («Кружевница», т.4, с. 210). Еще одним нечастотным значением стало «*повитуха, повивальная бабка, приемница; также более употреб. бабка, бабушка, баушка*» [2, т.1, с. 32], например, «Дарья родила сына. **Бабки** и кумушки едва не замучили бедную родильницу...» («Невеста с площади», т.3, с. 362). А вот лексическое значение «*бабочка, бабица, бабенка, бабеночка, молодка, молодуха, молодая и бойкая баба*» [2, т.1, с. 32] встречалось часто, например: «А **бабенка**- то клевая (красивая, видная), да что же ты будешь делать – по ветру пустили» («Колдунья», т., с. 270).

Нельзя не согласиться с В. А. Ефремовым, который считает, что «картина мира, отраженная словарем В. И. Даля, соединяет в себе элементы двух эпох: традиционного, многовекового уклада жизни патриархального общества и нового, зарождающегося мира капиталистических отношений» [4: 47].

Так, в рассказе «Генеральша» читатель становится не только очевидцем противостояния соседей одного сельца, но и их крепостных.

Вот как В.И. Даль пишет о конфликте: «...не прошло и трех дней, как бурнаевский староста, по приказанию барыни своей, вот, почтенной соседки моей, озорницы, как **староста** ее поймал на улице мою **старостиху**; та в крик, благим матом, так нет, сударик ты мой! заташили ее силою, как вот сущие разбойники, в избу и отбузовали ее так, что ведь еле-еле жива осталась» («Генеральша», т.3, с. 193). В рассказе одни и те же обязанности выполняют мужчина и женщина, староста и старостиха.

Несмотря на то, что в названии произведений мы видим феминитивы, наименований женщин в них немного, в основном преобладают слова, именующие мужчин, например, **денщик, сын, отец, дедушка, дядюшка, уездный предводитель, граф, старик, тесть** и др.

Достаточно часто наименование лиц женского пола употребляются наравне с наименованиями лиц мужского пола, например: «Внизу был целый ряд закоптелых комнат, с бесконечным числом переборок и перегородок, испещренных картинками такого разбора, которые обыкновенно прилепляются мякишем хлеба к стене; тряпицы разного рода висели, перекинута через ширмы и перегородки; **мужчины и женщины**, дети всех возрастов, несколько собак и кошек, птицы в клетке, крик и говор со всех сторон, а в особенности несколько дряхлых **стариков и старух**, которых удушливый кашель раздавался под сводами...» («Боярыня», т.3, с. 82)

Некоторые слова используются только для называния лиц женского пола и не имеют аналогов в мужском роде. Таким словом стало «**кликуша**», вот как сам автор объясняет его значение в одноименном рассказе: «Бог их знает: колдуны, должно быть, они как выкрикивают или выкликают, так на них, на колдунов то есть, показывают; испорчены, должно быть-с». («Кликуша», т. 3, с. 331). А вот как он объясняет значение слова в «Толковом словаре живого великорусского языка»: «Кликала об. кликальщик м. кликальщица ж. кликун м. кликунья, кликуша ж. кто кличет; в сев.-вост. губ. одержимый родом падучей, которой особ. подвержены бабы: при корчах теряется сознание и больная кричит неистово звериными голосами, изрыгая брань; беснующаяся» [2, т. 2, с. 118]. На протяжении всего рассказа это слов употребляется только в женском роде.

Можно отметить, что многие слова, обозначающие лиц женского пола, употребляются в художественных произведениях с уменьшительно-ласкательными суффиксами, например, «Дружка стал свое дело делать, прибирать всякие речи, чтобы потешить бояр и поезжан: «Эй, **стряпухонька, поварихонька!** Белы рученьки, скоры ноженьки; повыдь, выступи от печи кирпичные, от столба перемычного; шевельнись, мотнись, не позевывай, что есть в печи, все на стол мечи!» («Колдунья», т.3, с. 276)

В отдельных случаях существительные, обозначающие лица женского пола, используются в качестве сравнения, например: «Неистовые крики трех баба почти оглушили Марью, но эти слова, сказанные вполголоса со вкрадчивою доверчивостью, сильно потрясли ее чувства: она вздрогнула, взглянула на грязную старуху, похожую на **одну из парк или ведьм Шекспира...**» («Ворожейка», т.4, с. 119).

В отдельных случаях определение, стоящее перед феминитивом, в корне изменяет представление читателя о значении слова. Так, в рассказе «Боярыня» мы встречаем следующее описание дома: «Здесь одна половина, целый ряд покоев, служит кладовою, самую разнообразною и пестрою из всех кладовых, потому что **барская барыня, или ключница**, уже пятьдесят лет сряду совала туда все, что ни попадалась ей под руку, начиная от лишнего шкапа, кресла, хомута и ковра и до отопков и обносков, от початой бутылки вина и до початой ватрушки или пирога» («Боярыня», т. 3, с. 83).

Большая часть феминитивов, несмотря на то, что они встречаются в художественных произведениях XIX в., представляет лексику активного состава русского языка, однако нам встретилось слово, за справкой о значении которого мы обратись к «Толковому словарю живого великорусского языка» В.И. Даля. В рассказе «Кружевница» больная мать хочет научить свою дочь причитать по ней, когда она уйдет из жизни, а дочка противится традициям. Между матерью и дочерью происходит следующий диалог:

«– Ничего, дитяtko, это любя так говорят в причитаниях, это с жали; а ты говори за мной голосом и кулаком-то так бороду подопри, вот, да головушкой-то и покачивай: «Статенушка моя писаная...»

– Мамынька, да что ж мы с тобой станем людей смешить, уж какая ж ты статенушка!» («Кружевница», т. 4, с. 212-213)

Данное слово мы находим в словарной статье к слову «**ставать**». Лексическое значение данного слова связано с **телосложением, складом, стройностью стана, роста, соразмерности всего тела и членов** [2, т. 4, с. 310]. Но далее автор помещает примечание: «В плачах, дочь мать свою зовет статенушкой» [2, т. 4, с. 310].

Таким образом, проанализировав феминитивы в избранных нами художественных произведениях В.И. Даля, мы пришли к следующим выводам:

1. Количество феминитивов гораздо меньше слов, обозначающих лиц мужского пола. Это во многом связано с патриархальным укладом жизни, когда роль женщины всячески принижалась.

2. В. И. Даль в своих произведениях стремится реализовывать лексические значения слов, вошедшие в «Толковый словарь живого великорусского языка».

3. Феминитивы в художественных произведениях писателя разнообразны с точки зрения классификационных признаков, хотя во многом это отражает традицию, сложившуюся в русском обществе.

Безусловно, наше исследование будет продолжено на основе других художественных произведений В.И. Даля.

Литература

1. Беркутова В.В. Феминитивы в русском языке: лингвистический аспект [Электронный ресурс] // Филологический аспект. – 2019. – № 1 (45). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/feminativy-v-russkom-yazyke-lingvisticheskij-aspekt.html> (дата обращения: 25.04.2021).

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Рус. яз., 1989-1991. – Т. 1-4. – Т. 1: А-З. – 1989. – 699 с.; Т. 2: И-О. – 1989. – 779 с.; Т. 4: Р-В. – 1991. – 683 с.

3. Даль В.И. Собрание сочинений: в 8 т. – М.: Книжный Клуб Книговек. – 2017.

4. Ефремов В.А. Словарь В. И. Даля и феминные гендерные стереотипы // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 1. – Т.1. – С.46-49.

5. История русской лексикографии/отв. ред. Сороколетов.–СПб,1998.–610 с.

6. Комышкова А.Д., Васянкина Т.В. Семантика наименований женщин в русском языке XIX века (по материалам «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2021. – №4. – с. 224-229

7. Путилина С.В. В. И. Даль как литератор: к постановке проблемы // Вестник Московского университета. – Сер.9. Филология. – 2008. – № 1. – с. 21-29.

ОППОЗИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В СТРУКТУРЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОСОБЕННОСТИ КОЖНОГО ПОКРОВА»*

Дудорова М. В.

*Уральский федеральный университет имени
первого Президента России Б. Н. Ельцина
Россия, г. Екатеринбург
primrose81@yandex.ru*

В статье рассмотрены оппозитивные характеристики, организующие семантическую группу «Особенности кожного покрова». Материалом исследования являются данные, полученные при работе над универсальным словарем-тезаурусом русского языка (проект под руководством Л. Г. Бабенко).

Ключевые слова: *кожный покров, семантическая группа, идеографический словарь, словарь-тезаурус.*

OPPOSITIONAL CHARACTERISTICS IN THE STRUCTURE OF THE SEMANTIC GROUP "FEATURES OF THE SKIN COVER"

Dudorova M.

*Ural Federal University named after the
First President of Russia B. N. Yeltsin
Russia, Yekaterinburg*

The article reviews the opposing characteristics that organize the semantic group "Features of the skin cover". Materials for the research are the data obtained during the work with the universal dictionary-thesaurus of the Russian language, project under the guidance of L.G. Babenko.

Keywords: *skin, semantic group, ideographic dictionary, dictionary-thesaurus.*

Одной из тенденций в современной лексикографии становится создание идеографических словарей, позволяющих сконцентрировать внимание пользователя на смысле, а не форме. Уральская семантическая школа активно занимается созданием словарей именно такого типа, в настоящее время коллектив работает над созданием универсального словаря-тезауруса русского языка, в котором система русской лексики «рассматривается как межчастеречная лексическая система особого типа, состоящая из денотативно-идеографических групп слов различной частеречной принадлежности, включая наречия, модальные слова, предлоги и предложные сочетания, союзы, междометия» [1: 7]. Рассматриваемая группа представляет четвертый классификационный уровень в составе денотативно-идеографической сферы «Человек как живое существо» (Человек как живой организм – Форма и строение организма человека) (классификация приведена в соответствии с синопсисом, разработанным Л. Г. Бабенко на основе комплекса словарей, подготовленных учеными Уральской семантической школы [2: 36-54]). Семантические группы, описывающие внешнее строение живого существа (животного и/или человека) в основе имеют оппозитивное строение [3], так как организуются вокруг базовой семантики «наличие/отсутствие какого-либо признака», в ряде случаев внешние признаки живого существа номинируются по принципу триады, отражающей градуируемость признака (например, *толстый – стройный – худой*), или по принципу четырех возможных проявлений признака (например, *черный – русый – рыжий – белый* (о волосах)).

Материалом данного исследования послужили 75 слов (ЛСВ) различных частей речи, относящихся к денотативно-идеографической группе «Особенности кожного покрова человека», в составе группы оппозитивными отношениями связаны как отдельные лексемы, так и целые синонимические ряды. Всего выделяется 6 оппозиций, связанных с различными характеристиками кожного покрова: (1) *гладкий –*

морицинистый, (2) *гладкий* – *прыщавый*, (3) *гладкий* – *рябой*, (4) *румяный* – *бледный*, (5) *смуглый* – *белый*, (6) *упругий* – *дряблый*. Внутри каждой оппозиции выделяется несколько частных вариантов, связанных друг с другом семантически и словообразовательно, профилирующих различные аспекты базового противопоставления.

Три оппозиции характеризуют кожный рельеф и организуются по веерному принципу: в вершине находится лексема *гладкий*, которая маркирует нормативно состояние кожи, оппозитивные ей лексеммы и синонимические ряды характеризуют отклонения от нормы по различным признакам. Противопоставление в каждой паре лексем (синонимических рядов) организовано по признаку «имеющий/не имеющий на поверхности кожи что-либо выступающее или впалое»:

(1) наличие/отсутствие морщин (о коже и частях тела с такой кожей) – *гладкий* ‘Не имеющий морщин (о коже и частях тела с такой кожей)’ ↔ *морицинистый* ‘Покрытый морщинами – складками, бороздками (о коже и частях тела с такой кожей)’: *Тонкая шея упиралась в иссохшие желтые плечи, и так велика была худоба их, что все кости и трубки пищевода и горла были видны под морицинистою кожей* (П. Краснов); единица *гладкий* регулярно выступает в паре с ассоциативным признаком молодости субъекта-носителя признака, что часто отражается в дискурсе (например, *Совсем молодое, без морщин, гладкое лицо с одной-единственной резкой чертой на подбородке* (К. Симонов)⁴.

Оппозиции (2) и (3) организованы также по веерному типу, где синонимический ряд, маркирующий нормативное состояние кожи противопоставлен номинациям признаков кожного покрова с различными отклонениями от нормы:

(2) наличие/отсутствие выступающих над поверхностью кожи объектов: *гладкий, ровный, чистый* ‘Не имеющий углублений, прыщей, сыпи и т. п. (о коже, лице человека)’ ↔ *прыщавый, угреватый, разг. прыщеватый* ‘Имеющий воспаленные бугорки, небольшие нарывы, неровный (о коже, лице человека)’: *Портрет, ничего не скажешь, правильный. Возьми хоть глаза – острые, так и сверлят, голубенькие; тот же нос – не задранный какой-нибудь, а с горбинкой, небольшой. Верхняя губа тонковата, к зубам прилипла, зато нижняя полная, валиком. И кожа всюду гладкая, чистая, не как у некоторых, в веснушках да угрях!* (О. Волков); *Потом у Насти был день рождения, где собрались ее подружки-одноклассницы со своими прыщавыми долговязыми ухаже-рами* (О. Гладов).

(3) наличие/отсутствие объектов, находящихся ниже общего уровня кожного покрова: *гладкий, ровный, чистый* ‘Не имеющий углублений, прыщей, сыпи и т. п. (о коже, лице человека)’ ↔ *рябой*,

устар., разг.-сниж. шадроватый, устар., разг.-сниж. шадровитый, устар., разг.-сниж. шедровитый, разг. конопатый, разг. щербатый, разг.-сниж. корявый ‘Имеющий небольшие углубления, сыпь и т. п., неровный (о коже, лице человека)’: *Ни с того ни с сего на ее гладком, совсем не пористом лице начинала блуждать довольная улыбка, мешающая ровно обвести контур чуть припухших губ* (О. Новикова); *В эту минуту ей было приятно видеть Николая, даже его рябое лицо показалось красивее* (М.Г.).

Рассмотрим микрогруппу (4), формирующуюся базовым противопоставлением *Румяный* – *Бледный*, организованным по признаку «имеющий/не имеющий румянец», а также ассоциативного смысла, часто маркируемого в дискурсе, «здоровье/нездоровье». Частные оппозиции на основе знаменательных частей речи, показывающих парадигму грамматических вариантов, профилируют следующие аспекты:

– признак, относимый к кожному покрову – *румяный, розовый* ‘Имеющий бледно-красный или алый цвет кожи (о лице, щеках)’ ↔ *Бледный, бледно-желтый, восковой, землистый, пергаментный, разг. зеленый, разг. малокровный, разг. серый* ‘Имеющий нездоровый, тусклый цвет кожи (о лице)’: – *А тебе придется со мной расстаться, – сказал он безжалостно и даже злорадно, наблюдая, как покрывается красными пятнами ее некогда румяное, а ныне бледное худое лицо* (Э. Русаков); отметим для этого признака несимметричность объектоносителей признака, так, единицы *румяный, розовый* соотносятся с щеками и (по метонимическому принципу) с лицом, а синонимический ряд с доминантой *бледный* характеризует только лицо;

– признак, относимый к человеку (обладателю кожного покрова определенного цвета) – *румяный, краснощекий, нарумяненный, разрумянившийся, розоволицый, розовощекий, румянощекий* ‘Имеющий щеки или лицо бледно-красного или алого цвета (о человеке)’ ↔ *бледный, бескровный, бледнолицый, trad.-поэт. бледнехонький, trad.-поэт. бледнешенький* ‘Имеющий тусклые, светлые щеки или лицо без румянца (о человеке)’: *Баба она ядреная, румяная, милая, а меня, старика, все немочь берет* (Ф. Достоевский); *В первый раз он увидел, что она статная, здоровенная, красивая; а раньше всегда была сутулая, бледная, словно невыспавшаяся* (В. Панова).

– свойство кожного покрова определенного цвета – *румянец, краска, розовощекость, румянность* ‘Розовый или алый цвет щек, лица’ ↔ *бледность* ‘Отсутствие румянца, слабая окрашенность, тусклость щек или лица’: *Он узнал Кирила Петровича, и ужасное смятение изобразилось на лице его – багровый румянец заступил место обыкновенной бледности, глаза засверкали, он произносил невнятные звуки* (А. Пушкин)

– становление признака – *разрумяниваться/разрумяниться, вспыхивать/вспыхнуть, сов. зардеться, зарумяниваться/зарумяниться, сов. раскраснеться* ‘Становиться/стать розовым или алым (о коже, щеках, лице или человеке)’ ↔ *бледнеть/побледнеть, белеть/побелеть* ‘Становиться/стать тусклым, слабо окрашенным (о коже, лице или человеке)’: *Этот наряд сделал Никонову моложе, лицо, нахлестанное дождем, ярко разрумянилось, глаза блестели весело* (М. Горький); *Василек, прочтя записку, страшно побледнел и стал ходить по комнате, обхватив свою голову руками* (М. Зощенко).

Микрогруппа (5) формируется базовым противопоставлением *Смуглый – Белый* и организуется по признаку «Темный/светлый (от рождения)» с добавочным ассоциативным признаком, связанным с географическим происхождением типичного обладателя признака (северные ↔ южные народы). Частные оппозиции на основе знаменательных частей речи, показывающих парадигму грамматических вариантов, профилируют следующие аспекты:

– признак, относимый к каждому покрову – *смуглый, темный* ‘Темный, словно покрытый загаром, темнее, чем естественный цвет (о коже, лице, части тела с такой кожей)’ ↔ *белый, бледный* ‘Светлый, близкий по оттенку к молоку, светлее, чем естественный цвет (о коже, лице, части тела с такой кожей)’: *От контраста со смуглой кожей зубы стали казаться белее* (К. Станиславский); *Черноволосая маленькая девушка с белым, будто фарфоровым личиком бросала с крыльца теннисный мячик* (М. Петросян); отметим для данного противопоставления единицы, которые маркируют не только признак, но также и причину его приобретения – *загорелый* ‘Смуглый от загара’, *загорать/загореть* ‘Обладать способностью приобретать смуглый цвет под воздействием ультрафиолетовых лучей’: *В сторонке стоял огромный незнакомый парень, очень красивый, но слишком бледный среди загорелых* (братья Стругацкие);

– признак кожи, относимый к человеку (обладателю кожного покрова определенного цвета) – *смуглый, темнокожий, темный* ‘Имеющий темную, словно покрытую загаром кожу (о человеке)’ ↔ *белый, белокожий, бледный* ‘Имеющий светлую кожу, близкую по оттенку к молоку (о человеке)’: *Лица у них были белые (а я думал, что северные народы смуглые, нет, белые, как молоко), а волосы черные и блестящие, как ночное озеро, и узкие глаза их плавно изогнуты были, и крошечные у обоих, выпуклые, как ягода, рты* (Н. Садур);

– человек как обладатель кожного покрова определенного цвета (человек в этих лексемах номинируется через метонимию лицо – человек) – *смуглолицый, темнолицый, чернолицый, высок. темнолиций,*

разг. черномазый ‘Имеющий темное, словно покрытое загаром лицо (о человеке)’ ↔ *белолицый* ‘Имеющий светлое лицо, близкое по оттенку к молоку (о человеке)’: *Люди говорят, что Цыпылма в отца, она остроглазая, узколицая, нос у нее с горбинкой. А Бутидка – в мать, округлая, плотная и резвая. Цыпылма смуглолицая, а Бутидка белолицая* (В. Балдоржиев);

– свойство кожного покрова определенного цвета – *смуглость* ‘Признак кожи более темной, чем естественный цвет’ ↔ *белизна, бледность* ‘Признак кожи более светлой, чем естественный цвет’: *Белизна тела могла также прельстить вдову в силу контраста: она, в свою очередь, как женщина восточного происхождения (родом была она из Румынии) отличалась смуглостью* (Д. Григорович).

Микрогруппа (6) формируется базовым противопоставлением *Упругий – Дряблый* и организуется по признаку «способный/неспособный восстанавливать свою форму», а также ассоциативного смысла, часто маркируемого в дискурсе, «молодость/старость». Частные оппозиции на основе знаменательных частей речи, показывающих парадигму грамматических вариантов, профилируют следующие аспекты:

– признак кожного покрова – *упругий, крепкий* ‘Способный восстанавливать свою форму и объем после прекращения воздействия внешних сил, податливый на сжатие; плотный, лишенный дряблости, вялости (о коже, лице, его частях, теле, частях тела)’ ↔ *дряблый, вялый, разг. обвислый* ‘Не способный восстанавливать свою форму и объем после прекращения воздействия внешних сил; неплотный, потерявший упругость, крепость (о коже, лице, его частях, теле, частях тела)’: *На упругой щеке дрожала от смущения и сдержанной улыбки неглубокая розовеющая ямка* (М. Шолохов); *Генерал закуривал папиросу в янтарном мундштуке, дряблые морщинистые щеки его проворно втягивались и надувались, как мех старой гармоники* (Ф. Крюков); отметим для этого признака кожного покрова широкую объектную соотнесенность (в отличие от специализации единиц, которую мы наблюдали в выше рассмотренных противопоставлениях, относительно этого признака одни и те же единицы характеризуют кожу, лицо, части лица, тело и части тела);

– свойство кожного покрова с определенной физической характеристикой – *упругость* ‘Способность кожи восстанавливать свою форму и объем после прекращения воздействия внешних сил; податливость на сжатие, эластичность’ ↔ *дряблость, вялость* ‘Неспособность восстанавливать свою форму и объем после прекращения воздействия внешних сил; утрата кожей упругости, крепости, свежести’: *Дочь трогала его своею красотою, ресницами, блеском стеклянных капель в гребешке,*

а старуха – лаптями, дряблостью кожи, усталостью, искренностью (И. Бунин); Многие женщины рано или поздно встречаются с проблемой дряблости кожи – она становится обвисшей, пористой, теряет эластичность и упругость (газ.).

Таким образом, использование материалов идеографического словаря позволяет выявить различные способы профилирования характеристик кожного покрова в таких аспектах, как рельеф, цвет кожи и физическое состояние; ряд признаков специализируется относительно объекта-носителя признака (кожный покров, лицо, тело, часть тела, человек), ряд признаков представлен относительно процесса приобретения; почти все признаки в дискурсе довольно регулярно ассоциативно соотносятся с противопоставлениями, которые не отражены в традиционных словарных статьях, но являются устойчивыми в культуре, природа этих ассоциативных смыслов лежит во внеязыковой области (например, с возрастом появляются морщины, следовательно морщины ассоциируются со старостью); довольно широкая представленность признаков кожного покрова синонимическими и антонимическими средствами языка свидетельствует об их когнитивной значимости.

** Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-012-00458*

Литература

1. *Бабенко Л.Г.* Концепция, структура и основные лексикографические параметры словаря // Универсальный идеографический словарь русского языка: проспект / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Москва–Екатеринбург: Кабинетный ученый, 2015.

2. Синописис (свод) идеографической классификации русской лексики // Большой толковый идеографический словарь синонимико-антонимических комплексов: материалы словаря / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург–Москва: Кабинетный ученый, 2021.

3. *Дудорова М.В.* Идеографическая группа «Особенности внешнего строения организма живого существа» в аспекте антонимии // Теоретическая семантика и идеографическая лексикография: Словарь. Дискурс. Корпус: материалы расш. засед. (Всерос. с междунар. участием) науч. семинара проблем. группы «Русский глагол», посвящ. 45-летию каф. фундамент. и прикл. лингвистики и текстоведения, 29–30 октября 2019 г., г. Екатеринбург, Россия. Екатеринбург : Кабинетный ученый, 2019. С. 76–82.

4. Здесь и далее источник примеров – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.04.2023).

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ «ТРЕТЬЕГО ЛИЦА» В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ЛЕНТАХ TELEGRAM¹

Дускаева Л.Р.

*Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, Санкт-Петербург
l.duskaeva@spbu.ru*

В статье раскрывается малоисследованная сторона виртуального речевого этикета – представление «третьего лица» массовой аудитории. Такая ситуация характерна для продвигающей научно-популярной медиакоммуникации в телеграм-каналах. Цель статьи – выяснить структуру речевого действия представления «третьего лица» и языковые средства его реализации.

Ключевые слова: телеграм-каналы, научная популяризация, продвижение, речевой этикет, ритуализованные приемы и средства.

SPEECH ETIQUETTE OF THE REPRESENTATION OF THE "THIRD PERSON" IN POPULAR SCIENCE TELEGRAM FEEDS

Duskaeva L.

*Saint Petersburg State University
Russia, Saint Petersburg*

The article reveals a little-explored side of virtual speech etiquette - the representation of a "third person" to a mass audience. This situation is typical for promoting popular science media communication in telegram channels. The purpose of the article is to find out the structure of the speech action of the representation of the "third person" and the linguistic means of its implementation.

Keywords: telegram channels, scientific popularization, promotion, speech etiquette, ritualized techniques and means.

В современной общественно-политической ситуации одной из важнейших и актуальных стала речевая технология распространения научных знаний и повышения авторитета научно-познавательной деятельности, получившая название популяризации. Эта технология находит отражение прежде всего в аккомодации изложения научных идей, т.е. в нормах и правилах речевого поведения в той иной коммуникативной ситуации, которую определяют, помимо прочего, технологические условия организации коммуникации.

Специфическая конфигурация правил речевого этикета в онлайн-коммуникации уже стала темой для широкого обсуждения в русистике

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (грант № 22-18-00184 «Речевые практики возражения и пути их преодоления в научно-популярной медиакоммуникации»).

(Пахомова 2008, Лунина 2011, Занадворова 2014, Duskaeva 2020, 2021). Но обращает на себя внимание, что, как правило, обсуждают правила онлайн-общения, касающиеся взаимодействия «Я-Вы». Объект исследования в данной статье – правила общения «Я-Он» в научно-популярных телеграм-каналах.

На организацию коммуникации в мессенджере телеграм уже было обращено внимание исследователей, начато исследование речевых особенностей природы публикаций в каналах (Горошко 2016, Дускаева 2018). Однако мы не встречали работ, посвященных речевому этикету общения с «третьим лицом» (ОН) в научно-популярной медиакommunikации, где роль «третьего лица» (ученого) в трехсторонней ее организации особенно велика. Цель статьи – показать правила речевого взаимодействия в научно-популярных телеграм-каналах по оси «Я-ОН». нас интересовали речевые средства, выполняющие этикетные функции (с учетом широкого понимания речевого этикета), их роль в организации речевого взаимодействия.

Материалом анализа послужили посты в новостных лентах телеграм-каналов научно-популярной направленности: *Блуждающий нерв*, *Кот Шрёдингера*, *Занимательная физика*, *НаукаPRO*, *Наука и жизнь*, *Физика просто*, *Химия – просто*, *Биолого* и др. с количеством подписчиков от 1 тыс. до 1 млн человек (полный список у автора). Для нашего анализа роли «третьего» лица в научно-популярной медиакommunikации важно оговорить, что научно-популярные каналы функционально неодинаковы, поскольку различны задачи, которые они ставят перед собой, а потому правила речевого поведения в них различаются. В частности, каналы разделяются на первичные и вторичные. Первичные организуются для передачи научно-просветительской информации – географических, физических, химических и т.п. знаний (Системный блок, Занимательная физика, Химия – Просто, Физика Просто, Биолого, Physics и др.). В них «третье лицо» присутствует в отдельных постах. Но есть вторичные каналы, или каналы-посредники, которые устанавливают связь между печатным журналом (или основным проектом) и каждым отдельным читателем («Наука и жизнь», «НаукаPRO», «Кот Шрёдингера», «Вокруг света», «TechInsider»). В них третье лицо как создатель научных продуктов присутствует весьма активно.

Мы отталкиваемся от концепции речевого этикета в максимально широком понимании, предложенной С.А. Рисинзон, определяя его как «конвенциональные речевые действия, выполняемые говорящим в пользу адресата в соответствии со статусно-ролевыми и межличностными отношениями между ними, коммуникативной целью и другими прагматическими факторами, не только в фатической речи, но и в информативной» (2010, с.18). С.А. Рисинзон выделяет в качестве отдель-

ной смысловой “оси” в речевом взаимодействии – коммуникативную, которая помогает решить собственно организационную задачу – настроить всех участников диалога на конструктивное взаимодействие. По мнению исследователя, эта задача решается, когда коммуниканты стремятся регулировать интенсивность речевого воздействия, установить, поддержать и разомкнуть контакт, облегчить восприятие дискурса, повысить коммуникативную роль собеседника, сохранить атмосферу согласия (р. 45-47). Опираясь на эту идею, считаем, что вполне резонно рассматривать речевой этикет средством организации взаимодействия, благодаря которому коммуниканты координируют свои интересы и регулируют коммуникативные действия адресата. Исходя из этого мы определяем речевой этикет как репертуар этикетных ситуаций взаимодействия, оформленных «линией маркеров» отношений между автором и адресатом. Обратимся к анализу материала.

В ситуации «Представление «третьего лица» через посредника» телеграмер выступает посредником между адресатом и «третьим лицом» - источником нового научного знания. «Третьим лицом» выступает обладатель научных знаний: а) отдельные авторы или научные коллективы – создатели продуктов научного труда (теорий, лекций, книг), б) метонимично – номера журналов, статьи в печатных и электронных журналах, книги. Следовательно, представить третье лицо в научном дискурсе – это не только и не столько указать фамилию, имя и отчество, научный и служебный статус автора научной идеи, сколько представить результаты труда и побудить читателя к познавательной активности – к участию в веб-лекции, веб-семинарах, к чтению, к освоению научных идей. Этим обоснована возможность метонимичного представления «третьего лица» – в виде названия журнала, статьи в печатных и электронных журналах, книги. Представление третьего лица осуществляется в гипертекстовых мультимедийных постах, состоящих из двух частей: в первой содержится подводка к видеолекции, электронные адреса, во второй – своего рода видеоафиши. Вербальную часть в посте составляет следующая последовательность: а) знакомство с содержанием передаваемых знаний, б) указание на само третье лицо и его научный статус, в) сообщение о месте, способе, характере передачи знаний, г) адресованность читателю. Указанная последовательность воплощена в следующем посте.

ШАРНИРНЫЕ МЕХАНИЗМЫ

Задумывались ли вы, как работают стеклоочистители автомобиля? Что такое шарнирные механизмы и где они применяются? Как перевести движение по окружности в движение по прямой? Какие

удивительные механизмы разрабатывал великий русский математик и механик П. Л. Чебышев и для каких задач они применялись?

Рассказывает Николай Андреев, кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией популяризации и пропаганды математики Математического института им. В. А. Стеклова РАН <https://youtu.be/nonbPwxXrTQ>

Просветительский проект «Математические этюды»: etudes.ru,
book.etudes.ru YouTube (<https://youtu.be/nonbPwxXrTQ>)
(НаукаPRO.18.17.5.012023).

Чтобы выделить содержание, пост получает заголовок, который содержит ключевые слова публикации. Началом всему служит то содержание знаний, которое приготовлено к передаче, а потому на них сделан акцент парцелляцией вопросительной части в вопросно-ответном-комплексе. Порядок вопросов имитирует порядок поступления идей (знаний) и логику автора. Далее – имена собственные (имя, фамилия (и отчество)), научный и служебный статус автора (соответствующие именованья) в сочетании с глаголом речи (*рассказывает*). Затем – место «встречи» (виртуальный адрес, где размещается видео), детали, в частности название проекта, частью которого данная лекция является. Обращение к адресату носит стимулирующий характер (первый вопрос *задумывались ли вы?*, адресованный второму лицу, и последующие вопросы рассчитаны на активизацию любознательности аудитории).

В некоторых каналах высока степень проявленности авторского начала, поэтому представление отличает высокая доля субъективности: *За этот год видел разные попытки Константина Анохина изложить свою гиперсетевую теорию мозга. Каждый раз он это делает немного по-другому, учитывая уровень аудитории. Все эти попытки есть в youtube, но эта, видимо, самая свежая. Плюс тут он старается объяснить попроще, чтобы все поняли (о теории начиная с 1:17:22 (<https://youtu.be/qXUXOmNOVjI?t=4642>)). И все равно выходит сложновато. Слишком много в его схеме элементов и понятий. Для продвижения теории ему бы найти метафору, выделяющую главную идею. “Гиперсеть” не совсем то – не дает достаточной ясности* (Блуждающий нерв. 23.12. 2022.16:31). В данном случае обнаруживается высокая степень включенности автора в представление доклада ученого, предмет речи которого – его гиперсетевая теория мозга. Субъективность выражена в оценках речи «третьего лица». Комментируя форму подачи материала, автор отмечает: *каждый раз он это делает немного по-другому, учитывая уровень аудитории, старается объяснить попроще, выходит сложновато*, даже дает рекомендацию по исправлению. Автора теории представляет по формуле «фамилия+имя»,

других пояснений не содержит. Разговорную тональность посту придадут средства соответствующей тональности: использование разговорного коннектора *плюс*, обновление лексической сочетаемости *свежая попытка* (об изложении теории мозга), разговорная форма сравнительной степени *попроще*, оценки *не совсем то*.

Представление позиции «третьего лица» может быть формализованным, как, например, в следующем случае, где все вопросы выстроены в столбик, в отдельных абзацах приглашение и сообщение имени спикера:

- *Какие вещества входят в состав чая и кофе?*
- *Почему кофеин в чае действует мягче, чем в кофе?*
- *Могут ли антиоксиданты в чае сделать нас здоровее?*
- *Правда ли в растворимом кофе нет кофеина?*
- *Вреден ли для здоровья кофе?*

Смотрите онлайн-лекцию «Чай, кофе, потанцуем? Разбираем химический состав чая и кофе»: <https://youtu.be/CMrb1IpKqg8>

Спикер: Ольга Косникова – пищевой технолог, популяризатор науки, автор книги "Страшная химия: Еда с Е-шками" и блога @chemistry_b-y_olga (АНТРОПОГЕНЕЗ.RU. 13.01.2023.19:39).

Вопросные парцелляты, построенные в столбик, выглядят как четкий план лекции. Место в виртуальном пространстве передано специальным адресом, указана форма передачи знания (*онлайн-лекция*). Обращенность к адресату прямая, выражена формой 2 л. (*смотрите*) и косвенная – формой 1 л. мн.ч. (*потанцуем?* – в заголовке лекции, *разбираем*).

Подводя итоги, отметим следующее. С распространением виртуальных способов и каналов взаимодействия, формируются новые средства речевого поведения. Традиционная для речевого этикета ситуация представления третьего лица в научно-популярной медиакommunikации адаптируется к новым условиям и формируется новая ее структура, которая включает: а) знакомство с содержанием передаваемых знаний, б) указание на само третье лицо и его научный статус, в) сообщение о способе передачи знаний, г) стимулирующая любознательность оценка чужой речи, адресованная читателю.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ В МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ

Ермачкова О.Е.

Университет св. Кирилла и Мефодия

Словакия, Трнава

o.iermachkova@gmail.com

Статья посвящена анализу русского молодежного сленга на примере слов, переосмысливающих названия животных в «Толковом словаре молодежного сленга» Т.Г. Никитиной. В работе проводится подсчет таких слов по отношению к общему количеству сленгизмов в данном словаре, а также объясняются причины, приводящие к такому переосмыслению.

Ключевые слова: молодежный сленг, словарь, название животных.

RECONSIDERATION OF THE ANIMAL NAMES IN THE YOUTH SLANG

Iermachkova O.

University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava

Slovakia, Trnava

The article is devoted to the analysis of Russian youth slang on the example of words rethinking the names of animals in the "Explanatory Dictionary of Youth Slang" by T.G. Nikitina. The paper counts such words in relation to the total number of slangisms in this dictionary, and also explains the reasons leading to such a rethinking.

Keywords: youth slang, dictionary, name of animals.

Одним из самых ярких динамических процессов в современном русском языке является процесс сленгизации. Классическим определением сленга в русском языкознании считается дефиниция В.А. Хомякова: «Сленг – это относительно устойчивый для определенного периода, широко употребительный, стилистически маркированный (сниженный) лексический пласт (имена существительные, прилагательные и глаголы, обозначающие бытовые явления, предметы, процессы и признаки); компонент экспрессивного просторечия, входящего в литературный язык, весьма неоднородный по своим истокам, степени приближения к литературному стандарту, обладающий пейоративной экспрессией» [3:43-44]. Термин сленг иногда ассоциируют с понятием *жаргон*, однако они различаются по традициям употребления и языковым источникам. Сленг – это относительно недавний англицизм, сочетаемость которого в последние десятилетия намного расширилась. В лингвистике

чаще всего сленг противопоставляется литературному языку. Он подразделяется на общий и специальный сленг.

Молодежный сленг – это один из уровней языка, который стремится к тому, чтобы «свои» стали ближе, а «чужие» – дальше. Он используется не только представителями молодежных субкультур, так и иными по возрасту людьми. Основными причинами появления молодежного сленга можно также назвать иронию, стеб, излишнюю эмоциональность современной молодежи, увлечение иностранными языками, цифровыми технологиями, социальными сетями, а также желание экономить речевые средства и проявлять языковую свободу.

Молодежный сленг сложно понимать старшим поколениям в основном потому, что знакомые слова несут собой неведомый, часто «переосмысленный» смысл. На ряду с новым словообразованием, заимствованием из иностранных языков, молодые люди нередко обращаются к уже имеющимся в языке словам. Это можно объяснить словами Дидро, который отмечал, что «гораздо проще пользоваться уже изобретенными символами, чем изобретать их» [цит. по 1:2004]. Молодежь пользуется словами-символами, имеющимися в языке, из-за ограниченности словарного запаса, вкладывает в эти слова понятные им смыслы, исходя из фонетической близости слов или внешнего сходства с кем-либо или чем-либо.

Нередко материалом для сленгизмов выступают переосмысленные названия одежды, предметов быта, овощей, фруктов и т.п. Многочисленную группу составляют зоонимы. Далее рассмотрим и классифицируем сленгизмы, переосмысляющие названия животных, представленные в «Толковом словаре молодежного сленга» Т.Г. Никитиной.

Для начала проанализируем слово «зверь», которое в сленге приобрело пять значений:

ЗВЕРЬ, 1. шутол.-ирон. Шк. Учитель биологии. 2. шутол.-ирон. Студ. Студент биологического факультета. 3. Нарк. Торговец наркотиками из Средней Азии. *У зверя такие амбалы-телохранители, его трудно будет обуть.* 4. шутол. Комп. Манипулятор «мышь». 5. шутол. Комп. Компьютерный вирус [2:213].

Стоит также отметить, что учителя биологии в молодежном сленге называют АМЕБА, шутол. Шк. Учительница зоологии и биологии [2:17].

Переосмысление названий **морских животных** наблюдаем в следующих сленгизмах:

АКУЛА, шутол. Автомобиль BMW. *Акулу пригнал, а навару всего двести баксов* [2:16];

ДЕЛЬФИН, 1. Незаслуженно наказанный, случайно пострадавший человек. *Да он просто дельфин, надо было первого завалить, чтобы страху нагнать* [2:132].

Зооним «рыба» и **роды морских и промысловых рыб** представлены сленгизмами:

РЫБА, 1. шутл. Мужчина, с которым можно познакомиться в ресторане и провести вечер за его счет. *Были вчера в «Мефисто», там было столько рыбы, а мы, как дуры, со своими мужиками* [2:510];

АНЧОУС, шутл. Мужчина, молодой человек [2:19];

КАРАСЬ, 1. шутл.-ирон. Морск., арм. Солдат (матрос) срочной службы (с 6-го по 12-й месяц). *Карась – отслуживший на флоте полгода*. 2. шутл.-ирон. Арм., курс. Курсант военного училища. 3. Муз. Сумма денег, получаемая музыкантами за исполнение индивидуальных песен. 4. КАРАСИ, шутл. Носки. *У него караси дырявые, а он, чудак, разулся* [2:237-238];

ЩУКА, шутл. 1. Девушка, женщина. 1. Студ. Театральное училище им. Б. Щукина в Москве. *Ульянов и Яковлев представили ребят из Щуки* [2:715];

СЕЛЕДКА, 1. шутл. Узкий мужской галстук. *Привесь селедку – в цивильное место идем*. 2. шутл. Арм. Солдатский ремень. 3. шутл.-ирон. или пренебр. Девушка. Есть селедку, шутл. Вступать в сношения с кем-л. [2:522].

Класс **птицы** переосмысливается в таких сленговых словах как:

БАКЛАН, 1. бран. Ничтожный, подлый человек. 2. Арм. Солдат осеннего призыва. 3. чаще мн. БАКЛАНЫ, шутл. 4. Еда, пища [2:28];

ВОРОБЕЙ, 1. Гигиеническая прокладка с крылышками [2:82];

ВОРОБУШЕК, шутл. 1. Мужской половой орган. 2. мн. ВОРОБУШКИ. Деньги (обычно – мелкие). *Какие баксы! У меня одни воробушки в кармане, наши, расейские* [2:82];

ВОРОНА, 1. Девушка. 2. м. Арм. Солдат срочной службы [2:82];

ГОЛУБЬ, 1. Гом. То же, что ГОЛУБОЙ. *Летите, голуби, летите!*, шутл. Предупреждение о приближении облавы в местах скопления гомосексуалистов [2:112];

ДЯТЕЛ, 1. неодобр. Осведомитель, доносчик. *Вы поосторожней с ним, он деканатский дятел*. 2. Гом. Активный гомосексуалист [2:161];

КУКУШКА, 1. Девушка. *Пойдем в центр, поищем кукушек на ночь*. 2. шутл. Голова. Кукушка поехала (слетела) у кого. Кто-л. сходит сума, начинает себя вести подобно сумасшедшему. *У него совсем кукушка поехала – хочу, говорит, у тебя пожить*. С кукушкой кто-л. О человеке со странностями [2:293];

ЩЕГОЛ, Арм. Солдат срочной службы в первые полгода пребывания в армии; солдат срочной службы в период с 6-го по 12-й месяц (в основном в мотострелковых войсках) [2:714];

ФАЗАН, Арм. 1. пренебр. Солдат срочной службы в период от года до полутора лет. 2. Молодой солдат весеннего призыва [2:618];

ЛЕБЕДЬ, шутл. 1. Шк. Двойка, оценка «неудовлетворительно». *Лебедя надо как-то вывести из дневника*. 2. ж. Проститутка. Ходить по лебедям. [2:304].

Названия **пресмыкающихся и земноводных** иллюстрируют такие сленговые слова:

АНАКОНДА, шутл. 1. Мужской половой орган. 2. Муз. Певица Азиза [2:18];

ЗМЕЙ, 1. Поезд. *Давай быстрее, вон змея ползет, а то пешком по шпалам топтать будешь* [2:216];

ЧЕРЕПАХА, шутл. 1. Унитаз. 2. Десять рублей. *За общагу заплатишь – две черепахи остается от стипендии* [2:675];

ЖАБА, 1. Девушка; подруга. Забивать жаб. Знакомиться с девушками. 2. Фанатка, горячая поклонница какой-л. рок-группы. *После концерта целые толпы «жаб» собираются у гримерных своих кумиров*. Жаба гложет кого, шутл.- ирон. О состоянии жажды при похмелье.. Жаба душит (давит) кого. 1. неодобр. О жадном, завистливом человеке. *Ну, дай на пиво. Или что, жаба душит?* 2. О состоянии грусти, тоски. 3. О состоянии обиды [2:163];

ЛЯГУШКА, 1. Арм. Прыгающая мина. *Напоролись на лягушку*. 2. шутл. Молоко, сметана и т.п. в мягкой полиэтиленовой упаковке. *Купи две лягушки молока* [2:323].

Переосмысление названий животных из отряда **приматы** наблюдаем в сленгизмах:

БАБУИН, шутл.-ирон. Женщина. *Бабуля-блюз – музыка, пользующаяся популярностью у бабуинов возраста элегантности* [2:25];

ГИББОН, шутл.-ирон. Сотрудник ГИБДД. *Гиббон – это гаишник по-новому* [2:103];

МАРТЫШКА, 1. шутл. Девушка. 2. пренеб. Малолетняя проститутка [2:332];

ОБЕЗЬЯНА, 1. пренебр. Арм. Молодой солдат. 2. Нарк. Наркотик. *Обезьяну прихватили? Какой кайф без обезьяны?* 3. шутл. Комп. Значок @ [2:389].

Названия **насекомых** фиксируем в сленговых словах:

БЛОХА, шутл. 1. Арм. Мотоцикл с коляской. 2. Вещевой рынок. – *Мишка, ты что вчера на блохе делал? – Так, общий обзор*. 3. Комп. Ошибка в программе. 4. Рок-группа «А-ха» [2:44];

ЖУК, 1. Наемный убийца. 2. шутл. Комп. Компьютерный вирус. 3. шутл. Комп. Вентилятор в блоке питания [2:170];

ПЧЕЛА, 1. Девушка. ПЧЕЛКА, 1. Нарк. Игла шприца [2:485];

САРАНЧА, шутл.-одоб. Молодец (похвала) [2:516].

Многочисленную группу составляют названия **домашних животных**:

БЫК, 1. Разбогатевший, преуспевающий, достигший успеха в бизнесе человек. 2. Рэкетир, налетчик. *Бандиты не трогали меня два месяца. Однажды в офис опять нагрянули «быки». У меня похолодело в груди.* 3. Бармен. *Ты сколько быку дал?* [2:62];

БЫЧОК, шутол. Автомобиль BMW [2:63];

КОРОВКА, Гом. Пассивная лесбиянка. 2. шутол. Автомобиль «Volkswagen». *Брательник мой опять пригнал коровку из Германии* [2:277];

КОБЫЛА, 1. Нарк. Шприц для инъекции наркотиков. Запрягать кобылу. Набирать наркотик в шприц. 2. Байк. Лошадиная сила. Привязать (отвязать, перевязать) кобылу (коня, коней), шутол. Сходить в туалет. *Надо бы привязать кобылу* [2:260];

КОЗА, 1. шутол. Девушка, девочка; подруга. *Пойдем к твоей козе зайдем.* 2. Знак приветствия у металлистов в виде оттопыренных мизинца и указательного пальца поднятой руки [2:261];

КОЗЕЛ, 1. Мотоцикл. Потрошить козла. Ремонтировать мотоцикл. 2. пренебр. Гомосексуалист [2:262];

КОЗЛИК, 1. шутол.-ирон. Студ. Молодой, начинающий преподаватель, ассистент. – *Не видели козлика?* – *Эконома что ли?* 2. ласк. Гом. Гомосексуалист [2:262];

КОЗОЧКА, Гом. Пассивный гомосексуалист. *Козочка ты моя махровая...* [2:262];

КОНЬ, 1. Письмо. 2. мн. КОНИ. Ботинки, туфли; любая обувь. 3. мн. КОНИ. Родители. *Мои кони сегодня ускакали.* 4. мн. КОНИ. Команда ЦСКА. *Нет на свете большей вони, чем когда играют кони.* 5. мн. КОНИ. Болельщики, фанаты команды ЦСКА. *Конь прискакал к кому.* шутол. У кого-л. началась менструация. Коней нарезать. Умереть. [2:274];

ЛОШАДЬ, Нарк. Героин [2:320];

СВИНЬЯ, 1. презр. Милиционер. *Свиньи наехали, стали шмонать.* 2. Панк. Известный в своих кругах панк, отличающийся особо экстравагантным поведением. 3. мн. СВИНЬИ, шутол.-ирон. или пренебр. Болельщики-фанаты «Спартак». Метаться как свинья на веревочке, шутол.-ирон. О человеке, панически мечущемся в поисках выхода из трудной ситуации. *Колька мечется как свинья на веревочке: с тремя любовницами разборка предстоит* [2:518];

СОБАКА, шутол. Электричка, пригородный поезд. Собака с теткой. Пригородный поезд с женщиной-кондуктором. Убивать/ убить собаку. Проезжать часть пути из города в город на электричке, пригородном поезде. *Четыре собаки убили от Москвы до Нижнего Новгорода. На*

собаках (ехать, ездить). Пересаживаясь с одной электрички на другую. *Начинающие или совсем неимущие фаны [футбольные] предпочитают путешествовать «на собаках», то бишь на перекладных [на электричках].* СОБАЧКИ, шутл. Менструация [2:536-537];

КОШКА, Нарк. Наркотик. *Кошка – потому что цепляет круто, как кошка когтями* [2:283];

ГУСЬ, 1. шутл. Шк., стул. Двойка, неудовлетворительная оценка. 2. шутл. Мужской половой орган. 3. Арм. Солдат, служащий вторые полгода. С гусями, шутл. или неодобр. О человеке со странностями. Выражение «с гусями» – то же, что и «с вывихом», «с прибабахом» и т.д., т.е. легкое помешательство, странность поведения. Гусь оторвался у кого. О психическом заболевании, когда все окружающее воспринимается как нереальное. Гуси летят (улетели) у кого, шутл. 1. Нарк. О состоянии наркотического опьянения. 2. О странном (на грани помешательства) поведении человека. *Что, гуси летят? Ты дурак, что ли?* [2:121];

КУРЫ, шутл. Рок-группа «The Cure»; музыканты этой рок-группы. «Куры», они и есть «куры». *Поклонники этой группы уже стали отцами* [2:297];

КРЫСА, 1. шутл. Комп. Манипулятор «мышь». 2. пренебр. Девушка с неприятным характером и непривлекательной внешностью, часто – агрессивная, хулиганствующая. КРЫСЫ, Обрезанные, укороченные ковбойские сапоги. В крысу кто-л., пренебр. О скупом, жадном человеке. *Ну и кекс у Наташки! В крысу, даже в кино не сводит* [2:289].

Названия **экзотических животных** находим в сленговых словах:

КРОКОДИЛ, 1. Студ. Шпаргалка на узкой длинной полоске бумаги. *У меня было два крокодила, но не удалось достать*. 2. чаще мн. КРОКОДИЛЫ. Ботинки с плоскими трапециевидными носами [2:286];

ВЕРБЛЮД, 1. Двухъярусная койка. 2. Нарк. Поставщик, продавец наркотиков [2:70];

ЗЕБРА, 1. Полосатый шарф. *Вторую зебру потерял за сезон* [2:213].

Группа названий **диких животных** представлена в сленгизмах:

БЕЛОЧКА, шутл.-ирон. 1. Белая горячка. Напиваться до белой горячки. 2. шутл. Белорусский вокзал. Носиться как белочка больная, неодобр. Очень суетиться [2:39];

БОБЕР, 1. Влиятельный человек. *Бутаков теперь бобер, а не забыл, как мы с ним в колхозе картошку убирали* [2:19];

БАРСУК, гом. 1. шутл. Мужской половой орган. 1. шутл.-ирон. или пренебр. Молодой гомосексуалист. *Ты что, в барсуки записался?* [2:34];

БУРУНДУК, арм. Спецназовец-диверсант [2:60];

ЕЖ, Водка, смешанная с пивом. *Хватили мы с Петькой по стакану ежа, и – на булкотряс*. Ежа родить, шутл. Очень удивиться [2:161];

КАБАН, 1. шутл. Автомобиль «Мерседес 600». 2. Арм. Танк. 3. Арм. Крупнокалиберный пулемет. 4. Культурист, человек с рельефной мускулатурой. 5. Гом. Активная лесбиянка [2:225];

КАБАНЧИК, шутл. Поклонник творчества Курта Кобейна. *Кабанчики с нами кайфом не поделились, вот и получили полную «нирвану»* [2:225];

ЛОСЬ, 1. Арм. Солдат или офицер ВДВ; десантник-штурмовик. 2. неодобр. Грубый, агрессивный, примитивный молодой человек. Дать лося. Быстро бежать. *Давай быстрее собирайся, а то опять будем гнать лося, поезд ждать не будет.* Скинуть лося. Выйти из депрессии, перестать грустить [2:319];

ЛОСИХА, ирон. Девушка [2:319];

МЕДВЕДЬ, шутл. Студ. Шпаргалка-заготовка ответа на большом листе бумаги. *У меня как раз был медведь по теме, а так бы завал стопудовый был.* Белый медведь, шутл. 1. Смесь спирта с шампанским. 2. Смесь спирта с коньяком. 3. Смесь пива, водки и шампанского. Бурый медведь, шутл. Смесь пива, коньяка и шампанского [2:338];

ОЛЕНЬ, 1. пренебр. Молодой человек, юноша. *Вон олень прется, спроси сигаретку.* 2. Друг, приятель. *Твой олень завтра вечером свободен? Мне надо мебель переставить* [2:399];

Интересны примеры использования **кличек домашних животных** в сленге:

БАРСИК, 1. ирон. Молодой мужчина, живущий на содержании богатой женщины. 2. чаще Крим. Помощник хозяина, выполняющий мелкие поручения [2:34];

БОБИК, 1. Посредник, незначительная фигура в какой-л. Коммерческой или мафиозной структуре. 2. Милиционер. *Ты куда на красный? Вон бобики стоят.* Бобик сдох, шутл.-ирон. 1. О неудаче, крушении планов. 2. Констатация окончания чего-л. *Все: бобик сдох, игра окончена.* Между нами дохлый бобик, шутл.-ирон. О разрыве отношений с кем-л. [2:45].

Названия мест, образованных от зоонимов, фиксируем в сленгизмах:

КОЗЛЯТНИК, 1. Отделение милиции. 2. презр. Милиционер. *Пришить бы этого козлятника, чтобы не шнырял тут* [2:262];

ЗВЕРИНЕЦ, пренебр. Общежитие колледжа (бывш. Профессионально-технического училища). *В зверинец устроился воспиталой на полставки* [2:213];

КУРЯТНИК, шутл. 1. также пренебр. Дискотека. 2. Рок-группа «Cure» [2:297];

СОБАЧНИК, 1. шутл. Арм. Пограничные войска. 2. Камера для временного содержания вновь прибывших заключенных [2:536-537];

КОШАРА, Студ. общежитие. *На всю кошару один туалет, прикинь* [2:283].

Действия, в основе которых лежат названия животных, видим в сленговых словах типа:

СХОМЯЧИТЬ, сов., что. Съесть что-л. *Два вторых схомячили* [2:564];

БАКЛАНИТЬ, Студ. 1. Есть, принимать пищу. *Ему [отцу] только бакланить давай, больше ничего от матери не нужно*. 2. Разговаривать о чем-л. [2:25];

БЫЧИТЬ, Обижаться, сердиться на кого-л. *Ну, чего ты бычишь?* [2:63];

БЫЧИТЬСЯ, Арм. Противостоять, противиться кому-л. [2:63];

ЛОСИТЬСЯ, Шк. Быстро бегать, носиться туда-сюда. *На перемене лосились, зацепили Афанасьеву случайно, вот было крику!* [2:319].

Подводя итоги, можно отметить, что самыми многочисленными группами названий животных, переосмысленных в сленге, были «Домашние животные» (13), «Дикие животные» (10), «Птицы» (9), «Рыбы» (7), «Пресмыкающиеся и земноводные» (5), «Приматы» (4), «Насекомые» (4), «Экзотические животные» (3). Всего было выявлено 102 сленговых слов и выражений, связанных с названиями животных, чаще всего с пометой «пренебрежительное» или «шутливое», имеющих метафорическое значение. Этот количественный показатель составляет около 0,2% от общего количества слов в «Толковом словаре молодежного сленга» Т.Г. Никитиной (2000 слов). Доминантное положение группы сленгизмов, содержащих названия домашних животных, закономерно, так как жизнь людей издавна неразрывно связана с домашними животными.

Появление новых значений у старых слов свидетельствует о динамичности языка, иллюстрируя его новые возможности в реалиях современного мира.

Литература

1. Левикова С.И. Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия// «Бытие и язык»: Сборник статей по материалам международной конференции. –Новосибирск: НГУ, 2004. с. 167-173.

2. Никитина Т.Г. Толковый словарь молодежного сленга: Слова, непонятные взрослым. Около 2000 слов. М.: Астрель: АСТ, 2003. -736 с.

3. Хомяков В.А. Введение в изучение слэнга – основного компонента английского просторечия. Вологда: Областная типография, 1971. –104 с.

4. Хомяков В.А. Нестандартная лексика в структуре английского языка национального периода: автореф. ...канд. филол. наук. Л., 1980. – 39 с.

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ – ТВОРЧЕСКИЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Иванова Л.П.

Украинский государственный университет
имени М.П. Драгоманова
Украина, Киев
lupiv1303@gmail.com

Детская речь – период творчества всякого человека, поэтому она представляет интерес с позиций разных наук, прежде всего – психолингвистики и языкознания. Психолингвисты выделяют в процессе онтогенеза речи три основных периода; творческое начало наиболее проявляется в последнем, третьем, периоде. Опыт показывает, что на начальном этапе онтогенеза ребенок готовится к произнесению всякого звука любого языка, то есть нет генетической предрасположенности к какому-либо языку. Впоследствии под влиянием окружающих взрослых формируются навыки владения языком, на котором заговорит ребенок – родного языка. В данном процессе ребенок осваивает прежде всего систему языка, а затем его норму. Именно овладение системой языка – наиболее интересный с позиций лингвистики процесс. В статье рассматриваются три его аспекта: словотворчество, народная этимология, грамматические новации. Поскольку каждая личность неповторима, постольку наполнение указанных аспектов у каждого человека будет иным, хотя общезыковые тенденции в принципе совпадают. Данное исследование выполнено на материале становления русской речи. Несомненный интерес представляет сопоставление указанных аспектов в других языках: армянском, английском и любом ином.

Ключевые слова: детская речь, психолингвистика, словотворчество, народная этимология, грамматические новации.

CHILDREN'S SPEECH – A CREATIVE PERIOD OF PERSONALITY DEVELOPMENT

Ivanova L.

Ukrainian State Drahomanov University
Ukraine, Kyiv

Childhood and speech development is a period of creativity for any person, therefore it is of interest from the standpoint of various sciences, primarily psycholinguistics and linguistics. Psycholinguists distinguish three main periods in the process of speech ontogenesis, with the creative principle most vividly manifested in the last, third period. Experience shows that at the initial stage of ontogenesis, the child is preparing to pronounce any sound of any language, that is, has no genetic predisposition to a specific language. Subsequently, under the influence of surrounding adults, language skills are formed to help the child acquire his native language. In this process, the child first of all masters the language system, and then

its norm. It is the mastery of the language system that is the most interesting process to observe from the standpoint of linguistics. The article deals with its three aspects: word creation, folk etymology, and grammatical innovations. Since each person is unique, the content of these aspects will be different for each individual, although the general language tendencies overall coincide. This study discusses the formation of Russian speech skills. Of undoubted interest would be the comparison of these aspects in other languages: Armenian, English, and others.

Keywords: children's speech, psycholinguistics, word creation, folk etymology, grammatical innovations.

Процесс порождения, становления и развития речи прошел каждый человек. Это процесс творческий, поскольку ребенок создаёт новые формы и конструкции. В.И. Даль относил творчество к творению, созиданию и квалифицировал его как «деятельное свойство» [2: 395]. Сложилось представление, что детская речь – «особый этап онтогенетического развития речи, речь детей дошкольного и младшего школьного (до 8-9 лет) возраста» [6: 131]. Естественно, данный период, особенно его начало, мы либо не помним, либо помним плохо. На помощь приходят окружающие взрослые. В этом случае возникают три возможности: 1) среди тех, на чьих глазах росли дети, оказались учёные-филологи, изучившие становление речи своих малышей. Результатом таких наблюдений стали блестящие труды А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева; интереснейшие факты содержит книга К.И. Чуковского «От двух до пяти»; 2) детская речь осталась в памяти семьи: самономинии детей, забавные словечки и т.п.; 3) речью ребенка никто не интересовался или, что ещё хуже, согласно концепции языковых кодов Б. Бернштейна, у ребенка, воспитанного в среде носителей ограниченного кода, сковываются возможности духовного развития и познавательные способности.

Онтогенез речи ребенка стал предметом психолингвистики (А.А. Леонтьев). Обратимся к некоторым положениям.

Рождённый ребенок признается биологически подготовленным к речевой деятельности, и эта подготовленность состоит как в строении его речевого аппарата, так и в высшей нервной деятельности, отличной от животных, то есть в мозге имеются структуры, выполняющие языковые функции.

Процесс онтогенеза речи имеет возрастную детерминацию, его нельзя ускорить; кроме того, существует критический период для овладения речью.

А.А. Леонтьев выделяет три периода развития языковой способности ребенка.

Первый период – доречевой, довербальный, он длится первый год жизни. Первые четыре месяца – период гуления – это реализация случайных программ развития голоса. В данный период младенец (не случайно в украинском языке «немовля») не создаёт речевых звуков, у него нет ещё артикуляции, корректировки. После четвертого месяца начинается период лепетания. В шесть месяцев в лепетании детей начинают проявляться фонетические особенности языка, на котором разговаривают окружающие малыша взрослые и на котором он заговаривает сам – родного языка. Родной язык, по мнению абсолютного большинства учёных, – тот, на котором ребенок скажет свои первые слова. Естественно, это тот язык, на котором говорят окружающие родные (отсюда внутренняя форма термина родной) и мать (во многих языках внутренняя форма – материнский язык (*Muttersprache* и т.п.)). Об отсутствии генетической предрасположенности к тому или иному языку свидетельствуют многочисленные факты усыновления детей или воспитания их представителями других народов и даже других рас. Описаны случаи, когда дети росли животными (например, похищение детей в Индии волками), такие дети вообще не умели говорить, полностью освоив поведение окружающих животных. Со временем в человеческом обществе они так и не смогли научиться общаться и вести себя как люди. Как правило, их век был очень коротким. Маугли Р. Кипплинга – красивая сказка.

Второй этап овладения речью – второй год жизни. Начиная с полутора лет активно обогащается словарь, появляются первые двучленные предложения.

Третий этап – третий год жизни, когда активно усваивается грамматика. В сознании ребенка складывается система языка. К пяти годам ребенок полностью усваивает норму языка и начинает говорить правильно. Задача взрослых – направлять и контролировать данный процесс.

Остановимся на некоторых наиболее важных с позиций лингвистики моментах первого периода.

Маленького ребенка в шесть месяцев кладут поперек дивана, он с большим интересом смотрит на люстру и вдруг начинает произносить совершенно разные звуки, даже такие, каких нет не только в славянских, но и в индоевропейских языках: свистящие, щелкающие и т.д. Такая ситуация повторялась два месяца. Следовательно, малыш готовит (конечно же, несознательно) свой речевой аппарат к произнесению в с я к о г о звука л ю б о г о языка. Впоследствии окружающие взрослые своей речью (дети учатся во многом благодаря подражанию) ограничивают его возможности одним конкретным языком. В этой связи инте-

ресно наблюдение А.А. Потебни: «Что п е р е д а е м мы ребенку, который учится говорить? Научить, как произносятся звуки, мы не можем, потому что сами большею частью не знаем, да если б и знали, то учить бы могли только на словах. Дитя произносит звуки, то есть в нём так же действует телесный механизм, как и в первом человеке; оно любит повторять услышанные слова, причем создавало бы новые членораздельные звуки в силу действия внешних впечатлений, если бы не было окружено уже готовыми» [5: 64].

На следующем этапе, когда удаётся произнести первые слоги, возрастает роль интонации, мимики и жестов. Так, например, *ма-а-а* может обозначать обращение к маме, маленький предмет (большой и указательный пальцы сближаются) и малину. Благодаря перечисленным факторам недопонимания не возникает. Вообще дети очень наблюдательны по отношению к жестам. Они внимательно рассматривают иллюстрации в книгах и часто интересуются, что обозначает тот или иной жест: почему он держится за голову? Зачем поднял ногу? В результате от трехлетнего ребенка слышим: «*Пушкин огорчился рукой*».

В этот же период большую роль играют звукоподражательные «слова», образованные из первых слогов известных слов. Например, в 1 год и 9 месяцев: «*ту-ту, ау!* (Паровозик, ау!)».

Интересны самономинии: Тепа (метатеза от Петя), Коко, Зизи – удвоение начальных слогов от Коля и Зина.

Ребенок, не осознавая, чувствует фонетическую систему родного языка. Так, например, последовательно заполняется зияние, причем не нормативным *j*, а *Л*: *большаля, красналя* и т.п.

Творчество возникает, на наш взгляд, во второй период и интенсифицируется в третьем периоде, то есть от двух до пяти лет (вспомним известную книгу К.И. Чуковского).

Творческий аспект становления речи ребенка проявляется наиболее ярко в следующих сферах: словотворчество, народная этимология, логика образования грамматических форм.

С двух до пяти лет ребенок осваивает систему языка. Обратимся к известной мысли Э. Косериу о соотношении системы и нормы [3]: система показывает открытые и закрытые пути для развития языка, то есть система – это не только то, что мы наблюдаем в языке, но и то, что в нем в о з м о ж н о, чтобы быть понятым членами данного языкового коллектива. Норма же соответствует тому, ч т о и к а к говорится в соответствующем языковом коллективе.

Усваивая систему своего родного языка, ребенок создаёт новые слова и выражения, которые окружающие, умиляясь и восхищаясь, понимают. Происходит интенсивный процесс творчества. К пяти годам,

как правило, осваивается норма языка, малыш начинает говорить правильно, и если ход его мысли интересен и важен, то его языковое воплощение становится тривиальным. А.А. Потебня подчеркивает: «Так, действительно, всякое новое слово и в особенности всякая новая грамматическая форма, которую ребенок начинает употреблять правильно, обозначает собой такую степень развития, которая заметно отличается от предыдущих и последующих» [5: 78].

Рассмотрим типы языковых процессов, в которых наиболее ярко проявляется творчество.

1. Создание слова.

По аналогии с существующими в языке ребенок из знакомых морфем легко создаёт новые слова: к а р т о ш н и к (человек, регулярно приносящий в дом картошку). Ребенок вырос, а *картошник* в семейном обиходе остался со своей номинацией. Думается, подобные примеры семейных слов и выражений может привести каждый из нас.

Зиночку спрашивают в садике: «*На каком языке ты разговариваешь?* – *На своем, на зинском*». Суффикс *-ск-*, функционирующий в русском и украинском языках, очевиден.

К сожалению, типичный диалог наших дней:

- *Кушать хочешь?*

- *Да.*

- *Вы в садике не обедали?*

- *Обедали, но началась тревога и я не наобедалась.*

Иногда словотворчество не совпадает с нормативными рамками: Ваня такой *веселушка*. Ваня такой *веселун*. Но никак не весельчак.

Известные суффиксы легко переносятся на заимствованные слова. В современной жизни детей с раннего возраста начинают обучать иностранным языкам. Как результат, в три года пять месяцев создаётся песня: «*По небу летит слоник, а за ним слоник*».

В условиях двуязычия на Украине возникает игра: «*Зараз будемо вас личити* (украинское считать). *Что с вами, двойка? Хвостик болит?*».

Однако некоторые номинации интерпретировать трудно: слона зовут *Билигон* (слон Билигон – созвучие?). Сказочное животное – Самонон.

2. Народная этимология.

Под данным процессом понимается преобразование слов «в сторону их сближения с другими словами, которые представляются (в силу сходства значений, или формы, или разл. ассоциаций) родственными» [1: 596-597].

Примеров народной этимологии в детской речи множество: Прокофий Кузьмич – «*Он кофе любит?*». Крещатик – *Трещатик*, потому что там шумно – трещит.

Рассказ: *«Я дала собачкам на блюдечке водички, они попили и стали хвастать. – Как хвастать? – Хвостиками.»*

Мама купила ожерелье. Дочь: *«Разве ты любишь жрать?»*

О себе: *«Я смелая. – Почему? – Люблю с мелом играть.»*

Лязгнул трамвай: *«Что железнуло?»*

Ассоциации лежат в основе метафор: крышка кастрюли – шляпа.

Детская речь подтверждает, что в нашем сознании слова группируются в гнезда. В два года девять месяцев ребенок рассказывает: *«На березках появились брошки»* (брошки, сережки – украшения).

Возникают колебания в выборе слов, обозначающих неопределенное множество: *стая цветов, клумба голубей, колонна деревьев.*

Окружающий мир не всегда понятен ребенку, поэтому он стремится приспособить неизвестное к давно познанному: *щепотка* (от щипать), но не щекотка; *закусеница* (от кусать), а не заусеница; заболела не конъюнктивитом, а *конфетивитом*. Васильки так названы потому, что это *веселые* цветы, они *веселятся*. Понятно, что ребенок воспринимает звучание, а не написание слов.

3. Образование грамматических форм.

Интересны детские новации в сфере словообразования. Известно, что от предлогов имена прилагательные не образуются, но малыш предлагает пройти *«подней дорогой»* – под дорогой, то есть через подземный переход.

Дети чувствуют логику образования морфологических форм. Диалог со взрослым:

– *Что ты делаешь?*

– *Играюсь.*

– *Так неправильно, надо играю.*

– *Но я же одна играю.*

Действительно, *-сь, -ся* имеют значение возвратности.

Та же история, к которой, возможно, примешалась интерференция: *«Играла с детьми? – Нет. Они дрались, а я гулялась одна»* (по-украински гулять означает играть).

В детском сознании базовыми являются формы, которые они слышали от взрослых, поэтому глаголы прошедшего времени имеют вид *зажигила, возьмила, заснула*, даже *«пусть будет зажгито»*, то есть все указанные формы образованы от повелительного наклонения, как обычно обращаются к детям. Явление того же порядка – присоединение предлога к имени существительному – *наш вогород, наш водвор* (ходят в огород, во двор).

Иногда детское формообразование выглядит значительно целесообразнее нормативного: *«Вчера ходил дождь»*. Действительно, дождь в течение дня шел несколько раз.

Подытоживая, отметим, что детская речь – неисчерпаемый клад интереснейшего материала не только для психолингвистов, но и для языковедов всех направлений. Взрослым необходимо записывать новации своих малышей. С одной стороны, это материал для лингвистического исследования, а с другой – приятные воспоминания для всех членов семьи.

Очень важно сохранить в сознании творческий этап развития личности, проявляющийся прежде всего в период овладения языком. И этот период прошел каждый человек.

На наш взгляд, большой научный интерес представляет сопоставление процессов овладения разными языками. В свое время А.А. Леонтьев полемизировал с Н. Хомским по поводу теории врождённых знаний [4: 172-175]. В итоге было выработано положение, закладывающее основы сопоставительного исследования: «И то, что действительно развивается в процессе развития детской речи – это не язык (в традиционном понимании или в понимании генеративной теории), а характер взаимодействия имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств и характера функционирования этих средств, то есть способ использования языка для целей познания и общения» [4: 175]. Конкретное языковое наполнение указанных процессов чрезвычайно интересно проанализировать и сопоставить.

Литература

1. *Варбот Ж.Ж.* Этимология. ЛЭС / Главный редактор В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 596-597.
2. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка. Т.4. Р-V. – М.: Русский язык, 1980. – 683 с.
3. *Косериу Э.* Синхрония, диахрония и история //Новое в лингвистике. – М., 1963. Вып.3.
4. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., испр. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
5. *Потебня А.А.* Мысль и язык // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. Под ред. проф. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 51-65.
6. *Шахнарович А.М.* Детская речь / ЛЭС/ Главный редактор В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С.131-132.

ИНДЕКС СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОРФЕМ КАК ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП СОЗДАНИЯ ИСТОРИКО- ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО ДЕРИВАЦИОННОГО СЛОВАРЯ ДРЕВНЕ- И СРЕДНЕРУССКОГО ПЕРИОДА

Иорданиди С.И.

*Институт русского языка
им. В.В. Виноградова РАН
Россия, Москва
siordanidi@yandex.ru*

Статья посвящена обоснованию необходимости создания историко-этимологических деривационных словарей как в России, так и в странах Славии. Эта сложная работа, подвластная не одному исследователю, а группе энтузиастов и рассчитанная на длительный срок, может быть существенно облегчена при наличии индекса словообразовательных морфем, построенного предварительно. Опора на полученные результаты (полный инвентарь словообразовательных формантов и их распределение по частям речи), намного сократят усилия и время составителей словарей.

Ключевые слова: словообразовательный индекс, формант, префикс, суффикс, историко-этимологический деривационный словарь, древнерусский, среднерусский период.

INDEX OF WORD-FORMING MORPHEMES AS A PRELIMINARY STAGE OF CREATION OF THE HISTORICAL-ETYMOLOGICAL DERIVATIVE DICTIONARY OF THE OLD AND MIDDLE RUSSIAN PERIOD

Iordanidi S.

*V.V. Vinogradov Russian Language
Institute of the RAS
Russia, Moscow*

The article is devoted to the substantiation of the necessity of creation historical and etymological dictionary of affixes both in Russia and in the countries of Slavia. This complex work is not a subject of research for a scholar, but for a group of enthusiasts and planned for a long period of time. It can be significantly facilitated with a help of an index of word-building morphemes elaborated in advance. Relying on the results obtained (a complete index of word-building formants and their distribution according to the parts of speech) will greatly reduce the efforts and time of dictionary compilers.

Keywords: word-building index, formant, prefix, suffix, historical and etymological derivational dictionary, Old Russian, Middle Russian period.

Основная задача представленной работы заключается в том, чтобы обратить внимание как русистов, так и славистов на необходимость решения давно назревшей проблемы: создания исторических дерива-

ционных словарей. К сожалению, на фоне множества славистических работ как по диахронной, так и по синхронной дериватологии, возможность и необходимость таких словарей почти не обсуждалась. Исключение составляют работы И.С. Улуханова, который настаивает на том, что «... история славянских словообразовательных аффиксов описана совершенно недостаточно. Их описание могло бы быть осуществлено в историко-этимологическом словаре славянских морфем или морфем отдельных славянских языков. Словарей такого типа в мировой лексикографии пока нет. К сожалению, работа над такими словарями, насколько известно, нигде не ведется» [1:163]. Бесспорная актуальность словарей такого типа не раз отмечалась в ряде наших работ (см., например, недавнюю программную статью по этой проблематике на материале древне- и среднерусского языка) [2: 244- 269].

Как мне представляется, предварительным этапом работы над составлением вышеназванных словарей может стать составление индекса словообразовательных морфем (приставок, суффиксов, интерфиксов, постфиксов), зафиксированных в соответствующих словарях, с привлечением отдельных исследований, содержащих необходимый материал по отдельным деривационным формантам. Важно не только зафиксировать весь инвентарь существующих формантов, но и указать их распределение по частям речи с учетом количественных показателей. В частности, это касается префиксов: один и тот же префикс может оформлять имена, глаголы и наречия (ниже приводятся материалы в таблицах). Представленный таким образом материал может послужить удобным подспорьем в построении историко-словообразовательных словарей, поскольку здесь должен быть подан полный инвентарь аффиксов и их словообразовательный потенциал.

Индекс применительно к теме нашей работы толкуется в самом общем виде как указатель, список, перечень чего-л. (от лат. Index 'список, реестр, указатель'). Это понятие получило широкое распространение в исследованиях разного характера. Так, например, уже с 60-х гг. прошлого века речь идет о *типологии индексов*. Дж. Гринберг в монографии «Квантитативный подход к морфологической типологии языков» [3: 60-94] предлагает 10 типов индексов, среди которых есть индекс префиксации P/W и индекс суффиксации S/W. Автор вменяет индексу роль показателя частотности (активности, производительности, развития и под.) аффиксов, вычисляемого по специальной формуле. Таким образом определяется место того или иного элемента в номинальной шкале или в состоянии некоторой системы (в данном случае класса префиксов или суффиксов). Дальнейшее развитие теория индексов получила в работе Е.С. Кубряковой [4: 25], а также в исследованиях

коллектива ученых СПбГУ 1982-1988 гг. Существует также индекс синтетичности того или иного языка: способность слов совмещать в себе различное количество морфем от одной до трех. 1 морфема – минимальная синтетичность, 2 морфемы – обычная, а 3 морфемы – суперсинтетичность [5: 123-142]. Кстати, в русском языке словоформы с простой основой могут содержать от одного до восьми морфов (по-на-вы-дерг-ива-л-о-сь) [6: 21].

Болгарские коллеги называют *индексом слов и их форм* словоуказатели к изданным рукописям. Достаточно вспомнить Симеонов сборник с его словарем-индексом («Речник-индекс») или работу А. Минчевой «Индекс на думите и формите», которой начинается с заглавной морфемы, представленной в «нормализированной» форме (по принципу словаря Л. Садника и Р. Айцетмюллера) [7: 1, 259] а следующие за ней формы даны так, как они отражены в рукописи. Как видим, *индекс* в лингвистике имеет достаточно широкое смысловое наполнение. Но индекса словообразовательных формантов, основанного на историческом материале, еще нет ни в русской, ни в зарубежной лексикографии.

В нашем представлении индекс словообразовательных формантов является не чем иным, как редуцированной модификацией морфемных словарей. Но, к сожалению, историко-словообразовательного словаря русского языка, как уже говорилось, не существует. Однако есть прямой и обратный Словники СлРЯ XI–XVII вв., которые могут служить основным подспорьем в составлении обсуждаемого индекса, а также толковые словари аффиксальных морфем современного русского языка, представляющие материал в алфавитном порядке (и это немаловажно). Вынесенные из всего многообразия мнений о возможных типах морфемного словаря (слова-корнесловы, расположенные в алфавитном порядке); словари морфемной членимости слова (состав каждого слова, его словообразовательная структура); словари аффиксальных морфем (их значения и особенности функционирования); частотные словообразовательные словари (морфемы по их убывающей частотности) **сведения** позволяют сделать определенные выводы о возможной структурной организации искомого индекса.

Мы полагаем, что при создании индекса следует иметь в виду также в первую очередь «Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка» В.В. Лопатина и И.С. Улуханова (2016 г.) [6], демонстрирующего удобный для нас способ описания материала: по частям речи и в алфавитном порядке. Здесь есть также «Алфавитный список суффиксальных морфов», что существенно облегчает работу над составлением нашего индекса при выборе материала.

Возникают, впрочем, некоторые проблемы, которые следует обсудить. Следует ли сосредотачиваться на полисемантических и омонимичных суффиксах, если, конечно, при обсуждении структуры индекса встанет вопрос о рассмотрении семантического наполнения аффиксов? Нужен ли реестр корневых морфем? Кстати, совмещение значений, в частности, в приставочных глаголах давно и широко обсуждается в лингвистике (см. Анна А. Зализняк, 2006 [9]; Кронгауз М.А., 1998 [10]; Земская Е.А., 1992 [11]; Русская грамматика 1980, т. 1 [12]; Толстая 2019 [13]). Но правомерно, как мне представляется, семантику аффиксов все-таки оставить прерогативой деривационных словарей.

Следует сказать несколько слов о словарях морфем, построенных по принципу словообразовательных гнезд. Таких словарей немало. Это «Словообразовательный словарь русского языка» в 2-х т. М., 1990 [14]; «Морфемно-орфографический словарь» М., 2002, А.Н. Тихонова [15]; «Словарь морфем русского языка» М., 1986. А.И. Кузнецовой и Т.Ф. Ефремовой [16]; «Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный». М., 2000 Т.Ф. Ефремовой [17]; «Русский словообразовательный словарь» Нью-Йорк, 1970 Д.С. Ворта, С. Козака и Дональда Б. Джонсона [18]; «Краткий словообразовательный словарь русского языка» Потсдам, 1973 В.Т. Шклярова и Х. Кюнерта [19] и др. Однако при составлении индексов они более сложны в использовании, чем морфемные словари, представляющие материалы в алфавитном порядке: один и тот же аффикс можно искать, просматривая каждый раз нужный материал от корки до корки.

Тем не менее можно упомянуть еще «Словарь словообразовательных гнезд польского языка» («Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka ogólnopolskiego» /pod red. naukową Hanny Jadackiej. Т.1-4. Krakow, 2001 – 2004) [20]. Здесь каждый дериват снабжен формализованной (в виде буквенных символов) записью словообразовательных операций, которые привели к созданию данного деривата. Пример гнезда: *dach* ‘крыша, кровля’ – *dach-arz* S,S (‘кровельщик’), *dach-arka* S,S,S (‘ковчег’), *dach-owka* S, S, S (‘черепица’, ‘плитка’) и т.п. Морфемная структура слова, согласно Лопатину и Улуханову, выглядит следующим образом: корневой морф – R, *pr* – префиксальный морф; *s* – суффиксальный морф; *f* – флексийный морф; *pt* – постфиксальный морф; *i* -- интерфиксальный морф. Такая формализация материала представляется более простой и удобной. Неординарен *Index wyrazów polskich*, содержащийся в монографии В. Бориша [21: *bezcenny*→CENA, *bezdomny*→DOM, *bezcństwo*→BEZCENY, *bebnąć*→BEBEN (‘барабан’). Он также может быть принят во внимание при построении словообразовательных индексов.

Следует отметить одно важное обстоятельство: префиксы относятся к числу внутрикатегориальных сущностей; присоединение префикса к корню не меняет частеречной принадлежности деривата, каждый из них так и остается глаголом, существительным, прилагательным и т.д. Другая ситуация имеет место при присоединении суффикса: тот или иной дериват меняет свою частречную принадлежность. Так, *сущ* < *глг*: *вож-ак* → *водити*; *моли-тв-а* → *молити*; *прл* < *сущ*: *урод-лив-ый* → *урод*; *молоч-н-ый* → *молокъ*; *сущ* < *прл*: *смѣл-ость* → *смѣлый* и т.п.

Как уже упоминалось выше, материалом для создания индекса послужили вышедшие в свет тома «Словаря русского языка XI–XVII в.» [8], в том числе Прямой словник, помещенный в «Справочных материалах» этого словаря.

При построении индекса может быть использована следующая схема:

0. Предварительные замечания

I. Префиксы

II. Суффиксы имен существительных и имен прилагательных

III. Суффиксы глаголов

IV. Суффиксы наречий

V. Суффиксы числительных

VI. Интерфиксы сложных слов

VII. Постфиксы

Сокращения: С – существительное, П – прилагательное, Г – глагол, Н – наречие. Написание аффиксов соответствует написаниям, принятым в материалах словаря. Орфографические варианты выделяются с помощью слов «и орф.».

Представленная ниже в качестве примера структура индекса имеет редуцированный характер. В таблице дано только несколько префиксов, но и в таком виде читатель получает полное представление о том, как можно структурировать инвентарь словообразовательных морфем. Столбец «Комментарии», если придерживаться занятой нами позиции предельно краткой и четкой демонстрации словообразовательного аффиксария СлРЯ XI – XVII вв., может показаться излишним.

ИНДЕКС СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОРФЕМ (в прямом алфавитном порядке) ПРЕФИКСЫ

Префиксальные морфемы	Дериваты	Число лексем	Комментарии
без- и орф. бес-	<i>С:</i> без-божникъ, без-водие, без-грѣшие, без-блазнь; бес-страшие; бес-студникъ, бес-торжица; <i>П:</i> без-блазный, без-вѣрный, без-винный, бес-свѣдный; бес-товарный, бес-хмельный. <i>Н:</i> без-бѣдно, без-боязно, без-законѣнѣ, без-лѣтно; бес-клонно, бес-поручно, бес-счетно, бес-щедотно. <i>Г:</i> без-умьновати, без-вѣчити, без-законити, без-ножати, бес-студствовати, бес-чадитися, бес-чередовати.	без- ≈ 400 бес- ≈ 250	Происхождение: прасл. *bez-. Префикс бес- (перед глухими согл.) является орфографическим вариантом префикса без-. Как показывают подсчеты, дериваты с суф. без- более частотны в сравнении с дериватами с суф. бес-. Глаголы с суф. без- (бес-) весьма редки с сущ. и прил.
пра-	<i>С:</i> пра-баба, пра-бошњи (мн.), пра-внука, пра-внукъ, пра-внуча, пра-пра-внукъ, пра-дѣдъ, пра-пра-дѣдъ, пра-зелень, пра-мати, пра-мохъ, пра-мошье, пра-низки (мн.); пра-отечество, пра-отць, пра-пруда, пра-прудъ, пра-родитель, пра-родительство, пра-родъ, пра-соль, пра-тестъ, пра-теща. <i>П:</i> пра-бабний, пра-зеленный, пра-зеленый, пра-матерний, пра-отеческий, пра-отчий, пра-отцевъ, пра-прудный, пра-родительский, пра-родный.	≈30	Происхождение: прасл. *pra-. Именной суффикс *pra- коррелирует с глагольным суффиксом *pro- (пра-пруда ‘ливень’ – про-прудити ‘залить все вокруг’).

роз- и орф. рос-, раз- и орф. рас-	<i>Г:</i> раз-бросати, раз-вести, раз-гадати, раз-гнѣватися, раз-грабити; рас-ковати, рас-коповати, рас-кушати, рас-паляти, рас-текатися, рас-сулити; роз-бити, роз-гонити, роз-горѣтися, роз-имати; рос-кидати, рос-колоти, рос-пахивати, рос-пущати, рос-терети. рос-тягнути. <i>С:</i> раз-бѣжка, раз-биение, раз-бойникъ; раз-дирание; раз-личьство; рас-кладъ, рас-княжьє, рас-косъ, рас-суха, рас-щипъ; роз-боиникъ, роз-грабежь, роз-любье, роз-руха; рос-кладка, рос-плата, рос-тирка, рос-шестие, рос-шивка. <i>Л:</i> раз-боинный, раз-вѣяный, раз-дѣльный; рас-кладной, рас-ковный, рас-паленый, рас-пашной, рас-писной, рас-прозраительный; рос-сыпной. <i>Н:</i> раз-гласно, раз-лично, раз-личьнѣ, раз-лучьно; рас-слаблено, рас-смотрительно.	≈4000	Происхождение: прасл. *orz-. Префиксы рас-, рос- (перед глухими согл.) являются орфографическими вариантами префиксов раз-, роз-. Однако изредка фиксируются и формы с приставочным з (например, перед заднеязычным к: <i>разкласти – роскласти</i>). В подавляющем большинстве случаев оформляют глагольные формы. Наречные формы немногочисленны.

Литература

1. Улуханов И.С. Историческое словообразование. Историческая лексикология. – М.: Лексрус, 2012. – 368 с.
2. Иорданиди С.И. О построении историко-словообразовательных словарей славянских языков // Сб. статей. Современное развитие славянской лексикологии и лексикографии. Отв. ред. М.И. Чернышева. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2022. – С. 244-268.
3. Гринберг Дж. Квантитавный подход к морфологической типологии языков // Новое в лингвистике, вып. III. – М.: Изд-во Иностранной литературы, 1963. – С. 60-94.
4. Кубрякова Е.С. Теория номинации и словообразование. – М.: Либриком, 2016. – 86 с.
5. Касевич В.Б. О квантитативно-типологическом индексе для характеристики восточнославянских языков // Вестник СПГУ, сер. 13, вып. 3. – Из-во СПГУ, 2009. – С. 123-142.
6. Лопатин В.В., Улуханов И.С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. – Москва.: Азбуковник, 2016. – 812 с.
7. Минчева А. Старобългарски кирилски откъслци, т. I. – София: Българската Академия на науките, 1978. – 259 с.
8. Словарь русского языка XI – XVII вв. Вып. 1– 31. – М., 1975 – 2019.
9. Зализняк Анна А. Многозначность в языке и способы ее представления. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 671 с.
10. Кронгауз М.А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. – М.: Язык русской культуры, 1998. – 288 с.
11. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М.: Наука, 1992. – 245 с.
12. Русская грамматика 1980., т. 1. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
13. Толстая С.М. Мир человека в зеркале языка. Очерки по славянскому языкознанию и этнолингвистике. – М.: Индрик, 2019. – 329 – 438.
14. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка в 2-х тт. – М.: Русский язык, 1990. Т.1 – 864 с. Т. 2 – 944 с.
15. Тихонов А.Н. Морфемно-орфографический словарь. – М.: АСТ, 2002. – 704 с.
16. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 1135 с.
17. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный в 2-х тт. – М.: Русский язык, 2001. Т. 1 – 1232 с. Т. 2 – 1088 с.
18. Worth D.S., Kozak A., Johnson D. Russian Derivational Dictionary. – New York: American Elsevier Publishing Company, 1970. – 576.
19. Шкляр В.Т., Кюнерт Х. Краткий словообразовательный словарь русского языка. Потсдам, 1983. 630 с.
20. Słownik gniazd słowotwórczych współczesnego języka ogólnopolskiego» /pod red. naukową Hanny Jadackiej. Т.1-4. – Kraków, 2001– 2004.
21. Boriś W. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Kraków: Wydawnictwo literackie, 2005. – 865 s.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА РУССКИХ ПОСЛОВИЦ

Канакина Г.И.

Пензенский государственный университет

Россия, г. Пенза

kanakina-kafedra@mail.ru

В статье рассматриваются паремиологические единицы в аспекте их речевого воздействия. В них заключена житейская мудрость, которая не только учит состраданию, взаимопониманию, но и оберегает от дурных поступков, призывает к самосовершенствованию, соблюдению нравственных законов. Тем самым пословицы выполняют одну из основных функций – институциональную: содержат нормы и правила, которые способствуют выработке стереотипов поведения. Избранный для исследования материал даёт возможность пронаблюдать различные способы выражения повелительной семантики высказываний и помогает определить особенности поведения русского человека.

Ключевые слова: пословица, речевое воздействие, директивная функция пословиц, речевые жанры пословиц, императив.

REPRESENTATION OF IMPACT POTENTIAL RUSSIAN PROVERBS

Kanakina G.

Penza State University

Russia, Penza

The article deals with paremiological units in terms of their speech impact. They contain worldly wisdom, which not only teaches compassion, mutual understanding, but also warns against bad deeds, calls for self-improvement, observance of moral laws. Thus, proverbs perform one of the main functions - institutional: they contain norms and rules that contribute to the development of stereotypes of behavior. The material chosen for the study makes it possible to observe various ways of expressing the imperative semantics of statements and helps to determine the characteristics of the behavior of a Russian person.

Keywords: proverb, speech influence, directive function of proverbs, speech genres of proverbs, imperative.

Паремии как этнокультурно маркированные языковые единицы активно привлекаются лингвистами для исследования аксиологических установок и поведенческих стереотипов носителей русского языка. Пословицы представляют собой предложения, обладающие относительной коммуникативной автономией, которые могут функционировать как самостоятельный текст. Они занимают промежуточное положение между фразеологизмами как единицами языка и текстом. По мнению А.Г. Григорян, «Пословица – это верхний предел фразеоло-

гичности («языковости») и нижний предел текста (смысла), это минимальный текст, воплощающий элементарный смысл» [2: 216]. Двойственный статус пословицы проявляется, с одной стороны, в её способности функционировать в качестве самостоятельного текста, а с другой – быть элементом текста большего объема.

Пословица является прецедентным текстом. По определению Ю.Н. Караулова, прецедентные тексты – это «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и окружению данной личности, включая предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3: 215].

Как текст пословица обладает тремя составляющими: смысловым единством, семантикой и прагматикой. Лингвисты (См., например, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1983; Г.Л. Пермяков, 1975 и др.) отмечают такие текстовые функции пословиц, как кумулятивная (фиксируют коллективный опыт людей), моделирующая (содержат информацию об окружающей действительности и представляют модели жизненных ситуаций), оценочная (дают оценку явлениям, людям и их действиям), директивная (обеспечивают психологическое и социальное функционирование пословиц, являются своего рода социальным законом), орнаментальная (украшают речь). Нас интересует директивная функция, в результате которой пословица, являясь экспрессивно окрашенным суждением, не только передает насыщенное в информативном плане сообщение, но и способствует выполнению одной из основных функций – функции воздействия. Под речевым воздействием понимается целенаправленное воздействие на адресата с целью регуляции его последующего поведения. Отображая жизненный опыт народа, пословицы имеют назидательный характер, предписывают, как надо действовать в стереотипных жизненных ситуациях.

Функциональный подход к анализу русских пословиц не является новым. Пословица как средство воздействия вызывает несомненный интерес у лингвистов. Воздействующий потенциал пословиц был в центре внимания таких исследователей, как Л.П. Борисова, Н.Л. Бунеева, Б.И. Караджев, Г.Л. Пермяков, Г.Д. Сидоркова, Ю.С. Степанов, А.Г. Чижииков и др.

Наша цель – представить основные способы и языковые средства оформления различных оттенков интенциональных значений русских пословиц. Являясь своеобразными регуляторами человеческого поведения и миропонимания, пословицы реализуют воздействующий потенциал в разных жанрах: убеждение, побуждение, приказ, требование, призыв, предостережение, совет, подбадривание, урезонивание, упрёк,

порицание, просьба, пожелание. Приведём примеры пословиц, реализующих воздействующий потенциал в разных речевых жанрах:

Убеждение (вселение уверенности): *Летний день год кормит; Без корня и полынь не растет; На чужбине и собака тоскует.*

Побуждение (поощрение к совершению действия): *Чти отца твоего и мать твою; Нет друга, так ищи, а нашел, так береги; Всяк сверчок знай свой шесток; Сумел кашу заварить, сумей её и расхлебывать.*

Приказ (распоряжение, требующее выполнения определённых действий, соблюдения тех или иных правил): *С родной земли – умри, а не сходи; Молчи, коли бог убил; Либо в кон, либо вон.*

Требование (настоятельная просьба, желание, выраженное в категоричной форме): *Тебе говорю, дочка, а ты слушай, невестка; Нашел – молчи, потерял – молчи; Умел грешить, умей и каяться.*

Призыв (привлечение, воззвание, обращение): *Мешай дело с бездельем, проживешь с весельем; Живы родители – почитай, померли – поминай.*

Предостережение (предотвращение действий, которые могут повлечь за собой неприятные последствия): *Не в свои сани не садись; Не зная броду, не суйся в воду; От тюрьмы да от сумы не отрекайся; Не бойся темной тучи и говорливого, а бойся белой тучи и молчаливого.*

Совет (наставление, предложение, как поступить): *Меньше говори, да больше делай; Готовь сани летом, а телегу зимой; В чужой монастырь со своим уставом не ходят; От добра добра не ищут; Не буди лихо, пока оно тихо; Век живи, век учись.*

Поучение (назидательный совет, наставление): *Начиная дело, рассуди о конце; Кто гнев свой одолевает, тот крепок бывает; Учись доброму, так худое на ум не пойдёт.*

Подбадривание (ободрение, поощрение): *Каши маслом не испортишь; Миром и горы сдвинем.*

Урезонивание (уголаживание, увещевание, вразумление): *На чужой кусок не пяль роток, а свой припаси, да и в рот понеси!; Насильно мил не будешь.*

Упрёк (укоризна, обвинение): *Не ищи в селе, ищи в себе; Из спасибо шубы не сошьешь; Муж любит жену здоровую, а брат сестру богатую; Лучшие умный упрёк, чем глупая похвала.*

Порицание (выражение неодобрения, осуждение): *Лежебоке и солнце не впору всходит; На воре шапка горит; Посмотри, сова, сама какова.*

Запрет (требование не совершать какого-либо действия): *Не соваться, а поры дожидаться; Не учи хромать, у кого ноги болят; Не плачь битый, плачь небитый.*

Угроза (запугивание, обещание причинить какое-либо зло, неприятность): *Собаке собачья смерть; Кто неправдой живёт, того бог убьёт; Кто старое помянет, тому глаз вон.*

Просьба (обращение к кому-л., призывающее удовлетворить какие-л. нужды, исполнить какое-либо желание): *Не поминайте лихом; Что есть в печи, на стол мечи; Похвали-ка ты меня, а там и я тебя похваляю.*

Пожелание (благословение, напутствие, желание чего-нибудь приятного, доброго): *Не родись красивый, а родись счастливый; Большому кораблю – большое плаванье.*

Речевое воздействие выражается в русских пословицах с помощью большого спектра языковых средств. Основным способом репрезентации воздействия являются формы глагола 2-го лица повелительного наклонения, которые соответствуют прямым директивным речевым актам. «Такой способ выражения побуждения заключается в том, что говорящий стремится оказать определенное иллюкутивное воздействие на слушателя путем использования таких языковых средств, иллюкутивная сила которых легко опознается слушающим» [1: 25]. Императив в роли сказуемого в пословичном предложении выражает воздействие вне зависимости от контекста. Данная форма может выражать различные типы побуждения – от категоричного приказа (*С родной земли – умри, а не сходи*) до просьбы (*Хоть не люби, да почаще взглядывай*).

Однако не все пословичные суждения явно прагматически маркированы. Функция воздействия может быть эксплицитно не выражена, то есть не оформлена с помощью императива в виде приказа или запрета. Реализация директивной функции пословицы базируется на заложенном в ней воздействующем потенциале, оформленном как косвенное побуждение с помощью следующих способов:

1) глаголы 2-го лица, ед. числа изъявительного наклонения (*Подайше положишь – поближе возьмешь; Многого захочешь, последнее потеряешь; Не вкусив горького, не узнаешь и сладкого*);

2) глаголы 3-его лица единственного и множественного числа изъявительного наклонения (*Кто говорит, тот сеет, кто слушает, тот собирает; Труд человека кормит, а лень портит; Коней на переправе не меняют; На чужой стороне и сокола зовут вороною*);

3) глаголы в сослагательном наклонении (*Сидел бы тихо, не узнал бы лиха; Ерема, Ерема, сидел бы ты дома да точил веретена; А ты бы схватился, как на лубочек садился; а то спохватился, как с горы скатился*);

4) инфинитивные конструкции (*Смелому горох хлебать, а несмелому и шей не видать; С дураком говорить – в стену молотить*);

5) безглагольные побудительные конструкции (*Не всё таской, иногда и лаской*);

6) безимперативные повествовательные предложения (*Кто родителей почитает, тот веки не погибает; Где родился, там и пригодился*);

7) предложения с составным именным сказуемым (*Маленькое дело лучше большого безделья; Переученный хуже недоученного*).

Анализ воздействующего потенциала русских пословиц показал, что подавляющая часть пословиц характеризуется многофункциональностью и в зависимости от контекста или речевой ситуации может выступать то как прямое побуждение, то как предостережение, то как совет. Однако уже в самой пословице заложена интенция воздействия, поэтому в процессе использования пословицы необходимо учитывать прагматические маркеры, заложенные в её структуру. В ряде случаев пословицы могут выступать и средством манипуляции, особенно если они будут употреблены в качестве прогнозов или предостережений (*Не так живи, как хочется, а так, как бог велит; Не наказанный сын – бесчестие отцу*). Поэтому так важно учитывать речевую ситуацию в процессе коммуникации. В настоящее время перспективным направлением научных исследований является особенность использования пословиц в различных типах дискурса.

Литература

1. *Беляева Е.И.* Грамматика и прагматика побуждения. - Воронеж: Изд. ВГУ, 1992. - 168 с.
2. *Григорян А.Г.* Пословица в зеркале пословицы // Славянское и балканское языкознание. Структура малых фольклорных текстов. – М., 1993. – С. 216–228.
3. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.

РЕЧЕВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОЗРАЖЕНИЯ В ДИАЛОГЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО СООБЩЕСТВА

Коняева Ю. М.

*Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, Санкт-Петербург
j.konyaeva@spbu.ru*

Статья посвящена исследованию речевой репрезентации возражения в научно-популярной сетевой коммуникации. Основной интерес вызывает речевая структура диалога-спора, а также языковые средства экспликации возра-

жения. Для выявления особенностей речевой репрезентации вводится понятие коммуникативного сценария. Описываются наиболее частотные коммуникативные сценарии возражения – «Запрос дополнительной информации» и «Коррекция ошибочных сведений».

Ключевые слова: научно-популярная коммуникация, возражение, сетевое сообщество, коммуникативный сценарий, диалогичность, новое знание, речевая репрезентация.

SPEECH REPRESENTATION OF THE OBJECTION IN THE DIALOGUE OF THE POPULAR SCIENCE COMMUNITY

Konyaeva Yu.

Saint Petersburg State University
Russia, Saint Petersburg

The article is devoted to the study of the speech representation of the objection in popular science network communication. The main interest is the speech structure of the dialogue-dispute, as well as the linguistic means of explication of the objection. To identify the features of speech representation, the concept of a communicative scenario is introduced. The most frequent communicative objection scenarios are described – "Request for additional information" and "Correction of erroneous information".

Keywords: popular science communication, objection, network community, communicative scenario, dialogicity, new knowledge, speech representation.

Исследование выполнено при поддержке РФФ, проект №22-18-00184 «Речевые практики возражения и пути их преодоления в научно-популярной медиакommunikации».

Специфичность научно-популярной коммуникации [3] обуславливает ее особую диалогичность, которая проявляется во взаимодействии смысловых позиций автора, ученого и адресата. Ученый мыслится как первоисточник научного знания, автор текста – как медиатор – передает знание массовой аудитории, которая подвергает его оценке с точки зрения новизны, полноты изложения, достоверности, целесообразности и проч. Таким образом, диалог в научно-популярной коммуникации строится на сопоставлении старого и нового, известного и неизвестного, достоверного и недостоверного. Движущей силой при этом становится возражение как «коммуникативное сопротивление информации», эксплицирующееся в разных формах: несогласие с устаревшим мнением / воззрением, неодобрение и критика отдельных аспектов научной концепции, выражение недоверия к каким-либо идеям, отрицание истинности воззрений, коррекция исследовательских идей или познава-

тельных действий, отказ от действий, противопоставление другим взглядам и др. [1:98].

Для изучения особенностей развертывания возражения в диалогической коммуникации продуктивным в методологическом плане видится обращение к понятию коммуникативного сценария, который определяется как речевая последовательность коммуникативных действий, обладающих определенной интенциональностью (индивидуальным авторским замыслом) [2].

Анализ речевого материала позволяет сделать вывод о том, что наиболее частотными сценариями возражения, функционирующими в диалоге научно-популярного сообщества являются «Запрос дополнительной информации» и «Коррекция ошибочных сведений». Промонстрируем основные речевые особенности каждого из коммуникативных сценариев на примере диалогов в научно-популярном сетевом сообществе «Naked science» (<https://vk.com/nakedsci>).

Коммуникативный сценарий «Запрос дополнительной информации» выстраивают следующие коммуникативные действия: 1) сообщение новой информации; 2) указание на ее неполноту / нецелесообразность; 3) дополнение первоначальной информации с целью уточнения / подтверждения ее целесообразности. В основе возражения лежит модальность сомнения, ответ на возражение направлен на его нейтрализацию. Покажем развертывание сценария на примере:

– *Во многих домах и квартирах есть газовая плитка с духовкой, которую используют для приготовления пищи каждый день. **Новое исследование** показало, что такая бытовая техника **может быть опасна для здоровья**, поскольку неполное сгорание бытового газа выделяет в воздух много бензола. Это сильный канцероген, концентрация которого в таком случае даже выше, чем в воздухе рядом с курящим.*

– ***что-то не очень верится, неполное сгорание может привести к появления угарного газа, вот это опасно, да. А тут в условиях домашней плитки метан до бензола?? Можно доказательства?***

– *Дмитрий, доказательство – инфракрасная абсорбционная спектроскопия <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.est.2c09289>*

Первое коммуникативное действие – сообщение новой информации – отражено в стимулирующей реплике диалога и представляет собой передачу нового знания через сопоставление его со старым. Информация развертывается от известного и привычного, выраженного местоимениями с семантикой неопределенного количества (*во многих домах, каждый день*), бытийными глаголами (*есть, используют*), а также отглагольными существительными (*для приготовления*). Все это придает констатирующий характер высказыванию, вводя читателя в

смысловое поле и подготавливая к появлению новой информации. Маркерами новизны становятся, в первую очередь, соответствующие лексемы (*новое*), сложноподчиненные предложения с придаточными причины и следствия, а также модальные слова с семантикой неуверенности, указывающие на неустойчивый характер нового знания (*может быть опасно*).

Именно эта неуверенность автора порождает и неуверенность адресата, становясь поводом для возражения во втором коммуникативном действии – указании на неполноту / нецелесообразность нового знания. Адресат выражает сомнение с помощью неопределенных местоимений (*что-то*), наречий степени (*не очень*), вопросительно-побудительных предложений (*Можно доказательства?*) и др.

Возражение в описываемом коммуникативном сценарии принимает форму недоверия к транслируемой информации, побуждая автора или эксперта вступать в диалог для разъяснения научной новизны определенной идеи, что провоцирует появление реакции на возражение в виде дополнения первоначальной информации. Это становится третьим коммуникативным действием, формирующим описываемый сценарий. Действие оформляется как утвердительное высказывание, может включать уточняющие конструкции, ссылки на авторитетных исследователей или подтвержденные научные данные и др.

Таким образом, диалог, развивающийся по коммуникативному сценарию «Запрос дополнительной информации» способствует поиску достоверных научных данных, разрешению противоречий в научно-популярной коммуникации, направлен на противодействие распространению ложной информации.

Сценарий «Коррекция ошибочных сведений» выстраивают коммуникативные действия 1) сообщение новой информации; 2) указание на ее ошибочность; 3) исправление ошибки / коррекция данных. Этот сценарий диалога-спора характеризуется модальностью уверенности. Реакция на возражение предполагает признание ошибки и ее исправление, либо опровержение правдивости высказанного возражения. Проиллюстрируем на примере:

– *Молоко и молочные продукты – важная часть рациона взрослых и детей, но они, к сожалению, легко портятся и теряют полезные свойства. Поэтому исследователи продолжают поиск новых способов их хранения и переработки – на сей раз они обратили внимание на ультразвук.*

– *Почему важная? В природе ни одно млекопитающее во взрослом возрасте не нуждается в молочных продуктах. С чего человек должен нуждаться?*

– *Сергей, польза в том, что это ценный источник белка, некоторых витаминов и микроэлементов. То есть еще группа продуктов,*

позволяющих получить нужные вещества. **Кроме того, разнообразие продуктов вообще (особенно наличие в рационе ферментированных продуктов, в том числе кисломолочных) повышает разнообразие микробиома кишечника и в целом положительно влияет на иммунитет.**

В отличие от предыдущего сценария, здесь сообщение новой информации в первом коммуникативном действии не содержит маркеров сомнения, новое знание наслаивается на общеизвестные факты (*Молоко и молочные продукты – важная часть рациона взрослых и детей*), разъясняя новизну проблемы и представляя таким образом как закономерное развитие научной мысли (*на сей раз*).

Возражение в реагирующей реплике – втором коммуникативном действии – направлено на поиск ошибки, при этом адресат не претендует на достоверность собственных данных, а свое несогласие облекает в форму алогизма, не заботясь об аргументированности своей позиции (*ни одно млекопитающее во взрослом возрасте не нуждается ... С чего человек должен нуждаться?*).

Зачастую такие категоричные высказывания, выражающие несогласие с исследованиями ученых, критикующие новое знание, вносят в коммуникацию деструктивное начало, в связи с чем особую значимость приобретает третье коммуникативное действие, направленное на санацию коммуникации. Автор или эксперт отвергает высказанное возражение, используя для этого специальную терминологию (напр., *разнообразие микробиома кишечника, ферментированные продукты* и проч.), уточняющие и вставные конструкции и др. Ответ на возражение строится с соблюдением норм нейтральной научной речи, что на фоне предыдущей реплики, включающей субъективные эмоционально-оценочные компоненты (*ни одно ... не нуждается, с чего и др.*), рассматривается как аргумент в пользу достоверности транслируемого знания.

Следовательно, диалог, развивающийся по коммуникативному сценарию «Коррекция ошибочных сведений» позволяет оценить различные аспекты нового знания и выявить возможные ошибки в нем. Возражение в таком случае может становиться как способом расширить знаниевый диапазон, так и инструментом обесценивания научного знания, которое за счет множества критических комментариев теряет свою новизну и актуальность.

Описанные коммуникативные сценарии, распространенные в диалогической научно-популярной коммуникации, демонстрируют различные формы возражения, отличающиеся уровнем экспертности возражающего субъекта, способом транслирования информации, авторитет-

ностью привлекаемых источников, а также индивидуальными интенциями коммуникантов.

Литература

1. Диалог-спор в научно-популярной коммуникации: коллективная монография / под науч. ред. Л. Р. Дускаевой, отв. ред. Ю. М. Коняева. – СПб.: Медиапапир, 2022. – 184 с.
2. *Дускаева Л.Р.* Интенциональность речевой деятельности журналиста: онтология и структура // Вестник СПбГУ. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. №2. 2012. С. 253–260.
3. *Рысакова П.И.* Стратегии научной популяризации в цифровой медиасреде // Медиалингвистика. № 9 (4). 2022. С. 309-329.

ЭМОТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ В СОСТАВЕ РАЗЛИЧНЫХ КОНФИГУРАЦИЙ РОДСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ СИНТЕЗИРОВАННОГО ТИПА (РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК / ГОВОРЫ)

Мамедова А.Э.

*Гродненский государственный университет
имени Янки Купалы
Беларусь, Гродно
yakel1989@mail.ru*

Статья посвящена описанию различных конфигураций объединений родственных единиц (частично цепочек, частично парадигм), в составе которых представлена эмотивная лексика в русском литературном языке и в русских народных говорах. В статье особое внимание уделяется значениям диалектных слов, отсутствующих в литературном языке, деривационному потенциалу с эмотивной семантикой как эмотивных, так и не эмотивных слов.

Ключевые слова: эмотивные единицы, говоры, различные конфигурации объединений родственных единиц, словообразовательное значение.

EMOTIVE LEXIS AS PART OF VARIOUS CONFIGURATIONS OF RELATED GROUPS OF WORDS OF SYNTHESIZED TYPE (RUSSIAN LITERARY LANGUAGE/ DIALECTS)

Mamedova A.

*Yanka Kupala State University of Grodno
Belarus, Grodno*

The article is devoted to the description of various configurations of groups of related units (partly chains, partly paradigms), which include emotive vocabulary in the Russian literary language and in Russian vernacular dialects. The article pays

special attention to the meanings of dialect words that are absent in the literary language, the derivational potential with emotive semantics of both emotive and non-emotive words.

Keywords: *emotive units, dialects, various configurations of groups of related units, word-formation meaning.*

Деривационный потенциал эмотивной лексики заслуживает пристального внимания. Как указывает А.В. Никитевич, «производное слово в говорах может оказаться средоточием очень интересной информации культурно-исторического плана, как своеобразное отражение материальной и духовной культуры» [2:19]. По мнению ученого, «исследование механизмов деривации в говорах, анализ конкретных диалектных единиц свидетельствует о том, что отношение носителя языка к окружающему его миру, человеку может быть отражено в семантике производного диалектного слова весьма своеобразно, многопланово» [2:52]. При этом представляет интерес эмотивная лексика как результат номинации эмоциональной сферы жизни носителя языка.

Закономерности строения системы словообразования таковы, что семантика одной корневой морфемы может быть спроецирована и найти «отголоски» в целом ряде однокоренных слов вне зависимости от территориальных границ появления каждого из них. Диалектное слово как результат номинации не может не рассматриваться на фоне общих для всего русского словообразования слов, морфем, состава словообразовательных формантов [2:15]. Поэтому в процессе выявления в лексическом составе русского языка и моделирования фрагментов деривационных гнезд как объединений мотивационно связанных слов можно обнаружить диалектные единицы, способные выступать компонентами таких фрагментов наряду с хорошо известными словами русского литературного языка. В этом случае следует признать наличие фрагментов деривационных гнезд синтезированного типа.

Заслуживают внимания не только традиционно выделяемые совокупности родственных единиц (словообразовательные парадигмы, цепочки), но и различные их комбинации, т. е. такие объединения родственных слов, когда фрагмент деривационного гнезда может представлять собой синтез, к примеру словообразовательной цепочки (или какой-то ее части) и словообразовательной парадигмы.

При рассмотрении различных конфигураций объединений родственных единиц в данной статье учитывалась частеречная принадлежность исходного слова. В качестве исходных слов (в ряде случаев вершин словообразовательного гнезда) выступают: а) имя существительное (отвлеченное эмотивное имя, не эмотивное имя существительное (в том

числе, номинация лица.); б) имя прилагательное; в) глагол; г) местоимение; д) междометие.

Заслуживают внимания значения, не выраженные в литературном языке однословно. Так, в русском языке хорошо известны единицы *печаль*, *печалиться*. В говорах можно обнаружить единицы с актуальным значением: *испечалиться* ‘измучиться, печалясь’ [4, вып. 12:227], *печаловатый* ‘немного печальный’, *печальничать* ‘для виду проявлять непрощенную заботу о чужих делах’ [4, вып. 26:344]. Не менее интересны значения единиц в составе фрагмента с вершиной *горе*. В литературном языке глаголам эмоционального состояния характерно значение ‘испытывать эмоции’ (*печалиться*, *веселиться*). У диалектных глаголов подобного класса отмечены значения с формантом *ис-/из-* ‘сильно переживать эмоции’: *изгориться* ‘тяжело переживая горе, несчастье, истомиться в печали, в тоске’, *изгореваться*, *исстрадаться*’ [4, вып. 12:121]. Как известно, одной из особенностей диалектной словообразовательной системы является детализация значений. Диалектный материал позволяет выделить целый ряд значений эмотивных единиц, представляющих интерес с точки зрения семантического потенциала. К примеру, номинации лица: *негорюха* ‘тот, кто не поддается унынию’ [3:67]; *горюта* ‘постоянно горящий, унывающий человек’, *горюшник* ‘о том, кто часто горюет’, *горющей* ‘живущий в достатке, но имеющий привычку постоянно жаловаться’, отвлеченные эмотивные существительные: *загорьё* ‘время, следующее за горем, грустью, несчастьем’, *горюха* 1. ‘Большое, непоправимое горе’ [4, вып. 7:84□68].

Как и для литературного языка, для говоров характерно переносное значение единиц. Проанализированный материал позволяет выделить такие объединения родственных единиц с исходным словом литературного языка без эмотивного значения, которые в говорах реализуют эмоциональную семантику. К примеру, эмотивный деривационный потенциал в говорах возможен для слова *угол*: *заугольничать* 2. ‘Подслушивать, делать что-либо скрытно’, *зауголок* 2. ‘Лицемерный, скрытный, все высматривающий человек’, *заугольница* ‘застенчивая девушка’ [4, вып. 11:126], *угольник* ‘о том, кто любит подслушивать за углом’, *уольница* ‘женск. к угольник’, [4, вып. 46:233]. Совершенно очевидно, что номинации лица отражают отношение носителей языка. Приведем еще один пример. На основе не эмотивного существительного *глаз* в говорах отмечено 12 производных. Некоторые из них известны и в литературном языке и, безусловно, отражают отношение носителей к действительности: *глазить* 2. ‘По суеверным представлениям – приносить несчастье, болезнь, вредить кому-либо взглядом (дурным глазом)’. 3. ‘Смотреть с завистью’, *сглазить*, *сглаз* ‘действие

по глаголу *сглазить*’, *глазливый* 1. ‘Способный сглазить кого-либо’. Литературное слово *глазастый* в говорах реализует переносное значение: 3. ‘Завистливый’ [4, вып. 6:187]. Интересны морфемным составом сложные единицы: *глазевон* ‘тот, кто из праздного любопытства засматривается на что-либо’, *глазевонить* ‘смотреть с праздным любопытством по сторонам’, *глазобивец* 1. ‘Драчун’. 2. ‘Бесстыдный человек’, *глазобитный* 1. ‘Буйный, драчливый’. 2. ‘Бесстыдный’. *глазovorотный* ‘грубый; дерзкий’; *глазoубитный* 2. ‘Смелый, отважный’, *глазоутешный* ‘имеющий приятный для глаз вид’. Подобные примеры различных комбинаций производящих основ могут быть применены в преподавании русского языка как иностранного.

С точки зрения выражения отношения носителей языка к окружающей действительности представляют следующие производные: *сатана* 2. ‘О человеке, поступки и поведение которого становятся причиной вражды между людьми’, *сатанить* 1. ‘Бесноваться, шалить’. 2. ‘Сбивать с толку; интриговать, вмешиваться в чужие дела’. 3. ‘Предаваться суетным мирским удовольствиям, не заботясь о главном’ [4, вып. 36:151], *сатаниться* ‘то же, что сатанить’, *засатаниться* ‘грубо и зло заупорствовать’ [4, вып. 11:20]; *боговать* 1. ‘Жить, не испытывая больших затруднений и хлопот’. 2. ‘Раздумывать над чем-либо, испытывая при этом затруднения, беспокойство’; *забожить* ‘присвоить себе что-либо, божась при этом, что не брал’ [4, вып. 9:261], *божкать* ‘сокрушаться, плакать, призывая бога на помощь’, *божевольтиться* 2. ‘Дурачиться, шалить’, *божевольник* ‘своевольник’, *божевольница* 1. ‘Дом, в котором нет за детьми присмотра, где дети предоставлены сами себе’; 2. ‘Шаловливые, озорные дети’, *божегневный* 2. ‘Очень вспыльчивый и злой, неистовый в гневе’ [1, вып. 1:201–209].

Существенно наличие той или иной части речи в системе говоров, которая в силу разных причин отсутствует в литературном языке. Так, в [6] в составе фрагмента с вершиной *рьяный*, отмечены лексемы *рьяно*, *рьяность* [6, т. 2:60]. В говорах можно обнаружить следующие производные: *рьянить* ‘горячиться’, *рьяниться* ‘горячиться’, *зарьяниться* ‘начать ругаться, браниться’ [4, вып. 11:14], *рьянь* ‘о сварливом, злом человеке’ [4, вып. 35:324]; *строгий* 1. ‘Серьезный’. 2. ‘Настойчивый’. 3. ‘Злой, имеющий привычку драться’, *строжить* ‘строго приказывать делать или запрещать делать что-либо’, *строжиться* 1. ‘Проявлять строгость, вести себя строго с кем-либо’. 2. ‘Принимая строгий вид, начинать обращаться с кем-либо более строго’. 3. ‘Сердиться, ругаться на кого-либо; угрожать наказанием’ [4, вып. 42:14–17], *застрожить* ‘запугать строгим обращением, заставить бояться (себя)’. Я у батюшки застрожена, его боюсь я, как огня [4, вып. 11:67].

Примерами деривационного потенциала не эмотивных единиц среди отагдъективных фрагментов могут выступать такие единицы, как *краснобаить* 'говорить смешное, забавное', *краснобай* 2. 'О человеке, говорящем ласково, льстиво, с тайным умыслом'.

В некоторых случаях в говорах можно обнаружить «пропущенное» или «забытое» звено деривационного фрагмента, благодаря чему становится понятной структура современного слова. Так, в [6, Т. 1:423] глагол *раскаиваться* образован от слова *кающийся*, которое, в свою очередь, образовано от устаревшего *каять* 'осуждать'. В говорах отмечены единицы: *каиваться* 'каяться (не однажды, много раз)' [4, вып. 12:323], *искаяться* 'много раз пожалеть о случившемся или сделанном' [4, вып. 12:214].

Заслуживают внимания с точки зрения деривационного потенциала и выражения значений в говорах литературные глаголы с семой 'эмоция': *переживать*: *пережив* 'тяжелое время в жизни, невзгоды', *переживатель* 1. 'Человек, который беспокоится, заботится о ком-либо, хлопочет о каком-нибудь деле', *переживательный* 1. 'Вызывающий сильные переживания, волнения'. 2. 'Отзывчивый, чуткий', *переживательно* 'тревожно', *испереживаться* 'испытать длительные переживания' [4, вып. 12:227]; *переплакать* 'облегчить горе слезами, поплавав', *переплакаться* 1. 'Много погоревать, плача' [4, вып. 26:188], *исприплатать* 'проплавав очень долго, натрудить глаза' [4, вып. 12:244], *плакивать* 'многократно к плакать', *плакмя*, нареч. 'Сильно плакать', *плаксун* 2. 'Тот, кто постоянно ноет, жалуется на судьбу'. В качестве примеров выражения деривационного потенциала с эмотивной семантикой не эмотивных единиц можно привести следующие: *забаюкивать* 'успокаивать себя надеждой или убеждением в возможности чего-либо, не стараясь добиться этого, бездействуя' [4, вып. 9:248]; *выбродиться* 'успокоиться, перестать сердиться' [4, вып. 5:249].

С учетом реализация эмотивной семантики в не эмотивных единицах заслуживает внимание местоимение *сам*. В составе словообразовательного гнезда с данной вершиной в лексикографии литературного языка внушительное количество единиц [6, Т. 2:67], при этом лишь одна единица не образована при помощи сложения: *самость* 'сознание своей значительности, утверждение собственной личности, преувеличенное мнение о себе' [5]. В говорах отмечено 9 производных, не характеризующихся сложением основ. При этом существенным является как собственно деривационный потенциал местоимения, так и реализация эмотивной семантики на основе местоимения: *самить* 1. 'Решать что-либо самовольно'. 2. 'Содействовать чему-либо в своих интересах', *самиться* 'храбриться, казаться самостоятельным', *самкай* 'зазнав-

шийся, высокомерный человек', *самкать* 'часто хвастливо упоминать себя в речи, произнося "сам"' [4, вып. 36:76], *осаметь* 1. 'Опомниться, прийти в себя, собраться с мыслями', *осамить* 'заставить опомниться, прийти в себя', *осамиться* 1. 'Привыкнуть, освоиться'. 2. 'Рассердиться, разозлиться'. 3. 'Опомниться, спохватиться', *осамчивый* 1. 'Спокойный, не теряющий присутствия духа' [4, вып. 23:352].

При образовании сложных единиц встречается дублирование значений литературного языка, но наблюдается иная комбинаторика морфем: *самоволиться* 'своевольничать', *засамоволить* 'начать самовольничать', *засамовольничаться* 'стать слишком самовольным, совсем не считаясь с волей и мнением других' [4, вып. 11:19], *самоволком* 'самовольно', *самоволь* 'дерзкий, смелый, своенравный человек', *самовол* 'своенравный, своевольный человек' [4, вып. 36:80]. В составе данного фрагмента можно отметить единицы, значимые с позиции культурно-исторического аспекта: *самоволица* 'девушка, выходящая замуж по своему усмотрению', *самовольство* 'выход замуж без согласия родителей'.

Не менее важны при выражении эмоций различные междометия: *ах*, *ох* и др. В говорах отмечены эмотивные производные: *аханье* 'горе, беда' [7, Т. 1:24], *аховый* 1. 'Хороший, вызывающий удивление'; *заохальничать* 'начать вести себя непристойно' [4, вып. 10:294], *заохальничанье* 'непристойное, нахальное поведение, поступок'.

На основе проанализированного материала смоделированы 55 различных конфигураций объединений родственных единиц (частично цепочки, частично парадигмы) синтезированного типа (русский литературный язык / русские народные говоры) на материале эмотивной лексики. При моделировании объединений подобного рода учитывалась частеречная принадлежность и эмотивность /не эмотивность исходного слова. Установлено, что в говорах более частотны случаи образования подобного рода фрагментов на основе не эмотивных слов (52,7 %): 23 отсубстантивных фрагмента (16 на основе не эмотивных единиц, в том числе 3-х номинаций лица), 20 отглагольных объединений (8 на основе не эмотивных глаголов), 9 отаггективных (4 не эмотивных производящие основы), 2 фрагмента на основе междометий, 1 на основе местоимения.

Для диалектных эмотивных единиц характерна особая детализация значений, что позволяет отметить ряд словообразовательных значений, в меньшей степени отраженных в словообразовательной системе литературного языка, к примеру, 'испытывать эмоции в сильной степени'. Заслуживают внимания и частные словообразовательные значения: 'тот, кто не поддается определенной эмоции', 'тот, кто постоянно испыты-

вает какие-либо эмоции', 'время после эмоционального состояния'. В говорах достаточно частотны единицы с переносной мотивацией. Значение с емой 'эмоция' реализуется на основе не эмотивных конкретных существительных (в том числе номинаций лица), местоимения. При рассмотрении различных конфигураций родственных единиц заслуживают внимания значения, не выраженные в литературном языке однословно. При этом эмотивные единицы в говорах могут выступать в качестве примеров отражения отношения носителей языка к окружающему их миру и людям. Лексемы в составе различных конфигураций родственных единиц могут быть применены в преподавании русского языка как иностранного.

Литература

1. *Добровольский В.Н.* Смоленский областной словарь. – Типография П.А. Силина. – Смоленск, 1914. – 1021 с.
2. *Никитевич А.В.* Очерки по диалектному словообразованию. - Гродно: «ЮрСаПринт», 2020. - 126 с.
3. Псковский областной словарь с историческими данными / под ред. Л. А. Ивашко, И. С. Лутовиновой, М. А. Тарасовой. – СПб. : изд-во С.–Петерб. Ун-та, 2009. – Вып. 21. – 448 с.
4. Словарь русских народных говоров М.; СПб. : Изд-во Академии наук СССР: Институт лингв. исследований РАН. 1965–2021. Выпуски 1–52.
5. Словарь современного русского литературного языка : В 17 т. / Академия наук СССР. Ин-т русского языка. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1950 – 1965. – 17 т.
6. *Тихонов А.Н.* Словообразовательный словарь: в 2 т. – М.: Русский язык, 1985.
7. Ярославский областной словарь : учебное пособие : в 10 т / Г. Г. Мельниченко [и др.] ; отв. ред. Г. Г. Мельниченко. – Ярославль : Мин-во просвещ. РСФСР, Ярослав. ордена трудового красного знамени гос. пед. ин-т им. К. Д. Ушинского, 1981. – 10 т.

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ

Мартьянова И.А.

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Россия, Санкт-Петербург
irine.pismo@gmail.com*

Констатируется разрыв между культурологическим, литературоведческим и лингвистическим изучением современной русской прозы. Результаты ее

синтаксической интерпретации позволят углубить представление о развитии русского языка в целом. Они могут быть использованы в изучении и преподавании межкультурной коммуникации, русского языка как иностранного и неродного, в практике перевода и редактирования текста, в создании новых справочников синтаксической и пунктуационной нормы.

Ключевые слова: *актуальные синтаксические процессы, современная русская проза, текст.*

SYNTACTIC INTERPRETATION OF THE MODERN RUSSIAN PROSE TEXT

Martianova I.

*Herzen State Pedagogical University of Russia
Russia, Saint-Petersburg*

The gap between the cultural, literary and linguistic studies of modern Russian prose is stated. The results of its syntactic interpretation will make it possible to deepen the understanding of the development of the Russian language as a whole. They can be used in the study and teaching of intercultural communication, Russian as a foreign and non-native language, in the practice of translation and text editing, in the creation of new reference books of syntactic and punctuation norms.

Keywords: *actual syntactic processes, modern Russian prose, text.*

Отечественные и зарубежные лингвисты и преподаватели русского языка как иностранного все больше осознают необходимость выхода в новейший литературный дискурс, расширения диапазона рассматриваемых русских текстов. Очевидна многопрофильность современной отечественной прозы, усложнение ее родовой и жанровой природы, идиостилевое разнообразие. Исследователи, как правило, имеют в виду ее принципы: неомифологизм, игру на границе между вымыслом и реальностью, иерархию текстов в тексте, приоритет стиля над сюжетом, уничтожение фабулы, нарушение связности текста, не отражение, а моделирование собственной реальности и др. [1: 237-241].

Отдельные наблюдения о ее языковом своеобразии присутствуют в работах литературоведов и критиков, однако в целом очевиден разрыв между ее культурологической, литературоведческой и лингвистической интерпретациями (счастливым исключением являются совместные публикации В. Д. Черняк и М. А. Черняк [2], работы Н. Г. Бабенко [3], отказавшейся от абсолютизации постмодернистской эстетики). Но в этих и других публикациях внимание обращено прежде всего на лексическую составляющую текста и его категориальную природу, вне поля зрения исследователей остается синтаксическое своеобразие современной русской прозы. Его раскрытие предполагает анализ текстов, стимулирующих развитие новых синтаксических явлений, их рас-

смотрение с учетом языковых и культурных процессов современности. Для большинства же славистов и переводчиков синтаксическая специфика современной русской прозы остается *terra incognita*.

Грамматические исследования нового в русском синтаксисе (прежде всего Г. Н. Акимовой [4] и Н. Ю. Шведовой [5]), не потерявшие своей значимости, были сделаны в основном на материале прозаического дискурса 60-80-х гг. прошлого века. В синтаксической интерпретации прозы традиционное внимание по-прежнему уделяется аналитичности, в частности, парцелированным, вставным и некоторым другим конструкциям, пунктуационно-графической аранжировке текста. Проблема собственно синтаксического своеобразия не представляется, однако, столь прозрачной, если учитывать парадокс «одновременного усложнения и обеднения синтаксиса» [1: 240]. По мнению В. Курицына, «не только в “жизни”, но и “в словесности” на передний план выходит проблема организации высказывания» [6: 192].

Преодоление схоластики синтаксической интерпретации современного дискурса диктуется полной сменой литературного кода. Как справедливо подчеркивают исследователи, «состоялось тотальное изменение самой литературы, роли писателя, типа читателя» [7: 19]. Смена кода обуславливает макрокомпозицию текста и микрокомпозицию высказывания. Аналитическая тенденция, оставаясь важнейшей для современного русского синтаксиса, одновременно стимулирует развитие средств ее компенсации: союзов, дейктических элементов, частиц, их сочетание с наречиями. Развиваются монтажные функции сочинительных союзов, способность предикативной части функционировать не только внутри сложного предложения, но и в отрыве от него. Появляются дополнительные факторы аналитичности, как внутрипредложенческие, так и текстовые, идиостилевые. Влияние гипертекста и разнообразных текстовых метафор (кинометафоры, театральной, компьютерной) сказывается на пунктуационно-графической аранжировке высказывания, фрагмента и текста в целом. Знаки препинания вербализуются, развивается их острабяющая функция. С учетом смены литературного кода иначе воспринимается и прием парцелляции, давно отмеченный в «рубленой» прозе. Он имеет разные стимулы в прозе Л. Петрушевской и Л. Улицкой, В. Пелевина и других авторов

Новаии элитарной литературы становятся отработанными приемами литературы массовой. Разумеется, рефлексия на синтаксис присутствовала и прежде, но сегодня его индивидуализация выступает на передний план. Индивидуальные авторские предпочтения аккумулируются в общих тенденциях создания современной прозы. В нем сказывается влияние устно-разговорной стихии, синтаксического строя

других языков (прежде всего английского), что, разумеется, расшатывает литературную норму, однако синтаксические аномалии демонстрируют также необходимые сдвиги в сознании автора и читателя, стимулируют новые способы их речевого взаимодействия.

Синтаксический анализ в известной мере заполняет лакуну научной и методической интерпретации стилей современных прозаиков, он позволяет дифференцировать нарушения синтаксической нормы и оправданные аномалии художественного текста А. Геласимова, Е. Водолазкина, А. Иванова, Л. Петрушевской, В. Пелевина, Д. Рубиной, Т. Толстой и др. авторов. Изучение современной русской прозы углубляет представление о развитии русского языка в целом, о квалификации и функционировании синтаксических единиц. Его результаты найдут применение в переводе современной русской литературы, в редактировании ее текста и создании новых справочников синтаксической и пунктуационной нормы.

Литература

1. Руднев В.П. Словарь культуры XX века – М.: Аграф, 1997. – 384 с.
2. Черняк В.Д., Черняк М.А. Поддержка и разрушение стереотипных представлений о языке в современной беллетристике // Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь: Пермский университет, 2014. – С. 55-64.
3. Бабенко Н.Г. Язык и поэтика русской прозы в эпоху постмодерна. – М.: Либроком, 2019. – 304 с.
4. Акимов Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1990. – 166 с.
5. Шведова Н.Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе. – М.: Просвещение, 1966. – 156 с.
6. Курицын В. О сладчайших мирах // Знамя. – 1995. – № 4. – С. 191-201.
7. Тимина С.И. Современный литературный процесс (90-е годы) // Русская литература XX века в зеркале критики. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Академия, 2003. – С. 19-35.

ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ СОЦИУМА

Мызникова Я.В.

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

Статья посвящена исследованию функций и роли экспрессивной лексики в русских говорах Симбирского Заволжья. Основной сферой употребления

экспрессивной лексики является разговорная речь, основная её функция – оценочная. В диалектном дискурсе такая лексика используется с целью воздействия на аксиологические установки адресата.

Ключевые слова: диалектная лексика, стилистические синонимы, экспрессивная лексика, коннотация, оценка, интенсивность признака, маркированность.

EXPRESSIVE VOCABULARY AS A REFLECTION OF CULTURAL STEREOTYPES OF SOCIETY

Myznikova Y.

*Saint Petersburg State University
St. Petersburg, Russia*

The article is devoted to the study of the functions and role of expressive vocabulary in Russian dialects of the Simbirsk Trans-Volga region. The main sphere of use of expressive vocabulary is colloquial speech, its main function is evaluative. In dialect discourse, such vocabulary is used to influence the axiological attitudes of the addressee.

Keywords: *dialect vocabulary, stylistic synonyms, expressive words, connotation, evaluation, intensity.*

Материалом для исследования послужили записи диалектной речи, собранные в ходе диалектологических экспедиций в левобережные районы Ульяновской области (Старомайнский, Чердаклинский и Мелекесский) в период с 2012 по 2022 гг. Вторичный характер русских говоров некоренной для них территории Симбирского Заволжья обусловил ряд особенностей лексической сферы этих говоров. В первую очередь, это наличие неисконных лексических элементов. Симбирское Заволжье является регионом длительных контактов разных по языку, культуре и религии народов: финно-угров, тюрков и славян. Татары, чуваша, мордва жили на территории Среднего Поволжья еще до заселения края русскими. Преобладающая часть русских населенных пунктов возникла в середине XVII века. Хотя на экспрессивную лексику данный фактор не оказал определяющего влияния, тем не менее, этнокультурное взаимодействие в Поволжье находит отражение и в лексической сфере языка.

В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» экспрессивность определяется как «совокупность семантико-стилистических признаков единицы языка, которые обеспечивают ее способность выступать в коммуникативном акте как средство субъективного выражения отношения говорящего к содержанию или адресату речи» [6: 591]. Экспрессивная лексика не всегда достаточно полно отражается в толковых словарях литературного языка, как, впрочем, и в словарях диалектной

лексики. Экспрессивные лексические единицы (ЭЛЕ) стилистически маркированы, что обусловлено их семантикой и прагматикой. Основная сфера их употребления – разговорные страты современного русского языка – литературно-разговорная, просторечная и диалектная. Именно в диалектной речи они получают наиболее полную реализацию в силу привязанности диалектной речи к устной форме, для которой нехарактерно четкое стилистическое разграничение языковых средств, строгое подчинение языковой норме, что способствует, в свою очередь, большей эмоциональности, оценочности, образности речи и, как итог, повышенной экспрессивности и прагматичности [2: 30].

В диалектном дискурсе ЭЛЕ наделены весьма значимой ролью, такого рода элементы применяются при реализации важной для диалектной речи прагматической функции воздействия на адресата. Для этого говорящий использует лексемы, обладающие такими свойствами, как образность, значение интенсивности изображаемого признака или действия. Целью эмоционально-оценочного воздействия являются аксиологические установки адресата, при этом говорящий может высказывать оценку непосредственно по отношению к адресату или к третьему лицу, демонстрируя свою аксиологическую установку и предостерегая адресата от опасности оказаться объектом общественного осуждения. Такое двуединство семантики и прагматики ЭЛЕ дает основание определить экспрессивность лексики как семантико-функциональную (или функционально-семантическую) категорию [5: 198].

Укажем, что фиксация такого рода лексики связана с определёнными сложностями в силу наличия у неё отрицательных коннотаций: бранных, уничижительных, пренебрежительных. Диалектоносители осознают особую маркированность подобных слов, считают, что они уместны только в среде «своих»: родственников, друзей [9: 5]. В то же время именно этот пласт лексики содержит имплицитную и эксплицитную информацию об аксиологических ориентирах данного субэтноса. Таким образом, фиксация экспрессивной лексики требует особого подхода. Е. В. Иванцова считает важным и приемлемым в сборе фактического материала «прием "сосуществования", "включенности" в коллектив носителей любой разновидности языка с установлением психологических контактов и долговременности наблюдения» [3: 21].

Выявляя семантическую базу экспрессивности, лингвисты, как правило, указывают на интенсивность действия или признака, эмотивность или эмотивную оценку и образность. Н. А. Лукьянова связывает интенсивность не с любой количественной квалификацией предмета, явления, а только с такой, которая демонстрирует отклонение от «нормальной меры», и вследствие этого воспринимается нашим сознанием, в

соответствии с определенными культурными установками говорящих, иначе, чем обычный, соответствующий некоторой социальной норме, или мере, предмет, явление [5: 190]. Причем, ЭЛЕ актуализируют не преувеличение (усиление) или преуменьшение (ослабление) некоторого признака предмета, явления, а представление говорящих о такой мере явления. Экспрессивность тесно связана с эмоциональностью и оценочностью, т. к. помимо основного значения действия, признака, предмета, экспрессивная лексическая единица содержит семы эмоциональной субъективной оценки.

Е.А. Нефёдова считает, что экспрессивность лексической единицы создается взаимодействием нескольких субъективно ориентированных компонентов значения. К ним относятся семы интенсивности, образности, эмоциональной оценочности и стилистические семы [7: 6]. Автор «Экспрессивного словаря диалектной личности» (М., 2001 г.) отбор лексики обуславливает пониманием экспрессивности как градуального свойства слова. Экспрессивное слово имеет двойную соотнесенность: с реальной действительностью и сферой чувств, эмоций. Реальный мир отражается в нем через призму эмоционально-оценочного восприятия говорящего в диапазоне ‘одобрение’ – ‘неодобрение’. Эмоциональная оценка может быть ингерентной (языковой) и адгерентной (речевой) [4: 20]. Речевая эмоциональная оценочность неустойчива, зависит от интонации, лексического окружения, для ее установления необходим широкий контекст. Стилистический компонент лексического значения экспрессивного слова несет информацию об уместности / неуместности его употребления в тех или иных ситуациях общения [8: 123–124].

Значимость изучения ЭЛЕ обусловлена их ключевой ролью в формировании общей ценностной картины мира русского народа. Для экспрессивного лексического фонда различных страт разговорной речи характерна широкая синонимия. При этом наполненность конкретного синонимического ряда, семантическая детализация составляющих его лексем в говоре свидетельствует об аксиологической проработанности соответствующего понятия.

В собранных материалах по русским говорам Симбирского Заволжья наиболее значимый пласт экспрессивной лексики можно обнаружить среди глаголов, при этом бо́льшая часть глагольных экспрессивов семантически соотносится с небольшим числом понятий, образуя синонимические ряды: ‘бесцельно передвигаться’ – *блукать*, *шлѐндать*, *лы́ндать*, *лы́скать*, *шаманяться*, *швыряться*, *гасать*, *сна́врить*, ср. также фразеологизм *полáва носит*; ‘испачкать’ (‘испачкаться’) – *завáрзать* (*завáрзаться*), *извáрзать* (*извáрзаться*), *загвáздать* (*загвáздаться*), *нагвáздать*, *ля́скать*, *учупáхаться*; ‘пить, выпить’ – *вы́хлюпать*,

вѣглохтать, глехтѣть, глыкнѣть, набуздѣкаться, надудѣниться, 'разговаривать' – балясничать, жувѣкать, калякать, лялякать; глаголы, передающие различные виды межличностных отношений: 'приставать' тѣркать, притѣмиться, утѣмиться; 'вынуждать' вѣморищить, залюсѣть, дохѣвриться и др. (Она сечас в гораде, где-нибуть шаманяеца. Красная Река Старомайн.; Я полы помыла, а вы што з'дес' снаврите? Крестово-Городище Чердаклин.; Што и ты вся заварзалас', иди, я тебя запоном вытру, мурлышку-ть твою! Крестово-Городище Чердаклин.; Хватит уш вам баляс'ничат', идите в дом! Крестово-Городище Чердаклин.). Таким образом, высокая концентрация оценочной лексики, как правило, с негативной коннотацией, наблюдается в таких понятийных сферах, как бесцельное передвижение, пустые разговоры, неряшливости, неаккуратность, пьянство. Отрицательные эмоции и оценки возникают у диалектоносителей как реакция на отклонение от нормы поведения у определенных представителей языкового коллектива.

Большая часть экспрессивных существительных связана с характеристикой человека по внешним признакам, в первую очередь, с точки зрения его полноты-худобы и роста: 'высокий человек' – *варлагѣн, вѣхѣ, долготѣ; 'невысокая женщина' – пендѣрка, летѣшка; 'худая женщина' – лещѣтка, синтѣшка, кошачьѣ потягѣта; 'полный человек' – слѣпѣть.* Среди существительных, характеризующих человека по особенностям поведения, можно выделить те же понятийные сферы, что и для глагольной экспрессивной лексики с негативной коннотацией: 'сплетник, болтун' – *плѣтѣн (плѣтѣниѣха), плѣтѣхан, полыгѣло; 'неаккуратный, неряшливый человек' – халѣтница, чѣпѣха, чѣчѣндра, чѣвѣрла, шобѣнка, расшамаѣха; 'пьяница' – зѣозя, латрѣжник, запѣтѣк, пропитѣк (Грязнуля, неряха, раишамаха, вот который бросает фсѣ, да эта – раишамаха. Красная Река Старомайн.; Ну, плѣтѣхан, сем' вѣрст до небес и фсѣ лесам! Крестово-Городище Чердаклин.; Довѣл жѣну-та своей ревнастьѣ: была кроф' с мѣлоком, а стала как лещѣтка. Крестово-Городище Чердаклин.)*

Экспрессивные существительные активно используются и для номинации частей тела, в первую очередь, частей лица, рук, ног: 'рот, губы' – *сѣсѣлы, брылѣ, хабѣльник, хайлѣ; 'глаза' – лупѣзѣны, бѣльмы, бѣркалы, зѣнки; 'нос' – сопѣльник, сопѣтка; 'руки' – краѣги, цѣпы, цѣпки, клипсы; 'ноги' – лѣтки, шѣврѣлѣпы и т.д. (У нас мамка фсѣ время гѣворила: чо брылы-ть накрашили краснай краскай? Рязаново Мелекес.; Отрастила лѣтки-ть, убери! Крестово-Городище Чердаклин.; У нас папа так: бел'мы-та тѣаи бесстыѣжыѣ! Крестово-Городище Чердаклин.; Чѣво ты сѣѣш свои... цѣпы, клипсы. Тѣожѣ звали «клипсы» руки. Большая Кандала Старомайн.).* Отметим, что при опросе информантов в

ситуации «включённости», хорошего психологического контакта, именно экспрессивную лексику чаще всего получает собиратель в качестве местных наименований частей тела, а также разнообразных характеристик человека: ‘полный человек’ – *сли́поть*, ‘красавица’ – *картинка*, *кря́ля*, ‘голова’ – *калгáн*, ‘живот’ – *тэ́зиво* и др. (*Твоё тезиво и камнями-та не прокормиш!* Крестово-Городище Чердаклин.; *А я вон кака слипът’ выросла*. Большая Кандаля Старомайн.). При этом было бы неверным выявлять негативные коннотации в экспрессивной лексике, характеризующей самого информанта или близких ему людей. В подобных контекстах ЭЛЕ используются скорее с ироническим оттенком.

В диалектных записях по изучаемому региону отмечены ЭЛЕ различных частей речи, в том числе прилагательные, также имеющие семантику интенсивности признака: *чумурудный* ‘ненормальный, со странностями’, *простодырый* ‘бесхитростный, наивный’, *схольдный* ‘очень худой’, *большекрóмый* ‘ненасытный’ и др., наречия со значением ‘быстро’ – *шёментом*, *шй́бо*.

Обращает на себя внимание интердиалектный и даже просторечный характер некоторых экспрессивов, в отдельных тематических группах таких слов большинство, например, среди приведённых наименований частей тела. В то же время, среди ЭЛЕ в русских говорах Симбирского Заволжья имеются и заимствованные элементы: междометие *áба*, обозначающее эмоцию удивления, обеспокоенности (*Тут гляжу: батюшки, баржэ́ идёт! Аба!* Старый Белый Яр Чедаклин.), ср. башк. *abaи* межд. ‘выражение боли, испуга, страха’, татар. *abaи* межд. ‘выражение испуга, удивления, отвращения’ [1: 62]; междометие *айда́* со значением побуждения к какому-либо действию (*Ребята уедут: айда́ мама, звони*. Базарно-Мордовские Юрткули Старомайн.) или в функции усилительной частицы (*Поют «Рождество твоё, Христе Божэ́ наш, Воссияй мирови свет разумом» и вали айда́ во фсю!* Ерыклинск Мелекес.), из татар. *aída* □понукающий, подгоняющий окрик’ [10: 25]. Лексема *кулы́снуться* □упасть’ и фразеологизм *кулы́сь кувырки́*, обозначающий внезапную смерть (*Заручаца нел’зя, можэ́т, зафтра чэво приключи́ца, и кулы́сь кувырки!* Красная Река Старомайн.) сопоставляются с морд. эрзя *куло/мс* □умереть’, *кулозь* □мёртвый’ [11: 312].

Состав и особенности оценочной лексики в записанных материалах отражают аксиологические установки данного конкретного русского социума, которые, в свою очередь, являются частью таких общерусских ценностей, как уважительное отношение к труду, бережливость и аккуратность, скромное поведение, в то же время, нетерпимость по отношению к безделью, пьянству, пустой болтовне и сплетням.

Литературы

1. Аникин А.Е. Русский этимологический словарь. Вып. 1. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2007.
2. Брысина Е.В. Коммуникативные параметры диалектной речи // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 16 (307). Филология. Искусствоведение. Вып. 78. С. 25-31.
3. Иванцова Е.В. Феномен диалектной языковой личности: автореферат дисс. ... доктора филологических наук. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2002. 21 с.
4. Лукьянова Н.А. О семантике и типах экспрессивных лексических единиц. II. Семантические классы экспрессивов русского языка // Экспрессивность лексики и фразеологии. Новосибирск, 1983. С. 12-41.
5. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления в семантическом аспекте // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Серия: История, филология. 2015. Т. 14, вып. 9: Филология. С. 183-201.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энцикл., 1990. 682 с.
7. Нефедова Е.А. Экспрессивный словарь диалектной личности. М.: Изд-во МГУ, 2001. 144 с.
8. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
9. Урманчеева И.С. Экспрессивы со значением лица в говорах Вологодской области: автореферат дисс. ... доктора филологических наук. Вологда, 2003. 95 с.
10. Шипова Е.Н. Словарь тюркизмов в русском языке. Алма-Ата: Наука, 1976. 444 с.
11. Эрзянско-русский словарь / под ред. Б. А. Серебrenникова и др. М.: Рус. яз., Дигора, 1993. 803 с.

ПРОПИСНАЯ БУКВА В ОРФОГРАФИИ ТОПОНИМОВ

Нечаева И.В.

Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН

Россия, Москва

inechaeva@mail.ru

В статье рассматриваются сложные случаи орфографии топонимов в русском языке в плане употребления прописной буквы. К ним относятся гени- тивные многочленные конструкции, наименования с десемантизированным родовым термином, регионализмы, квазитопонимы (отэргонимические образования), перифрастические номинации. Для всех перечисленных типов названий по возможности даются орфографические рекомендации.

Ключевые слова: *топонимика, ономастика, орфография, прописная буква, узус, вариативность.*

ABOUT THE SPELLING OF TOPONYMS

Nechaeva I.

*V.V. Vinogradov Institute of Russian Language,
Russian Academy of Sciences
Russia, Moscow*

The article discusses complex cases of spelling of toponyms in the Russian language in terms of the use of capital letters. These include genitive polynomial constructions, names with a desemanticized generic term, regionalisms, quasi-toponyms (otergonymic formations), periphrastic nominations. When possible, spelling recommendations are given for all listed types of names.

Keywords: *toponymy, onomastics, spelling, capital letter, usage, variability.*

В прикладном описании топонимики немаловажен нормативно-языковой аспект. Если еще не так давно преобладающими в этой области были диахронические топонимические исследования [2:7], то сейчас все больше внимания уделяется синхронному изучению топонимического пространства, и в том числе отображению географических названий на письме [3; 4; 5 и др.].

Основные орфографические проблемы, связанные с географическими названиями (как, впрочем, и с ономастикой в целом) – это прописная графема, слитно-дефисно-раздельные написания, а также передача иноязычных названий. Сегодня речь пойдет о первой проблеме, которая специфична для имен собственных.

На первый взгляд, область топонимики на фоне других зон ономастики в орфографическом отношении относится к числу благополучных. Всем известно правило, согласно которому в топонимии с прописной буквы пишутся все знаменательные слова, кроме номенклатурных терминов (родовых наименований). Однако данный принцип имеет ограниченное применение, поскольку топонимическая лексика весьма неоднородна в нескольких отношениях. Так, топонимы делятся на ряд дихотомий: а) по шкале макро – микро (макротопонимы – надтопонимические образования ~ собственно топонимы ~ микротопонимы – узколокальные номинации; например, *Западно-Сибирская низменность* ~ *гора Белуха* ~ *перевал Дятлова*), б) по признаку первичности – непервичности номинации (*Волга* ~ *Средняя / средняя Волга*), в) по принадлежности к собственно топонимам и квазитопонимам (примеры последних – *деревня Парсуковский карьер*, *поселок пансионата «Весна»*). Существуют также регионализмы (которые отчасти примыкают к микротопонимам), родовой термин которых противо-

поставляется общезыковому родовому наименованию (например, *Бирюче гирло*¹, *Шейнская курья*², *Головинский клиф*³).

Как структурировать эту группу названий исходя из потребностей правописания? Обычно собственные имена делят на разряды по их связи с именуемыми объектами. В топонимике выделяются три больших категории: это природные географические объекты, административно-территориальные объекты, объекты дорожно-транспортной сети. В первой и второй категориях в основном (но не стопроцентно) все части названия пишутся с прописной, кроме родовых терминов и служебных слов, причем неважно, где находится данный термин: в препозиции или в постпозиции к собственно названию (*море Лаптевых*, *залив Святого Фомы*; *Восточно-Европейская равнина*, *Черная речка*, *Невский проспект*; *река Большой Юган*, *департамент Верхняя Гаронна*, *город Санта-Крус-де-Тенерифе* и др.). В третьей категории с прописной обычно пишется только первое слово названия и входящие в это название собственные имена (*Третье транспортное кольцо*, *станция метро «Чистые пруды»*). При этом существенное значение логичным образом приобретает положение родового наименования относительно собственно топонима, т.е. структура названия. Высказываемое в лингвистической литературе мнение, что «чем больше компонентов у топонима, тем большую сложность представляет его написание» [3:38] требует уточнения: не столько количество компонентов названия усложняет решение орфографической задачи, сколько их расположение и качество. Так, вполне короткие названия *Новотроицк* и *Ново-Огарево*, а также *Демидов рям*, *Карские Ворота* представляют явные орфографические проблемы; при этом многокомпонентные наименования типа *Московская кольцевая автомобильная дорога*, *Находкинский морской торговый порт*, *Выборгский район Санкт-Петербурга*, *Нижний Йеллоустонский водопад*, *Тихоокеанское вулканическое огненное кольцо*, несмотря на свою протяженность, практически не вызывают орфографических затруднений.

Географические названия могут употребляться с родовым наименованием (апеллятивным идентификатором) и без него. Основные структурно-грамматические различия номинаций, включающих апеллятивный идентификатор, следующие: номинации могут быть а)

¹ *Гирло* – название рукавов и протоков в дельтах крупных рек, впадающих в Чёрное и Азовское моря, иногда зовут так и небольшой морской пролив.

² *Курья* – природный водоем, чаще всего участок прежнего русла реки, основной ход которой сместился из-за заболоченности низины или по причине подмывания одного из берегов.

³ *Клиф* – обрыв или крутой уступ коренных пород на берегу озера или моря, образовавшийся в результате абразии.

адъективными (*Карибское море, Пушкинская улица*), б) генитивными (*залив Туфолда, проспект Мира*), в) аппозитивными (*озеро Байкал, площадь Пикадилли*); тем самым родовое наименование (апеллятивный идентификатор) находится либо в постпозиции, либо в препозиции к собственно названию [4:178].

Обратим внимание на сложные случаи разного типа и рассмотрим их более подробно.

1. Первое, что обычно называют в этой связи – это употребление в составе названия слова не в своем обычном значении. Иногда в силу исторических причин нарицательное слово теряет свое исходное значение и денотативную принадлежность (хотя этимологическая связь сохраняется) и становится условным обозначением, меткой. Примеры: *Венский Лес* (горы – отрог Восточных Альп), *Минеральные Воды* (город), *Великие Луки* (город), *Царское Село* (музей-заповедник), *Лосиный Остров* (лесной массив в Москве), *Серебряный Бор* (природная территория в излучине Москвы-реки), *Охотный Ряд* (улица), *Крестьянская Застава* (площадь). В таких случаях оно перестает быть родовым термином и поэтому пишется с прописной буквы (в чем напрямую проявляется десемантизирующая функция прописной). Поэтому орфографически следует различать, к примеру, *Куликово поле* как физико-географический объект (урочище на водоразделах Окско-Донского междуречья) и *Куликово Поле* – название площади в Одессе.

Как и во всех разделах русского ономастикона, в топонимическом пространстве существуют переходные и орфографически спорные случаи. К обсуждаемому вопросу относится проблема региональных терминов типа *ворота* (короткий пролив, ср. *Карские Ворота*), *шар* (пролив на поморском диалекте, ср. *Маточкин Шар*), *нос* (в словоупотреблении русских землепроходцев 17-18 вв. означает ‘мыс’, ср. *Канин Нос*), *губа* (название далеко вдающегося в сушу морского залива или бухты, в которые обычно впадают крупные реки, ср. *Кольская губа*), *грива* (имеет несколько значений: узкая полоска леса среди болот или на закрепленных песках, линейно вытянутая возвышенная форма рельефа, обрывистый речной берег, возвышенное место пашни, ср. *Абрамовская грива* на Сахалине), *белок* (название некоторых заснеженных в летнее время горных вершин в Сибири, ср. *Королевский белок* на Алтае), *кошка* (песчаная или из мелкого камня мель на взморье, обнажающаяся при отливе, ср. *Русская кошка* на Чукотке), имеющих общеязыковой омоним, но в местном употреблении терминологическое значение сохраняющих. Это пограничные случаи: с одной стороны, местное слово – это тоже нарицательное родовое наименование, с другой – существует общеязыковой соответствующий термин, который данным

регионализмом дублируется. Поэтому орфография здесь зачастую непоследовательна или вариативна. Один из главных критериев написания в подобных ситуациях – это опора на узус. Так, в случаях, когда родовое наименование, как считается, «слилось с собственно названием», оно пишется с прописной буквы (*Карские Ворота, Канин Нос, Маточкин Шар*), в других случаях – со строчной.

2. Вторая проблема касается генитивного типа названий, у которых родовой термин в силу грамматических свойств данной структуры стоит в препозиции к собственно названию. Как уже говорилось, для правописания большинства топонимов это не имеет значения (ср. *море Уэдделла, залив Дрейка, пролив Невельского, ледник Франца-Иосифа*), однако существует категория номинаций, у которых при относительно жестком порядке слов функция выделения передается первому слову, что приводит к орфографическим колебаниям. Обычно это касается малоизвестных названий, состоящих из одних нарицательных слов, в составе которых нет собственных имен. Примеры: *долина Десяти Пиков ~ Долина десяти пиков, ущелье Прыгающего Тигра ~ Ущелье прыгающего тигра, каньон Антилопы ~ Каньон антилопы, котловина Больших Озёр ~ Котловина больших озер*. Из соображений большей унификации и упрощения орфографических норм следовало бы рекомендовать писать их по общему правилу, однако нельзя не отметить пограничный характер подобных номинаций – между сочетанием собственно названия с нарицательным идентификатором и цельной описательной конструкцией (дескрипцией).

3. Следующая проблема касается так называемых «квазитопонимов» [3:41], или отэргонимических образований. Квазитопонимы представляют собой названия населенных пунктов местного значения, созданных при каком-либо предприятии, учреждении, дорожной станции, социальном объекте и т.п. Неясность их лингвистического статуса (топоним vs. эргоним?) предопределяет и колебания в написаниях. Данные названия являют достаточно большое структурно-грамматическое многообразие, например: *деревня станции Кабаково, деревня Парсуковский карьер, поселок пансионата «Весна», поселок Разъезд № 6, поселок совхоза имени Ленина, поселок Центральная усадьба совхоза «15 лет Октября», село Грязненское лесничество* (т.е. названия могут быть генитивного, аппозитивного и смешанного типа).

Варианты написания в данной группе номинаций касаются как оформления первого слова названия, так и компонентов входящего в него эргонима, выделения среди них родового наименования (родовых наименований), например: *деревня станции Кабаково ~ деревня Станции Кабаково ~ Деревня станции Кабаково; поселок Центральная*

усадьба совхоза «15 лет Октября» ~ поселок Центральная усадьба Совхоза «15 лет Октября» ~ поселок Центральная Усадьба Совхоза «15 лет Октября» ~ поселок центральная усадьба совхоза «15 лет Октября» и т.п. Тем самым выделяется либо первое слово эргонима, либо первое слово эргонима и всей номинации, либо все слова названия, кроме начального родового, либо только сам эргоним. Практически безграничное многообразие таких квазитопонимов создает протяженные вариантные ряды. Можно считать, что родовым идентификатором является лишь слово, обозначающее тип населенного пункта, а остальные слова входят в название, а можно считать родовыми все слова, кроме имени самого предприятия, учреждения и т.п. Последнее представляется более логически оправданным.

4. В рамках данной статьи коснемся также вопроса о перифрастических образованиях в области географических названий, которые можно условно назвать псевдотопонимами, таких как *Страна восходящего солнца* (Япония), *Страна утренней свежести* (Южная Корея), *Страна кленового листа* (Канада), *Страна тюльпанов* (Голландия), *Остров свободы* (Куба), *Святая земля* (о территории исторической Палестины), *Северная Венеция* (Санкт-Петербург), *Вечный город* (Рим), *Город ангелов* (Лос-Анджелес), *Большое яблоко* (Нью-Йорк) и др. Поскольку подобные образования не относятся к географическим названиям в собственном смысле этого слова, нет оснований писать их по образцу соответствующих топонимов, а для выделения в тексте достаточно начальной прописной. К этой же категории относится и номинация *Площадь трех вокзалов* (*Комсомольская площадь* в Москве), некоторыми кодификаторами ошибочно отнесенная к официальным названиям объектов улично-дорожной сети, что повлекло за собой соответствующую кодификацию (*площадь Трех вокзалов*) [1: 269].

Таковы некоторые проблемы правописания географических названий в плане их графического оформления с помощью прописной буквы.

Литература

1. Арутюнова Е.В., Бешенкова Е.В., Иванова О.Е. Прописные и строчные буквы в географических и административно-территориальных названиях: академические правила русской орфографии. // Вопросы ономастики, 2020, т. 17, № 2. – С. 256-277.
2. Бельская В.Д. Топонимы в составе лексической системы языка. М.: Издательство Московского университета, 1969. – 168 с.
3. Дамбуев И.А. Прописная и строчная буквы в многокомпонентных топонимах // Ономастика Поволжья. Теория и методы ономастических исследований. Великий Новгород, 2019. – С. 38-42.

4. Нечаева И.В. Поликомпонентные онимы и их регистровое оформление» // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН. 2021, № 3. – С. 176–185.

5. Чельцова Л.К. О правилах употребления прописной буквы // Лингвистические основы кодификации русской орфографии. М., Издательский центр «Азбуковник», 2009. – С. 247-271.

**БАЗАР И ТОЛКУЧКА: ЕДИНИЦЫ ЛЕКСИКО-
СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ *РЫНОК* В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. РУБИНОЙ «НА
СОЛНЕЧНОЙ СТОРОНЕ УЛИЦЫ»)**

Парышева Е.В.

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Россия, Санкт-Петербург
cancor@bk.ru*

На материале романа Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы» рассматривается функционирование единиц лексико-семантического поля «рынок», вербализующего важный фрагмент языковой картины мира. Выявляются лексико-семантические группы и микрополя в составе текстового поля, прослеживаются семантические трансформации составляющих его единиц. Наиболее значимыми в текстовом поле являются глаголы купли-продажи, существительные с семантикой «место торговли», компоненты топонимов и номинации лиц.

Ключевые слова: лексема, полевой подход, лексико-семантическое поле, текстовое поле, ядро и периферия поля, коммуникативные свойства слова, художественный текст.

**BAZAAR AND FLEA MARKET: THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD
MARKET UNITS IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE MATERIAL OF
D. RUBINA'S NOVEL "SUNNY SIDE OF THE STREET")**

Parysheva E.

*The Herzen State Pedagogical University of Russia
Russia, Saint Petersburg*

The article considers the functioning of the lexical and semantic field "market" units, verbalizing an important fragment of the linguistic picture of the world. The material used is D. Rubina's novel "Sunny side of the Street". Lexical and semantic groups and microfields in the text field are identified, semantic transformations of its units are considered. The most significant word groups of the text field are purchase and sale verbs, nouns with the semantics "trade place", toponymic components and person denominations.

Keywords: *lexeme, field approach, lexical and semantic field, text field, core and periphery of the field, communicative features of the word, literary text.*

Главную роль в организации художественного текста играют лексические средства языка, обеспечивающие его семантическое единство. По словам В.Я. Задорновой, «сила художественного воздействия заключается, прежде всего, в словах» [2: 116]. В обладающих гибкой организацией художественных текстах отчетливо выражено индивидуальное, личностное начало [8: 220]. Применяемый к изучению художественного текста полевой подход дает доступ к особенностям языковой картины мира конкретного автора. С другой стороны, анализ большого по объему текстового материала позволяет получить доступ к представлениям об окружающей действительности, закрепленным в сознании усредненного носителя языка. Закономерно, что в соответствии с этим выделяется языковое семантическое поле (далее СП) и индивидуальное семантическое поле. Языковое СП системно и отражает результаты познания мира «коллективным субъектом», в то время как индивидуальное СП построено на основе связей между единицами конкретного дискурса и «определяется сохраняющейся связью с “живым сознанием” познающей мир личности» [9: 70]. При изучении индивидуальных СП наиболее значим именно лексический уровень как основная форма «выражения индивидуальной картины мира автора» [3: 288].

Целью статьи является анализ текстовых трансформаций лексико-семантического поля *рынок*. Материалом исследования является роман Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы», описывающий жизнь Ташкента в 40-60-е годы XX века. В романе, по мнению некоторых исследователей, главенствующей становится тема города «как феномена, в котором отразились исторические судьбы России» [1: 127]. Выбор в качестве объекта исследования лексико-семантического поля *рынок* также не случаен, поскольку единицы рассматриваемого поля отражают важные экономические, социально-политические и идеологические представления об окружающей действительности. Само слово *рынок*, его многочисленные дериваты и ближайшее окружение являются значимой частью лексикона языковой личности и вербализуют фрагмент меняющейся, динамичной языковой картины мира.

Сложная, диффузная структура лексико-семантического поля *рынок* была рассмотрена нами в [5] и обусловлена многозначностью ядерной лексемы: в современных толковых словарях русского языка у слова *рынок* выделяется от двух [4] до пяти [7] лексических значений. В данной статье анализ проводится с опорой на следующие дефиниции слова *рынок*: 1) «место или учреждение торговли»,

2) «сфера товарно-денежных отношений, товарообмена», 3) «система экономических отношений, рыночная экономика».

Для выявления единиц лексико-семантического поля *рынок* в тексте была использована программа AntConc, позволяющая осуществлять наиболее простые статистические исследования текстов. В результате было определено, что в романе Д. Рубиной представлены следующие единицы исследуемого поля: *продать/продавать* (37 вхождений), *базар* (35 – здесь и далее в скобках указано количество вхождений), *купить* (35), *рынок* (15), *магазин* (14), *торговать* (13), *покупать* (12), *товар* (11), *толкучка* (10), *лавка* (9), *торг* (6), *продавец* (5), *торговец* (5), *ларек* (4), *покупатель* (4), *прилавок* (4), *универмаг* (3), *торговля* (2), *торжище* (2), *барахолка* (1), *киоск* (1), *палатка* (1), *продащица* (1), *торговка* (1), *торговый* (1), *ярмарка* (1).

Потенции, заложенные в лексико-семантическом поле *рынок*, актуализируются в текстовом поле. В исследуемом тексте слово *рынок* реализует только значение «место торговли», и все остальные лексические единицы одноименного поля также связаны с торговлей, прежде всего, в ее бытовом, обиходном проявлении.

Значимую часть в текстовом поле занимают глаголы купли-продажи *продавать/продать*, *купить*, *покупать*, *торговать* как единицы, наиболее тесно связанные с понятием торгога, места торговли. Это демонстрируют, например, следующие контексты:

Покупали в «дорихоне», в аптеке, бутылку сладкой жижи, тягучей, как смола, называлась «Холосас». Вытяжка из шиповника; На базар по воскресеньям приезжали пригородные. Продавали мясо, фрукты, мед со своей пасеки.

В первом контексте примечательно употребление слова *дорихона* (узб. *dorixona* «аптека»), отражающего быт и повседневность города, в котором сосуществуют разные лингвокультуры.

Несмотря на то, что в рассматриваемом лексико-семантическом поле ядерной является именно лексема *рынок*, в тексте Д. Рубиной не случайно более частотным становится слово *базар*, входящее в привлекательную зону. Базары традиционно являлись местами торговли на востоке. С одной стороны, выбор этого слова обусловлен особенностями хронотопа текста (создается образ восточного города середины XX века). С другой стороны, *базар* в сознании усредненного носителя языка устойчиво ассоциируется именно с востоком, восточными и южными этносами. Ср., например, реакции *восток*, *восточный*, *узбек* в ассоциативном поле *базар*, представленном в «Русском ассоциативном словаре» [6].

Синонимы *рынок, базар, толкучка* в тексте нередко взаимно заменяются, в одном контексте могут использоваться сразу два члена синонимического ряда:

*Алайский рынок, знаменитый... – <...> сапог продали одноно-
мому инвалиду, тому, что много лет потом на Алайском базаре
торговал судьбой из корзинки,; <...> тут тебе сразу и толкучка –
начинается прямо на железнодорожных путях – Ряды пересекали
железнодорожное полотно и тянулись влево, туда, где кипел
муравейник базара.*

Слово *магазин* чаще употребляется в сочетании с именами прилагательными, определяющими продаваемые товары:

*Главное – своего не отдать, как тогда, у хлебного магазина...;
Да: в подвале, рядом с кинотеатром, был винный магазинчик, в него
мы спускались по пути из консерватории...; Еще как-то столкнулись
в продуктовом магазине...*

Реже в тексте используются слова *универмаг, барахолка, ярмарка* как обозначение мест торговли и *ларек, палатка, киоск* как помещения, где осуществляется торговля:

*Свои комиссионные получали все: продавцы местного универ-
мага, завбазами, милиция, проводники в поездах...; Площадь
разворачивалась сразу за длинным, давно заколоченным дощатым
ларьком «Овощи и фрукты».*

Семантический компонент «товар» конкретизируется в тексте с помощью слов разных лексико-семантических групп. В основном это предметы обихода, мебель, продукты:

*Я вспомнила, как в детстве, в Ташкенте, на Алайском базаре, у
старухи, рассевшейся на земле со своим жалким товаром – нитками,
гребешками, пуговицами <...>; Вдоль Учительской прямо на обочине
выстраивался ряд молочниц, старик-узбек торговал жареной кукуру-
зой, белыми солеными шариками курта и миндалем в сахаре <...>.*

Интересно употребление во втором контексте экзотизма *курт* (сухой кисломолочный продукт у тюркских народов, персов, а также монголов), обозначающего реалию другой культуры.

Важную роль в организации текстового поля играют существи-
тельные-номинации людей. В соответствующем семантическом мик-
рополе можно выделить несколько групп номинаций: 1) по полу (*баба,
женщина, девушка, мужик*), 2) по роду деятельности (*торговец, тор-
говка, продавец, продащица; мастер; лагманичик; спекулянт; барыга,
фраер, пахан*); 3) по возрасту (*старик, старуха, старушка*); 4) по
этнической принадлежности (*узбек, немец, корейка, турок-месхе-*

тинец, еврей); 5) сложные номинации, в семантике которых актуализовано несколько признаков (*юноши-продавцы, старик-узбек*).

Среди номинаций по роду деятельности выделяются как нейтральные (*торговец*), так и оценочные (*спекулянт*) и имеющие жаргонное происхождение (*барыга, фраер, пахан*), что в целом отражает криминализацию товарно-денежных отношений и актуализирует семантические компоненты «обман» и «незаконность».

В романе Д. Рубиной ярко выступает образ женщины-торговки, говорливой, дерзкой и хитрой:

Материю скупала у работниц веселая спекулянтка Фирузка, оторва, лихо мешающая узбекский язык с русским матом.

Торговцу часто приписываются противоречивые качества: громкий (зачный) голос, хитрость и в то же время обходительность, вежливость, снисходительность. Эти черты должны проявиться в торге, когда цена товара определяется в результате спора с покупателем, а иногда выгодно продать товар удается только благодаря проявлению угодливости, мягкости по отношению к покупателю:

– Па-адхади наро-од, свой огоро-о-од! – выпевали, выкрикивали тенора, баритоны, басы, высвистывали фистулой слабые стариковские глотки; Тут продавец грянул зазывную песнь прямо над нашими головами, совсем как узбек на Алайском; К каждой покупательнице, в зависимости от возраста, обращались либо «дочкя», либо «сыстра», либо «мамашя». Те тоже не уступали в умении торговаться.

В такой особой, «рыночной» коммуникации проявляется талант продавца. Умение договориться с покупателем, найти к нему подход, убедить купить товар уподобляется таланту живописца:

А как умели торговать узбеки! Это был талант от Бога – расписать товар вот так же, как художник расписывал ляганы и пиалы.

Торг на рынке, на базаре или в восточном магазине сравнивается с поединком, борьбой, иногда – с представлением, в котором каждый играет свою роль, проявляет актерский талант:

О, упоительные и изощренные поединки восточного торга!; Совсем недавно на улице Виа Долороза, в огромном антикварном магазине, <...> я вступила в единоборство с самим хозяином, высокомерным Селимом; В этом многоголосом торге роли были расписаны каждому наперед.

С другой стороны, получение прибыли от продажи товаров и обогащение представляются нечестным делом:

*Ты, значит, картинками будешь торговать, **жиреть-наживаться**, а я вроде ни к чему отношение не имею?!*

Использование в тексте различных номинаций людей подчеркивает такую черту рынков, как их яркость, разнообразие людей, товаров. Обратимся к следующему текстовому фрагменту:

*Да... **базары моего детства... – Шейхантаурский, Фархадский, Госпитальный, Туркменский... И самый главный, легендарный и грандиозный – Алайский! Кто только на нем не торговал!***

Поволжские немки** из высланных – в белейших фартуках – предлагали хозяйкам попробовать **свежий творог, сливки и сметану.

Сморщенные пожилые корейки** пересыпали в воцеленных ладонях **жемчуга желтоватого или белоснежного риса.

*Красавцы все как один – **турки-месхетинцы** – артистически взвешивали первую **черешню**, загребая ее растопыренной большой ладонью <...>.*

В приведенном фрагменте, помимо номинаций людей, выделяется группа топонимов – названий реальных мест торговли. Наиболее частотным топонимом является *Алайский базар* – один из самых известных ташкентских рынков:

*Бывало, за день мы с ней и **на Алайском закупимся**, и к сеструхе в гости съездим; Они с Верой сидели в забегаловке недалеко от **Алайского**, куда, после визита к Зинаиде Антоновне, она затащила его – есть манты.*

Показательно сравнение рынка с Вавилоном. Рынок – место, где кипит жизнь, стихийно смешиваются этносы, языки, разнообразные товары, и в то же время процветают обман и воровство – большое богатство привлекает нечестных людей:

*...**Рынки**, конечно, помню... **Алайский рынок**, знаменитый... это был какой-то... **Вавилон!** Вот уж действительно где **смешались языки-наречья**, пот, слезы, **тряпье, тазы, ослы, арбы, люди... А воруя** сколько! Вся страна **беспризорная, голытьба** окающая сползалась **в город хлебный, теплый...***

С Вавилоном, вавилонской башней сравниваются не только рынки и базары, но и сам Ташкент. Примечательно, что стихийность, хаос, создаваемые смешением разных народов, отнюдь не приводят к конфликтам, а напротив, служат почвой для мирного сосуществования:

*Понимаешь, с детства **варясь в нашем Вавилоне** этносов, наций и народностей, мы знали, что человек может быть другим, более того: что он всегда другой, но надо, надо сосуществовать, раз некуда*

друг от друга деться, **что важнее всего – сосуществовать**, что жизнь на этом стоит!

В тексте создается амбивалентный образ рынка. С одной стороны, ему приписываются такие качества, как разнообразие, доступность, свежесть и приятный запах товаров, щедрость продавцов:

*Несмотря на неприязнь к любой толпе, базар она любила: там каждый занят своим делом, каждый знает чего хочет и ни минуты не бросает на ветер; Торговля в городе шла бойко и повсюду. Ломились от фруктов базары, каленые узбеки выносили в тазах, накрытых полосатыми чапанами, горячие, только из тандыра, лепешки, от которых шел такой **тминный томительный дух**, что мимо пройти – никакой возможности.*

С другой – столпотворение, шум, вонь и преступность:

*После нескольких **рейдов по местным базарам-торжищам** она выудила из толпы **трех барыг** <...>.*

Однако отрицательные качества рынка могут быть и привлекательными:

*В летней тишине, насыщенной <...> запахами огромной **пряной, дрожжевой-пахучей, навозной туши базара**, слышалось кваканье лягушек <...>.*

Немаловажно отметить в тексте лексико-семантическую группу прилагательных цвета, с помощью которых создается образ пестрого, яркого восточного базара: *желтоватый и белоснежный рис, багряные и желтые дыни; черный, янтарный, красноватый изюм; оранжево-глянцевые кулаки хурмы; бледно-желтые плешивые плоды айвы.*

Метафорические словоупотребления в сочетании с прилагательными цвета, когда товары (в частности, сухофрукты) уподобляются драгоценным камням и металлам, позволяют представить такие качества базаров и рынков, как роскошь, богатство и разнообразие.

Россыпью полудрагоценных камней сверкали ряды сухофруктов: <...> антрацитовые слитки чернослива...

Таким образом, центральное место в структуре текстового поля, выявленного в результате анализа текста романа Д. Рубиной, занимают несколько лексико-семантических групп: глаголы купли-продажи, имена существительные с семантикой «место торговли», компоненты топонимов и номинации лиц. Синонимы *рынок* и *базар* выступают в одних и тех же контекстах, тяготеют к взаимозамене, однако более частотным является употребление лексемы *базар*, ассоциативно связанной с торговлей в восточном городе, быт и культурная жизнь которого описываются в романе. В описании рынка используются

лексические единицы как с отрицательной (преступность, обман, вонь, стихийность), так и с положительной коннотацией (богатство, пестрота, щедрость, свежесть, аромат). Торг на рынке уподобляется игре, поединку, соревнованию, а сам рынок сравнивается с вавилонским столпотворением, Вавилоном, в котором смешиваются и в то же время органично сосуществуют разные народы, языки и культуры.

Литература

1. *Алексеева Н.В.* «Ташкентский роман» Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы»: социокультурный феномен Города, рожденного «ветрами исторических потрясений» // Политическая лингвистика. – 2010. – №3. – С. 124-127.
2. *Задорнова В.Я.* Слово в художественном тексте // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М: МАКС Пресс, 2005. – С. 116-126.
3. *Зворыгина П.Н., Калинина Л.В.* К проблеме изучения лексико-семантического поля на материале художественного // Общество. Наука. Инновации: сб. статей XIX Всероссийской научно-практической конференции: в 4-х томах. Вятский государственный университет. – Киров, 2019. – С. 285-291.
4. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. – М: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
5. *Парышева Е.В.* Лексико-семантическое поле *рынок*: от места торговли к системе экономических отношений // Функциональная грамматика: теория и практика: сб. научных статей по итогам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения доктора филологических наук, профессора Л. Н. Оркиной. – Чебоксары, 2021. – С. 274-279.
6. Русский ассоциативный словарь онлайн – URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения 25.06.2023).
7. Толковый словарь ключевых слов русского языка / под общ. рук. Г.Н. Скияревской. – СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2014. – 672 с.
8. *Степанова В.В.* Слово в тексте. Из лекций по функциональной лексикологии. – СПб: Наука, САГА, 2006. – 272 с.
9. *Чурилина Л.Н.* Антропоцентрический принцип в исследовании лексической структуры художественного текста // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2003. – Т.3. – №5. – С. 63-75.

ИНТОНАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Пиотровская Л.А.

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена

Россия, Санкт-Петербург

E-mail: larisa11799@yandex.ru

На основе обобщения различных фонетических исследований интонации русского языка автор определяет роль интонационного оформления устной речи, которое позволяет удерживать внимание слушающего и существенно облегчает понимание слушающим смысла сказанного. Особое внимание уделяется роли и правилам синтагматического членения фраз.

Ключевые слова: *интонация, синтагма, синтагматическое членение, смысл.*

INTONATION AS ENFORCEMENT TOOL

Piotrovskaya L.

Herzen University

Russia, Saint-Petersburg

The current paper defines the role of oral speech intonation arrangement based on various phonetic studies in the field of Russian intonation that help to keep control of listener's attention and considerably facilitate understanding speech uttered sense. The author puts an emphasis on the role and rules of sense-groups division in phrases.

Keywords: *intonation, sense-group, sense-groups division, sense.*

Опыт чтения лекций о выразительных возможностях интонации русского языка в разной аудитории: студентам филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена, слушателям Гимназического союза России, слушателям курсов повышения квалификации при Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого – позволил сделать два основных вывода. Во-первых, даже студенты филологического факультета имеют ограниченные знания об интонации в целом и об интонационной системе русского языка в частности; во-вторых, все слушатели отмечали бесспорную значимость соответствующих знаний как для углубления общелингвистической подготовки, так и для обеспечения эффективного общения в устной форме. В данной статье в дополнение к сведениям, опубликованным ранее [6; 7; 8], излагаются базовые знания о специфике устной речи по сравнению с речью письменной и основные понятия, связанные с описанием интонационной системы русского языка.

Начнем с очевидного тезиса: одним из признаков, отличающих устную речь от письменной, является ее интонационное оформление: устная речь не может быть интонационно не оформленной. Выдающийся отечественный психолог Н.И. Жинкин, больше, однако, известный лингвистам, в последней своей монографии сформулировал это положение так: «Нельзя представить себе человека, говорящего без интонации, мимики и жеста. Текстовое, устное высказывание всегда связывает в смысловое единство некоторую долю текста. И это достигается не только интеграцией лексических значений, но и в гармонии с ними звуковой культурой просодии» [3:89-90].

Следовательно, корректное, осознанное, грамотное интонационное оформление устной речи является важнейшим условием общения в устной форме. Знание возможностей, заложенных в интонационной системе русского языка, позволяет говорящему не только адекватно выражать смысл, но и удерживать внимание слушающего.

По мнению фонетистов, при восприятии устной речи интонационный «костяк» является первичным, а звуковой состав слов – вторичным. Это значит, что без интонационного оформления устная речь не подлежит восприятию. Обусловлено это двумя обстоятельствами: воспринимать можно только такой поток акустического сигнала, который является расчлененным; членение же устной речи обеспечивается именно с помощью интонационного оформления. Важно знать, что устная и письменная речь, в силу того, что письменная речь существует в пространстве, а устная – во времени, имеют принципиально разное членение. Если письменная речь членится на абзацы (с помощью красной строки), предложения (сочетанием прописной буквы и конечного знака препинания), слова (с помощью межсловного пробела) и, возможно, на буквы (с помощью микропробелов – только в печатном тексте), то устная речь членится, как уже было сказано, только с помощью интонации на фонетические абзацы, фразы и синтагмы. Сравнение единиц, на которые членится письменная и устная речь, выявляет одно существенное различие: устная речь не членится на слова, так как пауза (если это не пауза хезитации, обусловленная сбоем в процессе производства устной речи), один из компонентов интонации, не допустима между словами, образующими одну синтагму. Иначе говоря, минимальной интонационно оформленной единицей устной речи является синтагма.

Еще одно отличие устной речи от письменной обусловлено тем, что эти две формы речи представляют собой принципиально разные материальные сигналы, а следовательно, устная речь воспринимается только в режиме реального времени, тогда как при восприятии письмен-

ной речи за счет бокового зрения читающий может не только видеть предшествующий и последующий фрагменты, но и при необходимости вернуться к уже прочитанному.

Особенно очевидной роль интонационного оформления устной речи становится тогда, когда воспринимаемая речь реализуется в неполном стиле произнесения. Первым на необходимость различать два стиля произнесения обратил внимание Л.В. Щерба, приведя в качестве примеров *здравствуйте* и *здрате, говорит* и *зрит* [11:144] и назвав их терминами «полный стиль» и «разговорный стиль» (позднее разговорный стиль получил название неполного): «Внимательное наблюдение показывает, что это лишь крайние случаи и что на самом деле существует бесконечное множество переходных нюансов и что полные формы, в сущности, в обычной речи никогда не употребляются» [11:142]. Л. В. Бондарко с коллективом соавторов предложила использовать термины «стили произнесения», разграничив термины «произношение» и «произнесение»: «...первый обозначает нечто постоянное для данного индивида или коллектива, второй характеризует отдельный акт говорения, рассматриваемый с чисто звуковой стороны» [2:55, примечание 5]. Несколькими годами позже Л.В. Бондарко предложила следующую сравнительную характеристику двух типов (стилей) произнесения: «Под полным типом произнесения мы понимаем такую фонетическую реализацию речевого сегмента, при которой возможность его фонемной интерпретации полностью обеспечивается именно его фонетическими характеристиками. При неполном типе произнесения для фонемной интерпретации отрезка речи необходимо использовать и другие характеристики речевого высказывания (грамматические, синтаксические, смысловые)» [1:172]. Очевидно, что роль интонационного оформления возрастает при восприятии устной речи, реализующейся в неполном типе произнесения.

Во многих учебниках и учебных пособиях при описании интонации часто учитывается только один ее компонент – мелодика. Бесспорно, мелодика – это важнейший компонент интонации, но далеко не единственный. Кроме мелодики, выделяют следующие компоненты: интенсивность, паузу, темп, длительность отдельных звуков и слогов и тембр, детальное описание которых представлено в монографическом исследовании Н. Д. Светозаровой [10]. Несмотря на тесную взаимосвязь почти всех компонентов интонации, каждый из них обладает собственными выразительными возможностями.

Итак, синтагма и фраза существенно отличаются от слога и фонетического слова тем, что обязательным их фонетическим признаком является интонационная оформленность.

Л. В. Щерба, разработавший учение о синтагме, определил ее как «фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи-мысли» [12:8]. В этом определении выделяются две характеристики синтагмы: с одной стороны, наличие фонетических признаков, обеспечивающих целостность синтагмы, с другой – ее смысловое единство.

Чтобы охарактеризовать синтагму с точки зрения смысла, важно помнить, что смысл, в отличие от значения, – субъективное содержание. Из этого следует, что одна и та же фраза, в зависимости от ее осмысления, может члениться на синтагмы по-разному; например, фраза *Директор сегодня не принимает* может реализоваться как односинтагменная или как двусинтагменная, т. е. *Директор / сегодня не принимает*/. В последнем случае говорящий выделяет два смысловых кванта – подлежащее и группу сказуемого, на что в свое время обращал внимание еще А. М. Пешковский [5:187]: например, секретарь, отвечая посетителю, имел в виду, что по тому же вопросу можно обратиться к заместителю директора.

В фонетической транскрипции, а также при записи устной спонтанной речи (например, в исследованиях, посвященных разговорной речи) границы между синтагмами обозначаются одной косой линией, тогда как границы между фразами — двумя косыми линиями.

В зависимости от места синтагмы во фразе различают два типа синтагм: конечные и неконечные. Конечная синтагма называется так потому, что это последняя синтагма многосинтагменной фразы, а следовательно, в каждой фразе одна конечная синтагма. Что же касается неконечных синтагм, то их может не быть вообще, если фраза односинтагменная; в многосинтагменных же фразах неконечных синтагм может быть несколько.

Все слова, входящие в одну синтагму, должны выражать единый смысл. Смысловые связи в определенной степени зависят от синтаксических связей. Как подчеркивал А. М. Пешковский, а позднее – и многие отечественные фонетисты, членение на синтагмы может происходить только в местах, разрешенных синтаксическими связями, т. е. синтагматическое членение не должно противоречить связям грамматическим. А. М. Пешковский иллюстрирует это следующим примером недопустимого синтагматического членения: *С этими / деньгами ты пойдешь в булочную* [5:187]. Как показывает опыт приема экзамена в устной форме, синтагматическое членение, не соответствующее синтаксическим, а следовательно, и смысловым связям слов, характерно для ответа студентов, воспроизводящих заученный текст без понимания сказанного. Т. М. Николаева, один из наиболее авторитетных специа-

листов по интонации русского и других славянских языков, характеризуя зависимость синтагматического членения от синтаксических связей слов в предложении, считает необходимым различать «зоны действия жесткого правила» и «зоны свободного выбора» [4:168–169]: ср. пример, приведенный А. М. Пешковским, в котором нарушено именно жесткое правило, и вариантное членение фразы *Директор сегодня не принимает*, иллюстрирующее зону свободного выбора.

При формировании умения членить фразу на синтагмы можно руководствоваться следующим. Синтаксические связи между словами в предложении различаются по силе, а следовательно, синтагматическое членение возможно в местах более слабой синтаксической связи. Очевидно, что сочинительная и бессоюзная связь слабее, чем подчинительная; предикативная связь, т. е. связь между подлежащим сказуемым, слабее, чем подчинительная; обособленные членные предложения имеют более слабую синтаксическую связь с остальными словами предложения, чем необособленные (показательной является характеристика обособленных членов в школьных учебниках как членов предложения, которые на письме выделяются знаками препинания, а в устной речи – интонационно).

Итак, чем слабее синтаксическая связь между соседними словами, тем вероятнее в этом месте синтагматическая граница [9:16–17].

Таким образом, для использования интонации как инструмента воздействия самое главное – осуществлять осмысленное синтагматическое членение фраз, учитывающее, с одной стороны, разные по силе синтаксические связи между словами, а с другой – смысл, который говорящий хочет сделать достоянием слушающего.

Литература

1. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. – СПб.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – 200 с.
2. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В., Зиндер Л.Р., Касевич В.Б. Стили произношения и типы произнесения // Вопросы языкознания. – 1974. – № 2. – С. 64–70.
3. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 158 с.
4. Николаева Т.М. Фразовая интонация славянских языков. – М.: Наука, 1977. – 278 с.
5. Пешковский А.М. Интонация и грамматика // Пешковский А. М. Избр. труды. – М.: Госучпедгиз, 1959. – С. 177–191.
6. Пиотровская Л.А. Интонационный аспект речевой деятельности // Язык и культура в эпоху глобализации : сб. науч. тр. по материалам второй междунар. науч. конф. «Язык и культура в эпоху глобализации», 26 марта

2015 г. В 2 ч. Ч. 2 / [редкол.: И. В. Кононова и др.]. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. гос. эконом. ун-та, 2015 а. – С. 86-98.

7. *Пиотровская Л. А.* Интонация текста и речевая деятельность: психолингвистический анализ // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2015 б. – Т. 1. № 4. – С. 52-63.

8. *Пиотровская Л. А.* Монотонная vs выразительная устная речь // Теоретическая и прикладная лингвистика. – 2015 в. – Т. 1. № 4. – С. 64-76.

9. *Пиотровская Л. А.* Фонетика современного русского языка. Учебник для бакалавров: углубленный курс. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 180 с.

10. *Светозарова Н. Д.* Интонационная система русского языка. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. – 175 с.

11. *Щерба Л. В.* О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слов // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – Изд. 3-е, стер. – М.: КомКнига, 2007. – С. 141–146.

12. *Щерба Л. В.* Фонетика французского языка. – М.: Высшая школа, 1963. – 380 с.

КОНСТРУКЦИЯ «УЧЁНЫЕ ДОКАЗАЛИ, ЧТО...» КАК МАРКЕР ВОЗРАЖЕНИЯ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ

Прокофьева Н. А.

*Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, Санкт-Петербург
n.prokofieva@spbu.ru*

В статье рассматривается обращение к лексико-семантической конструкции «учёные доказали, что...» как маркеру возражения в научно-популярной журналистике. Однако зачастую заголовки с такой конструкцией не оправдываются содержанием текста. Воспроизводимость и кликейбность этой конструкции приводят к тому, что она становится реплицируемым вербальным сопровождением мемов серии «британские учёные» и в настоящее время уже не воспринимается вне отрицательно-оценочной коннотации.

Ключевые слова: научно-популярная журналистика, возражение, медиадискурс, маркеры возражения, лексико-синтаксическая конструкция, мем, отрицательно-оценочные коннотации.

Исследование выполнено при поддержке гранта «Речевые практики возражения и пути их преодоления в научно-популярной медиакommunikации» (Соглашение с РНФ № 22-18-00184)

THE CONSTRUCTION “SCIENTISTS HAVE PROVED THAT...” AS A MARKER OF OBJECTION IN A POPULAR SCIENCE TEXT

Prokofeva N.

*Saint-Petersburg State University
Russia, Saint-Petersburg*

The article considers the appeal to the lexico-semantic construction "scientists have proved that..." as a marker of objection in popular science journalism. However, often headings with such a construction are not justified by the content of the text. The reproducibility and clickability of this construction lead to the fact that it becomes a replicated verbal accompaniment of the memes of the "British scientists" series and is no longer perceived outside of the negative-evaluative connotation.

Keywords: *popular science journalism, objection, media discourse, objection markers, lexical and syntactic construction, meme, negative-evaluative connotations.*

The study was supported by the grant “Speech practices of objections and ways to overcome them in popular science media communication” (Agreement with the Russian Academy of Sciences No. 22-18-00184)

Постановка проблемы.

Научно-популярная коммуникация, развиваясь как часть медиа-дискурса в онтологически присущем ему диалогическом взаимодействии, характеризуется в то же время специфическими чертами-признаками: двойной субъект речи (учёный и журналист), преимущественная интеллектуальная и рационалистическая оценка, речевая репрезентация драматизма научного поиска [1:95]. С этим связано и возникновение особых маркеров возражения в научно-популярной коммуникации, которые заведомо предупреждают потенциального читателя о предстоящем публикации конфликте интересов, возражении существующему, утвердившемуся представлению о предмете сообщения.

Особенно часто подобные маркеры возражения востребованы в совокупном заголовочном тексте, чтобы уже на этапе предварительного ознакомления с публикацией у читателя сформировалось усиленное ожидание от публикации, что в свою очередь обеспечило бы повышенный интерес к популяризаторскому тексту. Это в свою очередь может «подорвать доверие к науке, провоцировать отказ от научных оценок реальности» [4:310]. Ведь в стремлении обязательно привлечь внимание читателя, зрителя или слушателя научно-популярный журналист зачастую становится заложником обстоятельств: в погоне за интересом публики страдает выверенность изложения проблемы, а следовательно, и достоверность сообщаемого знания.

В то же время подчёркнутое стремление к научной обоснованности сообщения и ссылке на научный авторитет влечёт за собой появление

лексико-синтаксических клише, обозначающих начало реплики-реакции (новое открытие) на предыдущую реплику-стимул (уже утвердившееся положение дел). Таковы обстоятельства, в которых развивается цифровая реальность.

В этом ключе интересно рассмотреть частный случай существования лексико-синтаксической конструкции возражения, которая, сделавшись штампом, превращается в мем [З:287-290] – современную форму бытования фольклора, и неизбежно привлекает в научно-популярный текст нежелательные для него отрицательно-оценочные коннотации. Дело в том, что мем отличается вирусностью (широким распространением) и реплицируемостью, то есть повторением вербальной или визуальной составляющей, при этом изображение и подпись к нему, как правило, входят в конфликт, и именно диссонанс одного и другого формирует комический эффект, которого добивается автор мема.

Анализ материала.

Наиболее распространённой конструкцией, обозначающей введение нового знания как возражения уже существующей, установившейся точке зрения, становится конструкция «учёные доказали (установили), что / придумали, как» (зачастую субстантивированному прилагательному «учёные», называющему субъект, предшествует относительное прилагательное, называющее признак субъекта - обозначающее принадлежность учёных к какой-либо научной школе или идентификацию их по национальности). Первоначально это исключительно нейтрально-оценочная лексико-синтаксическая конструкция, называющая источник сообщения. Преимущественно в этом значении она продолжает функционировать на просторах медиадискурса, выполняя своё первоначальное предназначение сигнализировать о введении нового знания, противоречащего тому, что было известно ранее о предмете речи.

Обратимся к соответствующему примеру, опубликованному 30.06.2023 в telegram-канале «Страна РОСАТОМ» (<https://t.me/StranaRosatom>), который является научно-популярным пабликом, выполняющим научно-просветительскую функцию в отношении как профессионального сообщества, так и широкой общественности (число подписчиков приближается к семи тысячам):

Российские ученые придумали, как увеличить срок службы ядерного топлива

Реплика построена таким образом, что читатель предполагает существование некоего устойчивого представления о сроке службы ядерного топлива, а содержание публикации находится в поле разру-

шения стереотипов и обнаружения новых технологий или нахождения новых ответов на вызовы времени.

Подобных конструкций в научно-популярном дискурсе великое множество. Вот несколько примеров, которые полностью повторяют приведённый выше и, что характерно, не только в части заголовка, но и в построении самой публикации: *Ученые выяснили, что сырная диета способствует лечению ПТСП* (РБК. 29.06.23); *Группа ученых выяснила, что птицы издревле могли давать сразу живое потомство* (SM News. 15.06.23)

Далее следует подробное описание осуществлённого эксперимента с обращением к терминологической лексике, понятной профессиональному сообществу и сужающей круг потенциально заинтересованных в информации читателей. Однако наградой дочитавшему до конца является сообщение о том, что это преимущественно теоретическая разработка, эксперименты только начинаются, хотя и можно уже судить о перспективности исследований:

При помощи математического моделирования ученые оценивали работу реактора при разном составе топлива и разном диаметре твэлов. Расчеты показали возможность модернизации реактора для увеличения срока службы ядерного топлива на 75%.

Теперь томские ученые планируют провести аналогичное исследование для реакторов, работающих на торий-плутониевом топливе. Применение тория считается перспективным, поскольку его в природе содержится в четыре раза больше, чем урана.

И этим объясняется печальная судьба самого оборота, ставшего в итоге мемом: преимущественно подобная конструкция раскрывается как кликбейт (обещанное в заголовке содержание не реализуется полностью, а в иных случаях вообще не соотносится с заголовком). В этом плане характерны комментарии читателей, оставленные после публикации:

Владимир [30.06.2023 12:39]

А оно того стоит?

Макс [30.06.2023 12:58]

УчОные развлекаются как могут, любой каприз за деньги заказчика. Моделировать можно до бесконечности.

Как становится понятно, возражение развивается и получает реплики-реакции, в свою очередь представляющие собой возражение на возражение. Отрицательная оценочность прочитывается как в вопросе (*А оно того стоит?* - через обращение к среднему роду как маркеру неопределённости), так и в ответе на него (намеренное графически выделенное искажение орфографии слова *учёные* демонстрирует ирони-

ческое отношение к предмету речи). Всё это показывает раздражение аудитории по отношению к дорогостоящим научным экспериментам и экстраполиацию отрицательного отношения к научному знанию в целом.

В этом отчасти виновата стереотипность представления нового знания в научно-популярном дискурсе, которая, как уже говорилось выше, вполне способна подрывать доверие аудитории к науке.

Именно этим объясняется рефлексия общества, направленная на осмысление сложившейся речевой ситуации и повлекшая формирование мема о британских учёных, каждая реализация которого вводится конструкцией «Британские учёные выяснили, что»:

– *Британские учёные выяснили, что шоколад поднимает настроение. – Они, наверное, ещё водку не пробовали.*

Британские учёные выяснили, что в 100 г «я почти ничего не ем» содержится примерно 560 Ккал!

Британские учёные выяснили, что самые дурацкие исследования проводят британские учёные.

Вербальная компонента, как правило, сопровождается изображением научного эксперимента (рис. 1) или самих «британских учёных», что, безусловно, усиливает воздействующий потенциал текста (ср.: «без визуального образа в этой области коммуникации [Интернет – прим. Н.П.] автор не существует» [2:85]), а также подчёркивает глубокую иронию, заложенную в реплике.



Рис.1. Изображение научного эксперимента как типичная визуальная составляющая мема «Британские учёные».

Стремление привлечь внимание аудитории обещанием открытия, опровергающего существующее представление о положении дел в той или иной области, влечёт за собой появление заголовков, построенных по анализируемой модели, но так как содержание текста, как правило, не подтверждает ожидания, изначально нейтральная по модальности конструкция приобретает в узусе отрицательную окраску как пример

нарушения логического закона тождества, а это как раз тот эффект, который преимущественно востребован в меметике.

История появления мема подтверждает наше предположение о том, что именно воспроизводимость и преимущественное обращение в заголовочном комплексе создало предпосылки для кликбейтности этой конструкции, которая продолжает существовать в двух ипостасях: 1) вводит новое научное знание как возражение уже существующему мнению; 2) является постироническим осмыслением всей научно-популярной коммуникации. И при включении этой воспроизводимой лексико-синтаксической единицы в сфере научно-популярного дискурса необходимо иметь в виду те дополнительные отрицательно-оценочные смыслы, которые неизбежно привлекаются в контекст благодаря распространённой модели мема «британские учёные».

Литература

1. *Дускаева Л.Р.* Речевые практики возражения в текстообразовании научно-популярной медиакоммуникации // Диалог-спор в научно-популярной коммуникации: коллективная монография / под науч. ред. Л. Р. Дускаевой, отв. ред. Ю. М. Коняева. – СПб.: Медиалапир, 2022. С. 94-109.

2. *Попова Т. И., Колесова Д.В.* Визуализация информации как тенденция развития современного текста // Медиалингвистика. 2015. № 4 (10). С. 83-94.

3. *Прокофьева Н.А., Щеглова Е.А.* Мем как коммуникативный ресурс в сетевой среде // Комическое как коммуникативный ресурс в виртуальном пространстве: монография / под науч. ред. Л.Р.Дускаевой; отв. ред. Ю.М.Коняева. М.: Флинта, 2022. С. 267-316.

4. *Рысакова П.И.* (2022). Стратегии научной популяризации в цифровой медиасреде. Медиалингвистика, 9 (4), 309-329.

СЛОВОФОРМА *БЫЛО* В ТЕКСТЕ РОМАНА И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»

Родионова И.Г.

*Пензенский государственный университет
Россия, Пенза
Inessa96@bk.ru*

В статье анализируется словоформа было в тексте романа И.А. Гончарова «Обломов» в функции полнозначного бытийного глагола, связки, модальной частицы, а также как компонент частицы чуть было не. Называются модальные значения нереализованного действия и состоявшегося кратковременного действия частицы было в сочетании с глаголом совершенного вида. Показана

роль модальной частицы было при характеристике образов персонажей романа, прежде всего образа заглавного героя.

Ключевые слова: глагол, связка, частица, модальное значение, роман И.А. Гончарова «Обломов».

THE WORD FORM BYLO IN THE TEXT OF I.A. GONCHAROV «OBLOMOV»

Rodionova I.

Penza State University

Russia, Penza

The article analyzes the word form bylo in the text of the novel by I.A. Goncharov «Oblomov» in the function of a full-fledged existential verb, a copula, a modal particle, and also as a component of the particle chut' bylo ne. The modal meanings of the unrealized action and the completed short-term action of the particle bylo in combination with the perfect form verb. The role of the modal particle was shown when characterizing the images of the characters in the novel, especially the image of the title character.

Keywords: verb, connective, particle, modal meaning, novel by I.A. Goncharov «Oblomov».

В последнее время внимание лингвистов направлено на описание особенностей функционирования определённой лексемы в языке и речи. Одним из факторов, обуславливающих этот интерес, является способность некоторых лексических единиц менять семантико-грамматический статус в коммуникативном процессе, в результате чего они вместе с исходной формой начинают квалифицироваться как грамматические омонимы – «совпадающие формы одного слова или разных слов» [2:28].

В центре нашего внимания в настоящей статье находится словоформа *было*, которая активно используется в устной и письменной речи, в том числе в произведениях художественной прозы. Покажем особенности функционирования названной словоформы в тексте романа И.А. Гончарова «Обломов», в котором она используется 376 раз.

Прежде всего отметим, что *было* употребляется как форма изъявительного наклонения прошедшего времени среднего рода **полнозначного бытийного глагола *быть*** со значением наличествования, существования предмета. При этом *было* выполняет функцию простого глагольного сказуемого в двусоставном предложении: *У Обломова было четыре комнаты; Он пошёл по той аллее, где было объяснение, и застал её там, на скамье, недалеко от того места, где она сорвала и бросила ветку; Около дачи было озеро, огромный парк.* В сочетании с отрицательной частицей *не* форма *было* функционирует как главный

член односоставного безличного предложения: *С тех пор не было внезапных перемен в Ольге; На её взгляд, во всей немецкой нации не было и не могло быть ни одного джентльмена; Теорий у него на этот предмет не было* никаких.

Слово *было* употребляется в тексте романа как **форма связки быть**. «Категориальное различие связки *быть* и бытийного глагола репрезентируется в синтаксическом употреблении: глагол во всех формах – самостоятельный член предложения, связка является формальным служебным компонентом составного члена предложения», – отмечает П.А. Лекант [3:14–15]. Связка *было* образует аналитическую форму сказуемого в двусоставном предложении и служит для выражения грамматического значения наклонения, времени (в изъявительном наклонении), рода: *Слово было жестоко; оно глубоко уязвило Обломова; И письмо с очками было спрятано под замок. Оно бы пролежало там годы, если б не было слишком необыкновенным явлением и не взволновало умы обломовцев*. В односоставном безличном предложении связка *было*, «застывшая» в форме среднего рода, является служебным компонентом составного главного члена, выражая форму наклонения, времени (в изъявительном наклонении): *В прочих комнатах везде было светло, чисто и свежо; Ему было неловко; она внимательно глядела на него; Ей было и стыдно чего-то, и досадно на кого-то, не то на себя, не то на Обломова; Хоть дверь отворялась свободно, но Захар отворял так, как будто нельзя было пролезть, и оттого только завяз в двери, но не вошёл; Мне легче было бы, если б вы наказали меня каким-нибудь жёстким словом, назвали бы мой проступок его настоящим именем*.

Функционирование словоформы *было* в качестве полнозначного бытийного глагола и связки в тексте романа «Обломов» в целом сходно с функционированием в названных семантико-грамматических значениях в других художественных текстах.

Наиболее интересным видится использование в романе словоформы *было* в качестве **частицы**, которая образовалась на базе омонимичной глагольной формы в результате её грамматизации [4:53–58]. Названная частица употребляется с глаголами совершенного вида. В образующейся при этом составной форме следует видеть, по словам В.В. Виноградова, «особый модальный оттенок изъявительного наклонения, переходный к ирреальному наклонению» [1:463]. Частица *было* с глаголом совершенного вида выражает следующие модальные значения:

1) значение нереализованного действия, которое квалифицируется как а) намеченное, предполагаемое действие: *Илья Иванович велел сыскать очки: их отыскивали часа полтора. Он надел их и уже*

*подумывал было вскрыть письмо; б) начавшееся, но прерванное, не доведённое до конца действие: Захар принёс квасу, и когда Илья Ильич, напившись, отдал ему стакан, он **было** проворно пошёл к себе. – Нет, нет, ты стой!* – заговорил Обломов;

2) значение состоявшегося, но кратковременного действия, не получившего дальнейшего развития: *Он накрепко наказал Захару не смей болтать с Никитой и опять глазами проводил последнего до калитки, а Анисье погрозил пальцем, когда она **показала было** нос из кухни и что-то хотела спросить Никиту; Он вдруг **схватил было** Ольгу за руку и тотчас же оставил и сильно смутился, или действия, не вызвавшего ожидаемой реакции: Однажды утром Агафья Матвеевна **принесла было** ему, по обыкновению, кофе и – застала его так же кротко покоящимся на одре смерти, как на ложе сна, только голова немного сдвинулась с подушки да рука судорожно прижата была к сердцу, где, по-видимому, сосредоточилась и остановилась кровь.*

Анализ языкового материала показал, что глаголы с частицей *было* в романе И.А. Гончарова «Обломов» активно используются при описании действий персонажей и, следовательно, служат для характеристики их образов. При этом важное значение имеет семантика самого глагола.

Так, при описании действий Обломова, главными чертами характера которого являются лень, апатия, мечтательность, неспособность к активной деятельности, частица *было* часто употребляется с глаголами, семантика которых связана с процессом засыпания или сна: *После обеда, лишь только **было** он, лёжа на диване, **начал кивать головой**, одолеваемый дремотой, – дверь из хозяйской половины отворилась, и оттуда появилась Агафья Матвеевна с двумя пирамидами чулок в обеих руках; Он дочитывал в нём (во взгляде Ольги – И.Р.) смысл, определяя степень её любви и **стал было забываться сном**, как вдруг...*

Глаголы с частицей *было* используются при описании душевного и эмоционального состояния героя – внутренне спокойного, не способного дать волю своим чувствам и эмоциям: *Опять **поднялась было** тревога со дна души, опять он начал метаться от беспокойства, как говорить с Ольгой, какое лицо сделать ей; Он **было улыбнулся**, вспомнив прежний свой поэтический идеал свадьбы, длинное покрывало, померанцевую ветку, шёпот толпы...; «Что это я говорю? Ведь я не за тем пришёл!» – подумал он и стал откашливаться; **нахмурил было брови**.*

Состояние внутреннего спокойствия Обломова оказывает влияние на его речемыслительную деятельность, при описании которой И.А. Гончаров использует глаголы с частицей *было*: *Обломов **стал было делать возражения**, но Штольц почти насильно увёз его к себе; Он*

хотел было спросить: «Почему вы это думали?», но взглянул на неё и не спросил; Подумал было о парке, но, сделав в уме примерно смету издержкам, нашёл, что дорого, и, отложив это до другого времени, перешёл к цветникам и оранжевым.

В романе главный герой показан как человек, характеризующийся стремлением не только к душевному, но и к физическому покою. Поэтому частица *было* используется с глаголами, называющими физические действия, в частности изменение положения в пространстве: *Обломов приподнялся было с кресла, но не попал сразу ногой в туфлю и сел опять; Все пошли до дома пешком: Обломов был не в своей тарелке; он отстал от общества и занёс было ногу через плетень, чтоб ускользнуть через рожь домой.*

Отметим, что частица *было* с глаголом для выражения значения нереализованного или состоявшегося кратковременного действия употребляется и при описании других персонажей романа «Обломов». Наиболее часто это наблюдается при характеристике действий Захара – слуги Обломова, тем самым показывается его единение с главным героем: *Захар, с подносом в руках, наклонился было поднять булку, но, присев, вдруг увидел, что обе руки заняты и поднять нечем; Захар мигал испуганными глазами и на цыпочках уходил было к двери; Захар, по обыкновению, взял гребёнку, щётку, полотенце и подошёл было причесать Илью Ильича.*

Случаи использования частицы *было* с глаголом при описании действий Ольги и Штольца единичны и служат в большей степени не для характеристики героев, а для описания их отдельных действий: *Она (Ольга – И.Р.) было прибавила шагу, но, увидя лицо его, подавила улыбку и пошла покойнее, только вздрагивала по временам; – Отчего? Что с тобой? – начал было Штольц.*

Употребляясь с глаголом, частица *было* образует осложнённые формы простого глагольного и составного глагольного сказуемого. В составе последнего она используется при вспомогательном фазисном глаголе с семантикой начала действия или при вспомогательном модальном глаголе с семантикой желания: *Обломов застонал болезненно и повалился было на постель, но вдруг опомнился и встал; Он не внимал запрещением матери и уже направился было к соблазнительным ступеням, но на крыльце показалась няня и кое-как поймала его; Тарантьев ушёл было в переднюю, но вдруг воротился опять; Он начал было, кряхтя, приподниматься на постели, чтоб встать; – Погодите, – удерживал Обломов, – я было хотел поговорить с вами о делах.*

Отметим, что нами зафиксировано несколько случаев использования словоформы *было* в составе частицы *чуть было не* при

обозначении близкого к реализации действия: – *Вот тут что надо делать!* – сказал он решительно и *чуть было не встал с постели*; После чаю он приподнялся с своего ложа и *чуть было не встал*; поглядывая на туфли, он даже начал спускать к ним одну ногу с постели, но тотчас же опять подобрал её.

Таким образом, словоформа *было* в тексте романа И.А. Гончарова «Обломов» употребляется в функции полнозначного бытийного глагола, связки, модальной частицы, а также как компонент частицы *чуть было не*. В сочетании с глаголами совершенного вида частица *было* выражает модальные значения нереализованного действия или состоявшегося кратковременного действия. Важную роль модальная частица *было* играет при характеристике персонажей романа, прежде всего – заглавного героя, что способствует представлению его как человека ленивого, апатичного, мечтательного, неспособного к активным действиям.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). Изд-е 2-е. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
2. Касаткин Л.Л. и др. Краткий справочник по современному русскому языку / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант; Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с.
3. Лекант П.А. Категориальный статус связки *быть* // Наследие академика Ф.И. Буслаева: история и современность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 190-летию со дня рождения учёного (Пенза, 16–18 апреля 2008 г.). – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. – С. 12-16.
4. Родионова И.Г. Модальные оттенки глаголов с частицей *было* // Русская речь. – 2012. – № 3. – С. 53-58.

МОДАЛЬНОСТЬ ВОЗРАЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТУАЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В ГИПЕРМЕДИАТЕКСТЕ

Самсонова А. А.

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

Статья посвящена исследованию гипермедиатекста, посвященного теме термоядерного синтеза. Описывается специфика выражения модальности возражения в осведомительном, оценочном и побудительном периодах инфор-

мационной волны. Устанавливается связь между категоричностью возражения и периодом развития гипермедiateкста.

Ключевые слова: гипермедiateкст, информационная волна, возражение, модальность.

MODALITY OF OBJECTIONS AS A MEANS OF UPDATED SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN HYPERMEDIA TEXT

Samsonova A.

Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russia

The article is devoted to the study of hypermedia text of the topic of thermonuclear fusion. The specificity of expressing the modality of objection in the informative, evaluative and incentive periods of the information wave is described. A connection is established between the categorical nature of the objection and the period of development of the hypermedia text.

Keywords: hypermedia text, information wave, objection, modality.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, проект № 22–18–00184 «Речевые практики возражения и пути их преодоления в научнопопулярной медиакommunikации».

Тенденции, которые наблюдаются в русском языке, в первую очередь отмечаются в медиасреде. По мнению исследователей, критика медиаречи развивается в русле современной лингвистики, «демонстрирующей неуклонный рост внимания к реализуемым в разных дискурсивных пространствах коммуникативным возможностям языка, перемещение активных языковых процессов в медийное пространство» [5]. Выработка правил, по которым функционирует медиасреда, должно опираться, на наш взгляд, на профессиональные образцы медиатекстов. Одной из областей, традиционно качественно работающих со словом, представляется научно-популярная журналистика. В этой сфере можно наблюдать взаимопроникновение массового воздействия с узким, специализированным знанием: как отмечает Л. Р. Дускаева, с одной стороны, медиа выступают средством, которое служит распространению научных знаний, с другой стороны, можно говорить о влиянии медиа на традиции научной деятельности [1: 94].

Для анализа процессов, формирующихся в языковой системе, необходимым представляется обращение к понятию гипермедiateкста (ГМТ) одной темы: это «совокупность текстов, тематически связанная в виртуальном пространстве по вертикали и горизонтали» [2: 81]. Вертикальную структуру ГМТ рассматривают как информационную волну, состоящую из трех периодов: осведомляющего, оценочного и

побудительного, каждый из которых характеризуется особой коммуникативной целеустановкой. Горизонтальное развитие ГМТ мы проследим с помощью анализа языковых способов, осуществляющих приращение смыслов.

Так как теория гипермедиатекста основана на диалогичности, в рамках данной работы мы обращаемся к понятию возражения как одной из разновидностей диалогического взаимодействия. Гипотеза исследования заключается в том, что модальность возражения способствует актуализации научного знания в медиасреде, позволяет поддерживать развитие гипермедиатекста одной темы. По Т. В. Романовой, модальность возражения относится к модальности интеллектуальной классификации с диалогической доминантой, которая может быть выражена модусом мнения, уступительно-противительными отношениями (как в отдельных конструкциях, так и на уровне текста), ссылками на чужое мнение и др. [4]. В рамках исследования мы сосредоточились на соотношении средств, выражающих модальность возражения, с коммуникативной целеустановкой речевого действия, обращающегося к этой модальности.

Для анализа был выбран гипермедиатекст, посвященный теме термоядерного синтеза – контролируемого протекания термоядерных реакций, при котором должен происходить отбор и дальнейшее использование выделяющейся энергии и (возможно) продуктов реакций [3: 60]. Этот кейс выбран потому, что теория термоядерного синтеза развивается уже на протяжении века (первые предположения о возможной реакции появились в 1920-е гг., первые устройства для практической реализации теории были созданы в 1950-е гг.), однако технология до сих пор не внедрена. Насыщенная история физического явления, которая продолжается по сей день, требует постоянной актуализации научного знания в новостной повестке, что позволяет гипермедиатексту одной темы развиваться.

Как мы описали выше, вертикальная структура гипермедиатекста одной новости представляет собой три периода. Однако каждый следующий период неизменно включает в себя элементы предыдущего: медиатекст с ведущей оценочной интенцией будет включать элементы информирования, а побуждающий к действиям текст будет опираться на осведомление и оценку. Поэтому при проведении анализа мы классифицировали не сами медиатексты (поскольку рассмотрение текстов неизбежно ведет к необходимости обращения к лингвокомпозиционной структуре, что не входит в задачи данного исследования), а отдельные речевые действия, направленные на актуализацию научного знания.

1. При осведомлении модальность возражения чаще всего оказалась выражена:

- единицами с семантикой темпоральности, косвенно свидетельствующими о безуспешности действий: *До сих пор ни один из перспективных термоядерных стартапов еще не подписал соглашение о поставках электроэнергии* (Стартап пообещал Microsoft запустить термояд к 2028 году – или он вернет деньги // TechInsider, 16.05.2023), *до настоящего времени создать промышленные образцы таких реакторов не удалось* (Лазер, зажигающий Солнце на Земле // Эксперт, 20.09.2021);

- сравнительно-сопоставительными конструкциями: *Если на теоретическом уровне процесс понятен, то его инженерная реализация доставляет немало хлопот* (Приручить искусственное солнце: когда наступит эра термояда // Профиль, 19.02.2022), *Helion Energy вместо этого использует другой подход, открытый еще в 1950-х (Microsoft закупила энергию от термоядерного реактора с 2028 года // Nakedscience, 11.05.2023);*

- противительными союзами: *Однако техническая реализация обоих методов оказалась настолько сложной, что до настоящего времени создать промышленные образцы таких реакторов не удалось. Тем не менее инженеры и физики во всем мире не теряют надежды* (Лазер, зажигающий Солнце на Земле // Эксперт, 20.09.2021), *впечатляющий результат американских физиков стал прорывом, но исключительно в рамках экспериментов* (Опоздав на 10 лет, США, наконец, «зажгли плазму». Но выиграли от этого военные, а не термоядерная энергетика // Nakedscience, 15.12.2022).

Можно отметить, что при осведомлении возражение нейтрально, некатегорично, теория термоядерного синтеза актуализируется с помощью описания развития (или отсутствия развития) научного знания, характеризуются действия, приходящие на смену друг другу.

2. Возражающие речевые акты, содержащие оценку научного знания, чаще всего оказались выражены:

- вопросами, включающими оценочные единицы: *Зачем городить огород с новым непонятным ракетным двигателем, когда уже есть не просто решение, а проверенное десятилетиями полётов решение?* (На Марс с ветерком: в ближайшие годы наши учёные получают «термояд» и электродвигатели для космоса // Аргументы недели, 13.04.2021); *Трудно представить, что такая массивная установка, как «Ангара-5-1», может применяться для лечения пациентов. Правда ли, что поначалу никто не верил в вашу «Ангару»?* (Валентин Смирнов: «Термояд – голубая мечта человечества» // Научная Россия, 20.09.2022);

- вопросно-ответными конструкциями: *Но возникает вопрос: а где мы можем применять эти нейтроны? Оказывается, мы можем их использовать в целях создания топлива для обычных атомных реакто-*

ров (Валентин Смирнов: «Термояд – голубая мечта человечества» // Научная Россия, 20.09.2022);

В оценочном периоде распространенным средством возражения оказывается комическое, представленное такими приемами, как шутка: *До массовой термоядерной энергетики 20 лет – и всегда будет 20 лет. Это незатейливая шутка сама стала старой еще 20 лет назад* (Илон Маск прав: термояд не нужен. Будущее, которого у нас не будет // Nakedscience, 25.07.2021), *Одной из причин всякого рода издержек и задержек называют излишнюю бюрократизацию всего процесса, по этому поводу даже шутили: бюрократия подорвала реактор (Самый горячий долгострой эпохи // Стимул, 3.08.2020); ирония: Весь наш привычный мир рухнет! Все эти вонючие бензиновые машины, курящиеся башни ТЭЦ и даже милые сердцу «Росатома» АЭС сгинут в пучине термоядерной энергетики...* (На Марс с ветерком: в ближайшие годы наши учёные получают «термояд» и электродвигатели для космоса // Аргументы недели, 13.04.2021). Комическое направлено на усиление категоричности возражения: указание на длительность и безуспешность процессов, недоверие, насмешка над потенциальным успехом. При этом в речевых действиях, не содержащих комического, напротив, наблюдается стремление снизить категоричность: с помощью уступительных конструкций: *Хотя проект ИТЭР в некоторых аспектах может показаться устаревшим, нельзя отрицать его роль в истории науки* (Приручить искусственное солнце: когда наступит эра термояда // Профиль, 19.02.2022), свернутых диалогических единств: *В основе ИТЭР – технология токамак (тороидальная камера с магнитными катушками), разработанная советскими академиками Игорем Таммом и Андреем Сахаровым еще в 50-х годах прошлого столетия, и Россия не случайно занимает в проекте одну из ключевых позиций* (Самый горячий долгострой эпохи // Стимул, 3.08.2020).

3. Побуждение значительно реже представлено в изучаемом гипермедиатексте. Поскольку технология широко не используется, основное противостояние наблюдается в антитезе «следует / не следует продолжать исследования термоядерного синтеза». Для выражения волеизъявления в ГМТ используется противопоставление: *Пока система накачки этого неодимового лазера неэффективна. Но ученые знают, что надо делать, и они работают в этом направлении* (Мирный термояд для военных. В чем смысл ливерморского прорыва // RTVI, 17.12.2022), *Думаю, современные атомные электростанции безопасны, вопреки тому, что думают люди. Я говорю о делении. Вам не нужен синтез* (Илон Маск поддержал развитие ядерной энергетики // Nakedscience, 23.07.2021).

Отметим, что возражение на третьем этапе представляется косвенным волеизъявлением (возражает в первом примере главный

научный сотрудник Физического института Академии наук С. Гуськов, во втором – Илон Маск). Поскольку концепция термоядерного синтеза находится в разработке и нельзя однозначно судить о результатах ее применения, журналисты не прибегают к прямому побуждению. Из этого можно сделать вывод, что постоянная актуализация научной темы значительно расширяет оценочный этап, но тормозит переход к этапу выработки рекомендаций действий.

Выдвинутая нами гипотеза о том, что модальность возражения выступает в качестве одного из инструментов актуализации, повторного включения в медиадискурс научного знания, подтвердилась. Возражение может выступать как целеустановкой всего текста, так и одним из средств создания диалогичности, формирующим гипермедиатекст одной темы. Возражающая модальность может быть эксплицитной (категоричное возражение) и имплицитной (смягченное возражение): в медиатекстах осведомительного периода чаще представлено эксплицитное возражение, в оценочном периоде наблюдается разнообразие, а в побудительном периоде отмечается тенденция к преобладанию категоричного возражения. Непрерывная актуализация истории науки приводит к доминированию оценочного периода информационной волны гипермедиатекста одной темы.

Литература

1. *Дускаева Л.Р.* Речевые практики возражения в текстообразовании научнопопулярной медиакommunikации // Диалог-спор в научно-популярной коммуникации / под науч. ред. Л.Р. Дускаевой, отв. ред. Ю.М. Коняева. – СПб., 2022. – С. 94-108.
2. *Дускаева Л.Р., Иванова Л.Ю.* Гипертекст одной новости в медиалингвистическом преломлении // Южнославянский филолог. – 2022, №1. – С. 79-101.
3. *Ильгисонис В.И.* Управляемый термоядерный синтез // Большая российская энциклопедия. Том 33. – Москва: Большая российская энциклопедия, 2017. – С. 60-61.
4. *Романова Т.В.* Модальность. Оценка. Эмоциональность. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 309 с.
5. *Цветова Н.С.* Критика медиаречи: вопросы для дискуссии // Медиалингвистика. 2021, №3. URL: <https://medialing.ru/kritika-mediarechi-voprosy-dlya-diskussii/> (дата обращения: 28.06.2023)

ПУТИ ВХОЖДЕНИЯ В РУССКИЙ ЯЗЫК НОВЫХ СЛОВ: КОНТРАКТНИК И ИНОАГЕНТ

Сергеева Е. В.

РГПУ им. А.И. Герцена
Россия, Санкт-Петербург
e.vlad.sergeeva@gmail.com

Статья посвящена рассмотрению особенностей вхождения в русский язык неологизмов контрактник и иноагент в современных текстах.

Доклад посвящен исследованию способов передачи чужой речи в современной русской прозе, которая обнаруживает своеобразие их представления по сравнению с классическими текстами. Авторы внимательны к изображению многоголосия мира, к отражению особенностей языковой личности современника. Доклад предполагает рассмотрение конструкций с прямой и косвенной речью, диалогических единств, несобственно-прямой речи на материале новейшей русской прозы различных жанров. Предлагается описание тенденций изображения чужой речи в рассказах, повестях и романах А. Матвеевой, Д. Рубиной, А. Слаповского, Л. Петрушевской и М. Степновой. В докладе описывается изменение традиционной пунктуационно-графической аранжировки текстовых фрагментов, содержащих чужую речь; а также предпринимается попытка объяснения подобных явлений. Рассматривается функционирование конструкции с прямой речью, охарактеризованы особенности развертывания диалога внутри абзаца. Демонстрируется объединение различных способов передачи чужой речи в комплекс в рамках одного текстового фрагмента.

Ключевые слова: неологизм, актуализация, языковая картина мира.

WAYS OF ENTERING NEW WORDS INTO THE RUSSIAN LANGUAGE: CONTRACTORS AND INOAGENT

Sergeeva E.

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University
Russia, Saint Petersburg

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the entry into the Russian language of the neologisms contractor and inoagent.

Already in 1998, the contract employee lexeme was fixed by the "Explanatory Dictionary of the Russian language of the late twentieth century". The National Corps presents 897 examples in the meaning of "One who serves in the army for hire". The events of the last year and a half clearly demonstrate an increase in the frequency of the word contractor and the expansion of its use.

The inoagent lexeme entered the language through official use, being introduced into the legislative framework as a term in 2012. The neologism is familiar to virtually all native speakers of the Russian language, and the system of meanings associated with the idea of a foreign agent is included in the national linguistic

picture of the world. In 2022, there was a clear actualization of the lexeme, as it became more significant in the political and social sphere.

So, the importance of neologism for socio-political life contributes to its assimilation, and the ways of entering such a unit into the language can be associated not only with the natural increase in use, but also with the introduction of the lexeme into official documents of the state language.

Keywords: *neologism, actualization, language picture of the world.*

Неологические исследования занимают одно из важных мест в российской лингвистике конца XX-начала XXI в. Действительно, быстрые изменения в социуме в последние десятилетия влекут за собой появление и активное усвоение новой лексики. И это отнюдь не только заимствования, представляющие собой отдельную проблему развития русского литературного языка.

Типы неологизмов и их значимость для современного русского языка рассматривались ранее неоднократно [1, 2, 3 и др.] Чаще всего предметом внимания лингвистов становятся новые слова-заимствования, однако единицы, образующиеся непосредственно в русском языке, представляют не меньший интерес, особенно в аспекте специфики процесса вхождения неологизма в язык. Представляется, что особенно интересно проследить этот процесс на примере лексики, которая имеет не чисто номинативный характер, а называет феномены и понятия, которые значимы для языковой картины мира нации. Предметом рассмотрения в статье стали два слова – *контрактник* и *иноагент*. Эти лексические единицы, с одной стороны, значимы для современной русской картины мира, а с другой – наглядно демонстрируют различные пути вхождения в язык русских неологизмов – естественный, «снизу», и официальный, «сверху».

Не требует специального рассмотрения положение о том, что усвоение неологизма происходит только в ситуации, когда оно остается необходимым достаточно продолжительное время. Весьма показательным в этом плане двухтомное издание «Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография» [5] и «Словарь русского языка коронавирусной эпохи», созданные в ИЛИ РАН. Из 3, 5 тысяч лексем, зафиксированных в словаре, в русском языке остались лишь единичные, номинирующие понятия, оставшиеся актуальными, такие как дистант, зум, коронавирус, корона и немногие другие. «Ковидный лексикон», перестав быть социально значимым, уходит в прошлое. В то же время единицы, ставшие предметом рассмотрения, несомненно, номинируют лиц (во втором случае лицо или организацию) по признакам, значимым для социума.

В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой словарная статья *контрактник* отсутствует. В разговорной речи это слово появляется после 1993 г., когда в армии, кроме т.н. сверхсрочников, появляются военнослужащие, заключившие контракт и ставшие профессиональными военными. Именно для номинации подобных военнослужащих и начинает употребляться лексема *контрактник*.

Уже в 1998 г. эта лексема как разговорная фиксируется «Толковым словарем русского языка конца XX века. Языковые изменения», причем значение 1 – «Тот, кто работает по контракту», а значение «Военнослужащий, добровольно оставшийся на сверхсрочную военную службу и заключивший для этого контракт» представлено вторым. В «Толковом словаре русского языка начала XXI века. Актуальная лексика» как разговорное представляется только значение 1 – «Специалист, работающий по контракту», а приведенное значение 2 подобной пометы не имеет, вероятно, потому, что осознается уже как вполне литературное, нейтральное название профессии.

Следует отметить, что в словаре «Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XXI века» соответствующая словарная статья не совсем мотивированно включает в дефиницию сему «работа на производстве». То, что значение иллюстрируется примерами начала-середины 90-х гг., можно считать своеобразной точкой отсчета для процесса формирования значения:

КОНТРАКТНИК, а, м. Разг. 1. Тот, кто работает на производстве или служит в армии по найму, на контрактной основе. «Контрактники» отказываются служить, если условия контракта строго не соблюдаются руководством части. НГ 14.4.93. В Сибири валят лес свыше десяти тысяч контрактников из КНДР. Изв 1.8.95...

Нельзя не отметить, что за почти два десятилетия, прошедших со времени работы над 1 томом упомянутого словаря, значение «служащий на производстве по найму» устарело, не успев войти в язык в полной мере, что можно объяснить отсутствием необходимости употребления специального слова для номинации гражданского служащего, заключившего контракт, – хотя бы потому, что контракт (или договор) в современных реалиях заключают фактически все служащие.

В Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) в газетном подкорпусе с 1995 г. по 2021 представлено 897 примеров слова в значении «Тот, кто служит в армии по найму»: *Контрактник должен не картошку чистить, а учиться воевать; ...Сколько же будет получать контрактник?...* В значении «Тот, кто работает по контракту» было найдено всего 3 употребления.

Следует отметить, что примеров в значении, также представленном в словаре «Новые слова и значения...» («2. *Студент, обучающийся в вузе по контракту, на коммерческой основе; платник (см.);* противоп. *Бюджетник*»), в НКРЯ вообще не было найдено, что свидетельствует о том, что, несмотря на попытки употребления данной лексической единицы как образования от слова контракт вообще, в русском языке нач. XXI актуальным становится значение слова, связанное с его употреблением в бытовых, публицистических и официальных контекстах как номинации именно военнослужащего, а не любого человека, заключившего контракт. Можно утверждать, что именно социальная значимость проблемы службы в армии, предложения о замене непрофессиональной армии военнослужащими-контрактниками, важность для носителей русского языка проблемы службы по контракту способствовали выделению именно этого значения.

События последних полутора лет однозначно демонстрируют увеличение частотности слова *контрактник* и расширение его употребления во всех жанрах разговорного, публицистического и официально-делового стилей (поиск в Google в настоящее время дает более 1200000 вхождений), а также в беллетристике («Контрактник» С. Зверева), а также позволяют однозначно утверждать, что значение слова «профессиональный военнослужащий» стало фактически единственным и общеупотребительным, вошедшим в современный русский язык по причине актуальности и удобства употребления для его носителей.

Лексема *иноагент* – еще более новый и интересный неологизм – была усвоена общелитературным языком из официально-делового стиля и вошла в язык через официальное, государственное употребление, изначально будучи введенной в законодательный подстиль в качестве термина. Поправка к закону (Федеральному закону «О некоммерческих организациях»), принятая в 2012 г. и безоговорочно вводившая словосочетание «иностранный агент», а далее и дексему *иноагент* в юридический дискурс, обусловила ее употребление также в политическом и риторическом дискурсе. Словосочетание «иностранный агент», не соответствующее закону экономии языковых усилий и менее удобное для употребления, чем сложное слово *иноагент*, продолжает употребляться в печатных текстах и в интернете при маркировке текстов, постов, видеороликов, однако фактически сразу стало заменяться во всех возможных ситуациях одним словом, хотя употребительность неологизма увеличивалась постепенно – вместе с увеличением значимости понятия в политической и социальной сфере (в этом отношении весьма показательно, что орфографический академический ресурс «АКАДЕМОС» приводит слово *иноагѐнт* как добавление 2020 г.).

Слово *иноагент* в газетном подкорпусе НКРЯ представлено до 2021 г. всего 45 примерами:

Такому СМИ будет сложнее привлечь и новых рекламодателей из-за того, что распространение его материалов в других медиа при его попадании в реестр также будет обязательно сопровождаться маркировкой о том, что оно иноагент...

Глава телеканала RT Маргарита Симоньян отметила, что немного людей захотят работать в компании, которая была зарегистрирована как иноагент.

Минкомсвязи хочет запретить иностранным агентам учреждать СМИ // Ведомости, 2015.08 И никаких противоречий с Конституцией и законами здесь нет, уверен замминистра: «Если мы говорим о СМИ, мы говорим о том, что иноагент – это человек или организация, работающие в интересах другого государства...»

Анна Бессарабова. Политические: были благотворительными организациями, станут иностранными агентами. Комментарий // Новая газета, 2016.04 Согласно ныне действующему законодательству, иноагент – это организация, занимающаяся политической деятельностью, получающая «денежные средства и иное имущество от международных и иностранных организаций, иностранных граждан и лиц без гражданства».

Следует обратить внимание, что в контексте достаточно частотна замена термина-словосочетания неологизмом.

Показательно, что поиск в Google на июнь 2023 г. дает более 1300 000 вхождений; среди них употребления в Википедии; на правительственных сайтах; на официальных сайтах, таких как *ria.ru*, *kommersant.ru*, *consultant.ru* и др.; на заблокированных сайтах, подобных *meduza.io*; на личных сайтах и в блогах. Видимо, можно с высокой степенью вероятности утверждать, что лексическая единица знакома уже фактически всем носителям русского языка, а система смыслов, связанных с представлением об иноагенте, входит в национальную языковую картину мира.

Часто употребляемое в сугубо официальной речи словосочетание *иностранный агент* в ситуациях, не угрожающих юридическими последствиями, заменяется сложным словом-неологизмом. Так, мной это слово было употреблено совсем недавно – в оппонентском отзыве о кандидатской диссертации, а материал которой вошло издание «Медуза».

В 2022 г. произошла явная и заметная не только в лингвистическом аспекте актуализация лексемы *иноагент*, поскольку она стала более частотной и значимой в политической и социальной сфере. Если вспомнить, что в июле 2022 г. был принят закон «О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием», регулирующий

статус иноагентов, который вступил в действие 1 декабря 2022 года, то вхождение неологизма в язык «сверху», через государственный русский язык, не подлежит сомнению.

Отрицательная коннотация, проистекающая из юридической квалификации персоны или организации-иноагента (примером может служить встречаемое в устной коммуникации и в интернет-общении выражение *сами вы иноагент*), может трансформироваться в прямо противоположную, поскольку рассматриваемый неологизм – явная идеологема, воспринимаемая в зависимости от точки зрения на политическую ситуацию.

Таким образом, можно сделать вывод, что значимость неологизма для политической и социальной жизни носителей языка способствует его усвоению и влияет на частотность употребления, а пути вхождения подобной единицы в язык могут быть связаны не только с естественным нарастанием употребительности, но и с введением лексемы в официальные документы государственного языка.

Литература

1. *Брагина А.А.* Неологизмы в русском языке. – М.: «Просвещение», 2000. – 310 с.
2. *Воробьёва И.А.* Понятие "неологизм", классификация неологизмов в английском языке \ URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-neologizm-klassifikatsiya-neologizmov-v-angliyskom-yazyke> (Дата обращения 20.06.2023)
3. *Воронцова Ю.А.* Неология и неологизмы \ URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologiya-i-neologizmy/viewer> (Дата обращения 13.06.2023)
4. *Григоренко О.В.* Неониминации лиц в аспекте современной лексикографии и неографии \ URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neonominatsii-lits-v-aspekte-sovremennoy-leksikografii-i-neografii> (Дата обращения 21.06.2023)
5. Русский язык коронавирусной эпохи. Коллективная монография. Или РАН, СПб, ИЛИ РАН, 2021 – 610 с.

Словари

«АКАДЕМОС» URL: <https://orfo.ruslang.ru/abc/part/i?start=5126-2&end=51562> (Дата обращения 23.06.2023)

Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х гг. XX века. / под ред. Е. А. Левашова: в 2 т. – Т. 1. – СПб.: Дм. Буланин, 2009. – 816 с.

Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века. / под ред. Е. А. Левашова: в 2 т. – Т. 2. URL: <https://iling.spb.ru/publications/706> (Дата обращения 24.06.2023)

Словарь русского языка коронавирусной эпохи. Или РАН, СПб, ИЛИ РАН, 2021 – 610 с.

Словарь русского языка: В 4-х т. Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984.

Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Складчиковой. М.: Эксмо, 2007. 1136 с.

Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Складчиковой. М.: ИЛИ РАН, 1998. – 700 с.

РАЗВИТИЕ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ ЧУЖОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ

Ткачева В. Н.

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Россия, Санкт-Петербург
v.n.teacher.spb@gmail.com*

В статье продемонстрированы тенденции изменения способов передачи чужой речи в современной русской прозе. Описаны причины отступления от их традиционной пунктуационно-графической аранжировки. Охарактеризовано своеобразие функционирования конструкции с прямой речью, являющейся уникальным способом передачи чужой речи. Рассмотрены способы развертывания диалога в текстах современных прозаиков.

Ключевые слова: *способы передачи чужой речи, пунктуационно-графическая аранжировка, конструкция с прямой речью, диалог, современная проза.*

THE DEVELOPMENT OF WAYS OF TRANSMITTING OTHER PEOPLE'S SPEECH IN MODERN PROSE

Tkacheva V.

*Herzen State Pedagogical University of Russia
Russia, Saint-Petersburg*

The article demonstrates the tendency to change the ways in which foreign speech is transmitted in contemporary Russian prose. The peculiarity of the functioning of the construction with direct speech, which is a unique syntactic way of transmitting someone else's speech, is characterized. The ways of deployment of dialogue in the texts of modern prose writers are considered.

Keywords: *ways of transmitting other people's speech, punctuation and graphic arrangement, direct speech construction, dialogue, modern Russian prose.*

Изучение развития способов представления чужой речи в современной прозе обусловлено недостаточностью грамматического подхода к современной русской прозе, а также тем, что все более заметным становится разрыв между ее литературоведческой и лингвистической интерпретациями. Безусловно, в лингвистической науке существуют

работы, преодолевающие этот разрыв (Н.Г. Бабенко [2], М.А. Черняк и В.Д. Черняк [10]), но в них рассматривается, в основном, лексическая составляющая текста и его категориальная природа.

Исходя из сформированных в русистике представлений о конструкциях с прямой и косвенной речью, свободной [3] и тематической речи, несобственно-прямой речи [8], диалогическом единстве, диалогеме [4], заметим, что в современной прозе представлены все указанные способы передачи чужой речи. Знакомство с исследованиями, посвященными феномену чужой речи [4; 5; 9], его семантической основе [6], особенностям конструкции с прямой речью (речевой и текстовой реализации, расширению слов автора [11]), развитию форм диалога [1] и текстообразующему потенциалу собственно синтаксических конструкций, передающих чужую речь, убеждает в необходимости расширения имеющихся представлений на материале текстов современной художественной литературы.

Обращение к прозе А. Матвеевой [12], Л. Петрушевской [13], Д. Рубиной [14], А. Слаповского [15], М. Степновой [16] и др. позволяет сделать выводы не только об особенностях индивидуального стиля авторов, проявляющегося, в частности, в выборе способов передачи чужой речи, но и о тенденциях, которые намечаются в данном направлении. Круг избранных прозаиков не случаен: все они остро чувствуют современность, их проза характеризуется узнаваемым синтаксисом, языковой рефлексией. Кроме того, в современной прозе широко представлены различные жанры: рассказы, романы, повести, эссе, сказки. В связи с этим мы выдвигаем гипотезу о жанрово-коммуникативной обусловленности трансформации способов представления чужой речи. Предполагаем, что в зависимости от жанра возможны изменения в соотношении объема собственно прямой речи и так называемых слов автора, в характере, функционировании расширения слов автора, в их речевой и текстовой реализации, в способе развертывания диалога в художественном тексте.

Как уже было указано ранее, очевидны устойчивые приемы изображения чужой речи, используемые рядом современных авторов и демонстрирующие тенденции трансформации способов передачи чужой речи. Наиболее выраженной не только для специалистов, изучающих специфику чужой речи, но и для современных читателей, является изменение пунктуационно-графической аранжировки текстовых фрагментов, содержащих чужую речь. Учитывая наивные представления читателей о традиционном пунктуационном оформлении прямой речи, современные прозаики, демонстрируя полифонию мира, приглашают читателей к разграничению голосов автора и персонажей:

Картина важнее рамы.

Согрин повторил ту фразу вслух и почувствовал, как внутри зажигается радость, похожая на белые звездочки бенгальских огней. (А. Матвеева. Найти Татьяну)

Надежда Александровна переставила заплаканный подсвечник повыше – ничуть не лучше, боже мой, как же здесь нестерпимо, отвратительно темно! – раздражённо сбросила очередную стопку книг на пол. (М. Степнова. Сад)

Снятие знаков препинания нередко связано с изображением типичных, повторяющихся ситуаций, что подтверждается также использованием глаголов несовершенного вида *говорила*, *посмеивался*, а также лексемы *обычное* (замечание):

<...> в наследство достался <...> могучий дубовый стол на резных слоновьих ногах – абсолютно неподъёмный. Потому его здесь и оставили, говорила мама, силёнок не хватило вынести. (Д. Рубина. Маньяк Гуревич)

Ника <...> вспомнила, как она в молодости <...> сделала на зиму тоже заготовку, <...> привезла ее домой, поставила на пол в кухне, а мама сделала свое обычное замечание, зачем ты варенье на пол, подыми, подыми, и маленький Ким тут же с готовностью приподнял эту банку двумя своими слабыми ручками, банка выскользнула и раскололась. (Л. Петрушевская. Черная бабочка)

И не жалко тебе, матушка, итальянских коров на ерунду переводить? – посмеивался Владимир Анатольевич, все причуды супруги, впрочем, втайне одобрявший. (М. Степнова. Сад)

Также одной из тенденций является объединение различных способов передачи чужой речи в комплекс в рамках одного текстового фрагмента:

Мать внезапно успокоилась, отстала от Гали (хотя в душе ей кричала, что здесь важна не только ты, что я ежедневно вкладывала в твой балет массу сил, не говоря уже про деньги — так она потом рассказывала подругам, рассылая круги по воде). Однако через неделю — эта неделя проехала спокойно — мать уговорила Галю (посидишь дома со справкой спокойненько, да и я отдохну от этого позора) — уговорила ее отправиться к врачу. (Л. Петрушевская. Круги по воде)

Она [Борятинская. – В.Т.] с матерью в детстве, как полагается, почти и не видались. Няня тогда её на руки взяла. Нянечка моя любимая. Няня. Когда её отослали из дома <...>, Наденька рыдала так, что мать избилась её тростью <...>. А няня только причитала – Христа ради, барыня. И ещё – ласточка, ласточка моя. <...> Ноготь большого пальца уродливо перекошен. Отчего у тебя, няня, этот пальчик злой? А

это я, ласточка моя, дудочку себе в детстве вырезала, а ножик возьми и соскочи. Так что не злой этот пальчик, а горемычный. (М. Степнова. Сад)

В современной литературе демонстрируется взаимопроникновение конструкций с прямой и косвенной речью, диалогических единств, несобственно-прямой речи и других способов.

Своеобразием отличается и развертывание диалога в современной прозе. Например, Л. Петрушевская и другие прозаики стремятся «спрятать диалог внутри абзаца» [7: 322]:

От него добивались, где остальные. Он ссылаясь на то, что не его чемоданы, что ему эти вещи принесли люди. Какие? Не знаю их. Позвонили в дверь, он открыл, сказали «покупаешь?», поставили и стинули. Всё. (Л. Петрушевская. Жена игрока)

Подобный прием связан с влиянием устной разговорной стихии или мотивирован необходимостью пересказа диалога в лицах при перволичном повествовании:

Виктор вообще был неконтактный. <...> Короче, он входит и стоит. Я – ты чего? Он – машина сломалась. И опять стоит, молчит. Я говорю, ты иди давай, грейся, кофе выпей, он чай не пил, а все кофе. Кружками целый день. Говорю – выпей кофе, потом разберешься. А он так со смыслом – да, разберусь. И опять там стоит. (А. Слаповский. Обида)

Таким образом, несмотря на ряд еще не решенных вопросов, можно сделать выводы о тенденциях развития способов передачи чужой речи в современной прозе. В особенности, обращение к текстам различных авторов убеждает в изменениях, происходящих в функционировании и пунктуационно-графическом оформлении конструкции с прямой речью и развертывании диалога.

Литература

1. *Аманалиева Ф.Б.* Недиалогические конструкции с прямой речью и их функционирование в художественном тексте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л.: [б. и.], 1989. – 17 с.
2. *Бабенко Н.Г.* Язык и поэтика русской прозы в эпоху постмодерна. – М.: Либроком, 2010. – 304 с.
3. *Ильенко С.Г.* Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка. – СПб, 2009. – 398 с.
4. *Ильенко С.Г.* Русистика: избранные труды. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 674 с.
5. *Логинов А.В.* Вопросительное предложение и вопросо-ответный комплекс во внутренней речи персонажа художественного реалистического произведения: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб.: [б. и.], 1992. – 18 с.

6. *Максимова Н.В.* «Чужая речь» как коммуникативная стратегия. – М.: Издательский центр РГГУ, 2005. – 316 с.
7. *Петрушевская Л.С.* Девятый том. – М.: Эксмо, 2003. – 336 с.
8. *Соколова Л. А.* Несобственно-авторская (несобственно-прямая речь) как стилистическая категория. – Томск: Издательство Томского университета, 1968. – 281 с.
9. *Стельмашук А.П.* Функционирование вопросительных предложений в научно-популярном стиле (на материале подязыка медицины): автореф. дисс. ... канд. фил. наук. – Л.: [б. и.], 1987. – 15 с.
10. *Черняк В.Д., Черняк М.А.* Русская литература XXI века: приглашение к чтению: учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. – 319 с.
11. *Чиркова Н.И.* Репрезентация диалога в художественном прозаическом тексте: на материале романов И. А. Гончарова «Обыкновенная история», «Обломов», «Обрыв»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб.: [б. и.], 1992. – 19 с.

Источники

12. *Матвеева А.* Призраки оперы: Повести. – СПб.: Лимбус Пресс, ООО «Издательство К. Тублина», 2015. – 220 с.
13. *Петрушевская Л.С.* Черная бабочка. – СПб.: Амфора, 2008. – 299 с.
14. *Рубина Д.И.* Маньяк Гуревич. – М.: Эксмо, 2021. – 512 с.
15. *Слаповский А.И.* Туманные аллеи. – М.: АСТ, 2019. – 507 с.
16. *Степнова М.Л.* Сад. – М.: АСТ, 2022. – 412 с.

МНОГОУРОВНЕВЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ С КОМПОНЕНТОМ ДОБРО

Ван Тяньцзяо

Юго-западный университет Цзяотун

Китай, Чэнду

931515224@qq.com

Данная статья посвящена анализу многоуровневых метафор в русских пословицах со словом добро. Показано, что добро метафорически рассматривается как объект и контейнер на уровне имидж-схемы, как трубопровод и правильный путь на уровне домена, и как зерно, вечное вещество и конечная точка на уровне фрейма. Вывод сделан, что концепт «добро» может быть репрезентирован по-разному на различных, связанных друг с другом уровнях.

Ключевые слова: *этический концепт «добро», слово добро, концептуальные метафоры, многоуровневые метафоры, когнитивные модели, русская паремиология, русская языковая картина мира.*

MULTI-LEVEL CONCEPTUAL METAPHORS IN RUSSIAN PAREMIOLOGY WITH COMPONENT GOOD

Wang Tianjiao

*Southwest Jiaotong university
China, Chengdu*

This article is devoted to the study of multi-level metaphors in Russian paremias with the word good. It is shown that good is metaphorically considered as an object and container at the level of the image scheme, as a pipeline and the right path at the domain level, and as a grain, eternal substance and final point at the frame level. The conclusion is made that the concept of good can be represented in different ways at different levels related to each other.

Keywords: *the concept of good, the word good, conceptual metaphors, multi-level metaphors, cognitive models, Russian paremiology, Russian language picture of the world⁷.*

Целью исследования определяется создание моделей многоуровневых метафор, закрепленных за русскими пословицами со словом *добро*.

Научная новизна исследования состоит в анализе когнитивных моделей этического понятия «добро», выраженных в русской паремииологии, с многоуровневой точки зрения на концептуальную метафору (multi-level view of conceptual metaphor) [6: 321].

В качестве методов исследования использованы метод семантико-когнитивного анализа, метод дискурсивного анализа и метод концептуального анализа.

Факт, что этические концепты имеют очень огромное значение для русского народа и играют в его жизни ключевую роль, вызывает у нас большое желание провести анализ концепта «добро» с когнитивной точки зрения. Поскольку «добро» репрезентирует нюансы человеческих отношений в менталитете говорящих по по-русски [4: 11] – с одной стороны, и, с другой – этические концепты типа «добра» представляются аксиологически маркированными ментальными единицами, ориентированными на нравственно-ценностную составляющую совокупного духовного мира личности и этноса [2: 136].

Тот, кто имеет дело с когнитивными исследованиями, очень хорошо знает, что в рамках когнитивной лингвистики метафора использована прежде всего как познавательное средство, с помощью которого осуществляется эксплуатация окружающей вокруг людей среды. В теории концептуальной метафоры абстрактные, сложные и незнакомые явления понимаются через конкретные, простые и знакомые явления, уже известные в опыте [7: 7; 5: 103]. Здесь необходимо указать, что на основе теории концептуальной метафоры предложена другая, но тесно

связанная с ней теория — это многоуровневый взгляд на концептуальную метафору, в рамках которого метафорические феномены нужно проанализировать на уровнях имидж-схемы, домена и фрейма [6: 321]. Соответственно, когнитивные метафоры разделяются на имидж-схематические метафоры, доменные метафоры и фреймовые метафоры.

Перед тем, как перейти к конкретному анализу когнитивных моделей этического концепта «добро», нам еще нужно сказать несколько слов о паремиологии. В любом языковом сообществе, в том числе и русском, паремии занимают довольно особое место, потому что содержат в себе многовековую историю масс с большим стандартизированным опытом [1: 27] и понимаются как обобщенная мысль народа, выраженная в очень сжатой форме и обладающая самостоятельностью полного и законченного суждения [3: 71].

Первая когнитивная модель, находящаяся на уровне имидж-схемы, — это концептуальная метафора «добро = объект», воплощенная в следующих пословицах:

Сей добро, посыпай добром, жни добро, одевай добром;

Добро добро покрывает;

Добро сыплешь и не подберешь;

Добра желаешь, добро и делай;

Свое добро теряет, а чужого желает;

Кинь добро назад, очутится впереди;

Хорошо тому добро делать, кто помнит;

Где свое добро ни нашел, там его и взял и пр.

Из этих языковых единиц мы очень хорошо видим, что глаголы, такие как *сеять*, *сыпать*, *покрывать*, *делать*, *подобрать*, *кинуть*, *взять* и *найти*, использованные для описания разных характеристик и функций объекта и входящие в его лексико-семантическую группу, сочетается со словом *добро*, являющимся языковым выражением одноименного концепта «добро» морального характера. Это, несомненно, служит языковыми доказательствами для рассмотрения добро как объекта. Кроме того, «объект» содержит в себе достаточно много признаков, которые лежат на базовом уровне категоризации и из которых материальность является самой важной для него. В этом отношении можно сказать, что именно материальность проецирована на понятие «добро», которое, таким образом, может быть оперировано людьми: *сыпать добро, делать добро, кинуть добро* и т.д.

Вторая когнитивная модель, лежащая на уровне имидж-схемы, — это концептуальная метафора «добро = контейнер», отображенная в таких паремиях:

Добро добро покрывает;

*Шутка в добро не введет;
По добру – добро, по худу – худо;
Не хвались серебром, а хвались добром;
Доброта без разума пуста* и пр.

Здесь мы видим, что языковые выражения, такие как *добро покрывает, в добро не введет, по добру, хвались добром* и *доброта пуста*, позволяют нам сделать решение, что понятие «добро» обладает характеристикой «трехмерное пространство», полученной от концепта «контейнер», который, являясь типичным и представительным образцом в категории «имидж-схема», занимает довольно важное место в конструировании ментального пространства в сознании говорящих на русском языке. Другими словами, синтаксические отношения и семантические особенности вышеперечисленных пословиц являются важной основой для построения когнитивной модели «добро = контейнер».

Нужно здесь отметить, что имидж-схематические метафоры «добро = объект» и «добро = контейнер» сами по себе представляются конвекционными когнитивными моделями, которые в абсолютном большинстве случаев использованы человеком подсознательно и даже бессознательно [9: 68]. Иначе говоря, метафоры подобного рода в языковом плане не принимаются метафорическими феноменами.

Перейдем сейчас к когнитивным метафорам морального концепта «добро», находящимся на уровне домена и основанным на имидж-схематических метафорах.

Первая когнитивная модель, лежащая на уровне домена, — это концептуальная метафора «добро = трубопровод», воплощенная в следующих пословицах:

*Сей добро, посыпай добром, жни добро, одевай добром;
По добру – добро, по худу – худо;
Не хвались серебром, а хвались добром;
Добро помнится долго, а худо – вдвое* и др.

Для начала нужно указать, что модель «добро = трубопровод» по сути своей может быть отнесена к категории «метафора кондуита». Поскольку, во-первых, в сознании человека конduit представляется как типичный образец в понятии «контейнер», который находится на базовом уровне категоризации. Во-вторых, конduit обладает объемностью, т.е. имеет внутреннее пространство. В-третьих, вещества внутрь этого кондуита могут по нему двигаться. Все это очень хорошо проявляется в выражениях, таких как *посыпай добром, одевай добром, по добру, хвались добром, добро помнится долго*. В связи с этим мы получаем возможность рассматривать добро как конduit, т.е. трубопровод,

посредством которого говорящий может передать слушателю свои отношения, идеи, оценки.

Вторая когнитивная модель, находящаяся на уровне домена, — это концептуальная метафора «добро = правильный путь», которая выражена в пословице: *По добру – добро, по ходу – худо*. Здесь предлог «по» указывает предмет, на поверхности которого происходит действие (в нашем случае – это «движение»). С учетом того факта, что реализация движения обычно происходит в конкретной материально-вещественной среде, понятие «правильный путь» при этом можно рассматривать как типичный элемент понятия «движение». В этом смысле вполне возможно рассмотрение добра как правильного пути, по которому мы можем добиться до благополучного состояния.

Исследовательское внимание сейчас уделяется фреймовым метафорам понятия «добро», которые находятся на нижестоящем уровне категоризации [6: 325].

Первая когнитивная модель, лежащая на уровне фрейма, — это концептуальная метафора «добро = зерно», которая отображена в следующих паремиях:

Сей добро, посытай добром, жни добро, оделяй добром;

Добро сыплешь и не подберешь;

Сей добро, и жди добра.

Причина метафорического рассмотрения добра как зерна в основном заключается в значениях глаголов, таких как *сеять, посыпать, жать и сыпать*, и примеряющихся прежде всего к описанию сельскохозяйственного действия, которое происходит в жизни русских людей, знания о котором уже глубоко запечатлены в их сознании и в котором понятие «зерно» выступает в качестве представительной составляющей. Кроме того, мы можем увидеть перенос синтаксических отношений в вышеперечисленных пословицах. Так, например, синтаксические отношения лексемы *зерно*, которая является языковым воплощением материального понятия «зерно», проецированы на лексическую единицу *добро*, которая представляется как языковой репрезентант этического концепта «добро». Когнитивная модель «добро = зерно», таким образом, может быть отнесена к категории структурных метафор [8: 62]. Кроме этого, некоторые когнитивные признаки понятия «зерно» приписаны к понятию «добро» через призму данной модели. Так, например, если кто-то хочет получить добро от других, то ему необходимо дать свое добро впервые.

Вторая когнитивная модель, находящаяся на уровне фрейма, — это концептуальная метафора «добро = вечное вещество», которая показана в пословице: *Наше добро на огне не горит, на воде не тонет и в земле*

не гниет. В данном случае очень сложно определить исходный домен этой метафоры, потому что в сознании человека, на самом деле, нет конкретного предмета, который на огне не горит, на воде не тонет и в земле не гниет. В связи с этим мы определяем исходный домен как вечное вещество, обладающее собственным признаком, при помощи которого оно не горит, не тонет и даже не гниет.

Третья когнитивная модель, лежащая на уровне фрейма, — это концептуальная метафора «добро = конечная точка», выраженная в следующих паремиях:

Шутка в добро не введет;

Шутка к добру не доведет;

Далеко шел, а добра не нашел.

Причина рассмотрения добра как конечной точки в основном заключается в синтаксических конструкциях и семантических особенностях этих языковых единиц. Так, например, глаголы движения, такие как *вести*, *доставить* и *идти*, употребляющиеся прежде всего в выражении признаков и функций «движения» и включающиеся в его лексико-семантическую группу, сочетаются со словом *добро*, являющимся языковым воплощением концепта «добро», в результате чего движение и добро имеют тесную связь между собой. Кроме того, пространственные предлоги «в» и «к» указывают направление движения. Кстати говоря, рассмотрение добра как конечной точки еще соответствует определению имидж-схемы «движение», которая включает в себя маршрут «начальная точка → двигаться по пути → конечная точка».

В заключение отметим, что в ходе анализа концептуальных метафор, отображенных в русских пословицах со словом *добро*, мы получаем возможность изучать их с многоуровневой точки зрения на концептуальную метафору. Мы приходим к следующим выводам: 1) на уровне имидж-схемы добро может быть рассмотрено как объект и контейнер; 2) на уровне домена добро может быть репрезентировано как трубопровод и правильный путь; 3) на уровне фрейма добро может быть выражено как зерно, вечное вещество и конечная точка. Мы, таким образом, скажем, что в русской языковой картине мира понятие «добро» метафорически рассмотрено по-разному на разных уровнях.

Литература

1. Бочина Т.Г. Диалогичность русской паремии // Паремнология в дискурсе: Общие и прикладные вопросы паремнологии. Пословица в дискурсе и в тексте. Пословица и языковая картина мира / под ред. О.В. Ломакиной. — М.: ЛЕНАНД, 2015. — 304 с.

2. Ван Тяньцзяо Когнитивная интерпретация этических концептов «добро» и «зло» как категорий базового уровня // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2019. № 5. – С. 135-139.

3. Габидулаева П.М. Семантические особенности пословиц и поговорок сирхинского диалекта даргинского языка // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. 2009. № 3. – С. 71-73.

4. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 544 с.

5. Радбиль Т.Б. Когнитивистика: учебное пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет, 2017. – 250 с.

6. Kövecses Z. Levels of metaphor // Cognitive Linguistics. 2017. № 2. – P. 321-347.

7. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 375 p.

8. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. – Chicago: the university of Chicago press. – 278 p.

9. Fan Zhenqiang. The abduction and consciousness of Multi-level conceptual metaphor // Foreign language research. 2022. № 2. – P. 67-73.

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ ДЕРИВАЦИИ В РУССКИХ НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ¹

Уржа А.В.

МГУ имени М.В. Ломоносова

Россия, Москва

E-mail: English2@yandex.ru

В статье рассматриваются взаимосвязанные прагматические и семантические эффекты интерпретирующей актантной деривации, представленной в русских неопределенно-личных предложениях, где неназванный протагонист приобретает специфические референциальные характеристики. В фокусе исследования – дейктические, эвиденциальные и аксиологические смыслы, трансляция которых ведет к формированию прагматики отчуждения, интриги или дефокусирования в высказываниях с неопределенно-личными конструкциями.

Ключевые слова: *неопределенно-личное предложение, интерпретирующая актантная деривация, семантика, дейксис, эвиденциальность, прагматика, перевод.*

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00260, <https://rscf.ru/project/23-18-00260/>

PRAGMATIC AND SEMANTIC EFFECTS OF INTERPRETATIVE DERIVATION IN RUSSIAN INDEFINITE-PERSONAL SENTENCES

Urzha A.

Lomonosov Moscow State University
Russia, Moscow

The paper presents the results of the research in semantics and pragmatics of Russian indefinite-personal sentences as cases of interpretative actantial derivation: the omitted protagonist in these sentences acquires specific referential features. The study is focused on deixis, evidentiality and evaluation expressed in Russian indefinite-personal sentences. These meanings create special pragmatic effects, such as estrangement, suspense and defocusing.

Keywords: *indefinite-personal sentence, interpretative actantial derivation, semantics, deixis, evidentiality, pragmatics, translation*

В современной лингвистике интерпретирующая деривация рассматривается как разновидность актантной деривации, сопряженная не с увеличением или уменьшением количества обязательных участников ситуации, названной предикатом, а с изменением их референциальных характеристик [6: 214; 4]. Неопределенно-личные предложения в этом плане – один из интереснейших синтаксических объектов. А.М. Пешковский говорил, что неопределенно-личные предложения, наряду с обобщенно-личными, представляют «две особые разновидности категории лица в русском языке» и, соответственно с этим, «две особые формы мышления говорящего по-русски человека» [5: 342]. Эти древние конструкции используются носителями языка разного возраста и в книжной, и в разговорной речи с большим количеством прагматических нюансов, которые позволяют применять их в рамках разных речевых стратегий. Субъект действия или состояния в неопределенно-личных предложениях наличествует, однако не называется (в отличие от двусоставных предложений типа *За окном поет соловей*), при этом референция грамматического показателя глагольной формы в третьем лице и / или множественном числе (*За окном поют*) осуществляется к протагонисту со специфическими характеристиками: это лицо или группа лиц, не определенная говорящим по некоторым причинам (мы подробно рассмотрим их ниже). Принадлежность к группе средств интерпретирующей актантной деривации наделяет неопределенно-личные предложения массой свойств, которые позволяют использовать их в манипулятивных целях: умалчивать, устанавливать границы, воздействовать на адресата, поскольку при формальной бессубъектности они активно транслируют субъективную семантику. В современных СМИ неопределенно-личное предложение – это излюбленная конструкция в заголовках, поскольку она позволяет маркировать эвиденциаль-

ный статус информации с желаемой степенью конкретности / неконкретности, например, *В Госдуме пообещали, что тарифы на газ не повысят, В Европе доказали, что вирус SARS-Cov-2 создали в лаборатории*. Журналист получает возможность избегать уточнений, создавать интригу, побуждать читателя прочесть текст.

Неопределенно-личным предложениям (НЛП) посвящен обширнейший пласт научной литературы, от Ф.И. Буслаева и А.А. Потебни, А.А. Шахматова и В.В. Виноградова до современной академической корпусной грамматики и новейших отечественных и зарубежных статей, однако граница между семантическими и прагматическими характеристиками этих конструкций остается зыбкой. Я.Г. Тестелец однажды заметил, что российские лингвисты скорее склонны расширительно трактовать семантику, а их западные коллеги – прагматику, говоря о языковом представлении ситуации с помощью НЛП на фоне других конструкций [8: 417]. И действительно, одни и те же феномены (отчуждение, умолчание) могут определяться как компонент значения или как функция НЛП. Так, с одной стороны, исследователи говорят о «семантике несущественности» (Е.В. Падучева), «значении отчуждения» (Т.В. Булыгина), «эксклюзивности, исключенности говорящего из круга действующих лиц» (Г.А. Золотова) как о смысловых характеристиках неопределенно-личных предложений. С другой стороны, эти же черты относятся к прагматике конструкций. Например, современная академическая корпусная грамматика отмечает: «Прагматическая характеристика неопределенно-личных предложений представлена понятием «дистанцированности» (эксклюзивности, исключенности *Я* из состава субъекта неопределенно-личного предложения)».

На наш взгляд, для более детального изучения семантики и прагматики неопределенно-личных предложений необходимо сфокусироваться на спектре модусных смыслов, которые они транслируют. Среди таких смыслов – неизвестность протагониста, его неважность, нежелательность упоминания и т.п. По Ч. Моррису, семантика описывает отношение знаков к объектам, а прагматика представляет отношение говорящих к знакам. Согласно идеям Ш. Балли, модус возникает в результате коррелятивной операции, производимой мыслящим субъектом по отношению к представлению. Таким образом, модусная семантика языкового элемента воплощает определенное отношение к описываемой ситуации, тогда как прагматика позволяет говорящему с помощью этой модусной семантики достичь определенного эффекта в высказывании: сообщить о намерении, переместить акцент, привлечь внимание и т.п.

Изучение соотношения модусной семантики и прагматики неопределенно-личных предложений может быть направлено на две задачи: на

выявление факторов, формирующих их прагматику, и на определение того, с какими языковыми элементами взаимодействуют НЛП при ее реализации. Для такого исследования удачным материалом могут оказаться не только оригинальные источники, но и русские переводы с языков, в которых подобных конструкций нет, например, с английского [9]. Выбор переводчиком неопределенно-личного предложения при отсутствии соответствующей конструкции в языке оригинала априори не может быть калькой, он помогает реализовать в создаваемом тексте определенную семантику и прагматику, которые, как мы отметили выше, и являются объектом нашего интереса.

В результате исследования были выявлены три группы модусных смыслов, возникающие в ходе интерпретирующей деривации и сопровождающие употребление неопределенно-личных предложений в оригинальных и переводных русских текстах.

Первая группа смыслов связана с формированием дейктического противопоставления Я – ОНИ и реализацией прагматики отчуждения. Лингвисты давно отмечают, что предложениям с неопределенно-личной семантикой свойственно акцентировать так называемую «исключенность говорящего» из круга действующих лиц. Вектор здесь задает, по-видимому, грамматический признак – окончание третьего лица или невозможность использования окончаний первого и второго лица. Т.В. Булыгина пишет: «Во всех случаях референция производится к «посторонним», к лицам, из числа которых исключается протагонист» [1: 341]. Интересно, что оппозиция Я – ОНИ в данном случае актуализирует традиционное противопоставление СВОЕ – ЧУЖОЕ. Б.Ю. Норман замечает: «личная сфера изначально оценивается говорящим положительно: как правило, ‘то, что связано со мною, – хорошо’» [3: 46]. ЧУЖОЕ начинает осмысляться как чуждое. Но, как обычно бывает на уровне прагматики, используется семантика не изолированного элемента, а связки элементов, которые могут формировать нужный эффект. Реализация прагматики отчуждения при помощи неопределенно-личных предложений регулярно поддерживается эгоцентриками с оценочно-эмотивной семантикой: *Она навстречу. Как сурова! Его не видят, с ним ни слова.* (А.С. Пушкин) *Слушали меня холодно, глядели отчужденно.* (Н. Ильина).

Переводчики нередко активизируют прагматику отчуждения, когда речь в сюжете произведения заходит о враждебных герою персонажах. Например, в сказке О. Уайльда «Счастливый принц» автор противопоставляет бескорыстному, доброму Принцу меркантильных горожан, сначала воздвигших ему памятник, а затем снесших его. Обратим внимание на то, что Корней Чуковский, переведивший сказку на русский

язык, воспользовался именно неопределенно-личными предложениями, для того чтобы воссоздать этот конфликт: *И вот теперь, когда я уже неживой, меня поставили здесь, наверху, так высоко, что мне видны все скорби и вся нищета моей столицы.* (Ср.: *And now when I am dead they have set me up here so high that I can see all the ugliness and all the misery of my city*). *И свергли статую Счастливого Принца.* (Ср.: *So they pulled down the statue of the Happy Prince*).

Неудивительно, что рядом с НЛП в подобных фрагментах обнаруживается лексика со значением отрицательной оценки, негативных эмоций (*скорби, нищета, неживой, свергли*). Переводчик подчеркивает авторский прием: читатель должен пожалеть отвергнутого героя.

Вторая группа смыслов, транслируемых неопределенно-личными предложениями, указывает на низкий эвиденциальный статус предлагаемой информации и нацелена на создание прагматики саспенса, интриги. Говорящий может не называть протагониста потому, что его знания о ситуации неполны, он передает нам свою неуверенность в сообщаемом. В таких контекстах НЛП сопровождают неопределенные местоимения и наречия, а также вводно-модальные обороты со значением низкой степени уверенности. Такая прагматика оказывается актуальной для детективов или «готических» романов, переводчики которых активно используют НЛП. Сравним с оригиналом фрагмент из перевода романа А. Конан-Дойла «Собака Баскервильей», выполненного советской переводчицей Натальей Волжиной: *Спустя долгое время, сквозь легкий сон, до меня донеслось, как где-то повернули ключ в замке, но откуда шел этот звук, определить было трудно.* (Ср.: *Long afterwards when I had fallen into a light sleep I heard a key turn somewhere in a lock, but I could not tell whence the sound came*).

Появление неопределенно-личного предложения в переводе не случайно, оно так же, как и в рассмотренной выше версии К. Чуковского, усиливает авторский прием, в данном случае – создание атмосферы таинственности, загадки.

Третья группа смыслов, передаваемых неопределенно-личными предложениями, сопряжена с трансляцией приоритетов говорящего, то есть, в конечном счете, с оценкой. Как известно, оставляя протагониста неопределенным, мы можем таким образом подчеркивать, что считаем его не стоящим упоминания. Для этого используется такой компонент интерпретирующей деривации, как понижение коммуникативного ранга агенса. *Жена приготовит мне ужин.* → *Когда мне приготовят ужин?* Е.В. Падучева и Е.Н. Никитина справедливо замечают, что в текстах XIX века НЛП активно используются при обозначении действий слуг, подчиненных, которые как бы «не имеют личностных, индивидуальных

черт <...>, уподобляются инструменту, обслуживающему героя» [2: 51]: *Несут на блюдечках варенья* (А.С. Пушкин), *Вам, князь, подвязывали салфетку за кушаньем?* (Ф.М. Достоевский). Такой оценочный смысл связан с прагматикой дефокусирования, в европейских языках он передается с помощью пассивного залога, поскольку это грамматическое средство также позволяет понизить протагониста в коммуникативном ранге вплоть до пропуска его номинации.

Именно поэтому в русских переводных текстах неопределенно-личные предложения являются распространенным способом передачи английских пассивных конструкций. Приведем типичный пример из рассказа Эдгара По «Прыг-Скок»: *На короля и его министров прежде всего надели плотно прилегающие белые балахоны из полушерстяной материи.* (Ср.: *The king and his ministers were first encased in tight-fitting stockinet shirts and drawers*).

Прагматическая окраска неопределенно-личных предложений может комбинировать дефокусирование, отчуждение и интригующую недосказанность, а может акцентировать лишь один из этих аспектов. Нередко модусные смыслы реализуются в комбинации: деятель предстает одновременно как чуждый и неизвестный для носителя точки зрения, или чуждый и при этом нерелевантный для сообщения, или неизвестный и игнорируемый говорящим. Интересно, что в разных контекстах мы можем прочитывать НЛП с разной окраской. Например, предложение *Говорят, вирус COVID-19 имел искусственное происхождение* можно продолжить по-разному:

Говорят, вирус COVID-19 имел искусственное происхождение. Может быть, никто никогда не узнает наверняка.

В этом случае актуализированным семантическим компонентом оказывается незнание говорящим и адресатом полной картины происходящего. Вот почему далее в высказывании появляется показатель низкой степени уверенности *может быть*.

Говорят, вирус COVID-19 имел искусственное происхождение. Но я так не думаю.

В такой версии говорящий конструирует оппозицию Я – ДРУГИЕ, указывая на несовпадение своего мнения с представленным.

Итак, можно ли выделить для всех неопределенно-личных предложений общий семантический и прагматический прототип? На уровне семантики среди лингвистов есть согласие – в НЛП речь всегда идет о лице, которого говорящий не считает нужным называть по тем или иным причинам. На уровне прагматики – можно выдвинуть гипотезу, что речь всегда идет об установлении определенной границы – между

говорящим и действующими лицами, между известным и неизвестным, между стоящим и не стоящим внимания.

Отдельного исследования заслуживают предложения с генерализованным протагонистом типа *Цыплят по осени считают*, транслирующие деонтическую модальность и побуждающие адресата к восприятию, а, возможно, и принятию определенной модели поведения, а также инициальные (открывающие нарратив) предложения типа *В половине девятого утра выехали из города*, где, как пишет М.Ю. Сидорова, наблюдается интимизация повествования [7: 114]. Инвариант установления границы обнаруживается и здесь: конструкции первого типа противопоставляют всех лиц, потенциально принимающих предложенную модель поведения (*Здесь не курят*), адресату, которому нужно это почувствовать и поступить соответственно. Предложения второго, интимизирующего типа «в тесном кругу» объединяют говорящего и адресата, противопоставляя их остальным, не «посвященным» в подробности повествования.

Несмотря на описанное разнообразие модусных смыслов, которые могут транслироваться с помощью русских неопределенно-личных предложений, единое семантическое и прагматическое ядро в их комплексе может быть выделено, как показывает исследование. Эта информация может быть использована как в ходе обучения иностранцев корректному использованию подобных конструкций, так и при освоении будущими переводчиками приемов воссоздания специфической прагматики оригинала в русских переводах художественных и нехудожественных текстов.

Литература

1. Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.
2. Никитина Е. Н. Другие в синтаксической конструкции, в образной системе и в развитии сюжета // Gramatyka a tekst. Ed. H. Fontański, J. Lubocha-Kruglik. T.4. Katowice, 2014, С. 45 – 61.
3. Норманн Б. Ю. Лингвистическая прагматика (на материале русского и других славянских языков): курс лекций. – Минск: БГУ, 2009. 183 с.
4. Петрухина Е. В., Карпиловская Е. Derivation // Encyclopedia of Slavic Languages and Linguistics Online, Editor-in-Chief Marc L. Greenberg. – 2021.
5. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: УРСС, 2001. – 432 с.
6. Плузган В. А. Общая морфология. – М.: УРСС, 2000. – 384 с.
7. Сидорова М. Ю. Неопределенно-личность в поэтике Чехова // Gramatyka a tekst. Ed. H. Fontański, J. Lubocha-Kruglik. T.3. Katowice, 2011. С. 100–115.

8. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. – М.: РГГУ, 2001. – 798 с.
9. Уржа А. В. Русский переводной художественный текст с позиций коммуникативной грамматики. – М.: Спутник+, 2009. 293 с.

СЛОЖНЫЕ СЛОВА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ЦВЕТ, В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АРМЯНСКИМ

Федорова Л.Л.

*Российский государственный гуманитарный университет
Москва, Россия
lfvoux@yandex.ru*

В работе рассматриваются основные модели сложных слов русского языка, включающих цветовой компонент: прилагательных, наречий и существительных. Отмечается языковая специфика моделей. Проводится сопоставление с некоторыми армянскими моделями.

Ключевые слова: лингвистика цвета, модели цветообозначений, русские цветочные композиты, армянские цветочные композиты, прилагательные «неотчуждаемой принадлежности».

COMPOUNDS DENOTING COLOR IN RUSSIAN IN COMPARISON WITH THE ARMENIAN

Fedorova L.

RSUH, Moscow, Russia

The paper considers the main models of Russian compounds including color components: adjectives, adverbs and nouns. Some of them are language specific. Comparison with the Armenian models is proposed.

Keywords: linguistics of color, models of color nominations, Russian color compounds, Armenian color compounds, adjectives of 'inalienable possession'.

1. Лингвистика цвета, или лингвистическая цветология, является одним из современных направлений исследований, проводимых как в рамках одного языка, так и в сопоставительном аспекте. Можно назвать работы А. Вежицкой (5), А.П. Василевича (4), Н.Б. Бахилиной (2), В.Г. Кульпиной (6), Е.В. Рахилиной (7), посвященные описанию цветовой лексики русского языка в синхронии и в диахронии, а также в сопоставлении с другими языками. Эти работы в основном сосредоточены на лексическом составе цветообозначений и их истории в языке. Как известно, лексический состав принятых цветообозначений со временем изменяется; так, еще у Тургенева и Достоевского мы почти не встречаем таких привычных нам названий, как *фиолетовый, сиреневый, оранже-*

вый, вишневый – зато достаточно часты *багровый, лиловый, гороховый, огненный* в цветовом значении (8).

Меняется не только лексика, но и предпочитаемые морфологические модели цветообозначений. Нас будут интересовать структурные модели сложных слов, включающих цветовой компонент, т.е. сфера морфологии и словообразования, а также и семантика таких композитов.

2. Назовем основные модели сложных слов в русском языке, передающих цветовые значения или включающих их.

2.1. Повтор прилагательных: *синее-синее небо, белый-белый снег*; возможно и приставочное прилагательное: *черный-пречерный дом*. Это один из самых простых и, в общем, архаичных способов экспрессивного выражения интенсивности признака, распространенный в разговорной речи, особенно детской.

2.2. В наречиях на основе редупликации также существует модель выражения интенсивности признака: *черным-черно, белым-бело*. Это тоже экспрессивная разговорная модель; она, как и предыдущая, включает не только цветовые обозначения (ср. *полным-полно, давным-давно*), но в отличие от нее, не является продуктивной, сохраняясь лишь в немногих единицах.

2.3. Объединение в сложном прилагательном двух (или трех) основ, называющих разные цвета в одном объекте: *красно-синий мяч, черно-белое кино, бело-красно-синий флаг*. Компоненты равноправны, объединены координативной связью.

2.4. Та же конструкция, но передающая один смешанный или переходный цвет: *желто-зеленый лимон, желто-оранжевый апельсин*. Эта модель показывает недостаточную определенность цвета, его неоднозначность.

2.5. Для обозначения оттенка переходного цвета – устаревшая атрибутивная модель, сохранившаяся в прилагательном *иссиня-черный*; изредка встречаются и другие примеры: *иссера-черные, изжелта-карие глаза* (у Тургенева) (8).

2.6. Объединение компонентов на основе атрибутивной связи, при которой первый компонент уточняет значение второго: по интенсивности или насыщенности тона – *ярко-зеленый, бледно-зеленый* или по «светоносности» – *светло-зеленый, темно-зеленый*. Возможно уточнение по оттенку основного тона: *серебристо-серый, розовато-лиловый*. Или на основе метафорических определений: *ядовито-желтый, бархатисто-синий*. Это весьма распространенная модель.

2.7. Модель, уточняющая основной тон по эталону: *лимонно-желтый, небесно-голубой, пепельно-серый*. Такая модель соответствует

сравнительной конструкции: *желтый как лимон, голубой как небо* и проч.

2.8. Модель прилагательных «неотчуждаемой принадлежности», характеризующая человека или животное по внешнему признаку части тела: *чернобровый, кареглазый, сизокрылый*. Это распространенная модель внешнего описания, допускающая не только цветовые определители; она обладает ограниченной продуктивностью.

2.9. Модель существительных, характеризующая объект по цветовому признаку: *чернослив, чернозём*. Как и предыдущая, эта модель допускает не только цветовые определения: ср. *сухофрукты, косогор*, однако таких образований немного.

2.10. Суффиксальная модель существительных, характеризующая референт по цветовому (и шире – по внешнему) признаку его объекта: *белорыбица, краснопёрка, желтоклювик*. Сюда же можно отнести топонимы: *Черноземье, Белозёрск, Красноярск* и под.

2.11. Модель прилагательных, сворачивающая определительное словосочетание, обычно устойчиво связанное со своим референтом (одним или несколькими): *краснознаменный полк/оркестр, белокочанная капуста, черносмородиновый куст/сок*. Это модель ограниченной продуктивности, нередко такие образования базируются на устойчивых неоднословных номинациях (*Красное знамя, Красная армия*, ср. *железная дорога*), но возможны и окказиональные образования (*синезвёздный флаг*).

3. Среди отмеченных моделей есть уходящие, такие как наречия интенсивности (*черным-черно*), прилагательные переходного цвета (*иссиня-черный*); они восходят к идиоматизированным синтаксическим конструкциям со склоняемыми формами прилагательных и характерны для русской системы цветообозначений.

Специфической представляется и модель прилагательных «неотчуждаемой принадлежности», которая выделяется из более общей конструкции (Adj+N)Adj (2.11), но не оформляется материальным суффиксом.

Эта модель прилагательных является довольно распространенной в русском языке – она производна от определительного сочетания прилагательного и существительного, но сочетания не связанного, а достаточно свободного в своих естественных границах: *синеглазый* – ‘имеющий синие глаза, с синими глазами’, но цвет возможен разный: голубой, серый, черный, зеленый, карий; аналогично *черноволосый* и *рыжеволосый, седоволосый (седовласый), золотоволосый (златовласый)*. Это классическая модель *bahuvrihi* (букв. ‘много риса’ в значении ‘имеющий много риса’), в данном случае – ее разновидность для пере-

дачи «неотчуждаемой принадлежности», характеризующая субъекта по цветовому признаку части тела. Ее особенность в русском языке в том, что в характеристике обычно описываются видимые объекты – части тела человека или животного, причем по разным внешним параметрам: не только цвету, но и по форме, размеру (ср. *длиннобородый, широкоплечий*). Более того, сфера модели неотчуждаемой принадлежности шире, она охватывает все воспринимаемые признаки, не только визуальные, но и звуковые, осязательные и др.: ср. *громкоголосый, сладкоголосый, мягкотелый, твердолобый* – в переносном значении). Но не относятся к «неотчуждаемой принадлежности» признаки субъекта, не воспринимаемые непосредственно, а характеризующие его, выводимые на основе ментальной оценки, например: *остроумный, хладнокровный, злопамятный* и под., а также признаки, характеризующие неодушевленные референты через качества соотносимых объектов: *глубоководная река, беломраморный дворец* (типа 2.11

Морфологической особенностью модели неотчуждаемой принадлежности является нулевой суффикс, формально выделяемый как необходимый при словосложении, в то время как характеризующие сложные слова имеют материально выраженный суффикс: ср. *остронос-ый* с нулевым суффиксом и *остроум-н-ый* с суффиксом *-н-* – здесь дается оценочный признак, не воспринимаемый непосредственно. Более подробно эта модель рассмотрена в (8).

Хотя сама модель *bahuvrihi* присутствует во многих языках, именно для русского языка характерно выражение «неотчуждаемой принадлежности» в композитах.

Модель *bahuvrihi* (иначе квалифицируемая как экзоцентрическая) широко распространена и в армянском языке. Так, в нем существуют композиты со структурой (Adj+N)Adj, которые невозможно или затруднительно перевести на русский сложным прилагательным: например, *voskekoth* ‘с золотой рукояткой’ (букв. ‘золотой+рукоятка’), *voskethephuk* ‘покрытый золотистой чешуей, златочешуйчатый’ (букв. ‘золотой+чешуя’), *spitakatheth* ‘с белыми лепестками’ (букв. ‘белый+лепесток’), *spitakashapik* ‘в белой рубашке’ (букв. ‘белый+рубашка’).

В армянском существует и модель существительных (Adj+N)N, однако морфологическое отличие от модели прилагательных-композигов отсутствует. Так, некоторые слова имеют значения прилагательного и существительного: *spitakatsaghik* – прилагательное ‘с белыми цветами’ и существительное ‘подснежник’, *spitakaxayt* – ‘с белыми крапинками’ и ‘бабочка-древенница’. Обычно композиты-существительные образуются для устойчивых понятий: например: *voskedram* ‘золотая

монета, червонец' (букв. 'золотой драм'), voskedar 'золотой век', vosketsaghik 'хризантема' (букв. 'золотой цветок'), voskedzuk 'золотая рыбка', voskeshalak 'девочка, после которой рождается мальчик', букв. 'золотое заплечье' – здесь, по-видимому, метафорический перенос (1).

Эта модель существительных напоминает русские сложные существительные типа *чернослив*, *чернозём*, причем и в русском есть определенный сдвиг значения по сравнению с определительным словосочетанием, обобщение или идиоматизация: *чернослив* – это сорт слив, а не 'черная слива', *чернозём* – не 'черная земля', а тип почвы. Одновременно происходит и преобразование основы или конверсия (часто переход основы существительного в мужской род). При этом в русском не возникает морфологической неоднозначности (существительного и прилагательного).

Однако не всегда устойчивые сочетания с прилагательным *voski* 'золотой' образуют композиты. Так, остаются двусловными выражения *voski ashun* 'золотая осень', *voski astghik* 'золотая звезда', *voski medal* 'золотая медаль', *voski medzhin* 'золотая середина', *voski sarer* 'золотые горы' (1). Возможно, они являются кальками.

Вообще, как отмечает Л.Г. Брутян, ссылаясь на работы Г.Г. Грдзелян, в армянском языке много сложных слов, образованных с основой *voski/e* 'золотой' (2: 165). Этому способствует и развитие значения прилагательного *voski* 'золотой' – не только металла, цвета, но и чего-то драгоценного и замечательного: *voskehat* 'сорт винограда', букв. 'золотое зерно, с золотыми зернами', *voskematenik* 'драгоценная книга', *voskelar* 'златострунный' и под. Но и с другими цветовыми основами очень много сложных слов в рамках этих двух моделей (прилагательного и существительного), особенно с прилагательными *spitak* 'белый', *sev* 'черный', *karmir* 'красный', как и в русском, но и в особенных сочетаниях, например: *spitakakxist* 'с белыми колосьями', *karmrahats* 'с красными зернами', *sevagisher* – метафоричные 'черная ночь', т.е. 'черный как ночь', *sevakupt* 'черный как смоль' (1). Интересно то, что метафорические формулы с эталоном цвета строятся в рамкой той же конструкции (Adj+N)Adj, в то время как для русского характерна модель с обратным порядком компонентов: (N+Adj)Adj – *лимонно-желтый*. Исключение составляет *белоснежный* (примыкающий к модели *белокочанный* (Adj+N)Adj), но используется и «правильное» *снежно-белый*.

В целом цветовая палитра армянского языка выделяет больше устойчивых понятий с ярким колоритом, и она богаче золотистыми оттенками. Цветовая картина мира обнаруживает культурную специфику в каждом из языков.

В перспективе сопоставительное исследование систем цветообозначений может быть продолжено.

Литература

1. Армяно-русский словарь / Ред. Е.Г. Галстян. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1984. – 724 с.
2. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М. Наука, 1975. – 288 с.
3. Брутян Л.Г. Беседы о межкультурной коммуникации. Ереван: ЕГУ, 2014. – 400 с.
4. Василевич А.П. Этимология цветоименований как зеркало национально-культурного сознания // Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ. М., 2007. С. 9-28.
5. Вежбицкая А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. С. 231-290.
6. Кульпина В.Г. Лингвистическая цветология. От истории к современности цветовых концептосфер. М.: МАКС Пресс, 2019. – 386 с.
7. Рахилина Е.В. О семантике прилагательных цвета // Наименования цвета в индоевропейских языках. Системный и исторический анализ. М., 2007. С. 36-37.
8. Федорова Л.Л. Сложные прилагательные неотчуждаемой принадлежности в русском языке // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Языковедение. 2015 №8. С. 61-74.
9. Федорова Л.Л. Живописная палитра прозы Тургенева и Достоевского // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2022. № 1. С. 183-193.

ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЛАНДШАФТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЕНИИ

Хенцельманн М.

Грайфсвальдский университет

Германия, Грайфсвальд

martin.henzelmann@uni-greifswald.de

В настоящей статье мы предприняли попытку решить проблему, как можно использовать русский язык в общественном пространстве Армении типологизировать по диафазным, диатопическим и целенаправленным структурам. Данные три структуры анализируются на фоне теорий лингвистических и семиотических ландшафтов.

Ключевые слова: лингвистические ландшафты, семиотические ландшафты, русский язык, Армения, типология.

A TYPOLOGY OF RUSSIAN LINGUISTIC LANDSCAPES IN ARMENIA

Henzelmann M.

*University of Greifswald
Germany, Greifswald*

In this paper we argue that the use of the Russian language in public space in Armenia is subject to a particular typologisation, grounded on diaphasic, diatopic, and purposive structures. These three structures are discussed in the context of research on linguistic and semiotic landscapes.

Keywords: *Linguistic Landscapes, Semiotic Landscapes, Russian Language, Armenia, Typology.*

В данной статье мы обращаемся к вопросу о том, какую роль играет русский язык в общественном пространстве Армении и как по результатам исследования можно провести типологизацию его использования в стране. В первую очередь мы изложим основные предпосылки изучения лингвистического ландшафта, а затем обратимся к семиотическим компонентам этого поля исследования. Мы выясним, какие области (три структуры) необходимо исследовать, чтобы провести типологическую классификацию языковых ландшафтов русского языка в Армении.

В настоящее время вопрос о том, как изучить использование языка в общественном пространстве, является актуальной темой в научных кругах. Существуют различные подходы относительно этого вопроса, которые преследуют разные цели и могут быть разделены на несколько направлений. Начиная примерно с середины 1990-х годов, при исследовании лингвистических ландшафтов проводилось документирование и оценка использования языка в общественной сфере. Со временем в этой области появились два внутренних направления, которые совместимы друг с другом. Первое направление – изучение многоязычия в общественном пространстве. В этом направлении одни ученые исследуют, где и какие лингвистические знаки явно используются, и поднимают вопрос об их локальных функциях, другие – описывают их существование, функции, частотные структуры и предпочтения в их использовании. По сути, исследования строятся таким образом, что составляется корпус отобранных надписей, которые затем анализируются. Примерами могут служить надписи на магазинах, улицах, торговых пассажах, вывесках, рекламе и других многочисленных объектах в общественных местах с текстовым содержанием. Проводится анализ надписей на различных языках на фоне социального, исторического или политического контекста (например, см. [9]). Данный подход целесообразно использовать и для того, чтобы провести документированный анализ и показать языковую структуру отобранного материала

исследования [6]. В данном контексте в центре внимания оказывается вопрос о том, какой язык встречается в каком конкретном месте, как часто и почему, что подводит нас ко второму внутреннему направлению исследования. Многочисленные статьи в области изучения лингвистических ландшафтов фокусируются на явлениях, которые можно наблюдать в больших городах (например, см. [6]). Поскольку практически на каждом углу любого крупного города имеется целый ряд языкового материала, можно вполне успешно создать обширные корпуса, которые затем исследуются в статистических целях. В результате исследования языкового материала появляются публикации о конкретных статистических компонентах различных языков, например, информация о процентном распределении нескольких языков на выбранной территории. Однако тот факт, что в центре внимания исследователей находятся крупные города, что и является специфической особенностью теории «лингвистического ландшафта». Крупные города предоставляют обширный материал для исследовательского поля. Языковой ландшафт во всех доступных местах относительно легко документировать в крупных городах, особенно в столицах. Там можно быстро найти материал для изучения «лингвистического ландшафта» города, а именно многоязычные надписи, которые можно собрать и задокументировать, а затем подвергнуть статистическому анализу. Поэтому неудивительно, что подобные исследования по Армении в основном сосредоточены на Ереване, потому что там очень легко найти все вышеупомянутые аспекты: помимо армянского языка, мы часто встречаем русский или английский, реже – надписи на других языках. В любом случае, их несложно заметить, задокументировать и составить корпус. В этом контексте мы ссылаемся на недавнее исследование Л.Л. Федоровой, изучающей именно роль русского языка в армянской столице. Она считает, что английский язык более распространен в общественной сфере Еревана, чем русский [3: 91]. Более того, латиница начинает играть все более важную роль в оформлении надписей в Ереване, что Федорова интерпретирует как европеизацию города [3: 96]. Однако тот факт, что исследование проводилось именно в столице, и не делается никаких заявлений о других местах в стране, вероятно, связан с вышеописанными аспектами.

Мы можем предположить, что при анализе важную роль играет аспект семиотики ландшафта, который исследуется, например, во Франции с 1970-х годов. Эта тема вновь стала обсуждаться в академическом дискурсе прежде всего благодаря исследованию Адама Яворского и Криспина Турлоу, которые говорят о «семиотических ландшафтах» [8: 2-3]. Они считают, что язык в общественном пространстве взаимо-

действует с многочисленными модальностями, которые, в свою очередь, влияют на восприятие надписей. К ним относятся статичные и динамичные впечатления, формы, цвета или материалы, которые используются для выделения языковых знаков в пространстве. Такие компоненты, несомненно, очень важны и весьма актуальны для исследования, хотя мы утверждаем, что центральные идеи можно также заметить в исследованиях, появившихся сорока годами ранее во Франции или в среде Московско-тартуской семиотической школы [1]. Интересен тот факт, что такие великие семиотики, как Манар Хаммад [7], Жак Фонтаниль [5] или, в частности, Юрий Лотман [1], практически не включены в упомянутых выше исследованиях, но, тем не менее, следует иметь в виду, что их подход к этому вопросу имеет основание быть и до сих пор сравнительно редко использовался. Ведь можно сказать, что лингвистические знаки вообще нельзя отделить от других семиотических знаков при интерпретации, а совсем наоборот: лингвистические и другие знаки дополняют друг друга, и только благодаря этому возникает восприятие, которое позволяет провести сложную классификацию. Именно по этой причине мы считаем, что лингвистические ландшафты всегда являются также семиотическими ландшафтами, или, другими словами, анализ лингвистических ландшафтов не может обойтись без обоснования использования семиотических элементов.

Далее, можно предположить, что существуют различные констелляции, в которых русский язык участвует в языковом ландшафте Армении. Исходя из этого, мы можем выразить свою точку зрения, что существуют прототипические семиотические аспекты, которые выявляются при анализе языкового материала. Таким образом, рассмотрение языковой структуры космополитической столицы, несомненно, является важной, но его недостаточно, чтобы исследовать эту сложную тему по всей стране.

В Армении мы можем включить в анализ как минимум по трем типологическим тематическим структурам. При использовании русского языка эти структуры могут быть описаны вместе с их подмножествами. Первая структура – диафазная, что означает, что можно провести различие между устным и письменным языковым кодом. При изучении лингвистических ландшафтов роль письменного языка традиционно выходит на первый план, поскольку его легко задокументировать и сохранить. Однако, на наш взгляд, было бы интересно в будущих исследованиях обсудить вопрос о том, как устный язык формирует то или иное пространство. Армения имеет огромный потенциал в этом отношении, так как русский язык, в частности, все еще очень распространен среди представителей разных поколений, и, таким образом,

можно этот факт взять за основу для проведения инновационных исследований. Но если мы остановимся на изучении письменного кода, то для объяснения роли языка в общественном пространстве важно внимательно изучить его сущность, не только конкретное содержание надписи, но и формы, размеры, цвет, символы надписей, а также порядок расположения языков. Понятно, что на многоязычных вывесках в Армении сначала идет надпись на армянском языке, а затем на иностранном языке. Тем не менее, есть несколько исключений, например, Холм чести в г. Гюмри. Там мы находим большую табличку, на которой русская и армянская надписи расположены на уровне, но русская надпись находится слева от армянской, а поэтому стоит на первом месте. Здесь мы имеем наглядный пример того, почему расположение языков на надписи имеет исключительно важное значение, особенно для изучения семиотического ландшафта, и почему недостаточно констатировать двуязычие без глубинного анализа истории. Ведь когда в середине XIX века был построен вышеупомянутый Холм чести, город назывался Александрополь и находился в составе Российской империи, так что русский язык, несомненно, занимал в то время особое административное положение. Поэтому использование языков должно рассматриваться в контексте тех обстоятельств, в которых они применялись.

Теперь обратим внимание на вторую структуру, это – диатопическое использование русского языка в Армении. Оно представляется нам особенно актуальным, поскольку различные пространственные структуры не обеспечивают одинаковой необходимости в использовании разных языков. Как мы уже убедились, исследование в крупных городах и столицах не представляет особых практических трудностей. Реальные задачи для исследователя заключаются скорее в упорядочении большого существующего материала и определении собственных инновационных стратегий для объяснения нового понимания предмета исследования «лингвистических ландшафтов». Итак, большой город как пространство предоставляет совершенно иные рамочные условия для исследования, чем другие города страны. Например, совершенно очевидно, что в Ереване русскоязычных встречается больше, чем в Гюмри или в Вагаршапате (Эчмиадзине), поэтому можно сделать вывод, что русский язык в Ереване играет иную роль. Однако именно по этой причине было бы важно изучить и другие города (крупные, средние, малые) и провести там подробную документацию. Характер лингвистического ландшафта в селах и разрозненных поселениях предполагает совершенно иную картину. Там, как правило, очень мало надписей можно увидеть в общественных местах, и даже на армянском языке их сравни-

тельно мало. В то же время это означает, что при исследовании лингвистического ландшафта в сельской местности должны изучаться иные параметры, чем при исследовании в большом городе. Вполне вероятно, что количественный подход (как это делается в подавляющем большинстве западных исследований) не будет эффективным в поселках, так как количество материала незначительно. Вместо этого целесообразно провести качественное исследование, в котором на первый план выдвигается семиотический компонент, а языковые знаки рассматриваются в сочетании с другими знаками. Такой подход позволяет ожидать совершенно иных результатов, чем разработка статистической частоты, поскольку он должен на основе нескольких примеров описать, какую конкретную функцию имеет русский язык в самом маленьком общественном пространстве. Аналогичная ситуация складывается и при исследованиях, целью которых является объяснение языкового ландшафта в необжитых географических регионах. Здесь следует ожидать еще меньшего количества надписей, чем в деревнях, потому что если в последних еще можно найти некоторые уличные указатели или другие вывески, то в необитаемых районах надписи очень скудные или вообще отсутствуют. По этой причине такие географические пространства, как природные заповедники, практически не являются предметом рассмотрения при изучении лингвистического ландшафта. Кроме того, большие географические территории труднодоступны, а количество материала, который будет собран, гораздо меньше. Однако все эти моменты также очень четко показывают, что диатопическая дифференциация абсолютно необходима для того, чтобы понять значение русского языкового ландшафта Армении.

Третья структура в использовании русского языка в Армении возникает в ходе изучения вопроса о цели и назначении использования русского языка в обществе. Это означает, что необходимо задаться вопросом, какую задачу, какое назначение должен выполнять язык в конкретном месте. Если речь идет об использовании русского языка в местах, имеющих отношение к туризму, то это связано с тем, что иностранные туристы приезжают в основном из русскоязычных стран и, кроме того, русский язык является самым распространенным языком после армянского языка в Армении. Хотя все чаще отмечается, что роль русского языка в стране значительно снизилась после распада Советского Союза [3: 89; 2: 196-197], тем не менее, можно сказать, что русский язык по-прежнему имеет высокий статус в общественной сфере. Ситуация несколько иная, когда русский язык используется в местах, где слабо развит туризм, и тогда мы должны спросить, какие существуют причины для его использования в этих районах. Цель и задача

русской надписи в общественном пространстве заключается, прежде всего, в том, чтобы представить определенные высказывания таким образом, чтобы их могли понять те, кто не говорит по-армянски, но говорит по-русски. Это все еще люди, которые приезжают в Армению из бывшего Советского Союза и которые часто являются носителями русского языка. Другими словами, русский язык является тем языком, который широко оправдан как универсальное и, прежде всего, межэтническое средство общения в Армении. Однако можно назвать и другие мотивы использования русского языка, такие как историческая традиция его использования, его распространение, проявление в «моде» (хотя, как правило, это ассоциировалось с русским языком в Советском Союзе, а сейчас чаще встречается английский [2: 196]), или даже по практическим причинам, которые увеличивают распространение определенной информации.

Так же, как Эуджен Кошеру говорит об архитектуре языка, мы можем говорить о «лингвистической ландшафтной архитектуре». Мы можем проанализировать это, изучив использование языка в общественном пространстве в связи с другими компонентами, таким как культурный, исторический, пространственный компонент или другими. Кошеру исходит из того, что язык всегда имеет различные проявления, выступающие в совокупности. Это значит, лексические, грамматические или фонетические различия могут наблюдаться внутри языкового расслоения [4]. Аналогично можно утверждать, что язык в общественном пространстве – это элемент использования языка, который полностью можно метафорически объяснить как архитектурное произведение. В Армении в этом контексте русский язык играет весьма важную роль, поскольку он занимает особое положение как в устном, так и в письменном контекстах, а это необходимо описать с точки зрения его диафазного, диатопического и целенаправленного расслоений.

Литература

1. Золян С. Юрий Лотман. О смысле, тексте, истории. Темы и вариации. *Studia philologica*. – М.: Языки славянских культур, 2020. – 320 с.
2. Савченко И.А., Алоян Ж.Л., Барсегян С.С. Русский язык в современной Армении: элементы компаративного обучения // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 483. – С. 195-208.
3. Федорова Л.Л. Русский язык в Армении: Языковая ситуация и языковой ландшафт современного Еревана // A. Nikunlassi, E. Protassova (eds.): *Russian Language in the Multilingual World*. *Slavica Helsingiensia*, 52. – Helsinki: University of Helsinki, 2019. – С. 87-99.
4. Coseriu E. *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. – Madrid: Gredos, 1992. – 339 p.

5. Fontanille J. *Sémiotique du discours*. – Limoges: Presses Universitaires de Limoges et du Limousin. 3e édition, 2016. – 304 p.
6. Gonçalves K. Semiotic Landscapes and Discourses of Place within a Portuguese-Speaking Neighborhood // *Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies*. 2012. № 1. – pp. 71-99.
7. Hammad M. *Sémiotiser l'espace, décrypter architecture et archéologie. Essais sémiotiques*. – Paris: Librairie orientaliste Paul Geuthner, 2015. – 397 p.
8. Jaworski A., Thurlow C. Introducing Semiotic Landscapes. In: A. Jaworski, C. Thurlow (eds.): *Semiotic Landscapes, Language, Image and Space*. – London: Continuum, 2010. – pp. 1-40.
9. Sloboda M. State Ideology and Linguistic Landscape: A Comparative Analysis of (Post)Communist Belarus, Czech Republic and Slovakia // E. Shohamy, D. Gorter (eds.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. – London: Routledge, 2009. – pp. 173-188.

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ГОСТЕПРИИМСТВО» В РУССКОЙ И ГРУЗИНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Церцвадзе М.Г., Кухалаишвили М.Н.
 Кутаисский государственный университет
 имени А. Церетели
 Грузия, Кутаиси
 mzia.cercvadze@yandex.ru

Статья посвящена рассмотрению вопроса репрезентации концепта «гостеприимство» в русской и грузинской лингвокультурах. Предметом являются сходства и различия в лингвистическом описании концепта «гостеприимство» в исследуемых языках. Основными методами работы явились метод сплошной выборки материала, семантического и описательного анализа, метод словарных дефиниций и сопоставительно-типологический метод. Научная новизна исследования состоит в том, что в данной работе впервые сделана попытка осмыслить национально-специфический характер изучаемого понятия «гостеприимство» в ходе сравнительного анализа русского и грузинского языков. Исследование показало, что семантическая структура концепта «гостеприимство» идентична в грузинском и в русском языках. Гостеприимство в культурах двух народов означает радушный и щедрый прием гостей и отличается своей полиструктурностью и многосторонностью.

Ключевые слова: концепт, языковые средства репрезентации, семантическая структура, концепт «гостеприимство».

LINGUISTIC MEANS OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT OF "HOSPITALITY" IN RUSSIAN AND GEORGIAN LINGUOCULTURES

*Tsertsvadze M., Kukhalashvili M.
A. Tsereteli Kutaisi State University
Georgia, Kutaisi*

The article is devoted to the question of the representation of the concept of "hospitality" in Russian and Russian linguocultures. The subject is the similarities and differences in the linguistic description of the concept of "hospitality" in the languages studied. The main methods of work were the method of continuous sampling of material, semantic and descriptive analysis, the method of dictionary definitions and the comparative typological method. The scientific novelty of the study is that in this work for the first time a comparative typological study of the concept of "hospitality " based on the material of Russian and Georgian languages. The study has shown that the semantic structure of hospitality is identical in Georgian and in Russian. Hospitality in the cultures of the two peoples means a cordial and generous reception of guests and is distinguished by its polystructure and versatility.

Keywords: *linguistic means of representation, semantic structure, the concept of "hospitality".*

Настоящая статья посвящена изучению языковой репрезентации концепта «гостеприимство» в русской и грузинской лингвокультурах. Выбранный концепт национально специфичен как для русского, так и для грузинского языкового сознания и является базовым концептом культуры. народа. Концепт «гостеприимство» представляет собой сложное ментальное образование, в котором могут быть выделены определенные признаки, частично совпадающие и пересекающиеся в русской и грузинской лингвокультурах. Этим в определенной и определен выбор темы нашей работы.

Актуальность данного исследования обуславливается, с одной стороны, повышенным интересом к описанию языковой картины мира с научной точки зрения. С другой стороны, актуальность темы определяется недостаточной изученностью выбранного концепта в сопоставительном плане.

Объектом исследования является семантика, структура и функционирование концепта «гостеприимство» в русском и грузинском языках.

Предметом исследования является сопоставительный анализ и национально-культурная специфика реализации концепта «гостеприимство» в русской и грузинской языковых картинах мира.

Цель данной статьи является описание и сопоставление семантики паремиологических единиц со значением «гостеприимство» в русском и грузинском языках.

Основными методами работы явились метод сплошной выборки материала, семантического и описательного анализа, метод словарных дефиниций и сопоставительно-типологический метод.

Материалом для исследования послужили данные лексикографических источников, одноязычных (грузинских и русских) и двуязычных (русско-грузинских) словарей, а также паремиологических справочников (100 русских пословиц и 70 грузинских),

Научная новизна исследования состоит в том, что в данной работе впервые проведено сопоставительно-типологическое исследование концепта «гостеприимство» на материале русского и грузинского языков; выявлены типологические сходства и различия паремиологических единиц со значением «гостеприимство» исследуемых языков на семантическом и культурологическом уровнях, сделана попытка осмыслить национально-специфический характер изучаемого понятия «гостеприимство» в ходе сравнительного анализа русского и грузинского языков.

Для проведения сравнения значений концепта «гостеприимство» в русском и грузинском языках, обратимся, прежде всего, к словарному значению в исследуемых языках

В «Малом академическом словаре» (далее МАС) трактуется: гостеприимство, - а, ср. Готовность, желание принять гостей и угостить их. ... [Гаврила Гаврилович] славился во всем округе гостеприимством и радушием. Пушкин, Метель. [4:190].

В «Словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова лексема «гостеприимство» не зафиксирована. Фиксируется прилагательное гостеприимный, -ая, -ое; -мен, -мна. Радушный к гостям. Гостеприимные люди. Гостеприимно (нареч.) встретить. [5:133].

Толковый словарь русского языка под редакцией Д. Н. Ушакова, представляет гостеприимство как радушие по отношению к гостям, любезный приём гостей [6: 199].

Далее рассмотрим лексему „სტუმართმოყვარეობა“ (гостеприимство) в грузинском языке.

В толковом словаре грузинского языка სტუმართმოყვარეობა (гостеприимство) – это качество гостеприимного человека [9 : 510]. Под „სტუმართმოყვარე“ (гостеприимным) в толковом словаре грузинского языка подразумевается тот, кто любит гостей, тот, кто встречает гостей радушно и радостно [9 : 510].

В словаре древнегрузинского языка И. Абуладзе

-სტუმარი/სტუმარის მოყვარეობა. მოყვარეობა (гостеприимность) – любить незнакомца, посетителя [6 : 325].

Как показывают наши наблюдения, в сопоставляемых языках

понятие «гостеприимство – სტუმართმოყვარეობა» характеризуется общностью определения как радушного, щедрого приёма гостей.

Концепт «гостеприимство», по нашему мнению, семантически тесно связан с концептом «гость», поэтому мы проводим его семантический и концептуальный анализ, который направлен на экспликацию семантической структуры, уточнение реализующих данный концепт денотативных значений.

В «Малом академическом словаре» (МАС) дается следующая трактовка лексемы «гость». Гость - 1 Тот, кто навещает, посещает кого-либо (в сочетании с прил.: «частый», «редкий», «случайный»). 2 Постороннее лицо, приглашенное или допущенное на какое-либо собрание, заседание и т. п. 3 В старину: купец, преимущественно иноземный. В гости пойти (или поехать и т. п.) – направиться куда-л. в качестве гостя. В гостях (быть, обедать и т. п.) – в качестве, на положении гостя. Из гостей прийти (или вернуться и т. п.) – вернуться оттуда, где был гостем [3:180].

В Словаре С.И. Ожегова дается 4 значения данной лексемы: Гость – 1 тот, кто посещает кого-нибудь с целью повидаться, побеседовать, вместе провести время. Идти в гости (к кому-нибудь, в качестве гостя). Вернуться из гостей (побыв гостем у кого-нибудь). Быть в гостях (гостем у кого-нибудь). В гостях хорошо, а дома лучше (поговорка). 2 О неожиданном пришельце, о том, кто (что) появился неожиданно. 3. Постороннее лицо, приглашенное присутствовать на собрании, заседании, празднестве. Места для гостей. 4 Купец, ведущий заморскую торговлю, стар. (Садко-богатый гость) [4:141].

В толковом словаре грузинского языка «სტუმარი» (гость) – 1. Лицо, пришедшее в гости или получившее специальное приглашение, приглашенный. «Я приглашаю вас – я тоже приглашаю вас, вы хозяева – я гость!» (Акакий). Хозяин был рад приходу гостя.... (Важа). // Офиц. Постороннее лицо, приглашенное или допущенное на какое-либо собрание, заседание. Среди гостей Конгресса – делегации 25 братских коммунистических и рабочих партий Европы и Азии («Ком.»). Фигур. В саду созрела вишня, птицы стали ее частыми гостями (то есть пернатыми). Гогеб). 2. Перен. Где-то временное, случайное нахождение Я был в гостях, а теперь возвращаюсь домой (Илья). ♦ Незваный гость видит. Незваный гостьх [9:508].

Как показывает наше наблюдение, описание данной лексемы в словарях русского языка совпадает с грузинским языком.

Анализ синонимичных рядов слова гостеприимство в русском и грузинском языках позволяет выявить общность семантической структуры данного слова. Словарь синонимов русского языка выстраивает

следующую парадигму: гостеприимство – гостеприимность, радушие, странноприимство, хлебосольство, «открытость» «гостеприимность», «угостительность», «приемистость».[1:250]/ Синонимами слова სტუმარმოყვარეობა(гостеприимство) в грузинском языке выступают: პურადობა (гостеприимность, хлебосольство), პურმარილიანობა (гостеприимность, хлебосольность), გულუხვობა (щедрость), გულგაშლილობა (искренность, гостеприимность), ხელგაშლილობა (щедрость, тороватость), დარდიმანდობა (щедрость), პურუხვობა (щедрость, хлебосольность) [7:186]. Таким образом, сопоставление синонимичных рядов показывает, что в сознании русских и грузин понятие «гостеприимство» ассоциируется с радушием, щедростью, дружелюбным отношением к гостям.

Наиболее ярко национальная специфика концепта «гостеприимство» проявляется на паремиологическом уровне анализируемых языков.

Проведенный анализ позволил выявить 9 типов пословиц и поговорок лексемы «гостеприимство» в сопоставляемых языках:

1. О приветливом отношении к гостям. В рус. яз.: *Встречай не с лестью, а с честью; Рад не рад, а говори: «Милости просим!»; Принимают: за обе руки берут да в красный угол сажаяют; Гостю почет – хозяину честь; Гость доволен – хозяин рад.* В груз.яз.: „სტუმარი ღვთისაა“. (Гость от Бога); *თუ მასპინძელი არ ღიბინობს, სტუმარიც მოიწყენსო* (Если хозяину не весело, то и гостю скучно); *მასპინძელი სტუმრის ვირიანო* (Хозяин дома – слуга гостя).

2. О незваных гостях. В рус. яз.: *Не вовремя гость – пище злодея; Незваный гость хуже татарина; На незваного гостя не припасена и ложка; Придешь незваным, уйдешь драным; Непрошенному гостю места нет.* В груз. яз. ძალით მოსული სტუმარი ჭირზედაც უარესიაო (Незваный гость хуже чумы); დაუპატიჟებელი სტუმარი ძაღლზე უარესიაო (Незваный гость хуже собаки); დაუპატიჟებელი სტუმარი მოუმსახურებელი დარჩება (Незваный гость остается без услуги); დაუპატიჟებელი სტუმარი ყურადღებას ვერ ეღივებაო (Незваный гость не удостоится внимания хозяина дома); სტუმარი სტუმარს ეპატიჟებოდა, მასპინძელი - არცერთსა (Гость гостя пригласил, а хозяин обоих выгнал).

3. О званых гостях. В рус. яз.: *Доброму гостю хозяин рад; Для доброго гостя и ворота настежь; Званный – гость, а незванный – пес; Званому гостю – первое место; Желанному гостю горячий привет, незваному гостю - хозяина дома нет; Желанный гость зова не ждёт; Для доброго гостя и хозяин поживится (добудет, чего нет).* В груз. яз.:

ხამს სტუმარი სასურველი, მასპინძელი მხიარული(Если гость желанен, то и хозяин весел).

4. Об угощении. В рус. яз.: Пирог ешь, хозяйку тешь; а вина не пить, хозяина не любить; Не дорог квас, дорога изюминка в квасу – Сначала еда (угощение), а, Гостю щей не жалей, а погуще влей. В груз. яз.: სტუმარმა უარიც რომ თქვას, მასპინძელმა თავისი არ უნდა დაიშალოსო (Если гость даже будет отказываться от угощения, хозяин дома должен настаивать на своем- букву перевод автора); ყველი და პური – კეთილი გული (Сыр и хлеб – да доброе сердце).

5. О правилах поведения гостей. В рус. яз.: Гость у хозяина в руках.; Гость хозяину не указчик; В чужом доме не осуждай!; У себя, как хочешь, а в гостях, как велят; В гостях гостить – не свою волю творить; Гость, как невольник: хочешь – ешь, и не хочешь – ешь. В груз. яз. სტუმარი მასპინძლის ვირია, სადაც უნდა იქ დასვაძმოსო. (Гость у хозяина – что осел: где бы его ни захотели привязать – должен соглашаться); სტუმარი თავშეკავებულია კარგი, მასპინძელი კი გულუბნო. (Гость хорош сдержанный, а хозяин – щедрый).

6. О скупости в отношении гостей, негостеприимности. В рус.яз.: И в гости не ездит, и к себе не зовет; Гости на двор, так избу на запор; Он сам себе рад (т. е. негостеприимен); Зазвал гостей глодать костей; Пара липовых лещей да горшок пустых щей; Есть чего слушать, да нечего кушать; Рад гостям за чужим столом. В груз. яз. : ჩემთან მოხვალ- ღვინოს ყლუპავ, თქვენსა მოვალ-თვალებს ხუჭავ. (Ко мне придеши- вино пьешь, к вам приду- глаза отводишь – букв., перевод автора); ორი პურადვირი კაცი ერთმანეთის მიბადვით მიმშილით დაიხოცნენო. (Два скупца, подражая друг другу, умерли с голоду -букв., перевод автора)).

7. Об обычаях и советах. В рус.яз.: На незвано не ходи, на нестлано не ложись; Погасил невзначай свечу – жди гостей; В гости ходить, и к себе надо водить; В чужом доме не будь приметлив, да будь приветлив; Нож со стола упал – гость будет, ложка или вилка – гостья ; Уголь из печи упал – гости на двор;Огонь в печи погас – нечаянный гость; Где рады, там не учащий, а где не рады, век не бывай. В груз. яз.: სანამ შეხვიდოდე გამოსვლაზე იფიქრე (Прежде чем войдешь, думай о выходе); შენი კარი გააღე, სხვისაც ღია დაგხვდებაო (Открой дверь у себя - у других открытой найдешь); ამვლელსაც აჭამე, ჩამსვლელსაც აჭამე და შინაც მოიტანეო(И прохожего накорми и домой принеси- перев. автора); კაი გული და კაი პურიო([хлеб- да доброе сердце).

8. О проводах засидевших гостей. В рус.яз.: Пора гостям и честь знать; Знай, солдат, честь: погрелся, да и вон! Конного гостя провожай до коня, а пешего до ворот; Дорогие гости, вас ли вывести, стол ли вынести?; Гость до трех дней. В груз. яз.: დილით ოქრო ხარ სტუმრო, საღამოს ვერცხლად იქცევო, თუ ხანი დაგაგვიანდა - სპილენძად გადაიქცევო (Гость в первый день - золото, на второй - олово, а на третий - медь).

9. О хлопотах и тратах с приемом гостей. В рус.яз.: Званный гость убыточен; На званого гостя угодить надо; Краюшка не велика, а гостя черт принесет - и последнюю унесет; Званому гостю много нужно, званые гости убыточны. Гости едят и пьют, а с хозяина шкуру дерут. В груз. яз. : დაპატარავებულ სტუმარს დიდი გული აქვს (Званный гость - надменен): სტუმარი სახლის ამომგდებია (Гость- опустошитель дома- букв. перевод автора).

Таким образом, проведенное исследование приводит к следующим выводам:

1. Концепт «гостеприимство» является одним из ключевых в любой лингвокультуре и входит в более обширную концептосферу *своей - чужой*.

2. Семантическая структура гостеприимства идентична в грузинском и в русском языках. Гостеприимство в культурах двух народов означает радушный и щедрый прием гостей и отличается своей полиструктурностью и многосторонностью.

Литература

1. *Александрова З. Е.* Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: около 11 000 синонимов. диапазоны. – 11-е изд., перераб. и доп. - М.:, . 2001.-300с.
2. *Даль В.И.* Пословицы русского народа. – М., 1999.-700с.
3. *Евгеньева А.П.* Словарь русского языка в 4 томах \ Под ред. Евгеньевой А.П., М., 1985-1988.
4. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997. –943 с.
5. *Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка. – М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл." – 1935-1940. (4т.). – 900с.
6. აბულაძე ი. ძველი ქართული ენის ლექსიკონი -თბ., 1973. -800გვ.
7. ნეიმანი, ა. პ. სინონიმების ლექსიკონი. თბ., 1979.-559 გვ.
8. სახოკია თ. .ქართული ხალხური ანდაზები. თბ., 1975. -229გვ.
9. ჩიქობავა ა. თანამედროვე ქართული ენის განმარტებითი ლექსიკონი ერთტომეული. თბ., 1960 . -500გვ.
10. წერეთლი ე. ქართულ-რუსული ანდაზები.თბ.,1976. -80გვ

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В АСПЕКТЕ ДИАХРОНИИ

Чащина Е.А.

Познаньский университет им. Адама Мицкевича

Польша, Познань

jelena.c@amu.edu.pl

В связи с длительной историей формирования русского речевого этикета и теми изменениями, которые происходили в нем под влиянием значительных исторических событий, автор в данной статье, рассматривая отдельные средства речевого этикета, совершает экскурс в предшествующие эпохи с привлечением источников, относящихся к разным периодам, как наиболее древним – XII-XVII вв., так и не столь отдаленным по времени – XIX в., что позволяет увидеть те или иные процессы в их развитии. В частности, в статье анализируются обращения, в том числе обращения на ты или вы, а также формулы приветствия, формулы титулатуры и некоторые другие.

Ключевые слова: *речевой этикет, историческая лексикология, берестяные грамоты, Древняя Русь.*

ON SOME FEATURES OF RUSSIAN SPEECH ETIQUETTE IN THE ASPECT OF DIACHRONIC

Chashchina E.

Adam Mickiewicz University in Poznan

Poland, Poznan

In connection with the long history of the formation of Russian speech etiquette and the changes that took place in it under the influence of significant historical events, the author in this article, considering individual means of speech etiquette, makes an excursion into previous eras with the involvement of sources relating to different periods, as the most ancient – 12th – 17th centuries, and not so distant in time – 19th century, which allows us to see certain processes in their development. In particular, the article analyzes appeals, including appeals to ты or вы, as well as greeting formulas, titular formulas and some others.

Keywords: *speech etiquette, historical lexicology, birch bark letters, Ancient Russia.*

Под речевым этикетом понимается «универсальное языковое явление, присущее всем народам мира. Вместе с тем каждый язык обладает своим запасом слов и выражений (тезауросом), отражающим национальную специфику речевой вежливости» [1]. Как отмечает В.И. Карасик, понятие вежливости в английском языке находит лексическое выражение: *polite* – ‘вежливый’ и *courteous* – ‘вежливый, учтивый, обходительный’, и «они различаются тем, что первое слово в большей

мере обозначает внешний аспект поведения, а второе слово – гармонию внешнего проявления и внутреннего доброго расположения к человеку» [6]. В русском языке слово *вежливый* (древнерусское *вежливь*), как указывает А.В. Семенов, использовалось с XIII в. и образовано от той же основы, что и слово *ведьма*, которое трансформировалось в *вежу* – знающего человека, знатока [10]. Таким образом, прилагательное *вежливый* изначально употреблялось со значением ‘разумный, мудрый’, а позднее, в XVI веке, оно приобретает семантику ‘учтивый’ [11:52]. «В лингвистической литературе вежливость анализируется либо в плане исследования общих стратегий поведения, либо в плане выявления специфики выражения положительного отношения к человеку на материале частных речевых актов в конкретном языке», то есть на материале речевого этикета [6]. В данной статье мы рассмотрим некоторые особенности этикетных формул в современном русском языке и совершим экскурс в историю их возникновения, формирования и развития.

Выбор формулы приветствия в той или иной ситуации имеет важное значение, так как в приветствии выражается расположение к людям, уважение к ним, желание вступить в контакт, продолжить в дальнейшем знакомство. Самым традиционным и употребительным в качестве приветствия является слово *Здравствуйте!*, которое представляет собой императив глагола *здороваться*. В современном русском языке с точки зрения семантики – это пожелание здоровья. Если принять во внимание распространенную в России поговорку: «Деньги потерял – ничего не потерял, время потерял – много потерял, здоровье потерял – все потерял», это пожелание является очень важным. Об этом свидетельствуют, например, одни из самых ранних источников Древней Руси – берестяные грамоты. В частности, в письме, относящемся к XII в., подтверждается главное значение прилагательного *здоров* – ‘здоровый’: *А если князь будет здоров и благополучен, то и о вас позаботимся* [5:325]. Традиционное сообщение о здоровье адресантов встречается в письмах родственникам: *Поклон Онтану от матери. Мы все здоровы* [5:399]. Также в грамоте от Гюргия к отцу и к матери под № 424 содержится вопрос о их здоровье: *Пришлите мне грамотку, здоровы ли вы* [5:272]. Однако в далекие времена слово *здоров*, кроме семантики ‘здоров, здоровый’, означало ‘жив’, что подтверждается следующим контекстом из «Новгородской летописи»: *и пришли все здоровы, но ранены, а привезенный Иван Клекачевич умер от той раны* [5:514]. Формула *добрь здоровъ* со значением ‘жив-здоров’ являлась устойчивым сочетанием, выражающим благополучие, как отмечает А.А. Зализняк, «одновременно физическое и социальное»

[Там же]. В одной из берестяных грамот читаем: *Мы с Григорием в Ярославле живы-здоровы* [5:513]. В русском языке более позднего периода остался след в виде словосочетаний *доброе здоровье, в добром здравии*. В произведении И.С. Тургенева «Завтрак у предводителя» персонажи, приветствуя друг друга, задают вопрос: *Как вы в своем здоровье?* Например, Мирволин, обращаясь к Балагаеву: *Как вы в своем здоровье?* Балагаев: *Извините, пожалуйста, ... Евгений Тихоныч! Милости просим! Как вы в своем здоровье?*; помещица Каурова: *Вы как в своем здоровье, Евгений Тихоныч?* [13].

Таким образом, приветствие *здравствуйте* с учетом спектра значений включает в себе пожелание - будьте живы, благополучны и здоровы.

Среди детей, молодёжи, а в неофициальной обстановке и людей старшего поколения, употребительным является слово *Привет!* Когда-то очень давно в качестве аналогичного приветствия использовалось словосочетание *Слово добро* (буквальный перевод: *Слово доброе*), о чем свидетельствует начало текста одной из берестяных грамот под номером 122: *Слово добро от Есифа брату Фоме* [4:544]. Как видим, здесь с приветом обращается Есиф к своему брату Фоме. Владимир Мономах в своем «Поучении», написанном предположительно в 1117 г. [9:460], советует приветствовать людей при встрече добрым словом: *И человека не минете, не привечавше, добро слово ему дадите* [9:400].

Правила обращения к адресату претерпели значительные изменения с течением времени. В русском языке изначально использовалось обращение на *ты* ко всем, независимо от социального положения адресата [3]. Причем в письменных источниках указывалось только имя, без дополнительных этикетных элементов, в частности, в одной из берестяных грамот XII века читаем: *Поклон от всех людей к Петру и к Якие, вот мы слышали, что все грамоты...* [5:316]. Названный здесь Петр, как установлено А.А. Гиппиусом, — «это боярин Петр Михалкович, чья дочь была в 1156 г. выдана замуж за князя Мстислава Юрьевича (сына Юрия Долгорукова), княжившего в Новгороде в 1155-57 гг. ... Якша — выдающийся новгородский политический деятель XII в. Якун Мирославич, трижды занимавший пост новгородского посадника...» [5:314]. Обозначений должности, титула мы здесь не находим, что свидетельствует о демократичности общества указанного периода. Затем характер общественных взаимоотношений меняется, что приводит к довольно жесткому социальному расслоению и установлению новых норм поведения и употребления речевых этикетных формул в зависимости от статуса адресата и адресанта.

В XVII в. крестьянами по отношению к своим господам используются слова этикетного характера *государь* и *государыня*. В частности, в одной из челобитных крестьянина галицкого поместья, который обращается к своей владелице с просьбой об отсрочке уплаты оброчных денег, читаем: *Государыне Устинье Тимофеевне бьет челом сирота твои Галицкого поместья крестьянишко Гришка Тарасов. Винен я, сирота твои, пред тобою, государынею...* [7:25]. В другом документе крестьянина боярина А.Н. Самарина, просящего об отсрочке платежа денежного оброка, фиксируется: *Государю Андрею Микитичю бьет челом сирота твои,... крестьянишко твой, государев, Лукашка Левонтьев. По твоему государеву указу правит на мне, сироте, староста оброку денежнева, а мне взять негде, а упродать нечево ж.* [7:29]. В данных текстах крестьяне обращаются к своим господам по имени и отчеству, с использованием слов *государь*, *государыня*, однако, на ты, так как обращение на ты носило еще нейтральный характер. Обращает на себя внимание тот факт, что себя они называют по имени с использованием уничижительных суффиксов *Гришка*, *Лукашка*, также слово *крестьянин* употребляется с суффиксом – *ишк-* *крестьянишко*, что имело целью зафиксировать зависимое положение адресанта. Кроме того, определенные правила поведения людей низших сословий того времени были социально маркированными, в частности, крестьяне в присутствии барина или должностного лица государственной администрации должны были снимать шапку, головной убор, что привело к появлению в русском языке таких фразеологизмов, как *ломать шапку* и *шапки долой*. Во «Фразеологическом словаре русского литературного языка» значится: *ломать шапку* - неодобр., унижаться, заискивать. [*Микитушка*] *пьяных не терпел, с богатыми не знался, перед помещиком и полицией шапки не ломал и шеи не гнул* (Ф. Гладков. Повесть о детстве), и далее *шапки долой* - устар., обычай низко кланяться, приветствуя именитого человека, сняв головной убор. – *Да, Алексей Петрович, конец нашему уезду, крах. Двадцать лет назад – да мы царями сидели. Выкаатишь, бывало, в коляске – все шапки долой, кругом хутора дворянские, родня...* (А. Н. Толстой. Ночь в степи) [14]. Отметим, что такое правило – снимать шапку при встрече с хозяином или представителем власти, имело давнюю историю. В средневековой Европе лицо, вступавшее в вассальную зависимость от своего сюзерена, являлось к нему с непокрытой головой, без шапки и без пояса, так как шапка являлась символом свободы [8:158-159]. Соответственно, человек, снимавший шапку, признавал своё зависимое, подчиненное положение.

Обращение на *вы*, а также разнообразные формулы титулатуры получили распространение по отношению к представителям высших

сословий в XVIII в., а к слугам осталось обращение на *ты*, которое начинает приобретать уничижительный характер. В соответствии с «Табелем о рангах» Петра I, изданного в 1717-1721 гг., выстраивалась иерархия военных, гражданских и придворных чинов. В XIX в. использовались обращения *граф*, *князь*, *ваша светлость* и т.п. Получила распространение формула *ваше благородие* – «формула титулования и официально-почтительного обращения к офицерам и чиновникам с 14 по 9 класс включительно и к их женам..., а также к представителям власти, человеку благородного происхождения или просто к представительному мужчине» [2: 51]. Вежливыми по своему характеру обращениями в аристократической среде XVIII-XIX вв. были слова *госпожа*, *господин*, *сударь*, *сударыня*, а также словосочетания *милостивый государь*, *милостивая государыня*. В вышеупомянутом произведении И.С. Тургенева «Завтрак у предводителя» читаем: Алупкин (Наглановичу) – *Я, милостивый государь, ни на что не посмотрю. Вы меня оскорбили, милостивый государь!* И далее он же: - *Мы с вами еще увидимся, милостивый государь! – слышите вы? Господа, честь имею кланяться* [13].

После октябрьской революции 1917 г. ситуация изменилась, все сословия были упразднены, и необходимость в таких обращениях отпала. Теперь уже в официальной обстановке ко всем обращались на *вы* и по имени и отчеству, независимо от происхождения, занимаемой должности и т.п. Однако возник вопрос: как же обращаться к незнакомым людям, имени и отчества которых мы не знаем? *Ваше благородие*, *сударь* и *сударыня*, *госпожа* или *господин* – неуместны. Здесь свою важную роль сыграло слово *товарищ*, которое оказалось универсальным и могло использоваться в качестве обращения к любому адресату. Нередко и само происхождение этого слова связывают с революционными событиями. Однако это сущестительное является очень древним и имеет свою любопытную историю. В древнерусских источниках слово среднего рода *товарище* встречается со значением 'шатер, палатка': *Изяслав же... вседше на конь гна до товарищ ихъ, и види товарища горящая, и воротися опять* [12:381]. В этом фрагменте речь идет о том, что князь Изяслав, сев на коня, поскакал к шатрам их, но, увидев их горящими, вернулся назад. По своему происхождению слово *товарищ* связано со словом *товар*, которое в те далекие времена обозначало военный или походный лагерь: *наехаша немцы на товары без вести, новгородци же побегоша съ веча въ товары* [12:378]. Приведем перевод данного фрагмента: напали немцы на военные лагеря без предупреждения, новгородцы побежали к ним прямо с веча. Однокоренное слово *товарникъ* в XI – XII вв. употреблялось со

значением ‘товарищ по оружию’: *Артори... призва своего Лукья своего товаририка* ‘с которым жил в одном шатре’ [Там же]. Таким образом, слово *товар* обозначало походный лагерь русских воинов, а *товари-никами* или *товарищами* именовались сами воины, дружинники князя. Существительное *товарищ* стало также обозначать того, кто участвует с кем-либо в одном деле, промысле, предприятии, словом *товарищ* именовалось лицо, состоящее при ком-либо в качестве помощника. С этим же значением оно использовалось и в XIX в., например, *товарищ прокурора* или *товарищ министра*, сейчас мы бы сказали *помощник прокурора* или *помощник министра*. Одним из важных значений этого слова являлось ‘близкий человек, товарищ, друг’: *Возлюбленный мой брате и товарищу, имам надежду в щедротах Божиих* [Там же]. Именно это значение оказалось наиболее устойчивым. Слово *товарищ*, а также в форме множественного числа *товарищи* нередко можно услышать в русской речи и сегодня.

Пытаясь решить проблему обращения к незнакомым людям, говорящий в современной России использует слова *мужчина, женщина, девушка*, а также термины родства *бабушка, дедушка, сынок*. Однако чаще всего употребляются формулы *Извините, Будьте добры, Пожалуйста, Будьте любезны*, которые не затрагивают конкретную личность.

В настоящее время встречается обращение к аудитории во множественном числе *Дамы и господа!*, как правило, на различных официальных мероприятиях, экономических форумах, симпозиумах и т.п. Слова *господин* и *госпожа* в форме единственного числа в сочетании с фамилией или занимаемой должностью также употребляются, но значительно реже, так как это звучит несколько претенциозно, что уместно в сугубо официальной ситуации или на высоком дипломатическом уровне, например: *Господин Иванов, Госпожа Иванова, Господин министр*.

Таким образом, мы остановились на некоторых аспектах русского речевого этикета, на наш взгляд, довольно актуальных. Как отмечает Н.И. Формановская, «речевой этикет – важный элемент всякой национальной культуры. В языке, речевом поведении, устойчивых формулах (стереотипах) общения отложился богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа. А это бесконечно ценно» [15:151]. Русский речевой этикет формировался на протяжении длительного времени, многих столетий, значительно менялся под влиянием исторических событий, изменений в общественных отношениях. В частности, обращение на *ты*, изначально нейтральное, начинает носить уничижительный или фамильярный характер и остается таковым в отношении незнакомых людей и в настоящее

время. Появившиеся формулы титулатуры и социально маркированные элементы речевого этикета для высших сословий уходят из языка в начале XX в., что создает трудности в общении и сегодня. Некоторые формулы приветствия и обращения появляются в языке на ранних стадиях его развития, в частности, особый интерес представляет судьба одного из древнейших слов в русском языке - слова *товарищ*, получившего в течение XX века необычайно широкое распространение и развитие. Современные тенденции в русском языке также обращают на себя внимание исследователей и требуют дальнейшего изучения, однако подход к тем или иным процессам в языке с точки зрения их исторического развития дает более полное и объективное представление о них.

Литература

1. *Балакай А.Г.* Доброе слово. Словарь-справочник русского речевого этикета и народного доброжелательного обхождения. Т. I. – Кемерово, 1999, https://studylib.ru/doc/638387/dobroe-slovo-slovar._russkogo-rechevogo-e-tiketa-i-narodnog... [25.06.2023].
2. *Балакай А.Г.* Словарь русского речевого этикета: 2-е изд., испр. и доп. – М.: АСТ- ПРЕСС, 2001. – 672 с.
3. *Гольдин В.Е.* Речь и этикет. – М.: «Просвещение», 1983. – 109 с. http://read.newlibrary.ru/read/_goldin_valentin/page20/rech_i_yetiket.html [23.06.2023].
4. *Зализняк А.А.* Древненовгородский диалект. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 720 с.
5. *Зализняк А.А.* Древненовгородский диалект. 2-е издание. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 872 с.
6. *Карасик В.И.* Язык социального статуса. – М.: Институт языкознания РАН, Волгогр. гос. пед. институт, 1992. – 330 с., <http://philologos.narod.ru/texts/karasik/status00.htm> [23.06.2023].
7. Крестьянские челобитные XVII в.: из собраний Государственного Исторического музея. – М.: Наука, 1994. – 329 с.
8. *Кулишер М.И.* Очерки сравнительной этнографии и культуры. – СПб., 1887. – 287 с.
9. Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI - начало XII века. М.: «Художественная литература», 1978. – 413 с.
10. *Семенов А.В.* Этимологический словарь русского языка. – М.: Издательство «ЮНБЕС», 2003. – 704 с., <https://lexicography.online/etymology/semyonov/> [23.06.2023].
11. Словарь русского языка XI – XVII вв. Вып. 2. – М.: Наука, 1975. – 320 с.
12. Словарь русского языка XI – XVII вв. Вып. 29. – М.: Наука – Азбуковник, 2011. – 480 с.
13. *Тургенев И.С.* Завтрак у предводителя. Собрание сочинений в десяти томах. – М.: Гослитиздат, 1961, http://az.lib.ru/t/turgenew_i_s/text_0230.shtml [23.06.2023].

14. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель: АСТ, 2008, <http://rus-yaz.niv.ru/doc/phraseological-literary-dictionary/index.htm> [23.06.2023].

15. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В «ПИСЬМАХ О ДОБРОМ И ПРЕКРАСНОМ» Д.С. ЛИХАЧЁВА

Ширишаков Р. В., Лазарева А. С.

Пензенский государственный университет

Россия, Пенза

shirshakov80@mail.ru

key2goals@gmail.com

Вставные конструкции – это конструкции, которые вносят в высказывание различные уточнения. Особенности их употребления рассматриваются на материале произведения Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном». В статье раскрывается 4 функции вставных конструкций: участие в формировании пространственно-временной организации текста; повествовательной организации текста; образа автора и организации его коммуникации с читателем; установление межтекстовых связей.

Ключевые слова: вставные конструкции, публицистический текст, коммуникация с читателем, Д. С. Лихачев.

FEATURES OF USING INTRODUCTORY CONSTRUCTIONS IN "LETTERS ABOUT THE GOOD AND THE BEAUTIFUL" BY D. S. LIKHACHEV

Shirshakov R., Lazareva A.

Penza State University

Russian Federation, Penza

Introductory words are constructions that make various clarifications to the statement. The peculiarities of their use are considered on the material of the work of D.S. Likhachev "Letters about the good and the beautiful". The article reveals 4 functions of inserts: participation in the formation of the spatial-temporal organization of the text; the narrative organization of the text; the image of the author; the establishment of intertextual connections.

Keywords: introductory constructions, journalistic text, communication with the reader, D. S. Likhachev.

Вставными конструкциями называются предложения, словосочетания и отдельные слова, которые вносят в основное высказывание различные дополнительные, попутные замечания, пояснения, уточнения, поправки. Вставные конструкции грамматически не связаны с основным предложением и характеризуются специфической интонацией включения. На письме обычно выделяются скобками, реже – тире [2: 58].

Вставные конструкции были выделены из состава вводных в работах В. В. Виноградова, Шапира, Д. Э. Розенталя и др.

Вставные конструкции не ограничиваются функционально-семантическими рядами, так как могут нести любую информацию. Они являются одним из значимых элементов экспрессивного синтаксиса и играют важную роль в структуре публицистического текста. Рассмотрим особенности их употребления на материале книги Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном».

Вставные конструкции функционируют на предложенческом и текстовом информативных уровнях. На уровне предложения во вставных конструкциях выделяются вставки информативного и эмоционально-экспрессивно-оценочного характера. Информативные вставки сообщают информацию дополняющего или уточняющего характера. Эмоционально-экспрессивные вставки, помимо информативного плана, могут содержать экспрессивную или оценочную коннотацию [5: 90].

По способу информационной связи с основным предложением информативные вставные конструкции могут быть уточняющими и/или дополняющими. Уточняющие вставки детализируют информацию основного предложения (при этом «сужая» его). Дополняющие же, напротив, расширяют информацию высказывания.

На этом основании, можно выделить три функциональные группы вставок:

- 1) вставки в уточняющей пояснительной функции;
- 2) вставки, передающие дополнительную информацию;
- 3) вставки в эмоционально-экспрессивно-оценочной функции [3: 84].

По нашим наблюдениям, наиболее часто вставные конструкции выполняют функцию передачи дополнительной информации. Ее большую часть составляет информация присоединительно-распространительного характера. Для вставок, передающих информацию различных обстоятельств, наиболее типично указание на причину или время действия, что объясняется стремлением автора актуализировать внутренние и внешние причины событий и явлений.

«У человека должны быть любимые произведения, к которым он

обращается неоднократно, которые знает в деталях, о которых может напомнить в подходящей обстановке окружающим и этим то поднять настроение, то разрядить обстановку (**когда накапливается раздражение друг против друга**), то посмеяться, то просто выразить свое отношение к происшедшему с вами или с кем-либо други». **Письмо 22**

«В Россию ему пришлось вернуться внезапно (за границей неожиданно умер маленький сын Добужинских, которого они решили похоронить в родном Вильнюсе)». Письмо 29

«Есть хорошее английское правило: обижаться только тогда, когда вас хотят обидеть, намеренно обижают. На простую невнимательность, забывчивость (иногда свойственную данному человеку по возрасту, по каким-либо психологическим недостаткам) обижаться не надо». Письмо 9 [6].

Вставные конструкции, указывающие на источник информации, используются в публицистической речи как средство документальности [8: 73].

«Пушкин в своих лицейских стихах культивирует тему своего «иронического монашества» («Знай, Наталья! – я... монах!»), садового уединения – любовного и с товарищами». Письмо 39 [6].

Функционально значимой в общей структуре текста является информация эмоционально-экспрессивного характера. Такая связь не только позволяет организовать коммуникацию с читателем, но и в определенной мере моделирует возможную реакцию и оценку читателя. Наиболее частотной здесь является собственно эмоционально-оценочная информация.

«Слепой восторг (его даже не назовешь любовью) может привести к ужасным последствиям». Письмо 3

«Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, вести себя скромно за столом, в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому, беречь природу, не мусорить вокруг себя – не мусорить окурками или руганью, дурными идеями (это тоже мусор, и еще какой!)». Письмо 12

«Дома должны быть книги повторного чтения, классики (и притом любимые), а больше всего справочники, словари, библиография». Письмо 23 [6].

Экспрессивное акцентирование информации – это один из приемов ее оценки и актуализации. Этот прием находит отражение в разных способах графического выделения элемента высказывания [4: 45]. В «Письмах...» основным инструментом акцентуализации становится восклицательный знак.

«Это беззащитно летящий в колоссальном пространстве музеев, собрание сотен тысяч музеев, тесное скопище произведений сотен тысяч гениев (ах, если бы примерно сосчитать, сколько было на земле только одних всеми признанных гениев!)». Письмо 45

«Если он любит трунить (шутить) над женой или детьми, не щадя их самолюбия, особенно при посторонних, то тут уже он (извините меня!) просто глуп». Письмо 13

«Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, вести себя скромно за столом, в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому, беречь природу, не мусорить вокруг себя – не мусорить окурками или руганью, дурными идеями (это тоже мусор, и еще какой!)». Письмо 12

В той же мере, что и эмоционально-экспрессивная, во вставных конструкциях представлена информация уточняюще-пояснительного характера. Наиболее распространено непосредственное уточнение/пояснение информации, содержащейся в основном предложении.

«В сострадании есть сознание своего единства с человечеством и миром (не только людьми, народами, но и с животными, растениями, природой и т. д.)». Письмо 7

«Меня не удовлетворяют словарные определения слова «жадность». «Стремление удовлетворить чрезмерное, ненасытное желание чего-либо» или «скупость, корыстолюбие» (это из одного из лучших словарей русского языка – четырехтомного, первый том его вышел в 1957 г.)». Письмо 16

«Признаться в своей ошибке перед самим собой (не обязательно делать это публично: тогда это либо стыдно, либо рисовка) не всегда легко, нужен опыт». Письмо 18

«Поэтому пишите письма друзьям, ведите дневник, пишите воспоминания (их можно и нужно писать как можно раньше – не худо еще в юные годы – о своем детстве, например)». Письмо 20

«В научно-популярных работах этот воображаемый читатель должен быть немного непонятлив (но в меру: своего читателя не следует «обижать»)». Письмо 20 [6].

Нередко встречаются вставные конструкции, поясняющие эвфемизм, дающие толкование слов, содержащие какое-либо уточнение или пояснение имен собственных.

«Она оправдывает свое название («филология» – любовь к слову), так как в основе своей опирается на любовь к словесной культуре всех языков, на полную терпимость, уважение и интерес ко всем словесным культурам». Письмо 44

«Византийский закон апопсии («вид, открывающийся от

здания») ярко отразился в русском архитектурном законодательстве «Кормчих книг»...» **Письмо 42**

«А сколько было «малых» обращений культуры к Античности – в те же Средние века, долгое время считавшиеся «темными» (англичане до сих пор говорят о Средневековье – «dark age»)». Письмо 40

«Эта черта еще слабо выражена в первой столице Болгарии – Плиске. В основе названия города Плиска лежит тот же корень, что и в основе имени одного из старейших городов России – Пскова (в древности это Плесков – «побратим» именем с Плиской). Оба города расположены на ровном, плоском месте, отчего и получили свои имена». Письмо 36 [6].

Вставные конструкции также играют важную роль в формировании различных уровней текста. Можно выделить следующие функции вставных конструкций как текстообразующего средства.

1. Формирование пространственно-временного континуума текста.

Информация в предложении со вставной конструкцией может функционировать в одном или разных пространственных планах. «Вставные конструкции регулярно используются для смены пространственно-временных планов или укрупнения одного из них» [9: 69]. Наблюдается переключение с плана настоящего времени в основном предложении на прошлое или будущее (реальное или моделируемое) во вставной конструкции.

«Надо стремиться к новому, к художественным открытиям (традиционные формы тоже были в свое время открытиями), но новое должно создаваться с учетом прежнего, традиционного, как итог, а не как отмена старого и накопленного». Письмо 32

«В основе названия города Плиска лежит тот же корень, что и в основе имени одного из старейших городов России – Пскова (в древности это Плесков – «побратим» именем с Плиской)». Письмо 36 [6].

2. Формирование повествовательной организации текста посредством взаимодействия различных субъектно-речевых планов.

Вставные конструкции могут соотносить речевой план автора в виде ремарок с идейно-тематическим содержанием.

«Это беззащитно летящий в колоссальном пространстве музеев, собрание сотен тысяч музеев, тесное скопище произведений сотен тысяч гениев (ах, если бы примерно сосчитать, сколько было на земле только одних всеми признанных гениев!)». Письмо 45

«Если он любит трунить (шутить) над женой или детьми, не щадя их самолюбия, особенно при посторонних, то тут уже он (извините меня!) просто дул». Письмо 13

«Самое большое достоинство научного изложения (тут уж я говорю вообще об изложении, а не только о языке) – логичность и последовательность переходов от мысли к мысли». Письмо 20 [6].

3. Формирование образа автора и установление коммуникативной связи с читателем.

Актуализация образа автора и установление коммуникативной связи с читателем осуществляется за счет субъективной авторской модальности, метатекстовых комментариев, характерных речевых особенностей автора и др. [7: 55].

Коммуникативное взаимодействие «автор – читатель» создает внутреннюю диалогизацию высказывания: вставная конструкция содержит предполагаемую читательскую оценку реалий и фактов, а также обращение автора к читателю (прямое или посредованное).

«Каждый человек обязан (я подчеркиваю – обязан) заботиться о своем интеллектуальном развитии». Письмо 22

«Приведу пример из собственных впечатлений (хотите – примите эти впечатления, хотите – нет)». Письмо 29.

«И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело: мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности, степень его возможной закомплексованности (есть такое печальное явление в психологии некоторых слабых людей, но объяснять его сейчас я не имею возможности – это большой и особый вопрос)». Письмо 19

«Крестьяне имеют свою сложную культуру, которая выражается не только в изумительном фольклоре (сравните хотя бы глубокую по своему содержанию традиционную русскую крестьянскую песню), не только в народном искусстве и народном деревянном зодчестве на севере, но и в сложном быте, сложных крестьянских правилах вежливости, прекрасном русском свадебном обряде, обряде приема гостей, общей семейной крестьянской трапезе, сложных трудовых обычаях и трудовых празднествах». Письмо 32 [6].

4. Формирование межтекстовых связей.

Вставные конструкции реализуют взаимосвязь высказывания с другими текстами, произведениями искусства или философскими системами, историческими личностями и событиями, помещают текст в общекультурный контекст [1: 14].

«Разные состояния воды, принимающей на себя окраску неба и окружающих берегов, меняющихся под действием сильного или слабого ветра (картина «Сиверко» Остроухова), дорожные лужи, различная окраска самого воздуха, туман, роса, иней, снег – сухой и мокрый».

Письмо 35

*«Состав музеев далеко не случаен, хотя в истории их собраний и немало отдельных случайностей. Недаром, например, в музеях Ленинграда так много голландской живописи (это **Петр I**), а также французской (это **петербургское дворянство XVIII и начала XIX века**)».*

Письмо 37 [6].

Таким образом, проведенный анализ языкового материала труда Д. С. Лихачева «Письма о добром и прекрасном» позволяет сделать вывод, что вставные конструкции в публицистическом тексте являются полифункциональными, синкретичными образованиями, которые устанавливают связь различных уровней текста.

Литература

1. Антонова В.В. О лингвокультурологическом потенциале синтаксических конструкций русского языка (на примере парантезы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. №4. С. 12-16.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. -- 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2002. - 528 с.
3. Клепикова В.И. Вставные конструкции в произведениях Д. Рубиной: специфика функционирования // Актуальные проблемы филологии. 2017. №14. С. 84-91.
4. Князева Н.В., Королькова Е.Е. Парантеза как способ актуализации информации в художественном тексте // Тенденции развития науки и образования. 2020. №61-8. С. 44-48.
5. Кулаковский М.Н. Функции вставных конструкций в тексте // Ярославский педагогический вестник. 2014. №1. Том I (Гуманитарные науки). С. 88-92.
6. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. – 3-е изд.: Дет. лит., 1989. – 238 с.
7. Старикова Л.С. Метатекстовая структура и способы ее выражения в романе В.Е. Максимова «Кочевание до смерти» (1994) // Вестник Томского государственного университета. 2018. №435. С. 53-58.
8. Туранова А.Ю. Вставные конструкции в биографической прозе Д. Быкова (на материале биографии В. Маяковского) // Philology. 2017. №1. С. 72-74.
9. Янковская О.В. Вставные конструкции как средство реализации категории хронотопа (на материале рассказов Т. Толстой) // Веснік БДУ Сер. 4. 2009. №3. С. 68-71.

СЕКЦИЯ 2
ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА

**ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В
РУССКОМ, АРМЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Абрамян К.Ш.

Государственный университет им.В. Брюсова

Армения, Ереван

abrahamyan1959@mail.ru

В статье представлен исторический обзор системы терминов родства. Проводится анализ существующих с середины 19 века критериев исследования данной лексико-семантической группы в разных языках. При проведении сопоставительно-типологических исследований двух и более языков предлагается использование нового – уровневого – критерия, который наиболее полно и объективно позволяет выявить когнитивно обусловленные особенности языковой реализации исследуемых значений в различных языках. Разработанный критерий целесообразен также с точки зрения практики перевода, поскольку достаточно полно отражает специфику одноименных номинаций сопоставляемых языков.

Ключевые слова: термины родства, сопоставительный анализ, когнитивно обусловленный, уровневый критерий.

**LINGUOCOGNITIVE ANALYSIS OF KINSHIP TERMS IN THE RUSSIAN,
ARMENIAN AND ENGLISH LANGUAGES**

Abrahamyan K.

Brusov State University

Armenia, Yerevan

The paper presents a historical survey of kinship terms investigations based on different criteria beginning from the middle of the 19-th century. The contrastive typological analysis of kinship terms of two and more languages is offered to carry out on the basis of leveling. This new criterion will help to reveal cognitively conditioned peculiarities of language realization of meanings under study in different languages. Level criterion proves to be more relevance also in the translation practice as it most thoroughly reflects the conditionality of the same nominations in the languages under study.

Keywords: kinship terms, contrastive analysis, cognitively conditioned, level criterion.

Система терминов родства представляет собой один из интереснейших пластов лексики, в связи с чем она издавна привлекала к

себе внимание лингвистов разных научных направлений и школ. Следует отметить, что эта лексико-семантическая группа (ЛСГ) изучалась с различных точек зрения и с разными целями. Более того, можно с уверенностью сказать, что система терминов родства сыграла определенную роль в разработке и становлении первого научного метода лингвистики – сравнительно – исторического метода, поскольку эти слова легли в основу исследований многих ведущих лингвистов того времени, в частности, одного из основоположников сравнительно-исторического метода датчанина Расмуса Раска. Далее термины родства стали составной частью фактического материала для разработки еще одного лингвистического метода – глоттохронологии М.Сводеша. Безусловно, это не случайно, так как эта система слов входит в основной словарный состав любого конкретного человеческого языка будучи не просто связанной с жизнью народа – носителя языка, а с особенностями его материальной и духовной жизни. Как следствие всего вышесказанного, изучение и, тем более, сопоставительный анализ данной лексико-семантической группы весьма актуален с точки зрения проблем теории и практики перевода.

Согласно определению, представленному в Википедии, «термины родства – названия кровных родственников и свойственников (родственников по браку). Термины родства – часть словарного состава языка, однако принципы группировки этих терминов... определяются особенностями социальной организации конкретного общества» [4].

Исторически первые исследования данной ЛСГ принадлежат американскому ученому – этнологу 19 века Льюису Генри Моргану, который анализировал системы родства в языках коренных народов Северной Америки, в частности, ирокезов, оджибве и др. Морган был первым, кто сформулировал идею о том, что в каждой системе терминов родства нужно выделять определенный набор дифференциальных признаков, таких как признак поколения, пола и т.д. На основе этих признаков Л.Морган предложил разделить системы терминов родства на две основные группы: 1) классификационные системы, 2) дескриптивные системы [2: 315].

В классификационных системах термин родства обозначает не конкретного человека (родственника), а целый класс родственников. Например, брат может быть как родной, так и двоюродный, троюродный и т.д. Что касается дескриптивных систем, то в них каждый родственник обозначается одним из двух возможных способов: 1) либо отдельным термином, 2) либо описательно, то есть сочетанием двух, ранее известных терминов, например, сын брата.

Дальнейший анализ терминов родства привел лингвистов к очевидному выводу о том, что в реальных языковых системах исследуемые термины далеко не всегда соответствуют предложенным Л.Морганом двум различительным признакам. В начале 20-го века Р.Лоуи, У.Риверс и А.Кребер разработали уже четырехчленную типологию системы терминов родства. Эта типология основывается на трактовке так называемых боковых линий в поколении родителей.

В 1909 году А.Кребер расширяет типологию системы за счет прибавления новых дифференциальных признаков. В новой типологии их насчитывается уже восемь: 1) поколение, 2) прямое и боковое родство (отец/дядя), 3) относительный возраст внутри одного поколения (старший / младший брат), 4) пол, 5) пол EGO (по гендеру), 6) пол человека, через которого устанавливается родство (по мужской / женской линии), 7) различение родства и свойства (по браку), 8) иные различительные признаки [3: 12].

Типология 1909 года является, на наш взгляд, весьма удачной именно благодаря пункту 8, который, по сути, делает ее открытой, что, несомненно, важно для дальнейших исследований. Дело в том, что открытый характер типологии подразумевает возможность привлечения новых дифференциальных признаков, что весьма существенно особенно при проведении сопоставительно-типологических исследований систем терминов родства двух и более языков, когда в силу вступают когнитивно обусловленные факторы, национальные особенности культуры, менталитета народа, а также чисто бытовые навыки и установки.

Привлекает внимание тот факт, что на сегодняшний день довольно глубоко и всесторонне изучены системы терминов родства целого ряда племенных языков, а также языков немногочисленных народов. На основе полученных данных даже выявлены 5 основных типов систем терминов родства: 1) гавайский, 2) ирокезский, 3) кроу и омаха, 4) эскимосский, 5) суданский. В то же время одноименные системы индоевропейских языков остались несколько в стороне. Более того, крайне скудны данные их сопоставительных исследований, что не может не сказаться на качестве переводов, в частности, с русского языка на армянский и наоборот, с английского на русский и армянский и наоборот.

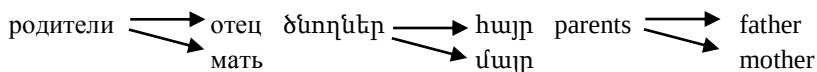
Проведенный нами анализ терминов родства показал, что имеющийся материал русского, армянского и английского языков настолько разнороден и неординарен, что достоин всестороннего изучения как с чисто лингвистической, типологической, так и, тем более, лингвокогнитивной точки зрения, поскольку он во многом отражает разное восприятие народами действительности и социальных ролей человека в

ней. Обращает на себя внимание и тот факт, что в трех исследуемых языках можно найти отдельные черты вышеперечисленных пяти типов. Так, наше небольшое исследование показало, что, например, в английском языке присутствуют черты эскимосского типа в случае, когда речь идет о двоюродных братьях / сестрах, их называют по-английски одним термином – cousin. В русском языке также обнаруживаются черты этого типа, например, братья и сестры родителей различаются только по полу – тетя, дядя (как и в английском – aunt, uncle), в то время как в армянском прослеживается четкое разделение названий этих родственников по боковой линии родства: со стороны отца – հորեղբայր, հոր-քույր, со стороны матери – քեռի, մորքույր, что, кстати, свойственно суданскому типу систем терминов родства.

Таким образом, изучение этой ЛСГ слов на материале русского, армянского и английского языков выявило довольно пеструю картину, когда практически чрезвычайно сложно отнести язык в полной мере к тому или иному из пяти вышеперечисленных типов, что, кстати, вполне согласуется с логикой классической типологической классификации языков, согласно которой языков чистого типа не существует.

Проведение сопоставительно-типологического анализа систем терминов родства на материале трех дальнеродственных языков, коими являются русский, армянский и английский, привело нас к мысли об использовании открытого характера типологии А.Кребера, в связи с чем мы предлагаем новый критерий исследования – критерий уровня / степени родства. Этот критерий или дифференциальный признак, как показало наше исследование, довольно четко работает особенно при проведении сопоставительно-типологического анализа материала двух и более языков. В определенной степени он вбирает в себя все различительные признаки А.Кребера и дает, на наш взгляд, более четкую картину когнитивно обусловленных различий.

Итак, рассмотрим термины первого уровня родства, включающие наименования родителей:



Как видим, все три языка демонстрируют абсолютную идентичность номинации.

Условно названный нами нулевой уровень занимают термины дедушка – бабушка, ппшп – щшщ, где английский язык наряду с дифференциацией по гендерному признаку (*grandfather/grandmother*) уже предлагает так называемый «нейтральный» термин – *grandparents*.

И это только начало, как будет видно из дальнейшего анализа, использование нейтральных терминов, то есть недифференцированность, в системе терминов родства является весьма специфической характеристикой английского языка.

Обратное направление – от нулевого уровня вверх – в трех изучаемых языках опять-таки представлено идентично: внук/внучка – внуки, թոռ/թոռնուհի – թոռներ, grandson/granddaughter – grandchildren.

Весьма интересен второй уровень, в какой-то мере опять-таки вбирающий в себя признак поколения, однако более четко отражающий степень родства: брат/сестра, խրաքր/քույր, и вновь английский язык предлагает варианты – brother/sister и нейтральное sibling.

Третий уровень наиболее специфичен для армянского языка, так как он сохраняет как признак поколения, так и признак линии родства – հորեղբայր/հորքույր, քեռի/մորքույր, в отличие от русских и английских нейтральных наименований – дядя/тетя, uncle/aunt. Логика номинации сохранится и на следующем, четвертом уровне, где русский язык сохраняет лишь признак степени родства и гендера – двоюродный брат/сестра, а в армянском опять-таки сохраняется как гендер, степень, так и линия родства: հորեղբոր տղա/տղջիկ, հորաքրոջ տղա/տղջիկ, մորաքրոջ տղա/տղջիկ, քեռու տղա/տղջիկ. Английский язык на этом уровне проявляет наибольшую недифференцированность, нейтральность номинации, предлагая лишь нейтральное слово cousin. Очевидно, что, если на втором уровне еще есть вариативность – sibling (brother/sister), то на четвертом уровне она абсолютно отсутствует.

Как показывают результаты дальнейшего исследования, эта тенденция к нейтральной номинации в английском языке продолжает наращаться на пятом уровне, который, по нашей системе, отражает уже отношения по браку. Если в русском и армянском языках имеются четкие номинации: невестка/зять, тесть/теща, свекр/свекровь, փեւա/հարս, սւներ/կէտուր, գորսւնց/կէտուր, то в английском им соответствуют абсолютно нейтральные mother – in – law/father – in – law, son/daughter – in – law. Все это находится, как очевидно, в полном соответствии с национальными особенностями менталитета, а также бытовыми навыками и устоями жизни народов. В английской культуре важен лишь сам факт родственных отношений по браку, в то время как в русских и армянских семьях все нюансы отношений (свекровь – невестка, теща – зять и т.д.), как видим, находят отражение и в многочисленных терминах.

Если продолжить эту боковую линию свойства, то русский и армянский языки опять же избылируют терминами – свояк/своячница,

шурин и т.д., shūtrəwli/ruəwliw и т.д., в то время как для английского языка эти отношения просто нерелеванты.

Отсюда следует, что нейтрализация номинации терминов родства, которая начинается еще на втором уровне, постоянно набирает силу и по сути становится основной тенденцией номинации в исследуемой ЛСГ английского языка. Это, возможно, говорит о том, что родственные отношения, вернее, их корни, истоки, линии в английской лингвокультуре носят довольно поверхностный, неосновной характер. Здесь важнее не линия родства, как в армянском языке, а уровень, в некоторых случаях даже не гендер (sibling).

В большинстве своем в английской лингвокультуре абсолютно не важна линия родства и в наименованиях свойства (отношениях по браку). В этих случаях важен лишь гендерный критерий – mother – in – law / father – in – law, son – in – law / daughter – in – law и т.д. Как видно, здесь опять же не проявляется линия свойства.

Что касается русского и армянского языков, то проведенный анализ показал их большую общность, отражающую важность для этих лингвокультур как родственных, так и свойственных отношений. Результаты сделанного небольшого исследования позволяют предположить, что наибольшую дифференцированность номинации в системе терминов родства проявляет армянский язык, наименьшую – английский. Русский язык занимает в этом плане промежуточное положение.

Полученные данные, безусловно, должны быть учтены в процессе перевода с одного из исследованных языков на другой, в особенности, когда речь идет о переводе художественных произведений. При этом необходимо принимать во внимание именно когнитивный аспект проблемы, то есть когнитивную обусловленность номинации в исходном и переводящем языках.

Литература

1. *Зеремская Ю.А.* Термины родства и свойства в селькупском языке. АКД. - Йошкар-Ола, 2008.
2. *Морган Л.* Древнее общество или исследование линий человеческого прогресса от дикости через варварство и цивилизации. - Л., 1934.
3. *Kroeber A.* Classificatory systems of relationship // Welson Graburn. Readings in Kinship and social structure. Harper and Row, 1909. - P.59-64.
4. <https://www.wikipedia.org/> (дата обращения 10.02.2023 г.).

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПЕРЕВОДА ПРОЗЫ А. ПАРОНЯНА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Атанесян А.С.

*Ереванский государственный университет
Республика Армения, г.Ереван
athanesyan@mail.ru*

В статье рассматриваются некоторые вопросы перевода на русский язык повести А.Пароняна «Высокочитимые попрошайки». В частности, исследуется сложная задача воспроизведения в переводах игры слов. Сопоставляются и анализируются переводы выдающихся переводчиков классической армянской литературы на русский язык Я.Хачатрянца и В.Баласана.

Ключевые слова: сатира, стиль, игра слов, переводческая задача.

ON SOME ISSUES OF A. PARONYAN'S PROSE TRANSLATION INTO RUSSIAN

Atanesyan A.

*Yerevan State University
Yerevan, Armenia*

In the article there are discussed some issues of translation into Russian of the novel of A. Paronyan «Honourable beggars». In particular, it is investigated the complicated issue of reproduction in the translation of the play on words. There are contradicted and analyzed translations of the outstanding translators of classic Armenian literature into Russian Y. Khachatryants and V. Balasan.

Key words: satire, style, play on words, task of the translation.

Признанный зачинатель армянской сатирической литературы Акоп Паронян занимает исключительное место в духовной культуре нашего народа. Социальная сатира Пароняна, глубокий демократизм и крупный талант писателя-реалиста ярко отразились в знаменитом произведении “Высокочитимые попрошайки”, которое в его творчестве занимает особое место, благодаря оригинальной тематике и яркой художественной выразительности.

Задача адекватного воспроизведения этой замечательной повести на русском языке давно занимала армянских переводчиков и критиков.

Известный литературовед А.Салахян отмечал: “Действенность пароняновского реализма состоит в том, что язык его соответствовал “общенациональным” языковым нормам, был метким и естественным, передовал тончайшие оттенки самых сложных, нередко завуалированных понятий и, что не менее важно, воспринимается как полноценная, живая речевая стихия”[5:123].

В 1895 году в книге “Армянские беллетристы” было впервые опубликовано на русском языке несколько небольших отрывков из повести в переводе А. Хатисова. Эти же отрывки были напечатаны в 1913 году в изданном в Петербурге “Кавказском альманахе”. Таким образом, впервые попытался воспроизвести прозу А.Пароняна на русском языке именно А. Хатисов. Название повести им было переведено как “Многоуважаемые попрошайки”, а самому переводу предпослан им же написанный небольшой биографический очерк о Пароняне, где автор, в частности, отмечал: “Девиз Пароняна – изображение действительности, жизни и свобода формы. Свободен и язык его: простой, легкий и образный. Язык турецких армян вообще более гибкий и благодарный, чем язык русских армян. Он получает у Пароняна почти гибкость французского” [7:418].

В 1937 году в свет вышел полный перевод повести, осуществленный Я. Хачатрянцем. Позже, в 80-х годах прошлого века, известным литератором и переводчиком В.Баласаном был осуществлен еще один имеющий бесспорные достоинства перевод повести.

Следует отметить, что язык повести - это, в основном, литературный западноармянский язык, так как “высокочитимые попрошайки” - это представители интеллигенции. К тому же, желая польстить Абисогому-аге и произвести на него должное впечатление своей ученостью, они выражаются довольно высокопарно. Юмористический эффект диалогов, которых в повести очень много, создается в основном за счет игры слов, возникающей в тех случаях, когда собеседники не понимают друг друга, так как говорят о разном. “Высокопарность” речи попрошаек также представляет собой определенную трудность при переводе повести на другие языки: если интонации оригинала не будут в той или иной мере воссозданы в переводе, это существенно снизит сатирический и юмористический заряд повести. Таким образом, текст повести ставит перед переводчиком довольно серьезные переводческие задачи. Особую трудность среди этих задач представляет воспроизведение на языке перевода излюбленного стилистического приема сатирика – игры слов. Это является наисложнейшей задачей, требующей творческого подхода к переводу. Об этом писал и сам переводчик Я.Хачатрянц: “Переводится Паронян на русский язык, можно сказать, впервые. Он считался до сих пор непереводаемым и не столько по гибкости и своеобразию западно-армянского диалекта, на котором писал, сколько по непреодолимой любви к игре слов” [8:11].

В теории выделяют следующий важный нюанс, который надо учитывать при переводе игры слов, каламбуров: каламбур создает

комический эффект, что должно найти свое полноценное выражение в переводе с учетом характера каламбура (юмор, ирония, сатира).

В этой статье мы хотели бы остановиться на данной проблеме и рассмотреть варианты переводов тех эпизодов повести, где великий сатирик прибегает к своему излюбленному стилистическому приему. Причем у нас есть возможность сравнить и проанализировать три перевода одного из таких эпизодов.

Речь идет о том отрывке из повести, в котором рассказывается о визите доктора к Абисогому-аге. Доктор пытается выяснить, нормально ли действует желудок героя, но последний не понимает, о чем идет речь, в результате чего возникает игра слов и диалог героев звучит невероятно смешно. Так это звучит в оригинале (отрывок приводится в сокращении).

- Սոռացա հարցնելու, թե քնությունդ ինձ չպես է:

- Քնությունս... շիտակը, խարդախ մարդերեն չեմ փնորժիր, ամենուն հետ աղել կը վարվիմ...

- Արհանդո՛ւ աղա, ամեն օր մեծ գործ կընե՛ս, - հարցուց վերջապես բժիշկը ճարր հասնելով:

- Այո՛, այո՛, ամեն օր մեծ գործ կը տեսնեմ:

Ո՛վ մեծագործություն...

Ո՛վ մեծափսուսություն... [9:274].

Курсивом последние строки отрывка выделены нами.

Перевод А.Хатисова:

- Да, я забыл спросить, а характер у вас какой?

- Характер?... Мошенников я не люблю; со всеми вежлив, ласков...

Доктор опять переменил тон и спросил:

- А каков желудок у вас?

- Желудок как желудок, такой как у всех.

- Крепкий?

- Кто знает? Правду сказать, я никогда этим не интересовался, да и кто может это узнать?

- Абесалом-ага, вы каждый день... того... делаете великое дело? – спросил, наконец, доктор, истощив весь запас вопросов.

- О да, да! Я каждый день делаю великое дело.

- Хорошо, - отвечал доктор, - я завтра утром опять зайду.

- Хорошо. [1:435].

Перевод Я.Хачатрянца:

- Да, я забыл спросить: каков характер... действия жел...

- Характер? По правде говоря, я не выношу мошенников, со всеми ласков...

Врач изменил порядок расспросов.

- А каков у вас желудок?

- Желудок – как желудок: такой, как у всех.

- Крепкий?

- Кто его знает... По правде говоря, я ни разу не интересовался, крепкий он или слабый.

- *Абесалом-ага, вы каждый день совершаете... гм... гм... великое дело?* – спросил, наконец, врач, выведенный из терпения.

- *Да, да, я каждый день делаю великое дело.*

О, великие дела!

О, великие слова! [5:58-59].

Перевод Баласана:

- Забыл спросить: а какой у вас стул?

- Стул?... Я же на диване сижу?!

- А!... По утрам выходите? – спросил доктор, выразив свою мысль другими словами.

Врач, сделав паузу, попытался выразиться еще яснее:

- Я говорю, желудок у вас – как?

- Как у каждого, обыкновенный.

- Твердый?

- Кто его знает? По правде говоря, никогда у меня не было интереса узнать, твердый он или нет. Что за охота пустяками заниматься?

- Ну, хорошо, отлично! – встряхнулся врач, отчаявшись добиться ответа на свой вопрос. – Завтра утром приду навещу вашу милость. [2:44].

Если при сопоставлении трех этих переводов принять за критерий текстуальную верность оригиналу, то следует отметить, что ближе всех к тексту оригинала перевод А.Хатисова, хотя и у него мы видим немотивированные замены и опущения. Баласан опустил выделенную нами курсивом часть, а Хатисов перевел ее не полностью, что является упущением переводчиков.

Прекрасно игра слов воспроизведена в переводе Баласана, он находит очень удачную и совершенно соответствующую стилю сатирика замену со словом “стул”, хотя текстуально отклоняется от оригинала. Хачатрянц переводит дословно, но вынужден внести дополнения, чтобы было понятнее, о чем идет речь: “Да, я забыл спросить: каков характер... действия жел...”

Баласан находит более правильный вариант вопроса доктора: “По утрам выходите?”, нежели у Хачатрянца: “Ходите вы?”

Я.Хачатрянц перевел диалог до конца, в том числе и ироничное восклицание писателя: “Ո՛վ մեծադրճոճընի... Ո՛վ մեծախոսու-

թրնւ...» - «О, великие дела! О, великие слова!», несущее важную смысловую нагрузку в контексте отрывка.

Обратимся к другим примерам из повести.

«Ի՛նչ պիտի քաշել տանք... իմ ականներս աղել են» [9:252]. Речь идет о том, чтобы снять портрет, но так как Абисогом-ага этого не понимает, возникает юмористическая ситуация и игра слов.

Перевод Баласана: «А что ты хочешь снять с меня?» [2:30].

Перевод Хачатрянца: «Что же такое вы собираетесь снять... у *меня* *зубы в порядке...*» [8:37].

Слово «քաշել» употребляется в смысле «воспроизвести портрет», а Абисогом-ага понимает в смысле «выдернуть». Поэтому он говорит, что зубы у него в порядке. Так как зубы не снимают (влияние оригинала), а выдергивают, то перевод Хачатрянца крайне неудачен, а Баласан смог воспроизвести игру слов.

«Աս չըլլաւ. ատիկա մեծ պզտիկութիւն է, Աբիսողոմ աղա» [9:255].

Перевод Баласана: «Э, так нельзя, вы ведете себя как ребенок, как большой ребенок, Абисогом-ага.» [2:32].

Перевод Хачатрянца: «Это невозможно, это унинительно, Абесалом-ага!» [8:40].

В данном случае игра слов в оригинале «մեծ պզտիկութիւն է» не воссоздана ни в одном из переводов.

«Ամեն մարդ պիտի իմանա վաղը, որ մեծ մարդ մը եկած է Կ.Պոլիս. ազնվախոհ, ազնվասիրտ, լեզվագետ, ուսումնական, դաստիարակյալ, կրթյալ և այլն մեկը, և յուրաքանչյուր կնիկ պիտի ըսէ իր երկանը. «Մեր աղջիկը սա Աբիսողոմ աղային տանք» [9:221].

Перевод Баласана: «Завтра всем станет известно, что в Константинополь приехал один большой человек – благородный, благонравный, благомыслящий, благодетельный, благо... и бог вещь еще какой. И каждая жена мужу своему скажет: «Давай дочь нашу за этого Абисогома-агу выдадим» [2:8].

Перевод Хачатрянца: «Завтра всем станет известно, что в Стамбул прибыл знатный человек – благородный, благонравный, языковед, ученый, образованный, воспитанный, и жены будут приставать к своим мужьям: «Выдадим нашу дочку за этого Абесалома-агу.» [8:9].

В данном примере Баласан больше отходит от оригинала, перечисляя качества героя. Но как раз в этом случае это оправдано тем, что в результате создается некая игра слов при повторении слова «благо»... И это стилистически приближает вариант Баласана к ори-

гиналу, перевод звучит в духе оригинала, а, как известно, это одно из основных требований современной теории перевода.

Рассмотрев решения одной частной переводческой задачи (воспроизведение в переводе игры слов оригинала), предложенные переводчиками повести А.Пароняна на русский язык, можно сделать следующий вывод. Переводчики Я.Хачатрянц и В.Баласан, учитывая идейные и стилистические особенности подлинника, проявили творческий подход, предложили разные решения, и в основном удачно справились с данной проблемой, представив выполненные на высоком художественном уровне переводы.

Литература

1. Армянские беллетристы. Т. 1. – М. 1893.
2. Баласан В. С любовью к земной красоте. Стихотворения, избранные переводы. – Ер. 2004.
3. Паронян А. Высокочитимые попрошайки. – М. 1937.
4. Паронян А. Избранное. – Ер., 1965.
5. Салахян А. Об Акопе Пароняне. В кн.: А.Паронян. Избранное. – Ер. 1965.
6. Хатисов А. Акоп Паронян. В кн.: Армянские беллетристы. Т. 1. – М. 1893.
7. Хачатрянц Я. Армянский сатирик Акоп Паронян. В кн.: А.Паронян. Высокочитимые попрошайки. – М. 1937.
8. Պարոնյանի Հ. Երկեր. – Եր., 1979:

О ВКЛАДЕ И.С.ТУРГЕНЕВА В СИСТЕМУ РУССКО-АМЕРИКАНСКИХ И ЕВРОПЕЙСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ

Белова Т.Н.

*Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова
Российская Федерация, Москва
tnbelova@yandex.ru*

В статье анализируется многогранная просветительская деятельность И.С.Тургенева, его вклад в развитие русско-американских связей в 1860-1870-е гг., творческие контакты с американскими и европейскими писателями и высокая оценка его остросовременных романов в США, что способствовало становлению американского социального романа в конце XIX - начале XX вв.

Ключевые слова: *русско-американские и европейские литературные связи, вклад И.С.Тургенева, проблемы литературного влияния, социальный роман.*

ON I. TURGENEV'S CONTRIBUTION TO THE SYSTEM OF RUSSIAN-AMERICAN AND EUROPEAN LITERARY CONTACTS

Belova T.

*Department of Philology, Moscow State University named after Lomonosov,
Russian Federation, Moscow*

The paper comprises I. Turgenev's versatile activity in the USA and Europe, his fruitful contacts with American and European writers in the 1860's–70's. The high evaluation of his up-to-date social works touching upon the essential problems of Russian life facilitated to some extent the rise of American social novel at the end of the 19th and the beginning of the 20th century.

Keywords: *Russian-American and European literary contacts, Turgenev's contribution, problems of influence, social novel.*

Проникновение русской литературы в духовную жизнь Северной Америки – весьма длительный и сложный процесс, который возникает и развивается во второй половине XIX в. Первым русским романом, опубликованным в 1863 г. в США на английском языке в переводе Ю.Скайлера (E.Schuyler), стал остросоциальный роман Тургенева «Отцы и дети», прогремевший в России сразу после отмены крепостного права. Он был первым произведением русской литературы, вызвавшим широкий общественный резонанс в США своей правдивой картиной социальных нравов русского общества, и о Тургеневе в 1870-х гг. заговорила литературная молодежь Америки: Т. Перри (T.S. Perry), У.Д. Хоуэллс (W.D. Howells) и Г. Джеймс (H. James) – будущий прославленный американский писатель, произведения которого, как и У.Д. Хоуэллса, испытали ошутимое влияние русского романиста.

Только за шесть лет (1867-1873 гг.) в США было опубликовано 16 переводов произведений Тургенева, а в 1871-1877 гг. в американских периодических изданиях вышло 13 статей и заметок о его творчестве. Американских писателей и критиков привлекают, конечно же, насущные проблемы социальных отношений в России, затронутые в его произведениях, и реалистическое начало в его романах.

Известный критик и видный американский писатель У.Д.Хоуэллс (W.D. Howells), познакомившись с романами Тургенева, отмечал, что они стали его «самым значимым литературным опытом», «уроками большого мастера» [10: 169]. Подобно критику Т.С.Перри, он видит в произведениях Тургенева «правду жизни» (“truth of life”).

По мнению отечественных исследователей, сильное влияние на романы Хоуэллса, такие как «Современная история» (“A Modern Instance”, 1881) и даже более ранние романы 1870-х гг. оказали турге-

невские женские образы, ставшие для него, как и для Г.Джеймса, «настоящим откровением» [1: 48-52].

Другой американский писатель и критик Я.Бойесен встретился с Тургеневым в Париже осенью 1873 г., был рад знакомству с ним. Он считал, заслуга писателя состояла в том, что он правдиво показал: «кажущаяся монотонность» русской жизни «представляла в действительности великую одухотворенную картину» [4: 151].

Поэтому в конце XIX в. американская литература встала перед необходимостью воссоздать многообразную и чрезвычайно усложнившуюся картину общественных связей, раскрыть их внутренний смысл и представить, по словам Бойесена, систему «определившихся, ясно очерченных типов» [4: 151], какими в 1870-е гг. должна была располагать американская действительность. Решение этих проблем могло оказаться под силу только социально ориентированному американскому роману.

Г.Джеймс в 1860-е гг. был известен как литературный критик, а затем как автор рассказов. После 1874 г. бурно развивается творчество Г.Джеймса-романиста, и как считают многие исследователи, «на самом факте обращения Джеймса к форме романа сказалось очевидно влияние Тургенева» [6: 31]. Он близко общался с Тургеневым во Франции, был его другом и доброжелательным критиком. В тургеньских героинях Г.Джеймс видит качества, «необходимые его соотечественницам», причем с общественной деятельностью женщин, по мнению известного американского литературоведа Паррингтона, Джеймс «связывал и возможность культурного прогресса в Америке» [7: 475]. Показательно, что подобные деятельные самостоятельные героини станут главными в его романах, как, например, Дейзи Миллер из его одноименной повести, восстающая против светских условностей, прототипом которой послужила очаровательная тургеньская героиня Ася из одноименной повести. Сравнивая Тургенева с западноевропейскими писателями, Джеймс делает вывод о том, что его произведения несут в себе огромное нравственное содержание [11: 211].

Современные американские исследователи творчества Тургенева, например, А.Кросс (A.G.Cross), считают, что «впервые несомненное влияние русской литературы обнаруживается в творчестве американских писателей Г.Джеймса, У.Д.Хоуэллса, а также английских – Дж.Гиссинга и Дж.Мура» [9: 48]. И оно не исчерпывается просто использованием русской тематики или русских имен: оно отличается самым подходом к созданию литературного произведения.

Как справедливо отметила О.Ю.Анцыферова, американские авторы разглядели в русской литературе сквозь российскую экзотику нечто очень близкое и насущное [1: 9]. По ее мнению, для Г.Джеймса,

У.Д.Хоуэллса, Я.Бойесена, С.Крейна знакомство с современной русской литературой стало очень важным этапом в становлении творческого самосознания, в обретении американской литературой собственного лица и избавлении от «колониальной зависимости от английской литературы» [1: 10].

Хотя пик популярности творчества Тургенева в США пришелся на последнюю треть XIX в., однако его сильное влияние испытали два известных американских писателя начала XX в. – это Ш.Андерсон и Э.Хемингуэй. Под влиянием цикла тургеньевских рассказов «Записки охотника» Ш.Андерсон создал свой знаменитый новеллистический роман «Уайсбург, Огайо» (1919), прославивший его имя в американской литературе. Справедливо считая Тургенева мастером изобразительного слова, Ш.Андерсон перенял у него также и тип «лишнего человека», далекого от социальной жизни, продолжающего онегинскую и печоринскую традицию русской литературы. Он создает целую плеяду «гротескных» персонажей: изгоев общества, маргиналов, аутсайдеров, запечатленных в этом произведении. Ш.Андерсон помог начинающему писателю Э.Хемингуэю также войти в мир русской литературы, порекомендовав ему прежде всего прочесть именно это произведение Тургенева. Восхищенный открывшимся ему неизведанным прежде пленительным миром Тургенева, Толстого, Достоевского и Чехова, он восторженно пишет о периоде ученичества: «Вначале были русские, затем появились и все остальные. Но очень долгое время были только русские» (Перевод наш. – Т.Н. Белова) [9: 97].

Хемингуэй по своей природе, как и Тургенев, и Толстой, был страстным охотником, обожал нетронутую природу и простых людей, живущих на ее лоне вдали от остального мира, восхищался ими. В 1925 г. он создает свой первый сборник рассказов «В наше время» (“In Our Time”), где ассоциативный принцип связи превращает монтаж его разнородных, разножанровых элементов в единый по теме, сюжету, идейному содержанию и образу главного героя – Ника Адамса – лирический роман-воспоминание автора о детстве, юности, Первой мировой войне, возвращении домой, экспатриации за границу; роман, написанный нетрадиционными модернистскими средствами и способами письма, но тем не менее воссоздающий типическую историю молодого человека – представителя «потерянного поколения», документальной основой которого явилась биография самого автора. Автобиографическая составляющая романов Хемингуэя о любви также несомненно восходит к тургеньевской традиции, которая в изображении любовной драмы дошла и до наших дней: она присутствует и в современной англоязычной литературе. Так, Тони – юный герой романа Дж.Барнса «Пред-

чувствие конца» (“The Sense of an Ending”, 2011), получившего Букеровскую премию, размышляя о природе любви, говорит, «что любовь неотделима от страдания» [2: 25]. Однако на практике его любовь к девушке, как и любовь его неопытного в этих делах незаурядного друга Адриана к немолодой женщине, связавшая эти четыре судьбы, заканчивается для них трагически. Но если в этом романе драматические коллизии любви скрыты в подтексте романа, и герой-повествователь, пытаясь восстановить причины самоубийства друга, буквально собирает ускользающие детали «по крохам», то в последнем романе Дж.Барнса «Одна история» (“The Only Story”, 2018) тема искренней взаимной любви получит более глубокое и гораздо более полное освещение, перекликаясь с повестью Тургенева «Первая любовь», которого Дж. Барнс называет «одним из величайших прозаиков, писавших о любви» [3: 7].

Как и у Тургенева, искренняя неожиданная любовь Пола – юного героя романа Барнса к замужней зрелой женщине, наложила «отпечаток на всю дальнейшую жизнь» [3: 8]. Вместе с тем необходимо отметить, что указанные романы Э.Хемингуэя и Дж. Барнса наследуют не только чисто любовную тургеневскую традицию – в них правдиво очерчены реалии американской и британской жизни: в первом случае это неприкаянность «потерянного поколения», а во втором – порожденного уже Второй мировой войной «отработанного поколения», к которому принадлежат его возрастные героини: Сюзен, Джоан, их погибшие на войне братья и другие персонажи.

Таким образом, совсем не случайно Г.Джеймс назвал Тургенева «романистом для романистов»: в этой четкой формулировке прозвучала не только высокая оценка его писательского мастерства, но и непререкаемый авторитет Тургенева как литературного мэтра, открывшего новые творческие горизонты для англо-американских писателей.

Хотелось бы отметить, что Тургенев широко популяризировал на Западе русскую литературу – творчество Л.Н.Толстого, А.С.Пушкина и других писателей. В частности, его общение с целым рядом французских авторов (П.Мериме, Ж.Санд, Э.Золя и др.), как и Г.Джеймсом, побудило П.Мериме в 1849 г. перевести повесть Пушкина «Пиковая дама» на французский язык, а Г.Джеймса написать замечательную повесть «Письма Асперна» (1888 г.), во многом перекликающуюся с этим произведением [5: 264-267]. С течением времени У.Д.Хоуэллс и Г.Джеймс глубоко прониклись и творчеством Л.Н.Толстого, оценили его эстетику и моральную этическую составляющую. Великий русский писатель оказал большое влияние на роман С.Крейна «Алый знак доблести», на творчество других американских писателей (У.Фолкнера,

Э.Хемингуэя, Ш.Андерсона и др.), благодаря чему изменилась сама направленность литературы на английском языке.

Таким образом, вклад И.С.Тургенева в систему русско-американских и европейских литературных связей весьма значителен: русский классик не только стал для писателей стран Запада «романистом для романистов», но и привил читателям этих стран чувство глубокого восхищения произведениями корифеев русской литературы, всячески популяризируя творчество А.С.Пушкина и Л.Н.Толстого, используя свои обширные литературные контакты, и также оказал определенное влияние на становление и развитие американского социального романа на рубеже XIX-XX вв. А система женских образов в его повестях и романах – высоконравственных, готовых на самопожертвование героинь – оказалась чрезвычайно востребованной вплоть до наших дней, не только в произведениях Г.Джеймса, Э.Хемингуэя, но и Дж.Барнса.

Литература

1. *Анциферова О.Ю.* Русская литература и художественные искания американских писателей XIX века (Г.Джеймс, У.Д.Хоуэллс, С.Крейн). Иваново, 2000. – 148 с.
2. *Барнс Дж.* Предчувствие конца / пер. с англ. – М.: Эксмо, 2013. – 254 с.
3. *Барнс Дж.* Одна история / пер. с англ. – М.: Иностранка, Азбука-Аттикус, 2018. – 240 с.
4. *Бойсен Я.* И.Тургенев // Иностранная критика о Тургеневе. Изд. 2. – СПб., 1908. С. 151-168.
5. *Есипов В.М.* Пушкинские реминисценции в «Письмах Асперна» // Изв. АН СССР. Сер. Лит. и яз. – М., 1990. Т. 49, № 3. С. 264-267.
6. *Милославская С.К.* И.С.Тургенев в оценке своих американских современников // Литература США. Под ред. Андреева Л.Г. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1973. С. 3-38.
7. *Паррингтон В.Л.* Основные течения американской мысли: В 3 т.: Пер. с англ. – М: Изд-во иностр. лит. – Т. 1: Система взглядов колониального периода. (1620-1800). Т. 1. – 1962. – 525 с.; Т. 2 – 1962. – 591 с. Т. 3 – 1963. – 603 с.
8. *Cross A.G.* The Russian Theme in English Literature from the Sixteenth Century to 1980. Oxford, G.B., 1985. – 278 p.
9. *Hemingway E.* A Movable Feast. Penguin Books Ltd., Harmondsworth, Middlesex, England, 1966. – 160 p.
10. *Howells W.D.* My Literary Passions. N.Y.-Lnd, 1910. – 237 p.
11. *James H.* French Poets and Novelists. Touchnitz, Leipzig, 1883. – 243 p.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЕРЕВОДА

Григорян М. М.

Основная школа №6 имени Анания Ширакаци

Армения, Раздан

mariam-grigoryan-90@inbox.ru

Предметом исследования являются основные принципы перевода, так как большая общественная значимость и всё увеличивающиеся масштабы переводческой деятельности не могут не привлечь внимания современных исследователей. Однако, переводческая практика значительно опередила теорию перевода. Первые попытки обосновать необходимость научного осмысления переводческой деятельности, а также выявление основных принципов перевода вызвали резкие возражения со стороны самих же переводчиков, усматривавших в них стремление ограничить свободу творчества переводчика, выработать какие-то нормы и правила перевода, которым переводчик вынужден будет подчиняться. Они вообще считали, что никакая наука о переводе невозможна, поскольку перевод – это искусство, недоступное для научного анализа. Однако, творческий характер переводческой деятельности вовсе не означает, что сама эта деятельность или воздействующие на неё факторы не могут стать объектом научного анализа и теоретического описания. Теория перевода непосредственно связана с переводческой практикой, поскольку любые теоретические концепции должны опираться на описание наблюдаемых фактов реального процесса перевода, обобщать и объяснять эти факты. В свою очередь, научная теория перевода оказывает обратное влияние на переводческую деятельность, облегчая и обогащая её.

Ключевые слова: переводчик, теория перевода, переводческая деятельность, билингвы, манера изложения, копия оригинала, прагматика эквивалентность, языковые единицы, концепция эквивалентности.

FIRST PRINCIPLES OF TRANSLATION

Grigoryan M.

Basic School №6 named after Ananya Shirakatsy of Hrazdan

Hrazdan, RA

The topic of research covers the first principles of translation, as the great public importance and increasing scope of translation activities cant not to attract the attention of modern researchers. However, translation practice considerably outperformed translation theory. First attempts to substantiate the need for scientific understanding of translation activities and the emergence of the first principles of translation provoked abrupt objections by translators, the latter saw the attempts to restrict the freedom of creation of translators, to establish and to develop translation rules to which the translator must comply. They generally considered that no science of translation is possible, as translation is an art inaccessible to scientific

analysis. However the creative nature of translation activity is not at all that this activity or factors influencing it can't become the object of scientific analysis and theoretical description. Translation theory is directly related to translation practice, because any theoretical concepts must lean on description of observed facts of the real process of translation, summarize and explain these facts. Scientific theory of translation has an opposite effect on translation activity, lightning and enriching it.

Keywords: *translator, translation theory, translation activity, style of presentation, copy of the original, pragmatics equivalence,, the units of the language, concept of equivalence.*

Среди многочисленных сложных проблем, которые изучает современное языкознание, важное место занимает изучение лингвистических аспектов межкультурной речевой деятельности, которую называют «переводом» или «переводческой деятельностью». С возникновением письменности к устным переводчикам-«толмачам» присоединились и письменные, переводившие различные тексты официального, религиозного и делового характера. С самого начала перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межкультурное общение людей. Распространение письменных переводов открыло людям широкий доступ к культурным достижениям других народов, сделало возможным взаимодействие и взаимообогащение литератур и культур. Знание иностранных языков позволяет читать книги в подлиннике, но изучить даже один иностранный язык удается далеко не каждому. Переводы сыграли важную роль в становлении и развитии многих национальных языков и литератур. Нередко переводные произведения предшествовали появлению оригинальных, разрабатывали новые языковые и литературные формы, воспитывали широкие круги читателей. С самого начала своего существования человечество нуждалось в переводе с одного языка на другой, с развитием отношений между разными странами и народами потребность в переводе постоянно росла. С самого начала, перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межкультурное общение людей. Распространение письменных переводов способствовало:

1. доступу к культурным достижениям других народов,
2. взаимодействию и взаимообогащению литератур и культур.

Большое внимание переводу уделяли многие выдающиеся русские писатели и общественные деятели: А.С. Пушкин, называвший переводчиков «почтовыми лошадьми просвещения», а также В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и другие революционеры-демократы. Что же понимается под термином «перевод»? Перевод – это процесс, совершающийся в форме психического акта и состоящий в том, что речевое произведение (текст или устное высказывание), соз-

данное на одном – исходном – языке (ИЯ), пересоздается на другом – переводящем – языке (ПЯ). Перевод – это, несомненно, очень древний вид человеческой деятельности. Как только в истории человечества образовались группы людей, языки которых отличались друг от друга, появились «билингвы», помогавшие общению между «разноязычными» коллективами. Один из основателей современного переводоведения А.В. Федоров в своей книге «Основы общей теории перевода» писал, что перевод – это общественная функция коммуникативного посредничества, между людьми, пользующимися разными языковыми системами, реализующаяся посредством психофизической деятельности билингва по отражению реальной действительности на основе его индивидуальных способностей интерпретатора, осуществляющего переход от одной семиотической системы к другой, с целью эквивалентной, то есть максимально полной, но всегда частичной, передачи системы смыслов, заключенной в исходном сообщении, от одного коммуниканта другому.

Н.К. Гарбовский в книге «Теория перевода» подчеркнул, что перевод является не вольной интерпретацией исходного текста и не дословной буквальной его передачей, а перекодированием исходного текста на язык перевода с максимально полным сохранением его смысла и эмоционального воздействия, но средствами языка перевода. Перевод может быть письменным и устным. Для того, чтобы понять процесс перевода, необходимо рассмотреть его с лингвистической стороны, как трансформируется текст с одного языка на другой. Основываясь на учениях А. В. Федорова, который считал, что «перевод – передача устного или письменного текста посредством иностранного языка», можно говорить о нескольких лингвистических определениях, которые существуют в нынешнем переводческом мире. Текст оригинала, переданный посредством другого языка, является результатом перевода. В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой, приведены несколько определений перевода, которые стоит рассмотреть более детально. «Перевод – передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка» и «Перевод – поиск в другом языке таких средств выражения, которые не только обеспечивали бы передачу разнообразной информации, содержащейся в данном речевом произведении, но и наиболее полное соответствие нового текста первоначальному». Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что сокращенное изложение, пересказ и другие формы воспроизведения текста, нельзя назвать переводом, так как в первую очередь в переводе происходит процесс объединения содержания и формы оригинала. Для передачи смыслового наполнения текста, нужно

помнить о логико-семантических факторах, которые играют важную роль при переводе с одного языка на другой. При этом не стоит забывать о сохранении стилистических и выразительных особенностей норм языка. Перевод может быть устным и письменным. Письменный перевод в свою очередь может быть художественным, научным или деловым. А устный перевод – последовательным, использующим специальную систему записи, или синхронным. Большая общественная значимость переводческой деятельности не могла остаться незамеченной. Многие века неоднократно делались попытки теоретически осмыслить и объяснить деятельность переводчиков, сформулировать критерии оценки качества переводов, определить факторы, влияющие на процесс и результат переводческой деятельности. Первыми теоретиками были сами же переводчики, стремившиеся обобщить переводческий опыт и вывести закономерности, основать базу универсальных переводческих приемов и критериев для нормирования процесса деятельности. Отдельные переводчики делали попытки построения *«нормативной теории перевода»*. Французский переводчик 16 века Этьен Доле полагал, что переводчику следует придерживаться пяти базовых правил перевода:

- 1) в совершенстве понимать содержание переводимого текста и намерение автора, которого он переводит;
- 2) в совершенстве владеть языком, с которого он переводит, и столь же превосходно знать язык, на который переводит;
- 3) избегать тенденции переводить слово в слово, ибо это исказило бы содержание оригинала и погубило бы красоту его формы;
- 4) использовать в переводе общеупотребительные формы речи;
- 5) правильно выбирая и располагая слова, воспроизводить общее впечатление, производимое оригиналом в соответствующей «тональности».

Своеобразным итогом развития английской переводческой мысли XVII—XVIII вв. стала работа Александра Тайтлера «Опыт о принципах перевода», первоначальный вариант которой представлял собой доклад, прочитанный в 1790 г. на заседании Королевского Общества. Основные требования к переводу были сформулированы следующим образом:

- 1) перевод должен полностью передавать идеи оригинала;
- 2) стиль и манера изложения перевода должны быть такими же, как в оригинале;
- 3) перевод должен читаться также легко, как и оригинальные произведения.

Подобные требования не утратили свою актуальность и значимость, хотя и могли показаться нам сегодня весьма очевидными. Адек-

ватность - один из основных принципов удачного перевода. Критерии адекватного перевода включают следующие основные положения: – эквивалентность перевода; – соблюдение норм переводящего языка; – прагматический аспект перевода. Термин «прагматика», введенный в 30-е гг. XX в., – раздел семиотики, который изучает отношения между знаками и пользователями этих знаков. При исследовании переводческой деятельности необходимо учитывать проблемы, изучаемые прагматикой (говорящий, адресат, их взаимодействие, ситуация общения). Прагматическая адаптация текста перевода – изменения и дополнения, вносимые в текст перевода, чтобы максимально облегчить его восприятие и добиться искомого коммуникативного эффекта. Это может быть как опущение непонятной для получателя перевода информации, которая коммуникативно нерелевантна (не обязательна для понимания основного содержания), так и замена непонятной информации более понятной и значимой и т.п. Эквивалентность – это центральная категория переводоведения для обозначения верности перевода. По ходу истории термин «эквивалентность» изменял свое значение. Когда-то концепция эквивалентности подразумевала соответствие суммы значений слов исходного текста сумме значений слов переведенного текста. В современной теории перевода термин эквивалентность обозначает соответствие двух текстов – текста оригинала и текста перевода. Эквивалентность имеет объективную языковую основу, а значит, ее точность можно определить путем эмпирического сравнения двух текстов. Понятие переводческой эквивалентности содержит как представление о результате перевода, максимально близком к оригиналу, так и о языковых средствах достижения этого результата. Очевидно, что любой перевод никогда не будет являться абсолютной копией оригинала, так как языковые и культурные различия приводят к неизбежным потерям некоторых аспектов содержания исходного текста. Иначе говоря, стопроцентная передача информации через перевод невозможна. Но это означает не то, что перевод невозможен вообще, а только то, что перевод не есть абсолютное тождество с оригиналом.

Попытки неопытных переводчиков передать в переводе абсолютно все нюансы оригинала, как правило, приводят к нарушениям норм языка перевода и к определенным искажениям смысла. Итак, переводческая эквивалентность подразумевает достижение максимального подобию, но перевод всегда будет в какой-то мере отличаться от оригинала. Поэтому эквивалентность перевода оригиналу всегда понятие относительное. Степень близости оригиналу зависит от ряда субъективных и объективных факторов. Переводчик стремится, чтобы получатель сказал: «Это для меня важно». Соответственно степень адаптации

переводного текста к речевым привычкам получателя переводного текста будет варьироваться от минимальной в первом случае до максимальной во втором. И, наконец, тип перевода выбирается в зависимости от способности получателя понять переводной текст. Под процессом перевода обычно понимают межъязыковые преобразования, трансформацию текста на одном языке в текст на другом языке. Такие преобразования обязательно ограничены рамками двух конкретных языков. Между тем, процесс перевода не есть простая замена единиц одного языка единицами другого языка. Процесс перевода как специфический компонент коммуникации с использованием двух языков есть всегда деятельность человека. В нём аккумулируются проблемы филологии, психологии, физиологии, социологии и других наук, не говоря уже о лингвистике. Значительный вклад в изучение лингвистических аспектов перевода внесли такие языковеды, такие как Андрей Венедиктович Фёдоров, Яков Иосифович Рецкер, Вилен Наумович Комиссаров, Александр Давыдович Швейцер, Л.С. Бархударов, Р.К. Миньяр-Белоручев, Виктор Николаевич Крупнов и др.

Литература

1. Артемьева И.Н. “Теория и практика перевода”, учеб. пособие. – СПб.: РГГМУ, 2020.
2. Ключанов И.Э. “Динамика межкультурного общения. Системно-семиотическое исследование”, Тверь, 1998
3. Ключанов И.Э. “Психолингвистические проблемы перевода”, Калинин, 1989
4. Комиссаров В.Н. “Слово о переводе (очерк лингвистического учения о переводе)”, Москва, 1973

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ СНИЖЕНИЯ ВРЕДА НАРКОМАНИИ (СЛУЧАЙ ПОЛЬСКОГО ИЗДАТЕЛЬСТВА «КРЫТЫКА ПОЛИТЫЧНА»)

Ермашова И. А.

Университет им. А. Мицкевича

г. Познань, Польша

e-mail: erm-irka@yandex.ru

ermirka@amu.edu.pl

Данная статья посвящена необычной роли перевода художественной литературы. Вниманию привлекается редкий случай перевода не для коммерческих целей, не для популяризации известных авторов и нашумевших книг, не для пропаганды какой-то национальной литературы, а для исключительной

цели, события или проекта. Такой опыт имеет польское издательство Крытыка Политычна, которое опубликовало книгу резко отличающуюся от того, что издавали другие издательства в первую декаду XXI века, а именно: книгу Баяна Ширынова «Низший пилотаж».

Ключевые слова: проза, издательство, перевод, социальный проект, наркомания.

LITERARY TRANSLATION AS A WAY TO REDUCE THE HARM OF DRUG ADDICTION (CASE OF THE POLISH PUBLISHING HOUSE “KRYTYKA POLITYCZNA”)

Ermashova I.

Adam Mickiewicz University
Poznań, Poland

This article is devoted to the unusual role of the translation of fiction. Attention is drawn to a rare case of translation not for commercial purposes, not for the popularization of famous authors and sensational books, not for the promotion of some national literature, but for an exceptional purpose, event or project. The Polish publishing house Krytyka Polityczna has such an experience, which published a book sharply different from what other publishing houses published in the first decade of the XXI century, namely: Bayan Shiryaynov's book Lower Pilotage

Keywords: prose, publishing house, translation, social project, drug addiction.

В работе теоретика перевода Андре Левефра о рефракциях и манипулировании подчеркивается мысль, что всегда при «переносе» текста из одной литературной системы в другую неизбежно возникает его „преломление”, иначе изменение¹. За эту рефракцию, за существование текста в другом культурном контексте отвечает «жюри», а именно переводчики, издатели, редакторы, критики, академическая среда и т.д. Данное «жюри» никогда не является инертным, нейтральным по отношению к иноязычному автору и его произведению, оно патронировать идеологически, экономически и статусно. В результате эта группа экспертов способна повлиять — осознанно или неосознанно — на читательскую аудиторию, на декорирование и восприятие культурной информации. В данной статье я хотела бы проиллюстрировать деятельность издательства Крытыка Политычна, вклад которого в создание образа переводимой новой русской прозы имеет значение и отличается оригинальностью. Приобщение издательства к созданию образа прозы нулевых в польском контексте является в данном случае скорее является случайностью, потому как издательство не занимается пропагандой какой-то конкретной национальной литературы, например, не

¹ A. Lefevere: *Ogórki Matki Courage. Tekst, system i refrakcja w teorii literatury*. W: *Współczesne teorie przekładu*. Red. P. Bukowski, M. Heydel. Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, s. 233–246.

переводит специально русскую прозу. Выбор книг всегда имеет точечный характер и определен тематикой.

О нулевых

Чтобы представить специфику подборки для перевода текста из русской прозы начала XXI века, стоит приблизить еще один важный контекст, а именно коротко рассказать о значимости периода нулевых в культурном взаимодействии Польши и России. В оценках разных специалистов нулевые – это некий рестарт, обнуление в истории страны, прошедшей трансформацию общественно-политической системы, а также это время активного взаимного интереса России и мира, время относительно нормальных отношений между годами политических напряжений. Именно в нулевые появилась огромная возможность для российской (русской) культуры реализовать желание вписаться в европейский контекст и выйти на мировой рынок.

Отношение взаимодействия Польши и России, то именно в нулевые была отмечена «перезагрузка» и «оттепель» в отношениях¹. Правда они не были равными, но была попытка диалога и новый кредит доверия со стороны Польши, что собственно отразилось и на книжном рынке. Польские нулевые (хотя данный термин отсутствует в истории польской литературы, трансформация 1989 года является отсчетом нового времени) как раз представляют собой ренессанс заинтересованности русской литературой, а новой русской прозой – в частности. Напомню, что в Польше в девяностых годах был период охлаждения ко всему русскому, количество переводимой литературы было незначительным. Не было желания ни у читателей, которые устали от русификации в прежние годы, ни у издателей, для которых это не было экономически выгодным предприятием, а кроме того книжный рынок был переполнен (своей и не только) литературой. С наступлением нового десятилетия ситуация изменилась кардинально: появился интерес к русской литературе и появились ее переводы. Издательская политика поменялась вместе с политической. Россия виделась по-новому: открытая, динамичная, перспективная, либеральная, увлеченная демократическими ценностями и идеями, европейская. Впрочем и внутри создавалось подобное впечатление. Российские нулевые своей открытостью на Запад, интересом к культурному обмену напоминали начало прошлого столетия, а свобода печати – период нэпа. Итак, создавалось и

¹ Слова, которое часто фигурировало в разговорах политиков, напр., в интервью Томаша Лиса с Дмитрием Медведевым. Dostepne w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=hiW9UItgIjw> [dostęp: 26.02.2022].

печаталось много, но вопрос в том, что переводилось в каждой отдельной стране и почему?

Если заглянуть в одну из самых больших академических книжных баз (база Университета им. Адама Мицкевича) и, например, общедоступной электронной база NUKAT¹, то можно проследить, что примерно 52 издательства печатало российскую прозу „нулевых”. Вполне вероятно, что цифра не совсем точная. Больше половины напечатали от 2 до 8 авторов, остальные – по одному автору². В целом переведено около 100 авторов. Количество книг конкретного писателя – варьируется от одного названия до нескольких. Так, например, женские детективы и фантастика представлены широко. Профиль каждого из издательств отличается с точки зрения истории, идеологии, наличие программы или манифеста, присутствие стратегии. Естественно, не все зафиксировано на сайтах, некоторые издательства переоформились, некоторые уже не существуют, но тем не менее кое-что есть: есть сам текст и автор (в основном это „имиджевые” авторы), есть прямое объяснение выбора (слово от издателя или переводчика); есть и манифесты. Издательства разные: крупные и малые, с традицией и только что открывшиеся, разножанровые и однородные, направленные на коммерческих успех и так называемые „миссионеры”; те, которые издали по 8 позиции (и дальше продолжают), и те, которые издали только одну (за тот период) книгу. В основном выбор переводной прозы точечный, обоснованный издателем, приглашенным переводчиком, читательским ожиданием и временем.

На фоне других славянских стран ситуация с переводами прозы нулевых в Польше выглядит удовлетворительно. Есть книги ожидаемые, переведенные и в других странах, и неожиданные, представляющие особенность польской рецепции. Смею предположить, что часть книг из мира фантастики (Дмитрий Глуховский, Сергей Лукьяненко), детектива (Александра Маринина, Дарья Донцова, Татьяна Полякова) и из списка премиальных авторов (Владимир Сорокин, Виктор Пелевин, Борис Акунин) переведены и в других странах. Но особый интерес вызывает тот неочевидный выбор текстов, за которыми стоят польские издательства, имеющие свою политику, идеологию и стратегию. Чаше всего они леволиберальных взглядов, частные, небольшие, но известные

¹ Dostępne w Internecie: <https://centrum.nukat.edu.pl/pl/> [dostęp: 26.02.2022].

² Самые плодотворные (по авторам) - Wydawnictwo Czarne (8), Solaris (8) Muza SA (7), Społeczny Instytut Wydawniczy Znak (4), Spółdzielnia Wydawnicza "Czytelnik" (5), Fabryka Słów (5), Oficyna Literacka "Noir sur Blanc" (4), Philip Wilson Warsaw (4), Wydawnictwo Akademickie DIALOG (4), Wydawnictwo Claroscuro (4), Wydawnictwo Szaron (4), Wydawnictwo AMBER (3).

и влияющие на мнение читателей. Одним из таких является издательство Крытыка Политычна.

Крытыка Политычна

Небольшое леволиберальное издательство¹ ярко выделяется своей деятельностью на фоне других польских издательств. Существует с 2007 года, а еще раньше, в 2002 году, появился одноименный журнал. Политика данного издательства заключается в работе над социальными изменениями, в желании знать, понимать и вдохновлять общество на то, чтобы сделать мир более равным, справедливым, терпимым к людям и другим видам. С этой целью ведется сайт, печатаются специально спрофилированные книги, проводятся социально-культурные мероприятия, исследования, образовательная деятельность и международные проекты. Одним из социальных проектов, которым известно издательство, является „снижение вреда” наркомании („redukcja szkód”), что означает - в широком смысле - растабуирование проблемы и „рационализацию польской наркополитики”. По мнению сотрудников издательства, отрицание проблемы, тотальный запрет и уголовные сроки за наркоманию не решает проблемы, а наоборот ее увеличивает. Это выражается в росте преступности, маргинализации и высокой смертности людей. Сторонниками же акции предлагается альтернатива, а именно: политика снижения вреда („redukcja szkód”).

В чем смысл данного проекта издательства? Как ни парадоксально, это как раз перестать прятать, табуировать проблему. Замалчивание ведет к тому, что люди в проблеме остаются одни со своей проблемой. Они отвергаются обществом. Они чувствуют себя отверженными и отчужденными. Их одиночество и замкнутость растет как снежный ком. Дальнейшая изоляция ведет к болезням и частым летальным исходам. Подобное состояние напоминает замкнутый круг, но если эту толстую стену круга отчужденности ликвидировать или хотя бы уменьшить, то есть огромный шанс кого-то спасти, кому-то оказать помощь. Собственно, это действует в обе стороны. Благодаря проекту люди „вне проблемы” больше узнают о том, насколько наркомания опасна, а наркоманы имеют возможность получить необходимую им помощь. Главная идея заключается в том, чтобы донести широкой общественности, что наркомания это тоже жизнь, это часть нашей жизни; наркоманы - это часть общества, от которого нельзя отворачиваться.

Такой проект имеет место быть не только в Польше. Издательство переняло инициативу от скандинавских коллег. Примером служит

¹ Dostępne w Internecie: <https://krytykapolityczna.pl/o-nas/> [dostęp: 26.08.2023].

Швейцария и другие страны, где люди, употребляющие, например, героин, не живут под давлением штрафов и заключения, а употребляют субстанцию в гигиенических условиях под медицинским контролем. Подобная практика знакома и в России (фонд „Гуманитарное действие”¹, фонд Андрея Рылькова² и др.), но зачастую ею занимаются малые частные общественные организации. Миссия Крытики Выдавничей и подобных организаций других стран заключается не только и не столько в том, чтобы трансформировать право, но чтобы менять язык дискуссии, бороться с наркофобией, соединять силы разных институтов, ответственных за просвещение и терапию. В приоритете находятся гуманизация наркополитики, права человека, защита здоровья и терпимость. В качестве инструментария используются знакомство своего читателя с книгами разных стран, посвященных теме наркотиков. Проводятся многочисленные конференции, дискуссии, где обсуждается проблема замалчивания неудобной темы. Главным адресатом их деятельности (читателем книг, участником встреч) являются люди, употребляющие и не употребляющие наркотики, а также активисты и профессионалы в области общественного здравоохранения и защиты прав человека.

Книга

В рамках этого большого проекта вышел перевод книги Баяна Шириянова *Низший пилотаж* (2001). Польский перевод Агнешки Любомиры Петровской появился в 2011 году при поддержке Open Society Foundations. Это скандальный роман, первая книга трилогии, посвященная московским наркоманам, употребляющим жесткие наркотики. Стоит отметить, что это как раз тот случай, когда принадлежность прозы к нулевым является спорным моментом. В 2001 году *Низший пилотаж* был издан в бумажном варианте в издательстве Ад Маргинем тиражом 5000 экземпляров, но ранее часть незаконченного романа появилась в сети без ведома автора. Расширенный вариант книги с дописанной главой вышел в нулевые, тогда и прогремела слава и разразился скандал. Прозу запретили продавать, на автора завели дело, обвиняя его в распространении порнографии и пропаганде наркотиков. Оправдательный приговор был вынесен в 2005 году.

Баян Первитинович Шириянов – это литературный псевдоним прозаика Кирилла Борисовича Воробьева. В своей книге *Низший пилотаж* представил собственно свой опыт и людей определенной субкультуры, увлекающейся мощным психостимулятором эфедрином, она же эфка, в московских 90-х годах. Тогда это был доступный и дешевый препарат,

¹ <https://haf-spb.org/?ysclid=llr1x9f61e744028092>

² <https://rylkov-fond.org/>

который позже заменили на героин и кокаин. В коротких разножанровых текстах, из которых состоит собственно роман, записан специфический фольклор не существующей уже эфедриновой субкультуры:

Короткие тексты, которые по жанру напоминают истерические интонации, исповедальные монологи, физиологические очерки, сенсационные репортажи, представляют собой энциклопедию эфедринового сленга, бредовых притч и мудрости наркоманов. Это история поколения, полного ярких (для них) картинок из «жизни» и разговоров без цензуры¹.

На момент выхода книги в русскоязычном пространстве вполне андеграудная книга была интересна тем, кому данный опыт был близок, кто „пережил спуск на наркотиках”, кто общался в тех кругах и на том же „винтовом” сленге. В 2011 году, во время появления польского перевода, этот сленг наркоманов 90-х уже не существовал и новым поколением был абсолютно не понятен. Прошла та эпоха, а с ней собственно ушел в небытие и язык. Даже выступающие там англицизмы уже не использовались и не используются сейчас, потому как после 90-х годов английский язык перестал быть чем-то недостижимым и привилегированным. В период декад нового столетия используются совсем другие англицизмы. Именно поэтому данная книга, которая, казалось бы, по первости своим содержанием и лексикой производит скорее отталкивающий эффект, все же имеет особую лингвистическую ценность. В ней записан язык субкультуры, которого уже нет, и именно данный аспект и представляет собой самую большую трудность при переводе.

Перевод

О практике перевода данной книги высказалась сама переводчица – Агнешка Любомира Петровска, которая по просьбе издательства его осуществила и выступила на одной из его презентаций. Собственно ей пришлось из полного вульгаризмов текста создать польское повествование. Уровень трудности лексики на столько „высок” (жаргон, сленг) и понятен только узкой прослойке людей, что и не каждый русскоговорящий мог бы его осилить. Многочисленные попытки консультироваться с носителями – как вспоминает переводчица² – языка заканчивались поражением. К счастью переводчицы, в интернете были выложены словари Баяна Шириянова с объяснениями слов и выражений.

¹ Из аннотации к книге: https://thelib.ru/books/shiryanov_bayan/nizshiy_pilotazh.html?ysclid=-llqc6fy0hq880750188 (доступ: 25.08.2023).

² Запись встречи переводчика с читателями можно послушать здесь: <https://wydawnictwo.-krytykapolityczna.pl/nizsza-szkola-jazdy-bajan-szyrianow-74> (доступ: 26.08.2023)

Кроме вульгаризмов огромным вызовом также являлась и медицинская терминология, которая не существует в польском языке. В случаи неизвестного препарата Петровска внимательно анализировала, изучала его химический состав и далее занималась поиском эквивалентных польских лекарств. Огромной помощью в работе служили также интернет-форумы, где также проводился некий опрос на тему сленга московских и польских наркоманов 90-х годов. В результате работы со словарем самого прозаика, а также собранных ответов на интернет-ресурсах Петровска пришла к выводу, что польский сленг последней декады XX века гораздо скуднее, чем русский. В некоторых случаях Петровска придумывала свои варианты, завела свой словарь, в который записывала варианты перевода – существующие и выдуманные, чтобы не запутаться и облегчить проверку деталей, фрагментов и разделов. Записывала в этот же словарь-дневник свои наблюдения: например, того типа, что количество в прозе Ширинова определений на один только „шприц” составляет тридцать штук, в польском же языке переводчица нашла лишь три; в оригинале есть двенадцать названий „иглы”, в польском – два и т.д. Работа над переводом, по ее словам, была крайне трудная. Во многом опорой служил профессиональный опыт Петровской. На момент трансляции *Пилотажа* она уже перевела десять книг из российской прозы и много из российской драматургии, некоторые из которых именовались „чернухой”¹.

В чем же тогда заключался смысл перевода для самого издательства довольно „отталкивающей” книги² с точки зрения содержания и лексики? По мнению издательства книга и мир в ней представленный кажется „отталкивающим” и „ужасным” только с внешней стороны, эти определения используют люди, находящиеся „вне-проблемы”, а для людей „в-проблеме” этот мир и есть нормальный. У них другое видение проблемы - и тогда, и на момент перевода, учитывая тот факт, что наркотики сейчас разные и их гораздо больше, чем в 90-е. Но как тогда, так и сейчас это чаще всего закрытые группы людей, на психику которых каждая такого рода химия откладывает свой отпечаток. Они становятся подозрительными, боязливыми, замкнутыми. Именно таких

¹ Но как ни парадоксально, не столько обилие вульгаризмов и „птичий язык” был основной трудностью при переводе, сколько обилие описаний насекомых (например, вши) на страницах текста. При переводе подобных фрагментов переводчицу охватывал зуд.

² Это мнение и переводчика, и редактора. На встрече с читателями они делятся своими впечатлениями от книги: чтение ее – это необычный и травматический опыт. Само повествование сравнивают с болью, травмой, наркотиком, медленно текущим по венам. По их мнению, книга о том, что такое наркомания; кто такой наркоман и каковы мотивы наркомании (гедонистический, (псевдо)культуральный, преодоление негатива и т.д.). См.: Там же.

героев рисует в *Пилотаже* Шириянов и именно поэтому эта книга особенно важна в контексте проекта, потому как она открывает, или точнее приоткрывает этот мир, вводит нас читателей в эту жизнь. А наркомания - это тоже жизнь, даже если она кажется „отталкивающей”.

Концовка

Таким образом, перевод книги *Низший пилотаж* это точечный, выверенный выбор, который имеет свое обоснование и функцию: просветительскую (попытка растабуировать неудобную тему) и компаративистскую (сопоставление с польскими реалиями). Это яркий пример исключительного и неочевидного выбора, когда речь не идет о популяризации известного автора или нашумевшего романа, награжденного знаковыми премиями; не идет речь и о коммерческом успехе, популяризации русской новой литературы (с точки зрения жанра или эксперимента, например) или приближения читателю других разнообразных контекстов: национального, этнографического, политического, исторического и других. Это только единичный случай, но имеющий обоснованный выбор, убедительную стратегию. Благодаря четкой политике Крытыке Политычной и других издательств польский образ новой русской прозы действительно специфичен: он вписывается в польский контекст, отвечает текущим запросам, изменениям и обстоятельствам в стране.

Литература

1. *Lefevere A.* Ogórki Matki Courage. Tekst, system i refrakcja w teorii literatury. W: Współczesne teorie przekładu. Red. P. Bukowski, M. Heydel. – Kraków: Wydawnictwo Znak, 2009. – 233–246 с.
2. *Szyrianow B.* Niższa szkoła jazdy, tłum. Agnieszka Lubomira Piotrowska. – Warszawa: Wydawnictwo Krytyka Polityczna, 2011. – 273 s.
3. *Шириянов Б.* Низший пилотаж. – М.: Ad Marginem, 2001. – 238 с.
4. *Григорьева Н.* Баян Шириянов. Низший пилотаж. – „Новая русская книга”, номер 2, 2001. <https://magazines.gorky.media/nrk/2001/2/bayan-shiryanov-nizshij-pilotazh.html?ysclid=llrqut1ro966540075> (доступ: 26.08.2023).

ВИД ГЛАГОЛА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕРЕВОДОВ С РУССКОГО НА БОЛГАРСКИЙ ЯЗЫК)

Иванова В.П.

Велико-Тырновский университет
имени Святых Кирилла и Мефодия
Болгария, Велико-Тырново
vania.ivanova1@gmail.com

Настоящая статья рассматривает морфологическую категорию вида глагола как проблему обучения студентов-переводчиков. В статье анализируются студенческие экзаменационные и конкурсные переводы с русского на болгарский язык. Применяется метод сопоставительного анализа оригинала и перевода на лексико-семантическом и морфологическом уровнях в рамках частной теории перевода. Устанавливается, что основная ошибка в студенческих переводах произведений художественной литературы с русского на болгарский язык – это употребление глаголов совершенного вида вместо глаголов несовершенного вида.

Ключевые слова: несовершенный и совершенный вид глагола, проблема перевода, обучение переводу, русский язык, болгарский язык.

ASPECT OF THE VERB AS A PROBLEM OF TEACHING YOUNG TRANSLATORS (BY THE MATERIAL OF STUDENT TRANSLATIONS FROM RUSSIAN INTO BULGARIAN)

Ivanova V.

St. Cyril and St. Methodius
University of Veliko Turnovo
Bulgaria, Veliko Turnovo

This article considers the morphological category of verb aspect as a problem of teaching students-translators. The article analyzes student examination and competitive translations from Russian into Bulgarian. The method of comparative analysis of the original and translation is applied at the lexico-semantic and morphological levels within the framework of a particular theory of translation. It is established that the main mistake made by students is the use of perfective verbs instead of imperfective verbs.

Keywords: imperfective and perfective form of the verb, the problem of translation, translation training, Russian language, Bulgarian language.

Настоящая статья посвящена морфологической категории вида глагола как проблеме обучения молодых переводчиков – студентов-филологов переводческого профиля обучения. Цель исследования – выявить основные трудности, связанные с видом глагола, с которыми

сталкиваются учащиеся в процессе перевода текстов художественной литературы с русского на болгарский язык.

Основные материалы, послужившие базой исследования, – это экзаменационные студенческие переводы по дисциплине «Перевод художественного текста (с русского на болгарский язык)», изучаемой в бакалавриате и магистратуре по специальностям «Русистика», «Русская филология» и «Прикладная лингвистика» в Велико-Тырновском университете имени Святых Кирилла и Мефодия в городе Велико-Тырново, Болгария. В статье анализируются также конкурсные переводы студентов различных других вузов в Болгарии и за границей, участвующих в международном конкурсе для молодых переводчиков «Трансформации». Конкурс «Трансформации» организуется Филологическим факультетом Велико-Тырновского университета и проводится с 2016 года. Ежегодно участникам конкурса предлагается выполнять переводы текстов на болгарский язык со всех 20 языков, изучаемых на Филологическом факультете Велико-Тырновского университета, а студентам, изучающим болгарский язык и культуру за рубежом – тексты болгарских авторов, которые отмечаются в болгарском культурном календаре соответствующего года. В состав жюри конкурса входят преподаватели иностранных языков, иностранные приглашенные лекторы и ассоциированные преподаватели из других образовательных и культурных учреждений. Включение в корпус анализируемых материалов работ студентов из различных вузов в Болгарии и за рубежом способствует более широкому и полному представлению о трудностях, с которыми сталкиваются молодые переводчики, и, в частности, о морфологической категории вида глагола как проблеме перевода.

В настоящей статье применяется метод сопоставительного анализа отрывков оригинальных и переводных текстов в рамках частной теории перевода.

Сначала следует сказать, что в теории перевода с русского на болгарский и с болгарского на русский язык категория вида глагола никогда не считалась переводческой проблемой. В обоих языках разграничиваются несовершенный и совершенный виды глагола, они ясно дефинируемы и семантически выделяются одинаковым образом, определяя завершенность или незавершенность действия. Как указано в Русской грамматике под. ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина, категория вида глагола – это несловоизменяемая грамматическая категория, образуемая противопоставлением глаголов со значением «ограниченное предельное целостное действие» и «неограниченное предельное целостное действие». Глаголы со значением «ограниченное предельное целостное действие» называются глаголами совершенного

вида (например, *дать, решить, сделать, прочитать, простоять*), а глаголы со значением «неограниченное предельное целостное действие» называются глаголами несовершенного вида (например, *давать, решать, делать, читать, стоять*) [10:265]. Видовые пары глаголов в русском языке образуются в основном с помощью префиксацией (*лечить – вылечить, препятствовать – воспрепятствовать*) и суффиксацией (*дать – давать, победить – побеждать*). Некоторые глаголы бывают двувидовыми – выражают значения как совершенного, так и несовершенного вида (например, *исследовать, парировать, эвакуировать*) и их значение завершенности или незавершенности действия определяется в контексте [10:266–268]. В болгарском языке категория вида тоже рассматривается как грамматическая категория, показывающая способ протекания глагольного действия в отношении признака целостности действия [7:258]. Каждая болгарская глагольная словоформа принадлежит к одному из двух видов – совершенному и несовершенному. Немногие по количеству двувидовые глаголы получают определенную видовую семантику – совершенную или несовершенную – в контексте. Как в русском, так и в болгарском языке основные способы образования видовых пар – префиксация и суффиксация [7:258–269].

Из приведенных выше определений категории вида глагола в русском и болгарском языках очевидно, что с точки зрения морфологии трудно назвать эту категорию проблемной для восприятия и определения со стороны носителей обоих языков, следовательно, она не должна быть проблемой перевода с одного из этих языков на другой. Для сравнения приведем слова Л.С. Бархударова, связанные с особенностями перевода этих категорий с английского языка на русский язык: «В английском языке противопоставления форм совершенного и несовершенного вида в глагольной системе не существует (то, что в грамматиках английского языка носит название «вид» – *Aspect*, – лишь отчасти сходно с видовыми формами русского языка. Поэтому при употреблении английского глагола характер протекания действия в плане противопоставления его завершенности – незавершенности далеко не всегда получает формальное выражение. Правда, в большинстве случаев соответствующая информация может быть извлечена из широкого или узкого контекста [...]. Встречаются, однако, и такие контексты, которые не содержат в себе никаких указаний на характер протекания действия; в этом случае переводчик на русский язык оказывается в затруднительном положении, поскольку в данном случае может быть использована форма как одного, так и другого вида, причем

это сопряжено с семантической разницей, хотя в исходном тексте нет данных для той или иной семантической интерпретации [1:145–146].

С другой стороны, иногда близость и родственность языков и соответственно совпадение элементов лексического состава и морфологических категорий влечет за собой проблемы другого вида. Как известно, чем ближе по своему происхождению сопоставляемые языки оригинала и перевода, тем сильнее влияние языка оригинала на переводчика, а это иногда приводит к ошибочному употреблению элементов разных уровней языка. Ссылаясь на слова Р. Якобсона о том, что если в данном языке отсутствует какая-либо грамматическая категория, ее значение может быть передано на этот язык лексическим путем, а труднее точно следовать оригиналу, когда мы переводим на язык, в котором есть грамматическая категория, отсутствующая в языке оригинала [11:16–24], Р. Железарова добавляет, что иногда оказывается труднее остаться верным оригиналу, когда перевод осуществляется между языками с совпадающими категориями [6:120].

Вопрос о передаче завершенности и незавершенности действия при переводе с русского на болгарский язык затрагивает болгарский теоретик перевода И. Васева. В ее классификации грамматических трансформаций в разделе «замены форм слов» в отношении глагола рассматриваются следующие типы: а) замена одного времени другим; б) замена лица и/или числа глагола; в) замена одного наклонения другим наклонением; г) замена глагола одного вида глаголом другого вида; д) замена залога глагола [2:172–174]. Таким образом, замену видов глагола можно рассматривать в качестве грамматической переводческой трансформации, но только в определенных случаях, когда норма переводящего языка требует такого применения. Например, И. Васева выделяет следующие моменты: «Эта замена наблюдается в случаях, когда в русском подлиннике употреблен после глагола совершенного вида глагол несовершенного вида с начинательным значением. Например: Он *обнял* первого подошедшего к нему солдата и, плача, *целовал* его. (Л. Толстой «Война и мир»). Такое употребление не свойственно болгарскому языку, а если и встречается, то считается нарушением его норм. Поэтому при переводе и второй глагол приобретает форму совершенного вида или же прибавляется фазовый глагол совершенного вида, *започна*: Той *прегърна* първия дошъл до него войник и *плачейки, почна да го целува*. Когда они выходили из театра, Анатолий *подошел* к ним, *вызвал* их карету и *подсаживал* их (Л. Толстой «Война и мир»). – Когато излизаха от театъра, Анатоли се *приблужи* до тях, *повика* каретата им и им *помогна* да се качат. В эту минуту музыка – медленный танец – *протянула* с хор медные трубы и *пела* ему об Анхен (А. Толстой

«Петр I»). – В тая минута музиката – бавен танц – *проточи* от галерията медните си тръби и му *запя* за Анхен.» [2:174]. Далее И. Васева пишет, что без надобности не следует менять вид глагола, так как это влечет за собой изменение способа описания: если глагол несовершенного вида переводится глаголом совершенного вида, динамическое описание процесса (действия) в его протекании, разворачивании заменяется более статичным [2:174].

Далее, в свете этих трактовок, рассмотрим вопрос о категории вида глагола как проблеме перевода для молодых переводчиков и, в частности, об употреблении одного вида глагола вместо другого в качестве переводческой ошибки. Рассматриваемые глаголы приводятся в минимальном контексте; сначала представлен оригинал переводимого отрывка художественного произведения, а потом – варианты перевода студентов. Приводятся видовые пары в обоих языках и правильный вариант употребления вида глагола в соответствующем лице, числе и времени в болгарском языке (во многих случаях ошибочное употребление вида глагола в переводе на болгарский язык влечет за собой и ошибочное употребление глагольного времени). Отмечаем, что глаголы в рассматриваемых отрывках текстов оригинала и перевода являются переводческими, а не словарными эквивалентами. Если присутствуют переводческие ошибки, относящиеся к другим словам, словосочетаниям или формам слов в рамках данных фрагментов, в настоящей работе они не анализируются.

1. Употребление глагола совершенного вида вместо глагола несовершенного вида

1) русск. Когда *начинают* бить Куранты, народ уже ждет: поснимал шапки и потупился.[5]

болг. Когато часовниците на Кремъл *започнаха* да звънят, народът вече чакаше: със свалени шапки и приведени глави.

русс. *начинать* нсв. – *начать* св. / болг. *започвам* нсв. – *започна* св.

Редакция: Когато часовниците на Кремъл *започват* да звънят ...

2) русск. Первая пара, вторая, третья – и тут в полумраке башни *зажигается* бледный пламень: плошки фар царского ландолета. [5]

болг. Първата двойка, втората, третата – и след това в сумрака на кулата *припламна* блед пламък: фаровете на царския ландолет.

русс. *зажигаться* нсв. – *зажечься* св. / болг. *припламвам* нсв. – *припламна* св.

Редакция: ... в сумрака на кулата *припламва* блед пламък ...

3) русск. Толпа *подается* вперед, городовые, которые цепью держат ее, схватившись за руки в парадных белых перчатках, *стискивают* зубы и с кряхтением *давят* обратно. [5]

болг. Тълпата *се втурна* напред, а стражите, които я удържаха в редица, се хванаха за ръце в белите си парадни ръкавици, *стиснаха* зъби и я *изтласкаха* с пугтене.

русск. *подаваться* нсв. – *податься* св. / болг. *втурвам се* нсв. – *втурна се* св.

русск. *стискивать* нсв. – *стиснуть* св. / болг. *стискам* нсв. – *стисна* св.

русск. *давить* нсв. – *сдавить* св. / болг. *изтласквам* нсв. – *изтласкам* св.

Редакция: Тълпата *се втурва* напред, а стражите, които я удържат в редица, се хващат за ръце в белите си парадни ръкавици, *стискат* зъби и я *изтласкват* с пугтене.

4) русск. Снежинки ложатся на непокрытые головы и взрослым, и сидящим у них на закорках ребятишкам и *таять* не спешат – так что к тому мигу, когда *бьет* двенадцатый удар и Иерусалимские ворота *раскрываются* под всеобщий восторженный вздох, собравшаяся на Красной площади толпа вся уже кажется седой. [5]

болг. Снежинките обсипват голите глави на възрастните и на седналите на раменете им дечица и не бързат да се *стоят* – така че в мига, в който *отекне* дванадесетият удар и Йерусалимските порти *се отворят* с всеобща възторжена въздишка, вече цялата тълпа, събрала се на Червения площад, изглежда така, сякаш коситей са побелели.

русск. *таять* нсв. – *растаять* св. / болг. *топя се* нсв. – *стоя се* св.

русск. *бить* нсв. – *пробить* св. / болг. *отеквам* нсв. – *отекна* св.

русск. *раскрываться* нсв. – *раскрыться* св. / болг. *отварям се* нсв. – *отворя се* св.

Редакция: Снежинките обсипват голите глави на възрастните и на седналите на раменете им дечица и не бързат да се *топят* – така че в мига, в който *отеква* дванадесетият удар и Йерусалимските порти *се отварят* с всеобща възторжена въздишка ...

5) русск. В башне пробуждается голос. Над Красной площадью *разлетается*: – Его императорское величество, самодержец Московский, Аркадий Михайлович, и Его императорское высочество, великий князь Михаил Аркадьевич! [5]

болг. От кулата се надига глас. Над Червения площад *се разнесе*: – Негово императорско величество, московският владетел, Аркадий Михайлович и негово императорско височество, великият княз Михаил Аркадиевич!

русск. *разлетаться* нсв. – *разлететься* св. / болг. *разнасям се* нсв. – *разнеса се* св.

Редакция: ... Над Червения площад **се разнася** ...

6) русск. Вчера весь день составлял в уме план статьи. **Шло** легко, без всякой натуги. [3]

болг. (1) Вчера цял ден съставях в ума си план за статия. **Мина** леко, без всякакво напрежение.

болг. (2) Вчера цял ден правих наум план за статията си. **Получи се** гладко, без всякакви спънки.

болг. (3) Вчера цял ден съставях план за статията наум. **Стана** лесно, без никакво усилие.

русск. *идти* нсв. – *пройти* нсв. в прош вр.: *шло* нсв. – *прошло* св. / болг. *минавам* нсв. – *мина* св.; болг. *получавам се* нсв. – *получа се* св.; болг. *ставам* нсв. – *стана* св.

Редакция:

(1) Вчера цял ден съставях в ума си план за статия. **Минаваше** леко, без всякакво напрежение.

(2) Вчера цял ден правих наум план за статията си. **Получаваше се** гладко, без всякакви спънки.

(3) Вчера цял ден съставях план за статията наум. **Ставаше** лесно, без никакво усилие.

7) русск. «Да, да, как это было? – **думал** он, вспоминая сон. [...] Да, Алабин **давал** обед на стеклянных столах, да, – и столы пели: П mio tesoro и не П mio tesoro, а что-то лучше, и какие-то маленькие графинчики, и они же женщины», – вспоминал он. [8]

болг. „Да, да, как беше? – **помисли си** той, спомняйки си съня. [...] Да, Алабин **даде** обяд на стъкдени маси, да, и масите пееха: П mio tesoro и не П mio tesoro, но нещо по-добро, и едни малки гарафи, и те са жени“, – спомня си той.

русск. *давать* нсв. – *дать* св. / болг. *давам* нсв. – *дам* св.

Редакция: „Да, да, как беше? – **мислеше си** той, спомняйки си съня. [...] Да, Алабин **даваше** обяд на стъкдени маси, да, и масите пееха ...

8) русск. Кто-то **отступал** вглубь туннеля, напуганный шиплым Артемовым голосом и бряцанием оружия. [4]

болг. Някой се **оттегли** по-навътре в тунела, уплашен от дрезгавия глас на Артьом и дрънкането на оръжието.

русск. *отступить* нсв. – *отступить* св. / болг. *оттеглям се* нсв. – *оттегля се* св.

Редакция: Някой се **оттегляше** по-навътре в тунела ...

2. Употребление глагола несовершенного вида вместо глагола совершенного вида

русск. «Да где же это я?» – повторил я опять вслух, остановился в третий раз и вопросительно посмотрел на свою английскую желто-пегую собаку Дианку, решительно умнейшую из всех четвероногих тварей. Но умнейшая из четвероногих тварей только *повиляла* хвостиком, уныло *моргнула* усталыми глазками и не *подала* мне никакого дельного совета. [9]

болг. „Но къде съм?“ – повторих отново на глас, спрях за трети път и погледнах въпросително моето английско жълто петнисто куче Дианка, определено най-умното от всички четириноги. Но най-умното от четириногите само *махаше* с опашка, *примигваше* уныло с уморените си очи и не ми *даваше* практически съвети.

русск. *вилять* нсв. – *повилять* св. / болг. *махам* нсв. – *помахам* св.

русск. *моргать* нсв. – *моргнуть* св. / болг. *примигвам* нсв. – *примигна* св.

русск. *подавать* нсв. – *подать* св. / болг. *давам* нсв. – *дам* св.

Редакция: ... Но най-умното от четириногите само *помаха* с опашка, *примигна* уныло с уморените си очи и не ми *даде* практически съвети.

На основе приведенных выше студенческих работ можем сделать вывод, что основная ошибка при переводе, связанная с морфологической категорией вида глагола, это употребление глаголов совершенного вида вместо несовершенного. Даже на таком небольшом объеме материалов видно, что неограниченное предельное действие часто воспринимается молодыми переводчиками как ограниченное и в результате выбирается соответствующий глагол совершенного вида. Ошибочный выбор глагола определенной видовой пары влечет за собой ошибочное употребление времени глагола в переводе на болгарский язык: например, в болгарском языке аорист преимущественно образуется от глаголов совершенного вида, а формы имперфекта образуются в основном от глаголов несовершенного вида. Поскольку единственной русской форме прошедшего времени в болгарском языке противопоставляется целая система прошедших времен, выбираемых в зависимости от контекста, вид глагола и связанное с ним глагольное время являются важными факторами, определяющими корректную передачу содержания оригинала. Поэтому, ошибочная замена одного вида глагола другим – серьезная ошибка, которая может исказить перевод определенного произведения в немалой степени. Таким образом, во избежание дальнейшего ухудшения качества переводов с русского на болгарский язык необходимо уже обращать специальное внимание на эту «новую» переводческую проблему в процессе обучения молодых переводчиков.

Литература

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Васева И. Теория и практика перевода. Учебник для студентов II – III курса русской филологии. – София: Наука и искусство, 1980. – 254 с.
3. Водолазкин Е.Г. Авиатор. – М.: АСТ, 2016. – 416 с.
4. Глуховский Д.А. Метро 2033. – М.: АСТ, 2019. – 384 с.
5. Глуховский Д.А. Пост 2. Спасти и сохранить. Storytel, 2021.
6. Железарова Р. Лингвистични проблеми и грешки в превода от славянски езици на български. – София: Стилует, 2016. – 171 с.
7. Тилков Д., Стоянов С., Попов К. Граматика на съвременния български книжовен език. Том 2. Морфология. – София: БАН, 1983. – 512 с.
8. Толстой Л. Н. Анна Каренина. – М.: АСТ, 2023. – 864 с.
9. Тургенев И. С. Записки охотника. – М.: Рипол-Классик, 2022. – 624 с.
10. Шведова Н.Ю., Лопатин В.В. (ред.) Русская грамматика. Издание 2-ое, исправленное. – М.: Русский язык, 1990. – 639 с.
11. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М., 1978. – С. 16–24.

«ЗЕРКАЛЬНАЯ» ОППОЗИЦИЯ В ДРАМАТУРГИИ НАДЕЖДЫ ПТУШКИНОЙ

Кислова Л. С., Рацен Т. Н.

*Тюменский государственный университет,
Российская Федерация, г. Тюмень
lorkis05@mail.ru, l.s.kislova@utmn.ru
t.n.racen@utmn.ru*

Статья репрезентирует мир зазеркалья в драматургии Н. Птушкиной, обретающий определенные характерные черты альтернативной реальности. «Зеркало» ее пьес преломляет искаженную окружающую действительность и отражает иную, практически идеальную картину мира. В зазеркальном бытии герои не столько угадывают приметы несостоявшейся жизни, сколько выстраивают собственную гармоничную Вселенную.

Ключевые слова: *зазеркалье, двойник, карнавал, мотив, пространство, иллюзорный мир.*

THE "MIRROR" OPPOSITION IN NADEZHDA PTUSHKINA'S DRAMA

Kislova L., Ratsen T.
*University of Tyumen
Russia*

The article represents the world through the looking glass in N. Ptushkina's dramaturgy, which acquires certain characteristic features of an alternative reality.

The "mirror" of her plays refracts the distorted surrounding reality and reflects a different, almost ideal picture of the world. In the looking-glass existence, the heroes do not so much guess the signs of a failed life, as they build their own harmonious Universe.

Keywords: *looking glass, double, carnival, motif, space, illusory world.*

Зеркало, как известно, способствует созданию пространственно-временной многомерности и является важным инструментом в познании человеком не только окружающей действительности, но и собственного Я, поскольку разглядывая себя в зеркале, он воспринимает иллюзорный образ, отраженный амальгамой, и видит свое зеркальное повторение (двойника): «Литературным адекватом мотива зеркала является тема двойника. Подобно тому как зазеркалье – это странная модель обыденного мира, двойник – остраненное отражение персонажа. Изменяя по законам зеркального отражения (энантиоморфизма) образ персонажа, двойник представляет собой сочетание черт, позволяющих увидеть их инвариантную основу, и сдвигов (замена симметрии правого – левого может получать исключительно широкую интерпретацию самого различного свойства: мертвец – двойник живого, не-сущий – сущего, безобразный – прекрасного, преступный – святого, ничтожный – великого и т.д.), что создает поле широких возможностей для художественного моделирования» [1:433].

Зеркальность как универсальная проблема активно рассматривается отечественным литературоведением. М. М. Бахтин («Автор и герой в эстетической деятельности», «Человек у зеркала», «<К вопросам самосознания и самооценки...>») раскрыл природу отношений Я – Другой: «Простая формула: я гляжу на себя глазами другого, оцениваю себя с точки зрения другого. Но за этой простотой необходимо вскрыть необычайную сложность взаимоотношений участников (их окажется много) этого события» [2:72]. Зеркальности посвящены труды А. Вулиса, А. Жолковского, М. Рюминой, В. Химич, исследования представителей тартуско-московской семиотической школы: Ю. Лотмана, Ю. Левина, З. Минц, Г. Обатнина, Л. Столовича, Б. Успенского (сборник «Зеркало. Семиотика зеркальности» и другие работы). Эта текстовая категория изучается преимущественно в эпических и лирических текстах, однако в драматургии осваивается достаточно фрагментарно.

Зеркало организует специфические пространственно-временные отношения в художественной системе литературного произведения и может быть представлено в различных модификациях (водная поверхность, кристаллы, стеклянные сферы), ибо предметы, обладающие свойствами зеркала (отражение, удвоение), зачастую выполняют в тексте его функции. Мотив зеркала оформляет в произведении многоп-

лановую структуру, внутри которой существует ряд пространственных параллелей, а зазеркалье традиционно позиционируется как ирреальный, иллюзорный, перевернутый мир (Льюис Кэрролл «Алиса в Зазеркалье», В. Губарев «Королевство кривых зеркал» и т.д.). «Образ зеркала можно рассматривать как *символ потери идентичности, потери Тождественного*» [3:292]. В зазеркалье все приобретает иные формы, сочетаются несовместимые и противоречивые явления, обычные предметы представлены в ином виде.

Зеркальность становится основным механизмом преобразования действительности в драматургии Надежды Птушкиной, но мир зазеркалья в её текстах – это, прежде всего, метафора, и образ зеркала, безусловно, метафоричен. Особенностью драматургического творчества Н. Птушкиной является по-своему уникальный для «новой драмы» позитивный настрой ее, как правило, немногочисленных персонажей, которые одержимы идеей стать счастливыми. Стремление решить все возможные задачи, справиться с проблемами и почувствовать неуловимый, незнакомый, но такой привлекательный вкус счастья, является их основным предназначением. Персонажи Н. Птушкиной счастливы даже тогда, когда по определению, счастливыми они быть не могут. Они существуют словно в особом корпоративном мире, где каждый человек, по сути, латентный счастливчик: что бы ни происходило в жизни того или иного героя, все складывается гармонично и достаточно позитивно. Так, несчастная любовь оборачивается удивительным личностным взлетом («Плачу вперед!»), неожиданный развод и предательство близких людей приводят к ощущению полной гармонии («Все, что я знаю о наших мужчинах и женщинах»). В комедии «Пока она умирала» старуха мать, желая видеть свою немолодую дочь счастливой, сколачивает для нее образцовую семью практически за несколько дней, а в пьесе «Монумент жертвам» отец неожиданно для самого себя обретает взрослую дочь. Отчетливая непохожесть ребенка с темным цветом кожи оказывается признаком его гениальности, поскольку по легенде, предложенной находчивыми бабушками, этот ребенок – потомок самого Пушкина («Браво, Лауренсия!»). В комедии «Пока она умирала» тема ушедшей молодости определяет особую ауру происходящего, однако в новогодней сказке со счастливым финалом одинокие люди действительно создают полную и гармоничную семью. Складывается впечатление, что герои, на первый взгляд, обычные люди, – на самом деле существа из мира иллюзий, мира, в котором все иначе, нежели в реальности: левое – это правое, черное – белое, страдания приносят счастье, поскольку зазеркалье – мир, устроенный по своим, отличным от общепринятых законам. И эта «другая жизнь» – не бегство от существующих

проблем, а просто умение превращать проблемы в опыт и смотреть в самую суть происходящего. Царевна Амнерис («Жемчужина черная, жемчужина белая») так и не узнает взаимной любви, но постигает тайну величия. В пьесе те или иные явления взаимодействуют особым образом, а потому и нет никаких различий между царевной и рабыней: у царевны отсутствуют преимущества перед рабыней, одна может с успехом заменить другую. **«Амнерис.** Являемся ли мы тем, что думаем о себе сами? Или мы то, что видят в нас другие? Какие мы на самом деле? Истинный ответ никогда не бывает окончательным!» [4:64]. Таким образом, в драме «Жемчужина черная, жемчужина белая» происходит символическое развенчание «карнавальной королевы». Великий Нил приносит Амнерис, лишенной счастья любви, чудесную черную девочку и очень красивого белого мальчика. У Амнерис появляется шанс прожить жизнь вновь, повторив историю своего детства, и наконец соединить разлученных влюбленных. Нил возвращает ей Аиду и Радамеса, тем самым даруя возможность и желание жить дальше: **«Амнерис.** Нил отнимает у нас самое дорогое. И мы бессильны перед течением его вод. Но Нил и одаривает нас» [4:65].

В драматургии Н. Птушкиной зазеркалье предстает как отраженный мир, являющийся зеркальной копией реального, и то, что считается неприемлемым в одной действительности, в другой – характеризуется как абсолютная удача. Герои Н. Птушкиной мыслят иными категориями, нежели люди, живущие в реальном мире, и кровь Верховного жреца и Ахмада на руках Амнерис не повергает ее в бездну отчаяния. Напротив, свершив возмездие, Амнерис наконец открывается высший смысл бытия. Татьяна («Пока она умирала») решается на благородный обман (по сути – фальсификацию), выдавая продавщицу из овощного магазина Дину за свою дочь, а случайно встретившегося на ее пути бизнесмена – за давнего возлюбленного для того, чтобы продлить дни умирающей матери (которая, собственно, умирать и не собиралась). Татьяна не разоблачена, не наказана за свой поступок, а напротив, вознаграждена. Ко лжи в той или иной форме прибегает практически каждый герой произведений Н. Птушкиной, оставаясь при этом безнаказанным. Ложь в пьесах Н. Птушкиной – это ложь во спасение, а следовательно, по логике персонажей, она не разрушительна. Таким образом, происходит своего рода подмена понятий: обман, если разобратся, вовсе не мыслится как обман; брак не приносит радости, развод же обещает вполне счастливое будущее (**«Викторня.** Но как ты объясняешь, что тебя бросил муж? **Елена.** Никак! Бывает же необъяснимое счастье!» [5:31]). И эта обратная сторона реальности – прибежище абсолютного счастья, где исполненные желания гарантируют безгра-

ничную свободу. Для того, чтобы ощутить гармонию, необходимо внимательно прислушаться к себе и попытаться понять себя. Как рождение и смерть – явления одного порядка, так содержательно близки свадьба и развод, ложь и правда, утрата и приобретение. Потеряв супруга, Елена («Все, что я знаю о наших мужчинах и женщинах») наконец начинает жить собственной жизнью: «**Елена.** Не знаю, что со мной. Сердце стучит изо всех сил, глаза все видят, я дышу всем воздухом мира... Хочу бежать, хохотать, плакать навзрыд, задышаться, замирать, торопиться, плыть, чувствовать... Хочу научиться управлять этим самолетом и полететь куда-нибудь!» [5:31]. Она после долгого перерыва видит солнечных зайчиков и вновь счастлива. В финале супруг готов вернуться, он страстно, по-юношески влюблен в свою жену, но Елена уже живет в другом измерении, в своем зазеркалье. Липа, героиня комедии «Плачу вперед!», наконец освободившись от любви, понимает, как хорошо просто жить и не зависеть от конкретного человека, ей становится жаль других женщин, несвободных от этого разрушительного чувства: «**Липа.**<...> Любовь к вам дала мне весь мир, слепила мою личность, научила любить жизнь и уважать и ценить саму себя. Я прошла огонь, воду и медные трубы. Я была ради вас героиней, актрисой, миллионершей, женой принца, сестрой милосердия...» [6:217]. В комедии «Браво, Лауренсия!» Ольга Яковлевна, бывшая балерина, воспитавшая замечательного, но такого нерешительного сына, вдруг осознает, что счастлива, отдав любимого сына, по ее мнению, совершенно неподходящей ему женщине. Ольга Яковлевна обретает чудесного чернокожего внука, в котором для нее соединяются будущее, настоящее и прошлое – романтическая любовь к прекрасному эфиопскому солисту балета. Она неожиданно понимает, что истинной была именно эта мимолетная страсть, а не безоблачная жизнь с образцово-показательным супругом и многолетняя скорбь после его гибели. Ольга Яковлевна словно возвращается в мир живых, а значит, возобновляет занятия у балетного станка. Ее семья – не только обожаемый сын Олег, но и нелепая Эля, добрейшая Майя Ивановна – спокойная, провинциальная, философски настроенная женщина, и маленькое повторение эфиопского бога – чернокожий внук. История изобретательных бабушек, объясняющая цвет кожи младенца, на самом деле, просто смешна, но эта ложь создает новую иллюзию и избавляет от ревности Олега, примирив его с женой Элей. Ложь в данном случае оправдана, поскольку истина может разрушить многолетнюю красивую сказку, поскольку тайное становится явным, по мнению Майи Ивановны, «всегда так некстати». По логике героев Н. Птушкиной, несчастье

патологически правдивой Эли как раз и заключается в том, что она обитает в реальном мире и никогда не лжет.

В зазеркалье Н. Птушкиной живут преимущественно женщины, а мужчины попадают туда случайно. Именно мужчин мучают глобальные вопросы «Кто виноват?» и «Что делать?». Женщины этих вопросов не задают, они знают, *что делать*, и им абсолютно безразлично, *кто виноват*, ибо вины, как и лжи, для них не существует. Героини Н. Птушкиной, в основном немолодые, усталые женщины, как правило, прожившие большую часть жизни в реальном измерении, попадая в зазеркалье, молодеют, превращаются в красавиц и начинают новую жизнь. Каждый человек, оказавшийся в этом удивительном мире, получает возможность посмотреть на себя со стороны. Не слишком благородные мужчины становятся настоящими рыцарями, способными драться на дуэли из-за прекрасной дамы, усталые и лишенные иллюзий бизнесмены вдруг перевоплощаются в пылких влюбленных, а эгоистичные и деспотичные мамы ощущают себя добрейшими феями. В зазеркалье, полностью меняющем не всегда привлекательную человеческую сущность, каждый думает не только о себе, но и о ближнем. Так, маленькая корыстная Дина («Пока она умирала») чувствует себя внучкой и дочерью, а потому не только не исчезает с фамильными драгоценностями, но и тратит весь гонорар за спектакль, разыгранный для внезапно обретенной бабушки, на подарки для всех участников импровизированного представления. К финалу пьесы, так и не признавшись Софье Ивановне в подлоге, Татьяна, Игорь и Дина сами начинают верить в то, что они – семья. В драматургии Н. Птушкиной семью обретают все одинокие люди, мечтающие о ней, в то время как те, кого семья определенным образом тяготит, легко расстаются друг с другом. Женщины в пьесах Н. Птушкиной самоидентифицируются в какой-то определенный момент неожиданно для самих себя. Мужчины инициируют подобные ситуации, являясь своеобразным катализатором в процессе женской самоидентификации, однако они ответственны лишь за первопричины, но не за последствия происходящего. Второе рождение женщины происходит в минуту глубочайшего отчаяния, в момент своего рода духовной клинической смерти, после которой наступит новая жизнь в зазеркалье – мире вечной гармонии. Амнерис («Жемчужина черная, жемчужина белая») обретает второе рождение после утраты Радамеса и Аиды, после убийства Верховного жреца и Ахмада, поскольку она пробуждается в новом качестве: бывшая царевна объявляет себя Фараоном. «**Амнерис.**<...> Я была царевной Амнерис, но больше я не царевна. Я породила себя сама. И сама приняла облик Фараона. Я власть и одиночество. Я целиком свершу мою волю на моей

земле. Я укреплю ее рукою своею. Воля моя будет неутомима от рассвета до заката. И деяния мои будут освещать сумерки Египта» [4:65]. Однако в Амнерис совершенно незапланированно просыпается материнский инстинкт, и она вновь ощущает себя женщиной. Таким образом, зазеркалье Н. Птушкиной – это гармоничный мир женщин, особое пространство, попадая в которое, героини готовы *простить себя*. Мотив самопрощения – основополагающий, доминантный мотив в творчестве Н. Птушкиной.

Очевидно, что образ зеркала в бесконечном пространстве литературы многофункционален, но одна из основных его функций – позволить человеку увидеть свое истинное лицо. Зеркало может продемонстрировать как уродливые грани человеческой натуры, так и ее позитивные качества. В драматургии Н. Птушкиной зазеркалье отражает не худшие черты в человеке, а открывает лучшее в нем. Основа зазеркального бытия – магическое заклинание «*Свет мой, зеркальце, скажи...*», а приключения Алисы в Зазеркалье, пионерки Оли в Королевстве кривых зеркал или система отражений в драме М. Арбатовой «Взятие Бастилии» (1994) – это, в сущности, движение по зеркальному лабиринту. Однако происходящее в «зазеркалье» Н. Птушкиной, на самом деле, лишь продолжение той или иной обычной жизненной ситуации, и, на первый взгляд, ничего необыкновенного в этом зазеркальном бытии нет. Оказываясь в ином измерении, герои продолжают жить так же, как и прежде, однако смотрят на мир уже иными глазами, поскольку любое реальное бытовое явление или предмет приобретают в отражённом мире совершенно особое символическое значение. Так, дуэльные пистолеты в руках отчаянных смельчаков из орудия убийства превращаются в символ времени («Все, что я знаю о наших мужчинах и женщинах»); утренние упражнения у балетного станка становятся магическим ритуалом, прогулки с ребенком являются высшим моментом счастья («Браво, Лауренсия!»); геркулесовая каша на ужин кажется необыкновенным сюрпризом («Пока она умирала»). Все самое обычное, простое, бытовое в зазеркалье приобретает знаковость, а следовательно, предметно-вещные и пространственные категории трактуются достаточно вольно. Так, например, в ремарках к пьесе «Жемчужина черная, жемчужина белая» отмечено, что действие происходит в Египте только потому, что автора всегда интересовали герои и события оперы Джузеппе Верди «Аида»: «*Египет здесь столько же Египет, сколь Дания является Данией в "Гамлете"*» [4:41]. Взаимозаменяемы и детали интерьера в пьесе «Все, что я знаю о наших мужчинах и женщинах»: «*В декорациях первого действия хотелось бы, чтоб ощущалась некая призрачность, странность, неустойчивость обста-*

новки и необязательность присутствия предметов. Именно поэтому один и тот же стол в первой картине имеет форму четырехугольника, а лучше даже – многоугольника, в третьей картине он круглый. Зеркало в первой картине может стоять в “профиль” или даже “рубашкой” к героям и зрителям, а в третьей картине – развернуто нормально» [5:29]. Рекомендуемые автором манипуляции с зеркалом координируют события реальные и происходящие в зазеркалье, где существует особая система расположения предметов. Иллюзорный, отраженный мир по-своему упорядочен в противовес хаосу, царящему в мире реальном. Своеобразие формы, расположения, функций того или иного предмета связано с уникальной природой виртуального мира и отражением в бесконечном лабиринте зеркал. Окружающая действительность воспринимается героями драматургии Н. Птушкиной в определенной степени как враждебная, и они постоянно находятся в поиске возможных путей «ухода» в иную реальность. Дисгармонии и алогизму противостоит скрытая потребность в гармонии. Существуют различные варианты перемещения в *другой* мир: игра, воспоминания, ложь, сон, кино. Герои погружены в свои «иные», альтернативные миры и с трудом воспринимают реальность, напоминающую им лишь искаженный видеоряд. Для мира иллюзорного характерна дискретность и линейность времени, насыщенного событиями, а также пространственная бесконечность, в то время как замкнутое пространство реального мира связано с конкретным топосом. Взаимодействие персонажей в произведениях Н. Птушкиной представляет собой систему взаимоотражений, характеризующих того или иного героя с двух противоположных сторон. Здесь в каждом сочетается уродливое и прекрасное, мужское и женское, черное и белое. Так, прекрасная белая нелюбимая Амнерис ощущает себя двойником некрасивой, черной, любящей и любимой Аиды («Жемчужина черная, жемчужина белая»). Простодушная, порядочная и застенчивая Майя Ивановна становится отражением гордой, блестящей экс-примы Ольги Яковлевны («Браво, Лауренсия!»). Целеустремленная, властная Липа, всю жизнь влюбленная в Михаила Александровича, и спокойная, ироничная Полина, его жена, на самом деле, также являются зеркальными двойниками («Плачу вперед!»). Глядя на Липу, Полина узнает себя, чувствует знакомую энергетику, и потому так отчаянно ревнует Михаила Александровича к уже немолодой, усталой женщине («Полина. <...> Знаете, Липа, от ревности к вам я чуть с ума не сошла» [6:216]). Обе они живут в зазеркалье и понимают друг друга практически с полуслова. Полина спокойно относится к молодой и прелестной Натусе, видя в ней существо из реальной жизни. Натуся расчетлива и прозаична, в то время как

Липа, несмотря на успехи в бизнесе, – бескорыстная мечтательница, способная на безумства. Ее мир – зазеркалье, а в этом мире нет ничего невозможного: «**Липа**. Мечтательницей? А ведь вы угадали... Рыбак рыбака видит издалека, не так ли? Мечтательница...» [6:216].

Сверхзадача героев Н. Птушкиной заключается в том, чтобы найти себя в новом духовном пространстве и *прорасти* в сказочном мире «другой жизни», в иной системе координат, в которой «<...> уравниваются в своих правах иллюзия и реальность, смысл иллюзорный и смысл подлинный, ложь и истина <...>, где оппозиция "истина – ложь" теряет свое значение» [3:294]. Зеркало преломляет искаженную окружающую действительность и отражает иную, практически идеальную картину мира, а зазеркалье обретает характерные черты альтернативной реальности. Таким образом, именно «зеркальность» в драматургии Надежды Птушкиной становится инструментом противодействия стандартным ситуациям и тривиальным поступкам.

Литература

1. *Лотман Ю. М.* Текст в тексте // Лотман Ю. М. Об искусстве. – СПб.: Искусство, 2005. – 704 с.
2. *Бахтин М. М.* К вопросам самосознания и самооценки... // Бахтин М. М. Собр. соч. в 7 т. – М.: Русское слово, 1996. – Т. 5. – С. 72-79.
3. *Рюмина М. Т.* Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 320 с.
4. *Птушкина Н. М.* Жемчужина черная, жемчужина белая // Современная драматургия. – 1998. – № 4. – С. 41-65.
5. *Птушкина Н. М.* Все, что я знаю о наших мужчинах и женщинах // Современная драматургия. – 2001. № 1. – С. 29-50.
6. *Птушкина Н. М.* Плачу вперед! // Драматург. – 1997. – № 8. – С. 191-218.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Китляева С.Д.

*Российская Федерация,
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова,
г. Элиста (Республика Калмыкия)
e-mail: svetamar08@yandex.ru*

Статья посвящена человеку как природно-социальному существу. Автор затрагивает тему нерушимой связи человека с природой в современной жизни общества. Природа, вдохновившая художника на создание живописного

полотна, становится ценностью наравне с произведением искусства. Человек - дитя природы, «венец творения», несмотря на сильную способность менять природные условия, по-прежнему зависит от окружающей его среды обитания.

Ключевые слова: человечество, природа, экология, литература, проблема, поэт, общество.

RELATIONSHIPS OF MAN AND NATURE IN RUSSIAN LITERATURE

Kitlyaeva S.

Kalmyk State University,
Elista, Russia

The article is devoted to man as a natural and social being. The author touches on the theme of the indestructible connection between man and nature in the modern life of society. Nature, which inspired the artist to create a painting, becomes a value along with a work of art. Man - a child of nature, the "crown of creation", despite the strong ability to change natural conditions, still depends on his environment.

Keywords: humanity, nature, ecology, literature, problem, poet, society.

В.И. Вернадский писал: «В последние тысячелетия наблюдается интенсивный рост влияния одного вида живого вещества – цивилизованного человечества – на изменение биосферы. Под влиянием научной мысли и человеческого труда биосфера переходит в новое состояние – в ноосферу» [2: 19]. А ведь когда-то, в эпоху охоты и собирательства, человек полностью зависел от внешней среды. Он выживал, присваивая готовые, данные ему природой продукты: плоды, ягоды, мясо и шкуры животных. Природа определяла все особенности жизни первобытного человека: темпы роста количества членов общины, характер занятий, необходимость перекочевывать на новые места.

На этапе, когда человек научился возделывать землю, получать урожай, когда он приручил животных, произошел переход от присваивающей экономики к производящей. Люди научились воздействовать на природу: вырубать леса под посевы, строить ирригационные системы. В дальнейшем, как в теории, так и в практической деятельности человека, окончательно возобладала тенденция все более полного господства человека над природой. А сейчас, к началу третьего тысячелетия, мы говорим об угрозе, которую наносит человек на природу. Причиной этого стало безмерное вмешательство человека и общества в природу без учета пределов естественных параметров жизнепригодности биосферы. Этот этап взаимоотношений природы и человека наступил с началом промышленной революции. Стремительно развивающийся научно-технический прогресс в сочетании все с той же идеей превосходства человека и необходимости взять у природы как можно больше в итоге привел к тому, что мы имеем сейчас: обострились противоречия,

поставившие под угрозу возможность дальнейшего сосуществования человека и природы. Человечество находится на грани экологической катастрофы.

«Природа – это я,» - писал Михаил Пришвин, подчеркивая близость человека с природой [7]. Человек – это важная и огромная часть природы, а все в живой природе подчиняется общим законам жизни и постепенно изменяется, совершенствуясь или, наоборот, теряет свои качества.

Народный поэт Калмыкии Д.Кугультинов отмечал:

На свете только – степь и небо.

На свете - птицы, степь и я.

О счастье духа, счастье тела –

Простор, не знающий предела...[5]

Изменения состояния биосферы и ухудшение здоровья людей, явившиеся последствием экологической напряженности, побуждают сделать необнадеживающий прогноз о существовании человека как вида. Глобальная экологическая проблема, явившаяся следствием технократического воздействия и материального потребления, отодвинула на второй план духовные факторы существования человека, тем самым обозначив явные признаки духовного кризиса, прежде всего, в определении иерархии ценностей, целей, смыслов, концентрации проблем.

Явления духовного упадка в нашей жизни проявляются также в отсутствии стремления человека к истине, добру и красоте. В практической деятельности отношения между истиной, добром и красотой можно сформулировать как отношения между наиболее яркими проявлениями этих идеалов на практике - наукой, моралью и искусством, придав им значение форм духовно-практического взаимодействия человека с природой в процессе ее освоения и преобразования. Классическим примером служат слова Л.Н. Толстого в повести «Хаджи Мурат».

«Я набрал большой букет разных цветов и шел домой, когда заметил в канаве чудный, малиновый, в полном цвету, репей того сорта, который у нас называется «татаринном» и который старательно окашивают, а когда он нечаянно скошен, выкидывают из сена покосинки, чтобы не колоть на него рук. Мне вздумалось сорвать этот репей и положить его в середину букета. Я слез в канаву и, согнав впившегося в середину цветка и сладко и вяло заснувшего там мохнатого шмеля, принялся срывать цветок. Но это было очень трудно: мало того, что стебель кололся со всех сторон, даже через платок, которым я завернул руку, - он был так страшно крепок, что я бился с ним минут пять, по одному разрывая волокна. Когда я, наконец, оторвал цветок, стебель уже был весь в лохмотьях, да и цветок уже не казался так свеж и красив.

Кроме того, он по своей грубости и аляповатости не подходил к нежным цветам букета. Я пожалел, что напрасно погубил цветок, который был хорош в своем месте, и бросил его. «Какая, однако, энергия и сила жизни, подумал я, вспоминая те усилия, с которыми я отрывал цветок. – Как он усиленно защищал и дорого продал свою жизнь».

Жестокие руки не жалеют и не щадят прекрасное, губят все, распоряжаясь ее судьбой по-своему.

Красота природы, некогда пленявшая взор и умы человека, перестала его восхищать, а это – трагично. Каждое время года неузнаваемо преобразует знакомые места, придавая им своеобразное очарование и прелесть. Золотая осень, морозная и снежная зима, полноводная, шумная и яркая весна, буйное, жаркое и разноцветное лето.

Несказанное, синее, нежное...

Тих мой край после бурь, после гроз,
И душа моя – поле безбрежное –
Дышит запахом меда и роз.[4: 219]

Через любовь к природе человек идет к любви к Родине. Эти два понятия едины и неделимы, нельзя их разделить, нарушение этого единства немыслимо, это приведет к катастрофе.

Но люблю тебя, родина кроткая!

А за что – разгадать не могу.

Весела твоя радость короткая

С громкой песней весной на лугу. [4:144]

Человеку необходимо стремиться к органичному единству с природной средой, пытаться перестроить свое отношение к ней, постоянно совершенствовать те стороны деятельности общества, которые касаются охраны природы. В противном случае в биосфере могут наступить такие глобальные изменения, что существование в ней человека станет невозможным. «Природа сделала трагическую ошибку, вложив разум именно в это двуногое существо, и теперь сама, стоная, плача, корчась в судорогах, не в силах ни сдержать, ни исправить деяния своего выроodka, так и не обуздавшего в себе первобытного дикаря», – пишет В. Астафьев[1]. А ведь мы, как и все другие живые существа на планете, до сих пор неотделимы от биосферы. Рамки окружающей природной среды, в которых мы можем существовать, достаточно узкие. Нам нужна экологическая среда: определенная температура воздуха, солнечный свет, состав атмосферы, почвы и воды. Да, человек умеет приспосабливаться к новым условиям обитания, но только до известных пределов. И скорость такой адаптации не слишком велика. Как показывает практика, губительные изменения природной

среды идут гораздо быстрее, а значит, если не остановить эти изменения, человечество ждет трудные времена.

«Венец творения», вооруженный технологиями, машинами и механизмами, в течение долгих лет активно воздействует на природу, иногда не задумываясь, к каким последствиям это может привести. Известны тысячи примеров пагубного влияния человеческой деятельности на природу, а в последнее время все чаще появляются изменения глобального масштаба, угрожающие планете в целом. Да, для защиты природы было создано множество международных организаций и разработано огромное количество соглашений, направленных на охрану и рациональное использование ресурсов живой природы. Все эти госорганы действуют не в одиночку. С ними сотрудничают и неправительственные природоохранные организации. Несмотря на инициативы общественных организаций и государственных учреждений, только их силами ситуацию исправить невозможно. Каждый из жителей планеты должен понять, что и он в ответе за те экологические проблемы, с которыми столкнулось человечество.

Это лебедь в озере грустит.

Это ветер мчится в летнем зное.

Таволжник листьями шелестит.

Полыхает марево степное.

Это степь волнуется весной,

Буйными тюльпанами покрыта.

Стадо возвращается домой,

И стучат тяжёлые копыта. [5]

Если не предпринимать никаких мер, то «венец природы» скоро сам окажется на грани исчезновения. Обязанность каждого сохранять природу и помнить слова нигилиста Базарова, героя романа И. Тургенева «Отцы и дети»: «Природа не храм, а мастерская. И человек в ней работник» [8:185]. Это должно быть продиктовано осознанием собственной значимости в окружающем мире и полномочиями, которыми люди наделили себя в процессе эволюции. «Человек – это звучит гордо», но есть ли чем нам гордиться?

В Республике Калмыкия каждую весну проводят фестиваль тюльпанов, яркий эколого-этнический праздник дикой природы. Главной *целью фестиваля* является популяризация и охрана *тюльпана*. Основной задачей мероприятия является привлечение внимания общественности к сохранению занесенных в Красную книгу Российской Федерации тюльпанов Шренка, неприхотливого растения, которое приспособилось к нашим непростым условиям, прекрасно перенося засуху и

зимнее пересыхание почв. Древнее калмыцкое название этого цветка - алтын зул цецг – дословно - «золотая лампадка».

Горит тюльпан!
Дрожит над степью пламя,
И нету силы, чтоб его унять.
Пожар апреля, алыми цветами
Бушует степь и радует меня.
Горит тюльпан...
Дарит людям радость,
Пылает жарким светом сквозь траву,
И лучшей, кажется, судьбы не надо.
Да я и сам для этого живу. [3]

Организаторы акцентируют внимание гостей мероприятия на экологической составляющей: на сохранении степных экосистем – мест массового произрастания диких тюльпанов, бережном отношении к природе и воспитании экологической культуры у населения. В рамках фестиваля проводятся тематические вечера, беседы с известными природными фотографами, блогерами и специалистами в области охраны дикой природы. Но, проблема остается, к сожалению, несмотря на охранный статус, площадь цветения красного тюльпана стремительно уменьшается.

Тюльпаны родины моей,
Что их нарядней и скромней?
Лицом к заре обращены,
Вобрали все цвета они!
Дыханье сочных лепестков,
Пробивших плотный слой веков.
Сложились лепестки в тюльбан,
Отсюда и пришло – тюльпан.
...В моей бы силе приказать:
Тюльпаны никогда не рвать! – восклицал народный поэт
Республики Калмыкия Г.Г.Кукарека [6]
Как ты прекрасна, степь моя, в апреле!
Хрустально-звонкий воздух, и простор,
И колокольчик жаворонка трели!...
Ты - музыка, чьи звуки с давних пор
Какой-то гений, в неизвестность канув,
Переложил на музыку тюльпанов [5]

И все-таки, с огромными сложностями, человечество все больше начинает осознавать необходимость перехода от потребительского отношения к природе к необходимости гармонии с ней. Прислушаемся

к оптимистичным словам Василия Макаровича Шукшина и будем верить: «...Хочу верить в вечное добро, в вечную справедливость, в вечную высшую силу, которая все это затеяла на земле. Я хочу познать эту силу и хочу надеяться, что сила эта – победит» [9].

Литература

1. Астафьев В.П. Вечно живи, речка Виви//Комсомольская правда, 1989, №41.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. – М. Наука, 1988. - 520 с.
3. Дорджиев Б.Б. Горит тюльпан! Дрожит над степью пламя https://vk.com/wall34369645_16333
4. Есенин С.А. Собрание сочинений. -М.: Художественная литература, 1961. Т.1. - 400 с.
5. Кугультинов Д.Н. Собрание сочинений в трёх томах. Норильск, 2002.
6. Кукарека Г. Поэма. Тюльпаны на Солончаке. https://vk.com/wall-574537621_40319
7. Пришвин М.М. Собрание сочинений. – М., 1957. Том 6.
8. Тургенев И.С. Отцы и дети. - М.: Художественная литература, 1978, -.335 с.
9. Шукшин В.М. Верю! <https://www.shukshinvasiliytvorchestvoveruyu>

М.Ю. ЛЕРМОНТОВ В МИРЕ АРМЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Мелкумян М.И.

Ереванский госуниверситет

Армения, Ереван

marika.melkumyan@ysu.am

В статье рассматривается тема восприятия творчества М.Ю. Лермонтова деятелями армянской литературы. Говорится о роли журнала «Юсисапайл» в деле популяризации русской литературы и, в частности, произведений Лермонтова на армянском языке; о работе основателя и редактора этого журнала Степаноса Назаряна, о внушительном количестве переводов произведений Лермонтова на армянский язык, свидетельствующих о большом интересе армянских поэтов к творчеству Лермонтова. Внимание многих поэтов привлекала поэма «Демон», которая переведена на армянский язык целым рядом талантливых поэтов-переведчиков. Много писал о Лермонтове и переводил его произведения, в том числе и поэму «Демон» ученый-лингвист Вазген Геворкян. В статье дается анализ особенностей этого и других переводов поэмы. Говорится также о переводе поэмы «Мцыри» и об оценке Ов. Туманяном творчества Лермонтова.

Ключевые слова: родство лермонтовской и армянской поэзии, журнал «Юсисапайл», критические статьи, переводы поэм.

M.Yu. LERMONTOV IN THE REALM OF ARMENIAN LITERATURE

Melkumyan M.

Yerevan State University
Armenia, Yerevan

The present paper is an attempt to analyse the perception of M. Lermontov's work by figures of Armenian literature. The author of the research scrutinizes the role of the journal "Hyusisapayl" in popularization of Russian literature in Armenian, particularly the work of M. Lermontov. The author pays special attention to the fact that there is a significant number of translations of Lermontov's work into Armenian, which comes to prove that there was great interest amongst Armenian poets to the Lermontjv's work. The poem "Demon" attracted the attention of many poets and critiques, and it was translated by various talented poets-translators. The author analyses the peculiarities of that translations, such as the translation of poem "Mtsiri", and extends on H. Tumanyan's attitudes to the Lermontov's work.

Keywords: *resemblance between Armenian poetry and Lermontjv's work, journal "Hyusisapayl", critical articles, translations of poems.*

“Непреходящий интерес в Армении к творчеству Лермонтова можно объяснить и кавказской струей в произведениях поэта, и тем, что в свое время он бывал в Армении, и тем, что столь близкая армянскому сердцу тема борьбы и свободы была одной из главных в поэзии Михаила Юрьевича.” [4] – это выдержка из статьи Александра Товмасына о Международной научно-практической конференции, посвященной памяти Лермонтова (Ереван, 2011). Полностью соглашаясь со словами автора статьи, хочется добавить и еще другое объяснение близости лермонтовской поэзии армянским авторам. Дело в том, что вообще в русской поэзии с легкой руки А.С.Пушкина печаль лирического героя всегда светла, и Лермонтов, наверное, единственный русский поэт с совершенно беспросветной, глубинной печалью, такой же, какая пронизывает всю армянскую поэзию: у В.Терьяна: “Հողը կգրկէս ու կհեկեկաւի, - ոչ, կարճազանքովի, բնավ չեւ գտնի” – разве не напоминает Печорина, потерявшего надежду догнать Веру; или у Ав.Исаакяна: “Չունեմ տուն, չունեմ քուն ու անքոր, եւ ուղիս սէ ու մութ, ու մութ...” и т.д. Как отмечал Ов. Туманян, лермонтовская поэзия звучит на одной волне с армянской.

Началом вхождения Лермонтова в армянскую литературу можно считать 1840-е годы; как пишет акад. Эд.Джрбашян во вступительной статье к сборнику переводов произведений Лермонтова на армянский язык: “Еще не покрылся травой могильный холм поэта” [6:21], когда в армянской печати стали появляться переводы его произведений. В 1843 г. воспитанник Лазаревского института восточных языков Ованес Амазаспян издал в Москве сборник своих переводов из русской поэзии,

куда вошли два стихотворения Лермонтова: “Ангел” и “Сосна” (“На севере диком...”). В западную армянскую литературу Лермонтов вступает позднее, в конце 1870-х годов. В периодических изданиях печатаются “Беглец”, “Сон”, “Парус”; в 1879 г. выходит перевод поэмы “Демон” М.Гарагашяна, а в 1891 – в год 50-летия гибели поэта издается поэма “Мцыри” на армянском языке. И это при том, что николаевский режим не приветствовал публикации “сильно любимого” царем поэта, а турецкое правительство всячески препятствовало публикациям материалов о русской литературе.

Заметную роль в распространении русской литературы на армянском языке сыграл журнал “Юсисапайл”, основанный профессором Лазаревского института восточных языков Степаносом Назаряном, который не только добился издания в Москве армянского журнала, но и был его неизменным редактором и издателем. На страницах этого журнала публикуются статьи о русской литературе, переводы произведений русских авторов. Микаэл Налбандян предоставляет журналу свои переводы стихотворений Лермонтова “Пророк”, “Ветка Палестины”, “Спор”; здесь же печатаются критические статьи и переводы самого редактора. Ст.Назарян перевел на армянский язык сказку Лермонтова “Ашик-Кериб”, включающую в себе армянскую тематику (статьи об этом: С.Дароняна, И.Андроникова, А.Очмана, В. Мануйлова) [8:152-154; 11: 52,68]. Этот перевод был включен в “Хрестоматию по новоармянской речи” (1857г.).

В 1863 г. на страницах своего журнала Ст.Назарян публикует критическую статью “Восточная повесть “Демон”, ставшую стартовой в армянском лермонтоведении. Статью эту автор предваряет своим переводом стихотворения “Пророк” и посвящает переводу поэмы “Демон”, осуществленному студентом Московского университета Мануком Садатяном. Об этом переводе Юрий Веселовский писал: “Среди переводов с русского первое место занимает действительно прекрасный перевод лермонтовского “Демона”, сделанный рано умершим поэтом Мануком Садатяном” [3: 321]. В 1891 г. садатяновский перевод “Демона” был опубликован в Тифлисе отдельной книгой и в журнале “Мурч” с рецензией критика Т.Ованесяна, высоко оценившего труд молодого переводчика. В том же 1891 г. был издан отдельной книгой перевод “Демона” другого переводчика – поэта Мирзоянца. “Демон” в переводах Садатяна и Мирзоянца был включен в дальнейшем в первый том “Избранных произведений М.Ю.Лермонтова”, вышедший в свет в Ереване в 1941 г. к 100-летию со дня гибели поэта. А в трехтомное собрание сочинений Лермонтова на армянском языке, изданное в Ереване в 1965 – 1966 гг., был включен еще один перевод поэмы

“Демон” гениального поэта Паруйра Севака, на котором нельзя не остановиться отдельно. Но прежде отметим, что еще в 1879 г. “Демон” публикуется в переводе поэта М.Гарагашяна в Константинополе.

Как видим, эта поэма, столь важная для Лермонтова (ведь он работал над ней более десяти лет) не переставала привлекать к себе внимание армянских переводчиков и критиков. В газете “Мурч” Ов.Гнуни опубликовал статью “Демон” М.Ю.Лермонтова” к 80-летию со дня рождения поэта, а в 1891 г. к 50-летию со дня гибели поэта вышла статья Л.Манвеляна “М.Ю.Лермонтов” [11:122]. В 1986 г. издательство “Советакан грох” выпустило в свет еще один перевод поэмы “Демон”, сделанный доцентом Ереванского госуниверситета Вазгеном Геворкяном. Особенность этой книги в том, что она издана на армянском и русском языках да еще и с иллюстрациями М.А.Врубеля, что делает ее весьма красочной и привлекательной как для специалистов, так и для широкого круга читателей.

Перу Вазгена Геворкяна принадлежит целый ряд переводов лермонтовских произведений: “Кавказу”, “Чаша жизни”, “К***”, “Нет, я не Байрон”, “Парус”, “Дума”, “Нет, не хочу поведать миру...” и др. В.Геворкян не только переводчик, но и исследователь творчества Лермонтова. Он настолько проникся судьбой и личностью поэта, что написал еще и трагедию в стихах в пяти действиях “Лермонтов” на армянском языке, которую в 1961 г. перевел на русский язык известный поэт – переводчик В.В.Державин. Трагедия посвящена последним годам жизни поэта и обстоятельствам его гибели (32 действующих персонажа).

В своих переводах В.Геворкян, в первую очередь ученый-лингвист, исследователь-литератор, придерживается принципа точной передачи смысла оригинала, иногда при этом в самой минимальной степени жертвуя формой стиха, его ритмикой и размером. Этот его принцип можно заметить при сравнении его переводов с переводами других переводчиков, например: стихотворения “Пророк” в переводе Ал.Цатуряна или “Прощай, немытая Россия” в переводе Фр.Киракосяна. Но ведь, как справедливо замечал Л.Мкртчян, посвятивший проблемам перевода целый ряд работ, “перевод ведь делается не для того, чтобы его сравнивали с оригиналом, а для обогащения литературы и ее читателя на языке перевода, который по переводу должен получить полное восприятие смысла оригинала” [10:17].

Не изменяет этому своему принципу В.Геворкян и в переводе “Демона”. Он может прибавить или убавить строку в той или иной главе, что, однако, допускается крайне редко. Излюбленный лермонтовский размер “4-х стопный ямб с одними мужскими окончаниями,

который звучит отрывисто и падает, как удар меча” [2:97] в переводе звучит более протяжно, мелодично, что вызвано в некоторой степени особенностями армянского языка, в то же время фиксированное ударение на последнем слоге в армянском помогает сделать перевод более созвучным оригиналу. Если у Лермонтова звучит фоновое биение пульса, то в переводе главенствует мерное, спокойное сказание.

Сравним: “И блеск, и жизнь, и шум лесов,
Созвучный говор голосов...”

У В.Геворкяна: “Տերևի շրշյուն, կենդանության փայլ, -
Հազարահնչյուն ձայների բարբառ...”

У П.Севака: “Տերևի խշշոց, փափունկ ու փայլ,
Հազար ձայների մի համաբարբառ...”

Принято считать, что в поэзии переводчик – соперник автора (тогда как в прозе – его раб). В случае с Севаком, - он скорее верный союзник, умеющий передать не только ритмику оригинала, но и его глубинную суть, тогда как В.Геворкян – больше как бы помощник автора; (это, конечно, субъективное восприятие). Нередко переводчику удается добиться буквальной точности: “Звучит зурна и льются вины – Հնչում է զուռնան, հոսում է գինին”, но никогда это не делается в ущерб смыслу оригинала. Интересно проследить, как Лермонтов передает настроение праздника – сватанье Тамары. В описании танца невесты автор порой нарушает ритмику стиха, оставляя последний слог некоторых строк безударным, и танец горянки выглядит ритмичным, быстрым, где-то с резкими движениями: ... и бубен свой / Берет невеста молодая. / И вот она одной рукой / Кружа его над головой, / То вдруг помчится легче птицы, / То остановится, глядит - / И влажный взор ее блесит / Из-под завистливой ресницы...”

Переводчик же не отступает от своей рифмовки, и в его описании танца с удлинёнными строками появляется больше изящества и грации облика героини, ее движений; и танец получается более плавным, мелодичным и почти совсем армянским: “Իր դափն է վերցնում ջահել հարսնացուն / Ահա իր ձեռքի գողտրիկ մատներով / Պտտելով ճապուկ դափը գլխից վեր / Մերթ սլանում է թռչունից թեթեւ, / Մերթ կանգ է առնում, նայում եւ հստակ / Տամուկ աչքերն են շողշողում սարք՝ / Իր նախանձահույզ թարթիչների տակ:”

Еще один пример – красота Тамары пробуждает давно заглохшую душу Демона. У Лермонтова это пробуждение связано со “звуком благодатным” – у В.Геворкяна “բարերար մի ձայն”, у П.Севака “մի ձայն ազնիվ ու մաքուր”. Как видим оба переводчика заменили “звук” – “հնչյուն” голосом – “ձայն”. Дело в том, что “звук” в армянском языке

слово двусложное, а голос – односложное. Переводчикам пришлось несколько уступить в смысле, сохраняя размер и рифму. Однако для Лермонтова – это существенное различие. Известно его трепетное отношение к совершенно неуловимым звукам, его умение их воспринимать и описывать (его стихотворение “Звуки” – он мог слышать то, что непостижимо для обычного слуха: песни небес, диалог звезд, тишь природы, разговор гор, песню золотой рыбки и т.д. См. об этом наши статьи “То звуки лермонтовских строк” в сборнике материалов международной конференции к 170-летию со дня смерти поэта, Ереван, 2011, сс.128-139; “Семантическое наполнение слов со значением слухового восприятия в поэтическом тексте” изд. ЕГУ, 2011, сс.229-233).

Звук всегда точен, однозначен, конкретен; голос же может быть обманчив, переменчив, лжив, он чаще ассоциируется со словом (вспомним Ф.И.Тютчева). Убитая горем Тамара “как будто слышит / Волшебный *голос* над собой”. В переводе: “Եվ հանկարծ ասես գլխի վերելում / Դյութական, թովիչ մի ձայն է լսում” – голос больше “загораживающий”, именно этот смысл заключен в оригинале. И еще о словах и звуках: “Слова *умолкли* в отдаленье, / Вослед за звуком *умер* звук” – и совершенно замечательный, прочувствованный перевод : “Խոսքերն հալվեցին (растаяли – не “լռեցին”, т.е. умолкли), մարեցին (угасли), հեռվում, / Հնչյուններն *հանգան* (не մեռան) իրար ետևից”. И уже “под сводом сумрачного храма” Тамаре “часто слышалася *речь*... / Знакомый образ иногда / Скользил без *звука* и следа” – “Հաճախ նույն ծանոթ խոսքերն էր լսում... / Նույն ծանոթ դեմքն էր երևում.../ Ու սահում անցնում *անշունկ* (не անձայն), անհետ”.

И еще одна блестящая находка переводчика – это ария Демона “На воздушном океане”. Перевод сделан настолько мастерски, что идеально ложится на музыку А.Рубинштейна. А П.Севак же сумел передать объяснение в любви Демона так изумительно, что в переводе совершенно идентично проявляется вся сильнейшая страстность чувств героя, весь их безмерный пыл, вся неутолимая жажда любви.

В другой своей изумительной поэме “Мцыри”, “принадлежащей к вершинам романтического искусства” по определению И.Андроникова [9:6], Лермонтов прямо противопоставляет голос человека звукам природы:

“И все природы *голоса* / Как будто речь свою вели / О тайнах неба и земли

(Ու խոսում էին կարծես միասին / Երկնքի-երկրի գաղտնիքի մասին)

В торжественный хваленья час / Лишь человека гордый глас / Не раздался.

Первый перевод этой поэмы был осуществлен западноармянским писателем Л. Шантом в 1891 г., а в 1896 г. в Тифлисе выходит в свет перевод Ов.Туманяна. В 1914 г. к 100-летию со дня рождения Лермонтова Туманян опубликовал в газете “Оризон” от 2 октября (Тифлис) статью под заголовком “Великий приемный сын Кавказа”, где отмечал духовную близость и родство лермонтовской и армянской поэзии. “Тысячи людей прошли через Кавказ, все они были для Кавказа прохожими: одни явились друзьями, другие – недругами, третьи – гостями, а приемных сынов у него было мало. К числу этих немногих счастливых принадлежат два великих русских поэта: Пушкин и Лермонтов. Заговорила ли в них горячая кровь предков, или причиной тому был поэтический дух, стремящийся ко всему возвышенному и чистому, – кто знает, быть может и то, и другое, но они любили Кавказ, а Кавказ – их, и они стали навеки великими сынами Кавказа. Мы отмечаем 100-летие со дня рождения Лермонтова не только как праздник великого русского поэта, но и как праздник поэта, чей дух нам близок, кто является приемным сыном нашей общей обители – Кавказа” [1:79].

В 1983 г. туманяновский перевод поэмы “Мцыри” был опубликован издательством “Советакан грох” с замечательными иллюстрациями Генриха Мамяна. В переводе Туманяна, великого мастера в переводческом искусстве, в полной мере чувствуется неизбывная любовь, трепетная бережность и абсолютная верность оригиналу и его автору. Достаточно несколько примеров и мелодичность перевода только по своему звучанию уже дает полное представление об изумительном мастерстве переводчика. Так, о песне грузинки:

Простая песня то была, Այն մի հաւաքակ երգ էր լեռնային,

Но в мысль она мне залегла, Խոր տպվեց սակայն իմ մտքի միջին,

И мне, лишь сумрак настает, Եվ իմ ականջին, հենց մութն ընկնում է,

Незримый дух ее поет. Մի անտես, անհայտ ոգի երգում է:

В песне золотой рыбки переводчик послушно воле автора тоже меняет ритмику; песня как в оригинале, так и в переводе звучит мягко, мерно, в баюкающем ритме. И хотя Туманян иногда переходит на трехсложный размер (в отличие от лермонтовского 2-х сложного), мелодичность звучания каким-то чудесным образом остается в полной гармонии с оригиналом.

Глубочайшей душевностью проникнуты слова умирающего Мцыри, как бы его предсмертное завещание:

Когда я стану умирать... / Ты перенести меня вели
 В наш сад, в то место где цвели / Акаций белых два куста,
 Трава меж ними так густа... / Ты положить вели меня.
 Сияньем голубого дня Դու հրամայիր ինձ այնտեղ տանել,
 Упьюся я в последний раз. Պայծա ցերեկի փայլով ոսկեղեն
 Оттуда виден и Кавказ! Վերջին անգամը կարբենամ գեթ ես:
 Быть может он с своих высот Կովկասն այնտեղից կերեսա
 Привет прощальный мне придет. նույնպես:

Он знал, чувствовал, что завершит свой жизненный путь в горах Кавказа, - это было его желание. Возвращаться в “немытую Россию” он не хотел и не мог. И хотя словами самого Лермонтова, он “не создан был для мира, и мир был создан не для него”, можно смело утверждать, что в мире армянской литературы он нашел свое прочное, достойное его таланта постоянное место. Об это свидетельствуют продолжающие издаваться и по наши дни сборники его произведений, переводов, исследовательских статей.

Литература

1. *Амирханян М.Д.* М.Ю.Лермонтов и армянский мир. – Ереван: Лусабац, 2014.-116 с.
2. *Белинский В.Г.* Избранные статьи. – М.: Детская литература, 1971. – 222 с.
3. *Веселовский Ю.А.* Очерки армянской литературы, истории и культуры. – Ереван: Айастан, 1972. – 504 с.
4. “Голос Армении” от 23 июня 2011 г.
5. *Лермонтов М.Ю.* Демон. – Ереван: Советакан грох, 1986. – 90 с.
6. *Лермонтов М.Ю.* Избранные произведения (на арм. яз.). – Ереван: Луйс, 1985. -287 с.
7. *Лермонтов М.Ю.* Мцыри (на арм.яз.) – Ереван: Советакан грох, 1983.- 40 с.
8. *Лермонтов М.Ю.* Русская и национальные литературы. – Ереван: Лусабац, 2011. – 224 с.
9. *Лермонтов М.Ю.* Стихотворения и поэмы. – М.: Художественная литература, 1980. – 221 с.
10. *Мкртчян Л.М.* Родное и близкое. – М.: Советский писатель, 1978. -430 с.
11. Творчество М.Ю. Лермонтова: диалог культур. – Ереван: Лусабац, 2014. – 200с.

САМОУБИЙСТВО СТАВРОГИНА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЭТИЧЕСКОЙ НЕЗАКРЕПЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ. «БЕСЫ». Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ

Миджиферджян Т.В.

Ереванский государственный университет
Армения, г.Ереван
terezamid@yandex.ru

В статье рассматривается проблема самоубийства в творчестве Ф.М.Достоевского, в частности, в романе “Бесы”. Роман оказался пророческим, ибо как раз тогда, когда писался и публиковался роман, в Москве слушалось “дело Нечаева”, во многом перекликавшееся с сюжетом “Бесов”. Николай Ставрогин отчужден от русской ментальности, что объясняется его равнодушием к идее православного христианства. Главные бесы романа являются порождением Степана Трофимовича Верховенского, основной деятельностью которого является “веселенькая либеральная болтовня”. Поэтому его ученик Ставрогин – духовно дезориентированный человек, а сын Петр – абсолютно безнравственный человек. Идеи, которые подбрасывает Ставрогин Шатову и Кириллову, приводят их к смерти. В результате, и сам он кончает жизнь самоубийством, так как не может уверовать ни в высокую, ни в низкую идею и не находит Бога в своей душе.

Ключевые слова: бесы, Ставрогин, самоубийство, пророчество, Тихон.

STAVROGIN'S SUICIDE AS A RESULT OF THE ETHICAL INSTABILITY OF THE INDIVIDUAL. “DEMONS”. DOSTOEVSKY

Mijiferjyan T.

Yerevan State University
Armenia, Yerevan

Abstract the article examines the problem of suicide of the works of Dostoevsky, particular in the novel “Demons”. The novel turned out to be prophetic, because just when it was being written the “Nechaev case” was heard in Moscow and this case had something in common with the plot of “Demons” in many ways. Nikolai Stavrogin is alienated from Russian mentality and this is explained by his indifference to the idea of Orthodox Christianity. The main demons of the novel are the creation of Stepan Trofimovich Verkhovensky, whose main activity is “cheerful liberal chatter”. Therefore, his student Stavrogin is a spiritually disoriented person, and his son Peter is absolutely immoral person. The ideas that Stavrogin gives to Shatov and Kirillov lead them to death. As a result, he commits suicide since he cannot believe in either a high or a low idea and doesn't find God in his soul.

Keywords: demons, Stavrogin, suicide, prophesy, Tikhon.

“И ангелу Лаодикийской церкви напиши: сие глаголет Аминь, свидетель верный и истинный, начало создания божия: знаю твои дела;

ни холоден, ни горяч; о если б ты был холоден или горяч! Но поелику ты тепл, а не горяч и не холоден, то изблюю тебя из уст моих. Ибо ты говоришь: я богат, разбогател, и ни в чем не имею нужды; а не знаешь, что ты жалок, и беден, и нищ, и слеп, и наг...”

Цитата из Апокалипсиса, прочитанная по памяти старцем Тихоном, к которому приходит Николай Ставрогин, очень значима для понимания сути образа Ставрогина и мотивации его поступков.

Эта встреча происходит в главе “У Тихона”, которая была выведена за пределы романа вначале цензором (Катковым), а в дальнейшем Достоевский сам уже не захотел ввести ее в основной текст, а опубликовал как приложение. В статье “Духи русской революции” Н. Бердяев пишет о том (уже после свершения революции), что роман “Бесы” со дня своего появления попадает в index книг, запрещенных со всех сторон: «Левые круги наши увидели в «Бесах» карикатуру, почти пасквиль на революционное движение и революционных деятелей. (...) Пророчество приняли за пасквиль».¹

Роман «Бесы», опубликованный в 1871-1872гг., окончательно привел Достоевского в лагерь «реакционеров». Критикам Достоевского не было дела до того, что как раз тогда, когда писался и публиковался роман, в Москве слушалось «дело Нечаева», во многом перекликавшееся с сюжетом «Бесов». Достоевский в письме наследнику престола Александру Александровичу (будущему императору Александру III) пишет: “А между тем главнейшие проповедники нашей национальной несамобытности с ужасом и первые отвернулись бы от нечаевского дела. Наши Белинские и Грановские не поверили бы, если б им сказали, что они прямые отцы Нечаева. Вот эту родственность и преемственность мысли, развившейся от отцов к детям, я и хотел выразить в произведении моем”.²

В романе “Бесы” Николай Ставрогин фигурирует как самая загадочная личность, как картина с флером, который тоже нарисован. Хроникер упоминает о нем в первой главе, как о воспитаннике Степана Трофимовича Верховенского. Степан Трофимович является духовным отцом Ставрогина и реальным отцом Петра Верховенского. И духовно, и физически он породил бесов, людей, пораженных безверием. (Недаром повествование в романе начинается именно с него. Это может толковаться как указание на первопричину бесовства.) Хроникер

¹ Бердяев Н.А. Ст. “Духи русской революции” – в журнале “Литературная учеба”, книга вторая, март-апрель 1990, сс. 123-142, с.131.

² Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30-ти томах. - Л., “Наука” ЛО, 1975, т. XII, с.176. В дальнейшем ссылки на это издание будут приводиться в тексте, римскими цифрами обозначается том, арабскими – страница.

повествует бесстрастно и объективно; он отмечает, что имя Степана Трофимовича Верховенского когда-то упоминалось наряду с именами Чаадаева, Белинского, Грановского и Герцена. (Прямая связь с письмом Достоевского.) Основной деятельностью Степана Трофимовича в начале романа является “вполне русская веселенькая либеральная болтовня” [2:X,30]. Он собирает кружок, потому что “надобно же было с кем-нибудь выпить шампанского и обменяться за вином, известного сорта, веселенькими мыслями о России и “русском духе”, о боге вообще и о “русском боге” в особенности; повторить в сотый раз всем известные и всеми натверженные русские скандальные анекдоты” [2:X,30]. Вполне закономерно, что воспитанник Степана Трофимовича является духовно дезориентированным человеком. В его душе нет ни русской идеи, ни русского бога. И ему не за что нравственно зацепиться. Действовать в романе Николай Ставрогин начинает как принц Гарри (герой хроники Шекспира “Король Генрих IV”) и заканчивает свой жизненный путь как гражданин кантона Ури. В предсмертном письме он пишет: “Я ничего от Ури не надеюсь; я просто еду. Я не выбирал нарочно угрюмого места. В России я ничем не связан – в ней мне все так же чужое, как и везде. Правда, я в ней более, чем в другом месте, не любил жить; но даже и в ней ничего не мог возненавидеть!” [2:X,513-514] Николай Всеволодович отчужден от русской ментальности, что прежде всего объясняется его равнодушием к идее православного христианства. Дух Ставрогина мертв, и поэтому даже религиозные идеи, продуцируемые им, не становятся нравственным ориентиром для их носителей. Ставрогин является идеологическим лидером по своей конституции, многие хотят следовать за ним, и только за ним. Многие желают услышать от него подтверждение тому, что он еще исповедует идею, которой он сам же их когда-то заразил. Будучи за границей, он подкидывает две взаимоисключающие идеи Кириллову и Шатову. Кириллова он заражает богоборческой теорией о Человекобоге, а Шатова – идеей о народе-богоносце, о спасительном для всего мира православии. Адепты его талантливы, но сами-то идеи с червоточинкой, они не жизнеспособны. Хроникер, описывая внешность Ставрогина, прямо указывает на “эффект маски”: “Поразило меня тоже его лицо: волосы его были что-то уж очень черны, светлые глаза его что-то уж спокойны и ясны, цвет лица что-то уж очень нежен и бел, румянец что-то уж слишком ярок и чист, зубы как жемчужины, губы как коралловые, – казалось бы, писанный красавец, а в то же время как будто и отвратителен. Говорили, что лицо его напоминает маску; впрочем, многое говорили, между прочим, и о чрезвычайной телесной его силе. Росту он был почти высокого» [2:X,37]. Окружающие отмечают масочный

эффект и телесную силу. Заметьте, только телесную, но никак не духовную. Во время встречи с Кирилловым, о котором в записных книжках сказано: “Повреждения ума, но не сердца“, - Ставрогин задает ему вопрос: “Уверовали?“, - на который слегка косноязычный Кириллов отвечает бормотанием о старухе-хозяйке, которой некогда зажигать лампадку. Сам Ставрогин, подражая Кириллову, отвечает за него: “Если бы вы узнали, что вы в бога веруете, то вы бы и веровали; но так как вы еще не знаете, что вы в бога веруете, то вы и не веруете“. - “Это не то, - обдумал Кириллов, - перевернули мысль. Светская шутка. Вспомните, что вы значили в моей жизни, Ставрогин” [2:Х,189]. Кириллов готовится к самоубийству, как к высшему доказательству свободы духа. Он верует в то, что он Человекобог, а, стало быть, нет жизни будущей вечной, а есть жизнь здешняя вечная. В доказательство своей безграничной свободы он согласен взять на себя убийство Шатова, которому он симпатизирует, чтобы отвести подозрения от Верховенского и остальных участников преступления, которых он не любит. Иисус возвестил собой об истине, принял смерть с тем, чтобы искупить грехи всех людей и воскреснуть. Иисус, принеся себя в жертву всему человечеству, открыл эру христианства. Кириллов тоже надеется своей смертью оповестить человечество о новой ипостаси существования, но его надежды тщетны. Самоубийство Кириллова служит бесовству. Оно ужасно и по исполнению, и по подоплеке. Провозглашая свободу, перед смертью он становится не свободен даже в выборе между жизнью и смертью. Сразу же после встречи с Кирилловым Ставрогин встречается с Шатовым. И ему он тоже задает вопрос: “... я хотел лишь узнать: веруете вы сами в бога или нет? - Я верую в Россию, я верую в ее православие... Я верую в тело Христово... Я верую, что новое пришествие совершится в России... Я верую... - залепетал в исступлении Шатов. - А в бога? В бога? - Я ... я буду веровать в бога” [2:Х,200-201]. Шатов, горячо проповедующий идею народа-богоносца, идею спасительного для всего мира православия и при этом не могущий ответить утвердительно на вопрос о вере в бога, оказывается, верит в Ставрогина и глубоко страдает, что тот не придерживается прежних мыслей. “Ставрогин, для чего я осужден в вас верить во веки веков? Разве я не буду целовать следов ваших ног, когда вы уйдете? Я не могу вас вырвать из сердца, Николай Ставрогин!” [2:Х,202] Семя идеи, брошенной Ставрогиным, убивает Шатова (или становится причиной того, что его убивают за отречение от старых идей). В то же время Ставрогин не может понять, почему все хотят видеть его во главе различных движений, а он не может вырваться из круга, очерченного равнодушием и безверием: “Я вам только кстати замечу, как странность, (...), почему это мне все

навязывают какое-то знамя? Петр Верховенский тоже убежден, что я мог бы «поднять у них знамя», по крайней мере мне передавали его слова“ [2:X,201]. Петр Верховенский тоже ждет Ставрогина. Однако главный бес идет дальше Кириллова и Шатова. Ему не нужен Ставрогин с идеей, ему нужен просто Ставрогин, такой, какой он есть. Без веры, без души, с загадкой, прикрывающей пустоту: “Вы мой идол! Вы никого не оскорбляете, и вас все ненавидят; вы смотрите всем ровней, и вас все боятся (...). Вам ничего не значит пожертвовать жизнью, и своею, и чужою. Вы именно таков, какого надо. Мне, мне именно такого надо, как вы. Я никого, кроме вас, не знаю. Вы предводитель, вы солнце, а я ваш червяк...” [2:X,323-324]. Но у Ставрогина и на это охоты нет. Ставрогин представляет собой Свидригайлова на продвинутом этапе. Описание внешности Свидригайлова тоже содержит эффект маски, однако там нет слова “отвратителен”. Обесчещенная девочка могла быть, а могла и просто допускаться в прошлой жизни Свидригайлова, в жизни же Ставрогина была Матреша. Свидригайлов сватается к пятнадцатилетней девочке, безобразие этого союза тоже щечочет его самолюбие, однако он оставляет сватовство на полпути, попытавшись застраховать девочку от подобной ситуации в будущем, обещав ей деньгами. Ставрогин женится на Хромоножке, так как не знает “различия в красоте между какою-нибудь сладострастною, зверскою штукой и каким угодно подвигом, хотя бы даже жертвой жизнью для человечества” [2:X,201]. И, наконец, разврат; по определению Свидригайлова, это “нечто разожженным угольком в крови пребывающее” [2:VI, 359]. Разврат как баловство, а не как единая скрижаль, отступает перед любовью к Дуне. Свидригайлов “холоден” (согласно цитате из Апокалипсиса); любовь, зародившаяся в нем, убивает его. Но самоубийство свидетельствует о возрождении в нем нравственного начала. Он стреляется на заре, на улице омытого дождем города, что символизирует собой очищение смертью. У Ставрогина “позор и бессмыслица доходят до гениальности” [2:X,202]. Даже раскаяние в страшном грехе для него служит прикрытием нового, еще более страшного преступления. Двум людям - Шатову и Тихону, угадавшим это, - Ставрогин бросает в лицо: “Проклятый психолог!” Духовный отец Ставрогина, Степан Трофимович, перед смертью возвращается к Богу. Он просит книгоношу прочитать ему из Апокалипсиса: “И ангелу Лаодикийской церкви напиши...” Его радует, что Бог примет скорее холодного, чем теплого. Однако он не может не озаботиться судьбой своих детей, одержимых бесами. Следующее место из Библии, которое он просит зачитать, из Евангелия от Луки. Это про бесноватого, которого спас Иисус. Бесы вошли в свиней, и стадо бросилось с крутизны в озеро и

потонуло. Степан Трофимович себя и Петра Верховенского причисляет к свиньям, которые бросаются с обрыва, и больной (Россия) излечится. Этот же эпизод из Евангелия вынесен в эпиграф к роману. Стало быть, для спасения России необходимо чудо, равное Христу, второе его пришествие. Степан Трофимович впал в бред, на третий день очнулся, (в романе сказано: “Избавление последовало лишь на третий день”) [2:X,499], выглянул в окно, увидел озеро, которое не заметил в первый день, и обрадовался. Его смерть становится единственным поступком в его жизни. Мысль о боге дарует ему бессмертие: “Если есть бог, то и я бессмертен!” [2:X,505] Ставрогин тоже обращается к вышеприведенным словам из Апокалипсиса. Он лишь констатирует, что эти слова “для середки, для равнодушных”. Он настолько отвращен от Бога, что и смерть не принесет ему избавления. Он обречен, потому что “тепл”. В письме от гражданина кантона Ури он описывает какую-то бесконечную жизнь в тоске безо всяческих надежд. В письме нет иронии, есть лишь фиксация бессмысленности: “Я по-прежнему никого не виню. Я пробовал большой разврат и истощил в нем силы; но я не люблю и не хотел разврата” [2:X,514]. Вечной пустоте Ставрогин предпочитает Ничто. Самоубийство Ставрогина ужасно и некрасиво: “Гражданин кантона Ури висел тут же за дверцей”. Оно к тому же весьма прозаично: “Тут же на столике лежал и молоток, кусок мыла и большой гвоздь, очевидно припасенный про запас. Крепкий шелковый снурок, очевидно заранее припасенный и выбранный, на котором повесился Николай Всеволодович, был жирно намылен. Все означало преднамеренность и сознание до последней минуты” [2:X,516]. Ставрогин вешается (самая позорная казнь) подобно Иуде, так как не смог найти для себя ниши между полюсами добра и зла, не смог уверовать ни в высокую, ни в низкую идею, и не смог найти Бога в своей душе.

АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОЗА Э.ЛИМОНОВА: РОМАН «ПОДРОСТОК САВЕНКО»

Ничипоров И.Б.

Московский государственный университет

Россия, Москва

il-boris@yandex.ru

Роман «Подросток Савенко» (1983) представлен как образец ранней автобиографической прозы Э.Лимонова. Рассмотрены социальный фон, система персонажей, становление автобиографического героя – подростка, близ-

кого к криминальной среде и при этом обнаруживающего способности к творчеству и социальной инициативе.

Ключевые слова: Лимонов, автобиографический герой, литература и политика, послевоенная эпоха.

E. LIMONOV'S AUTOBIOGRAPHICAL PROSE: THE NOVEL "TEENAGER SAVENKO"

Nichiporov I.

*Moscow State University
Russia, Moscow*

The novel "Teenager Savenko" (1983) is presented as an example of E. Limonov's early autobiographical prose. The social background, the system of characters, the formation of an autobiographical hero – a teenager close to the criminal environment and at the same time revealing the ability to creativity and social activity are considered.

Keywords: Limonov, autobiographical hero, literature and politics, post-war era.

Романы Эдуарда Вениаминовича Лимонова (1943 – 2020) – от «Эдички», «Истории его слуги», «Подростка Савенко», «Молодого негодяя» до поздних произведений 2010-х гг. – могут быть рассмотрены как целостный автобиографический текст, где автором моделируется собственный публичный образ в меняющихся социально-психологических координатах.

Роман «Подросток Савенко» (1983) с подзаголовком «автопортрет бандита в отрочестве» [2] стал одним из первых звеньев автобиографической мифологии Лимонова. В изображении Харькова конца 50-х гг. и становления 15-летнего Эди-бэби самовыражение подростка соприкасается с позицией зрелого повествователя, который «использует свое юное альтер эго как проводника по жестокому миру рабочих кварталов» [1] и воспринимает действительность «в ракурсе шока, провокации, насилия» [3].

Лимоновский подросток напряженно ищет индивидуальный поведенческий стиль, своими подчас эксцентричными поступками вписывает страницы в «энциклопедию брутального советского отрочества» [1], балансирует «между бандой и богемой» [5: 10], влиянием полублатного окружения и зреющими у него интеллектуальными запросами, проблесками литературного дара.

Глазами Эди в романе запечатлены колоритные массовые сцены, наподобие демонстрации 7 ноября, где шествовали «наряженные граждане, или козье племя, как он их называет... передовые и сплоченные массы пролетариев». Бунтуя против официальной усредненности, Эди, который до 11 лет был примерным мальчиком, «помнит себя с красным галстуком... получал похвальные грамоты и несколько лет подряд был

председателем отряда», погружается в бурление харьковских окраин – с их послевоенной неустроенностью, покалеченными семьями, разгулом бытового насилия. «Могучая и вольная Салтовка», бывшее помещичье имение Тюренка, арена для «побоища шпаны» Журавлевка, держащая «нейтралитет» Плехановка выведены как *характерные для своего времени микросоциумы*. Для героя незатейливая топография родной Салтовки служит предметом серьезного социального анализа. По его оценке, «фантазия у строителей Салтовского поселка была, очевидно, не очень обширной», но в странном расположении построек сквозил, как ему виделось, утопический пафос авторов проекта: здесь «дома стоят без особой видимой системы, между ними нет дворов, а посажены кусты и деревья. Очевидно, архитекторы Салтовского поселка мечтали о городе будущего, обросшем лесами клена и зарослями бузины».

Обнаруживая *потенциал социального мыслителя и литератора*, Эди пытливо обозревает очаги притяжения местного населения – от крупных заводов до гастронома, творчески вслушивается в речь рабочих, прозававших водку «косорыловкой», а украинское вино «Билэ мицне» «биомицином». Саксофонист Юджин, «мясник» Саня Красный, любитель джаза Кадик, Славка Цыган, «атаман» Тузик, «кокотливая» 14-летняя Светка – прообраз ряда героинь прозы Лимонова – прорисованы выразительными штрихами, передающими драматичные отношения их формирующихся натур со средой. В наблюдениях героя разворачивается *исторически ценная характерология* «шпаны», «стиляг», одержимых култом «спортивности» ребят, редких на Салтовке «интеллигентов», которая складывается в магистральный для романа «поколенческий» сюжет: «Третий дом весь населен шпаной... Отцы ребят из третьего дома, у кого они есть, тоже прошли через тюрьму. Только сейчас, имея взрослых детей, большинство отцов «завязало» наконец с преступным миром и работают на заводах, на всяких, в основном тяжелых, работах – в литейном цехе, сталеварами и обрубщиками, или на конвейере – работа тяжелая, но хорошо оплачиваемая, отцам нужно много денег, детей у них у всех много».

Внимание Эди приковано и к нетипичным вариантам взаимодействия частных судеб с историческим временем. Он вглядывается в чуждый Салтовке домашний уклад вернувшихся из Франции репатриантов Вишневских, открывает микромир, где в семье говорят по-французски, располагают «обилием книг», причем «половина их издана за границей», читают Ремарка, Набокова, зажигают уютные настольные лампы и подают оливки с «некрепким и кислым вином», столь непохожим на биомицин. С Асей Вишневской у Эди «романа не вышло, но они стали настоящими друзьями... говорили о Душе, Боге и Любви».

Трагический мотив чуть ли не былинного женского «богатырства» пронизывает историю «сумасшедшей Тоньки» – бывшего подполковника танковых войск Антонины Сергеевны Черновой, которая получила контузию на войне и до конца дней слыла опасной городской юрודивой с недюжинной силой и глубокой душевной травмой, побуждающей ее и в мирное время «применять свои крупные танковые кулаки».

Непростая самоидентификация автобиографического героя составила смысловой и структурный центр романа. То увлеченно, то по инерции втягиваясь в сценарии девиантного подросткового поведения – от «набега на женский туалет» до подделывания кассовых чеков в гастрономе и участия в драках с ограблениями и изнасилованиями, – Эди уже с тех пор начинает вести свои счета с милицией, носить опасную бритву в кармане пиджака и мечтать о решительном высвобождении из-под гнетущего влияния среды. В марте 1954-го он, 11-летний, предпринимает попытку побега «в Бразилию», закончившуюся пребыванием на городской свалке и знакомым психологическим поединком с отцом. Унизительное поражение в драке с одноклассником совершает в нем переворот: Эди впервые «анализировал свою жизнь, рассматривал ее с различных углов зрения», чувствовал, что «был уже другим человеком». Склонный к внешним самопрезентациям, он демонстративно снимает пионерский галстук – в знак не политического фрондерства, а «начала новой жизни для себя», по-нищшеански намеревается «стать в реальном мире самым сильным и смелым».

Узлы семейных отношений осознаются лимоновским героем в качестве точек его личного роста и вместе с тем уже с ранних лет понимаются им в контексте эпохи. Начитанная мать, интеллектуально превосходящая своих «теперешних рабоче-крестьянских подруг», видится ему «салтовским узником», заложницей отцовской военной службы. Он вникает в ее упреки отцу в «бесхарактерности и беспомощности», под которыми «подразумевалась неспособность старшего лейтенанта Савенко добиться от своих начальников новой квартиры, расположенной в Центре, а не здесь, на забытой цивилизацией Салтовке, где после каждого дождя улицы утопают в грязи». Под влиянием материнского недовольства и самого Эди «отец стал злить... своей хорошестью», ему было «стыдно перед ребятами, у которых нет отцов» за то, что Вениамин Иванович, пусть и не по своей воле, не был на фронте, а по долгу службы «ловил дезертиров в Марийской тайге». Тревожную двойственность в отношении к отцу и собственной идентичности заронили в Эди намеки матери на возможную вторую отцовскую семью в Глазове и особенно эпизод на харьковском вокзале, когда он неожиданно увидел отца «при исполнении служебных обязанностей»

начальника конвоя. Эди, всегда испытывавший к шпане «что-то вроде солидарности», хотевший «стать знаменитым преступником», теперь пережил потрясение от того, что «отец его настоящий мусор», который «развозит шпану в лагеря и тюрьмы». Панорамное описание «одного из крупнейших вокзалов страны», где герой «вторгся в эти толпы», вдохновенно ощущал себя «между толпами... между узбеками», примечательно насыщенностью социального изображения, выдающей свойственный подростку Савенко *жгучий интерес к побудительным импульсам как целеустремленных, так и стихийных движений людских множеств*.

Подростковый протест в отношении и спасшего его от законного милицейского преследования отца, и матери, которая высмеивает его стихи и «яростно воюет с ним за мелочи», сочетается у героя с вдумчивым осмыслением родительских обсуждений повседневности. Оценивая «оттепельные» обстоятельства конца 50-х гг., Эди сопоставляет воодушевление «салтовских ребят» тем, что Хрущев «купил веселые и необычные иностранные фильмы», с отцовскими критическими суждениями о том, как он «урезал военным пенсии и всячески старается “разоружить армию”».

Травмированность родительским неблагополучием, первыми неудачами в интимной жизни, столкновениями с криминализованной средой становится в романе *фоном интеллектуальных и творческих поисков автобиографического героя*. Мировая и внутренняя политика, история, литература образуют круг его страстных привязанностей. Он имел единственную в своем табеле пятерку по истории, был «вундеркиндом историческим», питал «восторженную любовь» к датам, «страсть к систематизации», много «читал, выписывал и мечтал», видел себя «практическим романтиком», составлял каталоги событий политической жизни, «стал изучать и систематизировать французских и английских королей». Не выезжая из Харькова, он «знал все детали путешествий Ливингстона по Африке», был готов читать лекции о завоевании испанцами Мексики... Литературный герой несостоявшегося кандидата в президенты России на выборах 2012 г. уже в конце 50-х держал в голове имена и должности «членов Политического Бюро партии, генералов, и министров, и секретарей обкомов», классифицировал их, на доступном ему дискурсивном уровне описывал стратегии политического переворота и «диктатуру шпаны», которая, по его убеждению, была бы «куда более развитой, ловкой и умной, чем пролетариат». В самом деле, с годами «даже политику Лимонову» оказалось «не под силу истрепать тот заряд честности, каким наградила природа юнца Савенко» [4].

Протагонист романа выделяется и ярко выраженной эстетической одаренностью. Герой слушал чужое исполнение блатных песен, вживался в освещаемые ими социальные реалии и творчески «переносил всю ситуацию на себя», предавался *стихийной мифологизации своей биографии*. Он пел балладу о Хазбулате, изображал «оперного артиста», «получал чисто эстетическое наслаждение» от соединения тем красоты и насилия, «мечтал побыть и молодым грузинским князем, который влюблен в жену Хазбулата, а через годы и самым удалым, иссеченным шрамами жизни Хазбулатом и гордо убить красавицу, отстаивая свою честь».

Эди «понравился “Жан-Кристоф” Ромена Роллана», он увлекался юношескими стихами Блока, Багрицкого, в честь которого по воле отца его «записали Эдуардом», у него в тетради имелся текст начатого романа, а исходное творческое амплуа «салтовского поэта» – «второго Есенина» рождается в драматургии «состязания поэтов» на площади у походившего на Парфенон Дома культуры «Победа». Мучимый недоговоренностью в отношениях с лукавой Светкой, он проникновенно – «дружелюбно, но властно» – читает в микрофон свое стихотворение «Наташа». Его первый «социальный триумф», как будто в предвосхищение терний на грядущем литературно-общественном пути, неотделим от трудного взаимодействия с отнюдь не благостной аудиторией, расколотой на враждующие, переливающиеся разными оттенками местного «политического» спектра группировки: «Каждый район имеет свое место на площади. Вправо от Эди, вся правая половина площади принадлежит тюренским и салтовским ребятам, «нашим» – думает Эди. Левая принадлежит плехановцам, и те делятся своей половиной с журавлевцами, как хозяева. Это не значит, что тюренцы или салтовцы не могут ходить на половину плехановцев и журавлевцев и наоборот, они могут, но официально банды собираются на разных сторонах – так разделена территория». Честолюбию начинающего, но уже амбициозного автора брошен вызов в виде «социального заказа» от преступного «авторитета» Тузика – эстетствующего ценителя «любимых папирос Иосифа Виссарионовича» – сочинить специально для его «девочки» «стихи про Галю»...

Итак, в романе «Подросток Савенко» в подробном живописании харьковской молодежной среды послевоенных лет намечаются черты лимоновского автобиографического героя – радикального социального деятеля и неординарного интеллектуала, аналитика общественной жизни и литературы. Проницательное, местами претендующее на концептуальную основательность постижение исторических явлений парадоксально соединено в произведении с мифологизирующей, вольно перекраивающей картину мира авторской мыслью.

Литература

1. *Воробьев Е.* «Подросток Савенко»: удалой харьковский хардкор от Лимонова // URL: <https://disgustingmen.com/reading/podrostok-savenko-udaloj-harkovskij-hardkor-ot-limonova/> (дата обращения: 12.06.2023).
2. *Лимонов Э.* Подросток Савенко // URL: <https://kniga-online.com/books/-proza/sovremennaja-proza/15171-eduard-limonov-podrostok-savenko.html> (дата обращения: 12.06.2023).
3. *Матич О.* Эдуард Лимонов: история автора и его персонажа // Октябрь. 2013. № 11 (<https://magazines.gorky.media/october/2013/11/eduard-limonov-istoriya-avtora-i-ego-personazha.html>).
4. *Мелихов А.* Мать и Дед, или Политик Лимонов и подросток Савенко // Звезда. 2014. № 12 (<https://magazines.gorky.media/zvezda/2014/12/mat-i-ded-ili-politik-limonov-i-podrostok-savenko.html>).
5. *Орлова А.А.* Проза и публицистика Эдуарда Лимонова. Автореф. дисс... канд. филол. наук. СПб., 2005.

ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО ПЕРЕВОДУ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПЕРСИДСКИЙ И С ПЕРСИДСКОГО НА РУССКИЙ

**Полищук Е.В., Суровцева Е.В.,
Гун Мин (КНР)**

МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия, Москва
elenapolishchuk@mail.ru
surovceva-ekaterina@yandex.ru

Представленный доклад знакомит с основными принципами и методами подачи материала в учебном двуязычном переводческом пособии (русский // персидский языки).

Ключевые слова: *перевод; переводческая деятельность; сопоставительный анализ языков, принципы подачи учебного материала; русский и персидский языки; функциональные стили.*

MAIN PRINCIPLES AND TECHNIQUES OF PRESENTING TEACHING MATERIAL IN THE MANUAL OF TRANSLATION FROM RUSSIAN INTO PERSIAN AND FROM PERSIAN INTO RUSSIAN

**Polishchuk Ye., Surovceva Ye.,
Gun Min (China)**

MSU named after Lomonosov, Russia, Moscow

Main principles and methodology of presenting theoretical and practical material in the Manual of teaching translation from Russian into Persian and from Persian into Russian are reflected in the given report.

Keywords: *translation; translation activities; comparative analysis of languages; principles of presenting teaching material; Russian and Persian; functional styles.*

В настоящее время на филологических факультетах МГУ им. М.В. Ломоносова и Университета Аль-Захра (Тегеран, Иран) коллективом автором ведётся работа по созданию учебного пособия по переводу с персидского языка на русский и с русского на персидский. Пособие имеет целью помочь учащимся овладеть основными лингвометодическими навыками перевода, познакомить их с базовыми принципами переводческой деятельности, обратить внимание на различия в грамматических системах русского и персидского языков, вызывающие трудности при переводе. Ставится задача показать основные принципы перевода текстов различной жанровой принадлежности – прежде всего, основное внимание обращается на перевод текстов научного и публицистического стилей, а также языка художественной литературы. Прежде всего, в Пособии излагаются основные теоретические и практические принципы перевода и переводческой деятельности.

1. Что представляет собой **перевод как объект языкознания**? Все исследователи определяют его, во-первых, как процесс перевода определённого речевого произведения с одного языка на другой и, во-вторых, часто под переводом подразумевают полученный транслят – иными словами, переведённый текст. Л.С. Бархударов особо подчёркивал, что «перевод имеет дело не с системами языков, а с конкретными речевыми произведениями, т.е. с текстами» [1: 117]. Но если рассматривать перевод только с позиции переводчика, то можно пройти мимо существенных черт этого явления, которые включают его в предмет языкознания. А задача лингвистического анализа состоит в том, чтобы в наблюдаемых фактах речи обнаружить проявление системы языка. Важнейшим отличительным признаком перевода является участие двух языков в акте коммуникации, его «двуязычный характер». Процесс коммуникации как бы раздваивается: первая его часть осуществляется с помощью речевого произведения (текста) на языке оригинала, а вторая – с помощью текста на языке перевода. Каждый раз, когда переводчик создаёт речевое произведение на языке перевода, он производит отождествление создаваемого отрезка речи с соответствующей частью оригинала, фактически анализируя при этом единицы двух языков, сопоставляя их и определяя степень их эквивалентности. В акте перевода осуществляется своеобразная триединая манифестация двух языковых систем: в нём участвуют тексты на двух языках, т.е. функционируют две языковые системы, но функционируют не независимо друг от друга, а соотнесённо, одновременно, с парал-

тельным использованием коммуникативно равноценных единиц. Исходя из этого, перевод может быть определён в лингвистическом плане как *особый вид соотносённого функционирования языков*.

Выражение «переводчик переводит оригинал» не следует понимать буквально – он не производит никаких действий с оригиналом, он создаёт **НОВОЕ** произведение на языке перевода, коммуникативно равноценное оригиналу. Часто в лингвистике перевод представляют как совокупность преобразований при параллельном участии двух языков в процессе межъязыковой коммуникации. В лингвистике традиционно описано такое важное явление, как несовпадение семантических систем и составляющих эти системы значений единиц различных классов. Так, Л.В. Щерба отмечал, что, например, значения таких простых и общеупотребительных русских слов, как *булка* или *кипяток* могут быть переданы в немецком или французском языках лишь описательно, т.к. в этих языках нет слов с подобным значением. Часто высказывается мнение, что расхождение в семантических системах разных языков устраняется при переводе благодаря тому, что здесь важно передать содержание текста в целом, а не составляющих его единиц, что переводятся не слова, а относительно крупные речевые произведения и что значение целого может совпадать с суммой значений составляющих компонентов несмотря на их различия в отдельности. Однако нам кажется бесспорным факт, что передача значения целого при расхождении значений элементов означает утрату информации, а, следовательно, неполное сохранение содержания целого.

Нетождественность содержания разноязычных текстов, объединяемых в акте перевода, свидетельствует об условности определения перевода как процесса, при котором сохраняется или полностью воспроизводится план содержания оригинала. Отсюда, однако, не следует вывод о «непереводимости» какого-либо оригинала, неосуществимости межъязыкового общения. По утверждению В.Н. Комиссарова, перевод предполагает лишь коммуникативную равноценность разноязычных текстов, их взаимозаменяемость в контексте конкретного акта общения. Этим, в частности, объясняется возможность нескольких переводов одного и того же оригинала, которые с различной степенью точности передают разные аспекты его содержания.

Невозможность простого «перенесения» содержания оригинала в текст перевода определяет сложный характер содержательных отношений между ними. Коммуникативная равноценность разноязычных текстов, бесспорно, основывается на значительной общности их содержания, поэтому важнейшей задачей является раскрытие границ и характера этой общности, вытекающих из особенностей систем и правил функционирования языков оригинала и перевода.

2. Рассмотрение перевода как особого вида межкультурной коммуникации раскрывает ведущую роль семантического аспекта в соотносённом функционировании двух языковых систем, составляющих внутрилингвистический механизм перевода т.к. именно смысловое отождествление разноязычных текстов лежит в основе их коммуникативной равноценности. Можно предположить, что понятие «**эквивалентность**» является одним из центральных понятий не только лингвистики перевода, но и языкознания в целом. Ведь та или иная степень смысловой общности языковых единиц не менее важна для их системной организации, чем их противопоставленность в рамках различных оппозиций.

Определяя перевод как процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, т.е. значения, многие теоретики перевода о при этом оговаривают, что о неизменности можно говорить лишь в относительном смысле, т.к. неизбежны потери – иными словами, может иметь место неполная передача значений, выражаемых текстом подлинника. Таким образом, текст перевода не может быть никогда не может быть абсолютно полным эквивалентом текста подлинника.

В лингвистической литературе широко распространено мнение, что понятие эквивалентности не может быть единым для всех видов перевода (бесспорно, нельзя оценивать по одним и тем же критериям качество перевода текстов художественных, научных, официально-деловых, обиходно-разговорных).

Кроме этого, при установлении эквивалентных отношений при переводе синтаксические значения часто отходят на второй план. Однако синтаксические значения являются существенной частью содержания текста. Анализ переводов свидетельствует о стремлении приблизить синтаксическую организацию перевода к исходным структурам, исходя из возможности совместимости с передачей других частей содержания оригинала. Выше мы говорили о переводе именно как о **трансформационном процессе**, поэтому предполагается, что уже по определению невозможна эквивалентность на структурном (грамматико-синтаксическом) уровне. Естественно, можно говорить о сохранении общей синтаксической организации, что обеспечивает относительный формальный параллелизм эквивалентных текстов.

Таковы основные теоретические принципы, на которых основывается работа по созданию Пособия. В качестве примера иллюстративного материала приведём разработку учебного материала по анализу перевода на персидский язык басни И.А. Крылова «Ворона и лисица», сделанного аспиранткой филфака МГУ Парване Пулаки.

Схема работы с аудиторией:

1- Теоретическую часть работы представляет преподавателем и фотографии, связанные с темой показываются студентам.

2- Студенты слушают басню Крылова, исполняющей известным русским актёром и песня стихотворения «Вороны и Лиса» на персидском языке.

3- Студентам даётся 15 минут, чтобы анализировать переводы и подумать о данных вопросах по переводам.

4- Разделяем студентов на две группы и отвечаем на вопросы.

Теоретическая часть работы:

Ворона и Лисица. – В басне обработан старинный сюжет, восходящий к древнегреческому баснописцу Эзопу и древнеримскому баснописцу Федру. Непосредственным литературным источником послужила басня французского баснописца Лафонтена. Басня связана и с русской сатирической традицией (сатира XVII века «Сказание о Куре и Лисице», басни В. К. Тредиаковского, А. П. Сумарокова и М. М. Хераскова). Басня И.А. Крылова, написанная не позднее 1807 года. Впервые опубликована в журнале «Драматический вестник» в 1808 году.

Найере Саиди (1901- 1993)- иранская писательница, которая получила премию от Юнеско за хорошие переводы басен Лафонтена.

Сюжет: история о вороне, где-то раздобывшей кусок сыра и собирающейся его съесть. Случайно пробегающая мимо лиса, учуяв сыр, захотела отнять его, и ради этого начала хвалить ворону и уговаривать её спеть. Поддавшись на лесть, ворона каркнула, сыр выпал, и плутовка убежала.



«Ворон и Лис» (Дословный перевод стихотворения Найере Саиди)

*Пошёл в лесу ранним утром лис,
На крыше он заметил ворона.*

В клюве он держал кусочек свежего сыра,
И от этого был **возбужденно** рад.
И **коварный** лис мечтая, говорит себе,
Ой, если бы этот кусок был моим!
Льстивой и **соблазнительной** речью,
Сказал ворону лис: Ваше величество!
Из всех птиц этого сада ты прекраснейшая!
О, луноликая, обворожительная и задорная!
Ничего красивее этих крыльев я не видел,
благоухают свежим **мускусом**.
В моих славах нет ни капли преувеличения,
И даже если мне отрубят голову, врать не буду.
Восхитительные крылья у тебя и прекрасно летаешь,
Наверняка ты ещё и красиво поёшь?
Тогда знаменит ты был подобно **Фениксу**,
И находился бы среди **богоподобных**.
В вороне **вызрала** гордыня,
И правда, что **тщеславного** легко надуть.
И клюв открыв, чтобы запеть,
И упал жирный кусок лисе.
Отведав сытного куска на радостях,
Хитрый лис стал праздновать.
Лёгкая и **лакомая** добыча, Достала **плутуватому** и **лукавому**
лису.

Преуспев в обмане,
Дал ворону ценный совет, редкий как жемчужный.
Там где глупый и **тщеславный**,
За дверью его караулит льстивый и **коварный**.
Этот хитрый и **плутуватый**
Всегда будет кормиться со стола самовлюбленного дурака.

Словарная работа 1:

Возбуждённый : Вздонованный, выражающий нервный подъем.

коварный: таящий угрозу, хотя внешне дружественный или
безопасный.

Соблазнительный: привлекательный.

Луноликая: Восточное сравнение красоты женщины с Луной –
ликом (лицом) подобная Луне.

Обворожительная: Приводящая в восхищение, очаровательная.

Задорная: жизнерадостный.

Мускус: сильно пахнущее вещество, вырабатываемое железами некоторых или получаемое из некоторых растений и применяемое в парфюмерии.

Феникс: мифологическая птица, обладающая способностью сжигать себя и затем возрождаться.

Богopodobный: подобный божеству.

Тщеславный: стремление хорошо выглядеть в глазах окружающих.

Лакомый: вкусный, сладкий, приманчивый, изысканный и дорогой или редкий. **Плутоватый:** хитрый

Лукавый: Называют человека, который может скрывать от других свои мысли, чувства и планы с какой то целью.

Басня «Ворона и лисица» Крылова

*Уж сколько раз твердили миру,
Что лесть гнусна, вредна; но только все не впрок,
И в сердце льстец всегда отыщет уголок.*

*Вороне где-то бог послал кусочек сыру;
На ель Ворона взгромоздясь,
Позавтракать было совсем уж собралась,
Да позадумалась, а сыр во рту держала.
На ту беду, Лиса близехонько бежала;
Вдруг сырный дух Лису остановил:
Лисица видит сыр, -
Лисицу сыр пленил,
Плутовка к дереву на цыпочках подходит;
Вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит...
И говорит так сладко, чуть дыша:
"Голубушка, как хороша!
Ну что за шейка, что за глазки!
Рассказывать, так, право, сказки!
Какие перышки! какой носок!
И, верно, ангельский быть должен голосок!
Спой, светик, не стыдись!
Что ежели, сестрица,
При красоте такой и петь ты мастерица,
Ведь ты б у нас была царь-птица!"
Вещунья с похвал вскружилась голова,
От радости в зобу дыханье сперло, -
И на приветливы Лисицыны слова*

*Ворона каркнула во все воронье горло:
Сыр выпал - с ним была плутовка такова.*

Словарная работа 2

Лесть – угодливое восхваление, лицемерие.

Гнусный – отвратительный, омерзительный.

Не впрок – не на пользу

Вещунья (голова) – от слова вещунья – предсказательница.

Взгромоздиться – взобраться и устроиться с трудом на что-либо.

Пленить – очаровать, покорить чем – либо.

Плутовка – хитрая и ловкая обманщица, мошенница.

Ангельский (голосок) – нежный, добрый.

Ваше мнение по поводу:

- Заглавий басен, в которых ясно видна разница в грамматическом роде заглавных персонажей.

- Способа формулирования морали в каждой басне.

- Национальных черт, связанных с народным творчеством.

- Слов, с помощью которых, автор характеризует Лисицу.

- Ласковых слов, с помощью которых Лисица обращается к Вороне.

- Способов выражения радости Вороны от лстивых слов Лисицы.

Литература

1. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., «Международные отношения», 1975.

2. *Комиссаров В.Н.* Слово о переводе. М., «Международные отношения», 1973.

3. *Щерба Л.В.* Как надо изучать иностранные языки. М., 1929.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ СЕРБСКОГО ПЕРЕВОДА РОМАНА М.ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»)

Сардарова А.А.

*Институт бизнеса,
Белорусский государственный университет
Республика Беларусь, г.Минск
alinasardarova@gmail.com*

На основе экспериментального исследования реакций на предложенные фрагменты перевода романа М. Шолохова «Тихий Дон» на сербский язык, выяв-

лена степень смысловой и художественной адекватности его восприятия сербскими респондентами, установлены случаи несовпадения восприятия перевода с авторской интенцией

Ключевые слова: переводческая трансформация, респондент, адекватность перевода, авторская интенция.

EXPERIMENTAL RESEARCH OF COMPREHENSION OF THE LITERARY TEXT TRANSLATION (BASED ON THE SERBIAN TRANSLATION OF “QUIET FLOWS THE DON” BY M. SHOLOKHOV)

Sardarova A.

School of Business,
Belarusian State University
Republic of Belarus, Minsk

To establish the level of adequacy of semantic and artistic comprehension of the Serbian translation of the novel “Quiet Flows the Don” by M. Sholokhov to the original, an experimental research was held which revealed the cases of disparities in the comprehension of the translation and the author’s intension.

Keywords: translational transformation, respondent, translational adequacy, author’s intension

Установить специфику восприятия художественного текста реципиентом, по нашему мнению, возможно при помощи анализа вербально выраженных реакций реципиента на определенные фрагменты текста, что позволяет увидеть степень адекватности восприятия авторской интенции адресатом. Поскольку перевод – это вторичный текст, то его восприятие реципиентом будет опосредовано присутствием языковой личности переводчика. Целью данного исследования является уточнение степени влияния языковой личности переводчика на процесс восприятия сербскими реципиентами перевода художественного текста на примере романа М. Шолохова «Тихий Дон» [2], то есть установление степени совпадения языковой картины мира, представленной автором, и реконструируемой переводчиком.

Для решения поставленной задачи нами был проведен эксперимент, в котором анализировались вербальные реакции испытуемых – носителей сербского языка на предъявляемые фрагменты перевода. Реципиентам предлагались фрагменты перевода романа, которые содержат различного рода отступления от авторского текста, то есть те текстовые эпизоды, в которых лексическими средствами выражено присутствие переводчика. В эксперименте было задействовано 50 носителей сербского языка. Перед информантами ставилась задача прочесть предъявленный фрагмент перевода и определить авторскую интенцию, заложенную в прочитанном фрагменте, посредством выбора двух из

предложенных четырех утверждений. В данном случае предъявлялись фрагменты, содержащие переводческие трансформации, а именно замену, расширение, сужение или опущение переводимого понятия. Выбор двух единиц обусловлен тем, что предъявляемые фрагменты произведения являются наполненными в смысловом и эмоциональном отношении, и их восприятие не может быть сведено к одному утверждению.

При проведении эксперимента мы опирались на положения теории восприятия текста и роли ассоциирования в процессе понимания художественного текста, согласно которой вербально выраженные ассоциации представляют собой вербализованные индивидуальные проекции содержания текста, смыслы, реализованные в сознании реципиента и отражают процесс восприятия художественного текста с позиций субъекта этого процесса [1].

Рассмотрим результаты проведенного эксперимента.

1. Респондентам был предложен фрагмент перевода, в котором Митька выражает свое отрицательное отношение к свадьбе Натальи с Григорием. Был задан вопрос:

Zašto Mitja je bio protiv venčanja Natalija i Grigorija? 'Почему Митька был против свадьбы Натальи с Григорием?'

В оригинальном тексте Митька называет Григория *кобелем*, но в сербском тексте переводчик употребил более нейтральное слово *pas* 'собака', поэтому только 18% сербских респондентов выбрали реакцию *Он гуляет со многими*. 86% сербских респондентов выбрали реакцию *некрасивый*, так как Митька говорит о нем: *Strašan, ni konjem ga ne možeš pregaziti*. 'Страшон – конем не наедешь'.

Большинство сербских респондентов (92%) считает, что Григорий *бесчувственный*. Это объясняется тем, что переводчик передал авторскую фразу "А главное – сухота у него есть" как *A što je glavno, on je bez osećanja* 'А главное – он бесчувственный', то есть переводчик неверно интерпретировал русское выражение *иметь сухоту*, основное значение которого 'чахнуть, сохнуть', хотя в тексте имеется косвенное пояснение "слава на весь хутор легла". Очевидно, что в тексте подразумевается его любовь к другой женщине. Таким образом, неверное переводческое решение, обусловленное непониманием контекста, то есть когнитивным уровнем в структуре языковой личности переводчика, приводит к искаженному пониманию причинно-следственных отношений, описываемых в данном фрагменте.

2. Респондентам был предъявлен фрагмент перевода романа, в котором

Григорий в беседе с Гаранжей начинает осознавать правоту его слов. Был задан вопрос:

Kako se Grigorij ponašao prema promenama koje su mu se dešavale?
‘Как относился Григорий к происходившим в нем переменам?’

Результаты показали, что 96% сербских респондентов выбрали реакцию *On je razumeo ispravnost Garanzija* ‘Он понимал правоту Гаранжи’. Что касается второй реакции, то 72% сербских респондентов определили ее как *On je bio zbunjen* ‘Он был в растерянности’. Это объясняется тем фактом, что переводчик опустил авторские фразы, в которых говорится о том страхе, который испытывал Григорий, ощущая в себе крушение всех прежних устоев, а именно “Самое страшное в этом было то...” и “С ужасом Григорий сознавал...”.

Можно предположить, что в данном случае проявляется личное отношение переводчика к образу Григория, которому, по его мнению, не свойственно чувство страха. Но именно здесь проявляется глубина проникновения М. Шолохова в психологию образа Григория, который, будучи очень мужественным человеком, был напуган крушением тех моральных ценностей, в которые он верил всю жизнь. Таким образом, переводческая интерпретация в данном случае приводит к лишению образа Григория присущей ему психологической глубины, а причина этого, как мы полагаем, заключается именно в различиях содержаний когнитивного и прагматического уровней языковой личности автора текста и его переводчика.

3. Респондентам был предложен фрагмент шутливой разговора о Митьке и его отношении к женьтьбе. Был задан вопрос:

Zašto Mitja nije bio oženjen? Почему Митька не женат?

Сербский переводчик, видимо, не понял шутивно-сексуального подтекста выражения “женилка не выросла” и передал его как *Mlada još nije porasla za mene* ‘Молода еще, для меня не выросла’. По этой причине 100% сербских респондентов выбрали реакцию *Njegova je nevesta previše mlada* ‘Его невеста еще слишком молода’, в то время как в оригинале имеется в виду его молодой возраст, что и соответствует смыслу этого шутливого выражения.

4. В следующем фрагменте описывается приезд казаков в станицу. Один из казаков, Скачков, шутивно спрашивает: *Nešto bez hleba i soli? Почему без хлеба и соли?* Респондентам был задан вопрос:

Sia znači “bez hleba i soli”? Что означает «без хлеба и соли»?

Русский обычай и соответствующее выражение “встречать хлебом-солью”, на котором основана шутка Скачкова в тексте оригинала, возможно, было знакомо переводчику, но опущение глагола “встречать” при переводе привело к тому, что подавляющее большинство респондентов не соотнесли русскую реалию с радушной встречей, хотя в сербской культуре такой обычай также присутствовал. Возможно, в силу временного фактора 92% современных сербских респондентов ассоциируют отсутствие *hleba i soli* с отсутствием достатка, бедностью.

Только 8% респондентов соотнесли данную реалию с радушным приветствием.

Таким образом, опущение части реалии при переводе приводит к полному искажению ее смысла и ее неверному восприятию реципиентами.

Как показали результаты исследования, переводческая интерпретация может не совпадать с авторской интенцией, что находит свое отражение в способах ее передачи. Таким образом, оригинальный текст приобретает черты вторичного текста, который воспринимается реципиентом как авторский. Ассоциации реципиента строятся на основе вторичного текста и могут не совпадать с авторской и переводческой интенцией в силу национально-культурных особенностей, личного опыта, наличия или отсутствия фоновых знаний. Следовательно, восприятие перевода художественного текста является опосредованным, и несоответствие между авторской интенцией и ее восприятием реципиентом может быть весьма значительным. В таком случае нарушается адекватность перевода и реципиент воспринимает такой вариант художественного текста, который в значительной мере отличается от оригинального.

Таким образом, художественный перевод, выполненный конкретным переводчиком как индивидуальной языковой личностью, является версией оригинала, обладающей различной степенью приближенности к авторскому тексту.

Литература

1. Залевская А.А. Некоторые проблемы теории понимания текста// Вопросы языкознания, 2002. №3. С. 62-73.
2. Šolohov M. Tihi Don / M. Šolohov. Beograd : Kultura, 1967.

СОБЫТИЯ ИСТОРИИ РОССИИ XX В. В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Н. Н. БЕБЕРОВОЙ

Турилова М. В.

Кандидат филологических наук, независимый исследователь

Калуга, Россия

maiaturilova@mail.ru

В статье представлен обзор произведений одного из русских эмигрантов первой волны – русской писательницы Н.Н. Берберовой (1901-1993), жены русского поэта и писателя В.Ф. Ходасевича. В них изображены события истории России и Русской Православной Церкви в XX в. Показано влияние традиционных христианских ценностей и православных детства и юности Н.Н. Берберовой.

Ключевые слова: Н. Н. Берберова, история, литература русской эмиграции первой волны, православие, русский язык, XX в.

EVENTS OF MODERN HISTORY OF RUSSIA IN WORKS OF N.N. BERBEROVA

Turilova M.

*Ph. D. (Philology), Independent Researcher
Kaluga, Russia*

The article produces a review of works written by one of Russian emigrants of the First Wave – a Russian writer N. N. Berberova (1901–1993), a wife of the Russian poet and writer V. F. Khodasevich. They depict the events of the history of Russia and the Russian Orthodox Church in the 20th Century. The influence of the traditional Christian values and Orthodox Christian childhood and youth of N. N. Berberova is shown.

Keywords: N. N. Berberova, history, literature of the First Wave Russian emigration, Orthodox Christianity, Russian, the 20th C.

В статье представлен обзор произведений русской писательницы Н.Н. Берберовой (1901-1993) и других русских эмигрантов первой волны с пояснением, какие события истории России и Русской Православной Церкви XX в. в них отражены. В России Н. Н. Берберова известна как жена русского писателя и поэта В. Ф. Ходасевича, с которым в 1922 г. выехала в Европу. Они жили в Германии, Чехословакии, Италии, затем в Париже. После второго развода Н. Н. Берберова жила и работала в США.

Существует множество мемуарных и художественных книг русских эмигрантов о России и жизни эмигрантов первой волны за границей, публиковавшихся непосредственно после их отъезда из России. Это «Окаянные дни» (1925-1927, Париж; 1936, Берлин) и «Жизнь Арсеньева» (1930, Париж) И. А. Бунина (1870-1953); произведения Д. С. Мережковского (1865-1941) и «Живые лица» (1925) его жены З. Н. Гиппиус (1869-1945); беллетризованное житие «Преподобный Сергей Радонежский» (1925, Париж), рассказ «Алексей Божий человек», очерк о А. Блоке, роман «Золотой узор», дневниковые записи «Странник» (1925-1929) и «Дни» (1939), роман о жизни эмиграции «Дом в Пасси» (1935, Берлин) Б. К. Зайцева (1881-1972); «Петербургские зимы» (1928) Г. В. Иванова (1894–1958); «Некрополь» (1928-1939) В. Ф. Ходасевича (1886-1939) и другие.

К более поздним относятся, например, «Поля Елисейские: Книга памяти» (1983) В. С. Яновского (1906-1989); «На берегах Сены» (1983, Париж), «На берегах Невы» (1967) жены Г. В. Иванова И. В. Одоев-

цевой (1895-1990).

В России – «Софья Петровна» (1940), «Записки об Анне Ахматовой» (1938–1966; 1976, 1980, Париж), «Спуск под воду» (1972, Нью-Йорк) Л. К. Чуковской (1907–1996); «Воспоминания» (1970, Нью-Йорк), «Вторая книга» (1972, Париж), «Книга третья» (1978, Париж) Н. Я. Мандельштам (1899–1980).

Автобиографический роман «Курсив мой» (1969) [10] Н. Н. Берберовой относится к «поздним»: впервые был опубликован в переводе Ф. Рэдди на английский язык (*The Italics are Mine*) в 1969 г. в США, на русском языке – в Мюнхене в 1972 г., затем в Нью-Йорке в 1983 г., с исправлениями и дополнениями. В нем показана дореволюционная жизнь семьи Н. Н. Берберовой – ее русских и армянских предков, среди которых переселенный в тверские земли татарин Кара-Аул и основатели Нахичевани-на-Дону, прадед по матери, с которого И. А. Гончаров писал И. И. Обломова, и дед по отцу – врач, получивший парижское медицинское образование [10: 31–53].

О себе сообщает, что была крещена в православной вере, выросла в патриархальной православной русской семье, где родители любили друг друга (хотя ее отец сохранял армяно-григорианскую веру), в детстве каждое воскресенье бывала в церкви, носила крест, пока не поменялась крестами с подругой-гимназисткой. В 12 лет гимназистки читали запрещенную литературу, рассуждали о преимуществе социал-демократов перед эсерами, читали словари и имели обо всем мнение.

В своем нынешнем возрасте и положении мало интересуется традиционным православием, потому что оно освободило людей духовно, но не социально; становится элементом цивилизации и сливается с культурой, не отменило рабства и поедания мяса. Люди все так же злорадны и жестоки к слабым, ущербным, безобразным и инвалидам. «Только демократия XIX и XX веков отучила людей кичиться богатством и презирать бедность, предложила один закон для всех и право не быть ни проданным, ни купленным» [10: 27].

В романе изображены Первая мировая война (она застала Нину Берберову с матерью в Европе), поэтические вечера в Петербурге, брак с В. Ф. Ходасевичем, эмиграция, работа литератора, критика, журналиста. На страницах романа появляются Г. В. Адамович, М. А. Алданов, А. А. Ахматова, А. Белый, А. А. Блок, В. Брюсов, И. А. Бунин, К. Вагинов, В. Вейдле, З. Н. Гиппиус, А. М. Горький, Н. С. Гумилев, Б. К. Зайцев, М. И. Закревская-Бенкендорф-Будберг, Г. В. Иванов, А. Ф. Керенский, А. И. Куприн, Л. Н. Лунц, О. Э. Мандельштам, Д. С. Мережковский, В. В. Набоков, И. А. Одоевцева, М. А. Осоргин, Н. Оцуп, Н. Петровская, Б. Поплавский, С. Прокофьев, С. В. Рахманинов, А. М. Реми-

зов, М. Л. Слонимский, В. Смоленский, Троцкий, Тэффи, Д. Filosoфов, И. И. Фондаминский, В. Ф. Ходасевич, М. И. Цветаева, Н. Чуковский, В. Б. Шкловский и другие.

А. М. Горькому и его окружению в романе посвящено много страниц. Современники скупо описывают жизнь писателя в Германии после революции 1917 г., однако существуют художественные произведения о жизни в Германии и Италии Горького и его гостей, в том числе В. Ф. Ходасевича и Н. Н. Берберовой. Берберовой и другими, помимо писательского труда, отмечаются налаживание им переводов его книг (М. И. Закревская-Бенкендорф-Будберг), организационно-издательская (журнал «Беседа») и своего рода педагогическая деятельность (встречи с С. Есениным). Отмечается переписка с оставшимися в СССР: поэтами, писателями (В. П. Кавериним и другими), деятелями в сфере образования (А. С. Макаренко, В. Н. Сорокой-Росинским; в 1928 г. – с бывшим директором Калужской мужской гимназии С. В. Щербаковым). Горького и его соперников И. А. Бунина, И. С. Шмелева номинируют на Нобелевскую премию по литературе. Вероятно, в Германии и в Италии он общался с советскими (М. А. Трилиссером, П. П. Дьяконовым, А. П. Федоровым) и иностранными разведчиками (Р. Б. Локкартом, Р. Зорге), а также с деятелями зарождавшегося фашизма, мог интересоваться зарубежными монастырскими общинами, молодежными нацистскими организациями и нацистскими оккультными практиками.

В романе «Курсив мой» есть аллюзии и отклики на различные произведения М. Горького и других писателей.

1. Французский язык в романе Берберовой и эпизод с маленькой швейей, дававшей герою французские книги, в романе «В людях» (1916) Горького, рассказ «Легкое дыхание» (1916) И. А. Бунина, романы «Лолита» (1955) В. В. Набокова, «Доктор Живаго» (1955) Б. Л. Пастернака, рассказ «Уроки французского» (1973) В. Г. Распутина.

2. Стихотворение Берберовой о «жизни береговой» в романе и проститутка в пьесе Горького «На дне» (1902), эпизод изнасилования женщины на берегу в романе «В людях».

3. Берберова называет своего первого жениха – Митю. Так зовут и главного героя рассказов «На плотях» Горького, «Митина любовь» И. С. Бунина, «Митина любовь» Б. Шергина. В. В. Набоков, в цикле лекций по русской литературе (1981) словно изображая прочтение рассказа Горького «На плотях» (1895) французским буржуа, подчеркивает «французский наоборот» Горького: взгляд достигшего всемирной славы писателя, выросшего «из народа» (литературные параллели с романами «Отверженные» (1862) В. Гюго, «Жерминаль» (1885) Э. Золя). Упоминание о смерти Мити на войне, его родственниках отсылает к жизнеописанию преподобного Силуана Афонского [25] (см. также роман

Э. Н. Веркина «ЧЯП»).

4. В эпизоде последнего посещения Берберовой дома Буниных можно увидеть аллюзию на житие и творения преподобного Иоанна Дамаскина, сложившего вопреки запрету погребальные стихиры [19] для утешения монаха, у которого умер брат-инок [18] (см также стихотворение И. Бродского «На смерть друга» (1973)) [16].

В романе ничего не сказано о масонской ложе в Париже, в которую входили многие русские эмигранты, в том числе В. Ф. Ходасевич [26]. Позже Берберова напишет о масонах книгу «Люди и ложи» (1986) [11].

Н. Н. Берберова была знакома со многими членами православной общины в Париже и завершает роман описанием прогулки по кладбищу Сен-Женевьев. Говоря о разводе с В. Ф. Ходасевичем, вспоминает, что думала: в следующем браке он будет счастлив с «женщиной, которая верит в Бога». Сообщает об отпевании в 1939 г. В. Ф. Ходасевича в католической церкви. Ольга Марголина-Ходасевич крестилась в православие осенью 1939 г., ее крестным отцом стал второй муж Берберовой – журналист, художник Н. В. Макеев (1889–1975), с которым та познакомилась в 1932 г., в немецкой оккупации жила с ним в деревне под Парижем и развелась в 1947 г. Изображены послевоенная Франция, отъезд в США, жизнь до 1965 г., опубликованы письма читателей после выхода книги – до 1975 г. [10] [17] [26].

На мой взгляд, роман «Курсив мой» вызывающе декларативен и оптимистичен, оппозиционен другим сочинениям эмигрантов и некоторым христианским заповедям. Многое сказанное в нем следует понимать наоборот. Вероятно, Н. Н. Берберова не принимает многое из событий эмигрантской жизни, но изображает это в благодарность за материальную помощь и то, что она жива, а возможность обличения оставляет читателям.

Она вспоминает события своей жизни и оценивает их в христианской системе координат: есть понятия греха и доброго поступка, согласного с христианскими заповедями. Но события жизни человек может воспринимать и оценивать неверно и принимать неверные решения, хотя помыслы его добрые. Людей, которые грешат, она не осуждает и не оценивает, а изображает (убийства управляющих в помещичьих имениях, священников, хозяев магазинов, поэтов и дворян после революции, грабежи, изнасилования; подлость и высокомерие, неофициальные отношения в среде людей ее круга, ереси, фашизм). Есть благодетели (Бунины, Горький), которые могут не нравиться, но она изображает их красивыми.

Роману предшествовало множество других художественных и документальных ее произведений: «Зоя Андреевна» об умирающей в беспамятстве дворянке в эвакуации от Красной Армии (1927, Париж)

[9]; «Бьянкурские праздники» об автомобильном заводе в пригороде Парижа, где трудятся 10 тысяч русских – бывших белогвардейцев [7]. «Рассказы в изгнании» [2] [7], «Облегчение участи: Шесть повестей» [2] [12], романы «Мыс бурь», «Последние и первые» (1930) [14], «Повелительница» (1932) [13], «Без заката» [5] о жизни русских эмигрантов 20–30-х годов.

Н. Н. Берберова пишет документальные биографии известных людей: «Чайковский» (1937) [15], «Бородин» (1938) [6], «Александр Блок и его время» (1947) [3] [4].

Очерк «Дело Кравченко» (последние записи не ранее 1966 г.) – репортаж судебных заседаний 1949 г. по делу первого советского «невозвращенца» В. А. Кравченко, написавшего книгу «Я выбрал свободу» (1944–1946, на фр. яз. в 1947 г.) [5].

В романе «Железная женщина» (1969) о М. И. Закревской-Бенкендорф-Будберг (1892–1974) показаны русские и иностранные дипломаты в Англии, Германии, Эстонии, Первая мировая война, две революции 1917 г., британский дипломат и разведчик Р. Локкарт. Берберова описывает петроградскую интеллигенцию: В. Ф. Ходасевича, сотрудников «Всемирной литературы» М. Л. Лозинского, Е. И. Замятина, К. И. Чуковского, А. А. Блока, А. Н. Бенуа. Позже на страницах появляются М. Горький и Г. Уэллс. В январе 1921 г. героиня романа, вероятно по льду Финского залива, перешла в Эстонию и села на поезд в Таллин. В романе опубликованы документальные свидетельства и письма [8].

В 1950 г. Н. Н. Берберова привезла в США архив В. Ф. Ходасевича. В Нью-Йорке издавала альманах «Содружество», получила американское гражданство в 1959 г., преподавала в Йельском и Принстонском университетах, на пенсии работала приглашенным лектором в различных университетах США. В 1989 г. побывала в СССР. Архив Н. Н. Берберовой хранится в библиотеке Йельского университета. По просьбе Берберовой, после смерти в 1993 г. прах ее был развеян в Париже, США (на территории Йельского и Принстонского университетов и над рекой Делавэр в Филадельфии) [1].

Счастье и благодарность жизни, о которых она говорит в конце книги «Курсив мой» (хотя она не обращается в Богу), несмотря на предсмертную просьбу кремировать ее и развеять прах, – это, можно надеяться, не только попытка сохранить лицо и справиться с тоской об ошибках прошлого, но и примирение с Богом. Творческое наследие Н. Н. Берберовой изучается специалистами – филологами и историками [20] [21] [22] [23] [24] [26] [27] [28].

Литература

1. *Берберова Н.Н.* [Электронный ресурс]. URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/Берберова,_Нина_Николаевна (дата обращения: 26.02.2022).
2. *Берберова Н. Н.* Аккомпаниаторша : Рассказы в изгнании. – М. : АСТ : Астрель, 2011. – 416 с.
3. *Берберова Н. Н.* Александр Блок и его время. – Париж : Дю Шэн, 1947. – 244 с. (*Nina Berberova. Alexandre Blok et son temps : suivi d'un choix de poèmes.* – Paris : Éd. du Chêne, cop. 1947. – 244 p.)
4. *Берберова Н. Н.* Александр Блок и его время. – М. : Независимая газета, 1999. – 262 с.
5. *Берберова Н. Н.* Без заката. – М. : АСТ : Астрель, 2011. – 347 с.
6. *Берберова Н. Н.* Бородин. Париж – Берлин : Петрополис, 1938. – 99 с.
7. *Берберова Н. Н.* Бьянкурские праздники. Рассказы в изгнании. – М. : Изд-во им. Сабашниковых, 1999. – 461 с.
8. *Берберова Н. Н.* Железная женщина. – М. : Книжная Палата, 1991. – 320 с.
9. *Берберова Н. Н.* Зоя Андреевна // Современные записки. – № 34, 1928. – С. 185–210.
10. *Берберова Н. Н.* Курсив мой: Автобиография. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 765 с.
11. *Берберова Н. Н.* Люди и ложи. Русские масоны XX столетия. – М. : Прогресс-традиция; Харьков : Калейдоскоп, 1997. – 397 с.
12. *Берберова Н. Н.* Облегчение участи. Шесть повестей. – Париж : YMCA-PRESS, 1949. – 280 с.
13. *Берберова Н. Н.* Повелительница. – Берлин : Парабола, 1932. – 180 с.
14. *Берберова Н. Н.* Последние и первые. – Париж : изд. Я. Поволоцкого. 1930. – 173 с.
15. *Берберова Н. Н.* Чайковский. История одинокой жизни. – Париж – Берлин : Петрополис, 1936. – 300 с.
16. *Бродский И.* На смерть друга [Электронный ресурс]. URL : <https://www.culture.ru/poems/30536/na-smert-druga> (дата обращения: 07.02.2022).
17. *Гиппиус З. Н.* Письма к Берберовой и Ходасевичу / Ed. E. Freiburger Sheikholeslami. – Ann Arbor : Ardis, 1978. – 120 с.
18. Димитрий Ростовский (Туптало), свят. Житие преподобного отца нашего Иоанна Дамаскина [Электронный ресурс] // Жития святых на русском языке, изложенные по руководству Четьих-Миней св. Димитрия Ростовского / Кн. 7: Март. – Печенга (Мурманская область): Трифонов Печенгский монастырь; М.: Книжное Дело, 2003. – URL : https://azbyka.ru/otechnik/Dmitrij_-Rostovskij/zhitija-svjatykh/1072 (дата обращения: 07.02.2022).
19. Иоанн Дамаскин, прп. Стихиры (самогласны) [Электронный ресурс] // Зайончковский (Нахимов) Н. Ч. Гл. XIV. Из панихиды и чина погребения умерших / Молитвы и песнопения православного молитвослова (для мирян). СПб.: Синодальная типография, 1912. – URL : https://azbyka.ru/otechnik/Nikolaj_-Zajonchkovskij/molitvy-i-pesnopenija-pravoslavnogo-molitvoslova-dlja-mirjan-s-perevodom-na-russkij-jazyk-ob-jasnenijami-i-primechanijami/14 (дата обращения: 07.02.2022).

07.02.2022).

20. *Корбут Г.С.* О специфике вербализации эмоции «страх» в художественном тексте (на материале рассказов Н. Берберовой, А. Грина, А. Платонова) // Мат-лы XVI Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Секция «Филология». Москва, филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 13–17 апреля 2009 г. – М.: МАКС Пресс, 2009. – С. 115–116.

21. *Малыхина Э.С.* Роль музыки в малых жанрах прозы Н. Берберовой // Материалы XV Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Секция «Филология». Москва, филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 7–11 апреля 2008 г. – М.: МАКС Пресс, 2008. – С. 543–545.

22. *Малыхина Э.С.* Символика звука в повести Н. Берберовой «Роканваль» // Материалы XVI Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». Секция «Филология». Москва, филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 13–17 апреля 2009 г. – М.: МАКС Пресс, 2009. – С. 539–541.

23. *Проффер К.* Без купюр / Пер. с англ. В. Бабкова, В. Голышева. – М.: АСТ : CORPUS, 2017. – 288 с.

24. Русская литература. – М.: Дрофа, 1999. – 1296 с.

25. Софроний (Сахаров), схиархим. Преподобный Силуан Афонский [Электронный ресурс]. – Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2011. – URL : https://azbyka.ru/otechnik/Sofronij_Saharov/starets-siluan-afonskij/ (дата обращения: 07.02.2022).

26. Центральный Пушкинский Комитет в Париже (1935–1937). В 2 т. / Гл. ред., сост., автор предисл. М. Д. Филин. – М.: Эллис Лак, 2000. – 608 с., 560 с.

27. Энциклопедия для детей / Глав. ред. М. Д. Аксенова. Т. 9. Русская литература. Ч. 1. От былин и летописей до классики XIX века. – М.: Аванта+, 1998. – 672 с.; Ч. 2. XX век. 1999. – 686 с.

28. Энциклопедия для детей. Т. 15. Всемирная литература. Ч. 1. От зарождения словесности до Гете и Шиллера / Глав. ред. М. Д. Аксенова. – М.: Аванта+, 2000. – 670 с.; Ч. 2. XIX и XX века / Глав. ред. В. А. Володин. 2001. – 654 с.

МАРИЯ ПЕТРОВЫХ И АРМЕНИЯ

Фарамазян Л.Р.

*Ереванский государственный университет
Республика Армения, г. Ереван
flaralara@mail.ru*

В статье рассматриваются следующие аспекты темы «Мария Петровых и Армения»: собственные стихотворения, посвященные Армении; переводы из армянской поэзии; редактирование книг переводов армянских поэтов на русский язык; книги Марии Петровых, вышедшие в свет в Армении.

Ключевые слова: стихотворения об Армении, переводы армянских поэтов, книги Петровых, изданные в Ереване.

MARIA PETROVYKH AND ARMENIA

Faramazyan L.

*Yerevan State University
Armenia, Yerevan*

The article deals with the following aspects of the topic «Maria Petrovykh and Armenia»: own poems dedicated to Armenia; translations from Armenian poetry; editing books of translations of Armenian poets into Russian; books by Maria Petrovykh published in Armenia.

Keywords: poems about Armenia, translations of Armenian poets, Petrovykh's books published in Yerevan.

Одним из излюбленных топов в поэзии талантливого русского поэта, прекрасного переводчика и замечательного человека Марии Сергеевны Петровых (1908-1979) является Армения. Именно ей принадлежат поэтические строки, ставшие крылатыми: «На свете лишь одна Армения, / Она у каждого – своя». Всегда возникает вопрос: как тот или иной писатель впервые встретился со страной, покорившей его. В середине двадцатых годов прошлого века ученица восьмого класса Мария Петровых посещала собрания Союза поэтов Ярославля, где одна из поэтесс, влюбленная в творчество Мартироса Сарьяна и посвятившая ему много стихов, буквально заразила ее своей любовью к армянскому художнику. «От нее я еще в школьном возрасте узнала о Сарьяне, и у меня защемило сердце даже от одних репродукций. Думала ли я тогда, что Армения станет моей пожизненной любовью и что мне выпадет счастье побывать в мастерской Сарьяна, познакомиться с этим гениальным художником, человеком исключительной духовной силы и красоты» [2:378]. Более того, знаменитый армянский художник написал портрет русской поэтессы, который позже украсил обложку книги Петровых «Черта горизонта», а ныне он хранится в доме-музее Сарьяна в Ереване.

Впервые русская поэтесса приехала в Армению осенью 1944г. по приглашению Союза писателей Армении вместе с Верой Звягинцевой, чтобы поработать над переводами стихов тогда еще молодых поэтов, позже ставших известными не только в Армении, но и во всем Советском Союзе: С. Капутикян, М. Маркарян, А. Сагян, Г. Эмин и др. Спустя годы М. С. Петровых писала в автобиографии: «Молодые поэты оказались на редкость одаренными, работать над переводами было упоительно» [3:483].

Как-то Гете сказал, что для того чтобы лучше узнать и понять поэта, следует побывать на его родине Марии Петровых, покоренной библейской страной, стало легче переводить его поэтов Сама поэтесса призналась, что Армения научила ее глубже, вернее понимать, чувствовать армянскую поэзию Армения сразу и навсегда вошла в душу и сердце Марии Петровых, но свои три стихотворения о полюбившемся крае она написала спустя долгих 22 года: «Армения» (1966), «Средневековье» (1967) и «Осень сорок четвертого года...» (1968).

Начинается стихотворение «Армения» следующим четверостишием:

На свете лишь одна Армения

Она у каждого своя.

От робости, от неумения

Ее не воспевала я.

Данное стихотворение, написанное ямбом и отсылающее читателя к традиции русских поэтов-классицистов, использовавших этот стихотворный размер для создания од, бесспорно, тоже является одой, восхвалением, воспеванием так полюбившейся страны. Поэтесса объясняет свое позднее обращение к теме Армении «робостью» и «неумением». Многие друзья и современники подчеркивали робость Марии Петровых как одну из ее характерных черт. Об этом своем качестве поведала поэтесса и в поэтических строках, являющимися своеобразной самохарактеристикой: «Ни ахматовской кротости, / Ни цветаевской ярости – / Поначалу от робости, / А позднее от старости». Робость, страх не так передать свои чувства и мысли присущ истинным творцам. Вспомним тютчевские строки: «Мысль изреченная есть ложь». Но Мария Петровых преодолела себя («Любовь моя-немая, трудная, / Любое слово ей не в лад») и нашла нужные слова и краски для изображения, воплощения своей Армении. Какими же эпитетами русская поэтесса наградила эту страну? Мария Петровых, обращаясь к Армении, называет ее так: «Моя далекая, желанная, / Моя земля обетованная!», «О край далекий, край возлюбленный, / Мой краткий сон, мой долгий вздох...» В автобиографической записи Петровых рассказывает о своей поездке: «...это была замечательная, незабвенная осень. Мне мало пришлось поехать по Армении, но все же я была в Эчмиадзине (даже на богослужении), была на Севане (даже на жертвоприношении, - пыталась есть кусок полусырого барана, которым меня угостили незнакомые люди)» [З:348].

И все эти воспоминания всплыли, воплотились в образах, созданных в стихотворении «Армения». Образ библейской горы Арарат, как одного из основных символов, атрибутов Армении, самый, наверное,

частотный как в стихах армянских поэтов, так и в посвященных Армении иноязычных поэтических текстах. Для Марии Петровых она - «та далекая гора, / Что высится гербом Армении / В снегах литого серебра». Более того, «Та величаява двуглавая / Родная дальняя гора». Естественно, что у Марии Петровых, носительницы христианских традиций, Арарат ассоциируется с Библией, древностью, поэтому она использует такое сравнение: «Как мироздание стара». Сравнивая оперенье каменных орлов Звартноца, армянского христианского храма VII века, с ржавым мхом, поэтесса еще раз желает подчеркнуть глубокую древность Армении. Отдаленность от Армении и Арарата не умалили ее любви к ним, ее восхищения перед ними, но еще острее дали почувствовать свое духовное родство с этой страной.

Тему воспоминаний продолжает и стихотворение «Осень сорок четвертого года...», написанное в 1968г., в котором имеется такая интересная зарисовка:

Ереванская синь небосвода
Затуманена дымкой сквозной.

«Сокровенной счастливою тайной» для поэтессы была та осень. И тут вновь возникают муки творчества: как найти нужные слова, чтобы передать «Допотопное небо Звартноца, / Обнимающее Арарат».

В стихотворном тексте «Средневековье» (Читая армянскую лирику) поэтесса словно переносится в далекие времена – в Средние века («Я человек средневековья»), чтобы примерить на себя роли людей той эпохи («Я рыцарь, я монах»). Лирическая героиня этого произведения, безусловно, совпадающая с некими чертами характера его создательницы, отличается от героини предыдущих двух стихов. Если лирическая героиня стихотворений «Армения» и «Осень сорок четвертого года...» – рассказчица, настроенная на медитативный лад, ведущая с читателем спокойную, размеренную беседу о «крае возлюбленном», то в тексте «Средневековье» предстает иной тип личности. Это отважный боец, пылающий «гневом и любовью», это монах, которому «всепрощенье... чуждо и смешно». Лирическая героиня, активная, беспокойная и беспощадная, провозглашает:

И на коня кидаюсь в битву,
С врагом скрестить мечи.

В небольшом стихотворении 1957 г. «В домах московских каждое окно...» по контрасту с окнами домов в Москве, по вечерам сияющими «мирным светом», возникает тревожная картина:

Но видится и слышится одно:
Турецкий ветер с моря-океана
О стёкла бьёт и на сердце темно

От затемнённых окон Еревана.

Этот стих стал поэтическим откликом Марии Петровых на известие о том, что в октябре 1957 г. в Ереване неоднократно объявлялось полное затемнение. И в воображении поэтессы, знакомой с трагическими событиями геноцида армян в Западной Армении, возникают аллюзии на эту трагедию.

Как свидетельствует Каринэ Саакянц, в 1969 г. Корней Чуковский подарил свою книгу «Высокое искусство» академику русской литературы НАН Армении Левону Мкртчяну и надписал тремя эпитафиями, в шутовском тоне отражающими ипостаси таланта адресата, литературоведа, специалиста по художественному переводу и пропагандиста армянской поэзии. Один из них звучит так:

Да здравствует могучий Мкртчян.

К священному содружеству армян

Ты приобщил Марию ПетровЯН

Левон Мкртычевич Мкртчян, не только «приобщил Марию ПетровЯН» к переводам армянской поэзии, но осуществил почти невозможное. 29 ноября 1968 г. В Ереване в издательстве «Айастан» благодаря его стараниям вышла в свет первая и единственная прижизненная книга Марии Петровых «Дальнее дерево». В книгу вошли замечательные стихотворения Петровых: 11 из них из цикла «В годы войны», 9 стихотворений и поэма «Карадаг» – «Из ранних лет», а 50 стихов объединены рубрикой «Стихи разных лет». Но не только оригинальное творчество вошло в дебютную книгу к тому времени шестидесятилетней Марии Сергеевны, а нашли свое место и ее талантливые переводы 10 армянских поэтов: И. Ионнисиана, А. Исаакяна, В. Терьяна, Н. Зарьяна, Г. Сарьяна, А. Сагияна, М. Маркарян, Г. Эмина, С. Капутикян и Р. Ованесяна. Предисловие к книге написал Левон Мкртчян. Следует отметить, что он приложил неимоверные усилия для публикации этой книги. Дело в том, что Левон Мкртчян не только убедил издательство в том, что стихи Петровых очень талантливы (известно, что их высоко ценили такие мэтры русской поэзии, как Борис Пастернак, Арсений Тарковский, Осип Мандельштам, Анна Ахматова), но и саму Петровых заставил пересмотреть свое твердое намерение больше не предлагать издателям свое творчество после того, как в 1942г. в «Советском писателе» «зарезали» рукопись ее дебютной книги. До Левона Мкртчяна русская поэтесса в категорической форме отвергала все издательские предложения, о чем свидетельствуют Я. Хелемский, В. Левиц и И. Озеров. Выход в свет книги Марии Петровых «Дальнее дерево» вызвал большой резонанс как во всесоюзной прессе, так и в кругу литераторов и обычных почитателей русской поэзии. Так, Яков

Хелемский в своем очерке «Пусть не гаснет свет в окне Левона...» пишет: «И вот в 1968 году книга «Дальнее дерево» увидела свет. Прервалось горестное безмолвие Марии Сергеевны. Русские ценители поэзии, несмотря на мизерный тираж книги, не только в Ереване, но и Москве открыли для себя большого поэта... Благодаря Левону была прервана блокада оригинального художника Петровых» [4:127].

Помимо своих собственных переводов из армянской поэзии Мария Петровых часто занималась редактированием книг переводов армянских авторов на русский язык, в частности, стихов Аветика Исаакяна (1956), тома поэзии Ованеса Туманяна (1969), Гегамы Сарьяна (1974), нескольких сборников Маро Маркарян, первой книги Сильвы Капутикян, а также «Книги скорбных песнопений» Григора Нарекаци в переложении Наума Гребнева. Все отмечали уникальные способности Петровых в редактировании книг, ее тонкое чутье и восприятие русского языка. Она к любой своей деятельности подходила творчески и с чувством большой ответственности. Многие поэты-современники считались с ее авторитетным мнением, включая Анну Ахматову. О поэтическом ремесле и миссии поэта написано много стихотворений. А вот о роли редактора переводных книг, возможно, написала стихотворение лишь одна Мария Петровых: «Такое дело: либо- либо... / Здесь ни подлогов, ни подмен... / И вряд ли скажут мне спасибо / За мой редакторский рентген. / Борюсь с карандашом в руке. / Пусть чья-то речь в живом движении / Вдруг зазвучит без искаженья / На чужеродном языке□ «...Петровых, при всей мягкости ее характера, была как редактор непоколебима. Если ей что не нравилось в переводах, требовала обязательных доработок, сама придумывала варианты-это ей было легче. Петровых готова была взвалить на себя колоссальную работу□ Ни один редактор не стал бы всем этим заниматься□ Я понимал, что Мария Сергеевна – редактор идеальный», - писал Левон Мкртчян [1:52].

В 1986 г. в Ереване в издательстве «Советакан грох» вышла книга Марии Петровых «Черта горизонта», в которую вошли стихи и переводы из армянской поэзии, а также воспоминания о Марии Петровых. Следует отметить, что львиная доля этих материалов публиковалась впервые. Составителями раздела стихов были Н. Глен и А. Головачева, а переводов – Л. Мкртчян. Среди воспоминаний современников и друзей по творческому цеху, как из России, так из Армении, хочу обратить внимание на лаконичную статью Арсения Тарковского «Духовная сущность поэта». Петровых и Тарковский, учась вместе на Литературных курсах при Всероссийском союзе поэтов, подружились на всю жизнь. «Есть вокалисты, у которых врожденный хорошо

поставленный голос. Такой врожденный поэтический голос был у Марии Петровых», - считал Арсений Тарковский [2:294].

В 2000 г. в издательстве Российско-армянского университета вышла в свет книга Левона Мкртчяна «Так назначено судьбой. Заметки и воспоминания о Марии Петровых. Письма Марии Петровых».

Мария Петровых была дружна со многими армянскими писателями. Творческая и личная дружба Марии Петровых и талантливой армянской поэтессы Сильвы Капутикян длилась тридцать лет. На смерть Петровых Капутикян откликнулась очерком «Наша дорогая сестра», в котором есть такое интересное рассуждение: «Каждого человека можно сравнить с каким-либо литературным жанром. Есть человек-роман, может быть человек-драма или трагедия, есть человек-поэма или же эпос. Мария Петровых была стихотворением, трепетным – каждый нерв как струна натянут, - тревожным, но крепким, дышащим цельностью классическим стихотворением. Как ни трепали ее хрупкое существо жизненные перипетии, они не смогли сломить ее цельность, не исказили ее благородной структуры» [2:392]. Завершался очерк одиннадцатистрофным посвящением «Русскому другу», написанным ранее и переведенным Верой Звягинцевой. Сама Сильва Капутикян перевела двадцать три стихотворения Марии Петровых на армянский язык.

Другая армянская поэтесса Маро Маркарян, также тесно дружившая с Петровых, в дни тяжелой болезни последней написала стихотворение «Марии Петровых», начинающееся словами: «Если в мире существует святость, / Это ты, Мария, это ты...»

Благодарная Армения за любовь к себе ответила взаимностью: отметила достойный вклад Марии Сергеевны Петровых в деле пропаганды армянской литературы присуждением ей в 1979 г., за несколько месяцев до смерти, первой премии имени Егише Чаренца Союза Писателей Армении; в 1970 г. она была удостоена звания «Заслуженный деятель Армянской ССР».

Литература

1. *Левон Мкртчян* Так назначено судьбой. Заметки и воспоминания о Марии Петровых. Письма Марии Петровых. - Ереван □ изд-во РАУ, 2000. – 192с.
2. *Петровых М.С.* Черта горизонта - Ереван □ «Советакан грох», 1986.- 408с.
3. *Петровых М.С.* Избранное – М.: «Художественная литература», 1991. - 383с.
4. Пусть не гаснет свет в окне Левона. - Ереван □ изд-во РАУ, 2004. – 304с.

ВАСИЛИЙ ШУКШИН В XXI ВЕКЕ

Цветова Н.С.

*Санкт-Петербургский государственный университет,
Русская христианская гуманитарная академия им. Ф.М. Достоевского
Россия, г. Санкт-Петербург
cvetova@mail.ru*

Статья посвящена проблеме рецепции прозы В.М. Шукшина в двадцатом первом веке. Автор считает, что сигналом возникновения новой волны актуализации рассказов писателя можно считать современный театральный шукшинский бум, который заставляет уточнить уже сложившееся отношение к его литературному наследию. Основанием для нового взгляда на Шукшина предлагается считать анализ функционирования энергем (термин А.Ф. Loseva) – особо значимых слов, воспринимаемых читателем стадильно. Именно такие слова формируют энергетический рисунок шукшинских сюжетов, «провальные компоненты» которых обнаруживают серьезные признаки деградации общественно-смыслового пространства: изменение гендерного ролевого репертуара, деформацию семейных взаимоотношений, усугубление противостояния человека и институтов государственной власти, деэстетизацию национального пространства и времени. Подводя итог, автор статьи подчеркивает, что все перечисленные процессы, по Шукшину, являются признаками «рубежного времени», трагизм которого обусловлен очевидными сдвигами в работе «механизма передачи цивилизационного опыта» (А. Щипков).

Ключевые слова: Шукшин, рассказ, анекдот, притча, энергема, цивилизационный опыт.

VASILY SHUKSHIN IN THE XXI CENTURY

Tsvetova N.

*Saint-Petersburg State University,
F.M. Dostoevsky Russian Christian Humanitarian Academy
Russia, St. Petersburg*

The article is devoted to the problem of reception of V.M. Shukshin's prose in the twenty-first century. The author believes that the signal of the emergence of a new wave of actualization of the writer's stories can be considered the modern theatrical Shukshin boom, which makes it necessary to clarify the already established attitude to his literary heritage. The basis for a new look at Shukshin is proposed to consider the analysis of the functioning of energems (the term of A.F. Losev) – especially significant words perceived by the reader in stages. It is such words that form the energetic pattern of Shukshin's plots, the "failed components" of which reveal serious signs of degradation of the socio-semantic space: a change in the gender role repertoire, deformation of family relationships, aggravation of the confrontation between a person and institutions of state power, de-aestheticization of national space and time. Summing up, the author of the article emphasizes that all of these processes,

according to Shukshin, are signs of the "frontier time", the tragedy of which is caused by obvious failures in the work of the "mechanism of transmission of civilizational experience" (A. Shchipkov).

Keywords: *Shukshin, story, anecdote, parable, energema, civilizational experience.*

К моменту перехода в новое тысячелетие вслед за В.Г. Распутиным многие литераторы признавали лидирующее положение В.М. Шукшина в русской литературе второй половины XX века [2]. Далее шукшиноведение развивалось двумя основными путями: феноменологическим и литературно-краеведческим. Сегодня Шукшин возвращается. Первым наиболее очевидным основанием для такого утверждения можно считать «шукшинский» бум, проявившийся в той зоне, которую сам он считал наиболее подвижной, по силе воздействия наиболее эффективной – в театре, в кино. Такой факт: сегодня только в Петербурге спектакли по произведениям (по рассказам) Шукшина идут с аншлагами на восьми театральных площадках.

При этом важно, что театральное возвращение Шукшина преодолевает сложившуюся в начале XXI века линию его медиапрезентации, когда литературное наследие настойчиво вытеснялось на «желтую» периферию публичного коммуникативного пространства, в первую очередь, благодаря бесконечным «мыльным телеоперам» на основе фактов из личной жизни художника, его семьи. А теперь умирают байки про дремучего алтайского мужика, коробовский миф о двухнедельном пребывании писателя в банде накануне съемок «Калины красной», так называемые, научные исследования о маргинальности столичного существования Шукшина в московской либеральной тусовке 1960-х.

История литературы, литературоведение сегодня на пороге открытия нового Шукшина как единственного деревенщика, совершившего реальный прорыв в будущее вопреки убежденности в необходимости изобретения и использования продвигающих техник.

При попытке выявления оснований, причин такого прорыва, театральная ситуация заставляет обратить особое внимание на шукшинские рассказы, при создании которых Шукшин использовал берущие от Пушкина, Чехова литературные технологии. Шукшинский рассказ – не обновленная притча, тем более не модернизированный анекдот. Это принципиально новый жанр, в основе которого и притча, и анекдот как «протолитературный нарратив» (Смирнов И.П.). По отношению к рассказам Шукшина справедливее говорить о притчевости и анекдотичности. Это важнейшие принципы русской словесной культуры, следование которым позволяет максимально приблизиться к достижению глобальной коммуникативной цели. В случае Шукшина эта цель –

учительство. При этом Шукшин никогда не позволял себе в художественной прозе примитивной фиксации учительной интенции. Ему удалось создать уникальный формат учительства, позволивший преодолеть усталость затухающей примитивной патетики, с одной стороны, и недоверие к утонченному славословию как предвестнику будущего безраздельного господства постмодерной эстетики. Обладавший уникальной творческой интуицией, глубинным чувством времени, художник при обновлении коммуникативной задачи ориентировался на национальные принципы словесной культуры, учитывал их как данность, заложенную в национальном культурном сознании, учитывал, но использовал по-своему. Мы помним, чем заканчиваются попытки Чудика продемонстрировать собственное остроумие и в диалогах с женой, и в разговорах с уважаемыми им городскими жителями (рассказ «Чудик»). Нельзя забыть, как реализуются претензии на афористичность, которые могут проявляться в немногочисленных авторских комментариях. По соответствию вполне определенным формальным требованиям афористичными могут быть признаны развязки нескольких шукшинских сюжетов: «Срезал», «Шире шаг, маэстро!», «Билетик на второй сеанс»... Но в каждом из названных случаев едва проступающее намерение прозаика высказаться кратко, емко немедленно разрушается интонационно.

С сюжетными моделями классического рассказа Шукшин также обращается свободно. У великого рассказчика А.П. Чехова и не только именно событие провоцировало инвариантную для этого жанра кризисную ситуацию. А Шукшина более привлекают характеры (см. названия его сборников), проявляющиеся с наибольшей очевидностью не столько в поступке, сколько в жизненной позиции. Самый яркий пример – Алеша Бесконвойный, позиция которого выражается не в морализаторстве, не в оценочных сентенциях (Костя Валиков немногословен), а в действенном выборе того нравственного закона, который определяет каждую минуту бытия.

Многие из только что перечисленных уникальных технологических характеристик творческой манеры Шукшина уже были приняты к обсуждению как претендующие на роль феноменологических. Если идти не от общепризнанных аналитических подходов, разработанных в классическом литературоведении, последователями М.М. Бахтина или В.В. Виноградова, знатоками исторической или онтологической поэтики, а рискнуть и попробовать интерпретировать собственное читательское, профанное восприятие Шукшина, то придется отталкиваться от транслируемых писателем смыслов, признавая уникальную степень подлинности создаваемой Шукшиным художественной картины мира с

минимальным налетом литературности, без намеков на игры с читателем. Достоверность материализуется в самых разных элементах структуры шукшинского персонажа (например, в отношении к шляпе), в эмблематичных деталях, портретирующих время и пространство (в значении времени *ночи, солнца* как источника света и т.п.).

Но с течением времени становится понятно, что тайна Шукшина связана с удивительным излучением жизненной энергии, совпадающей с персональным мифом русского человека, который подпитывается по примеру Чудика от дождя и солнца, от теплой и мягкой земли. Шукшин, избегает «приторных подробностей» или навязчивого морализаторства. Он работает с энергемами (термин А.Ф. Лосева) – особо значимыми словами, воспринимаемыми русским адресатом стадильно. В его текстах легко обнаруживаются идеологически важные энергемы (речь идет о художественной идеологии). В доказательство этого утверждения достаточно вспомнить знаменитое «*ладно*» Василия Егоровича Князева («Чудик»), объясняющее его поведение даже в конфликтных ситуациях и непременно вызывающее этическое «беспокойство» читателя и тревогу Шукшина, к слову, игнорируемые читателем-иностранцем.

Каждый рассказ Шукшина имеет, если можно так сказать, энергетический рисунок, сюжет, «провальные компоненты» которого обнаруживают серьезные признаки деградации общественно-смыслового пространства («Что с нами происходит?): изменение гендерного ролевого репертуара, деформацию семейных взаимоотношений, усугубление противостояния человека и институтов государственной власти, деэстетизацию национального пространства и времени. Все это, по Шукшину, признаки «рубежного времени» для российской цивилизации, открывающего новую жизненную перспективу, трагизм которой обусловлен очевидными сбоями в работе «механизма передачи цивилизационного опыта» (А. Щипков).

Сегодня по-новому прочитается предостережение, обращенное к главному герою сказки-завещания «До третьих петухов» (1974) – «Ванька, смотри!». Сказочный Ванька, как и его реальный тезка, вступив в «рубежное время», вроде бы отвоевав право распоряжаться своей судьбой, которое символизируется приобретением «печати», принадлежавшей совсем недавно всесильному Мудрецу, пренебрег писательским предостережением. Новое утро не дает Ваньке возможности осознать то ли победу свою, то ли поражение. Но ожидание следующего дня уже наступило. И Шукшин-автор после возвращения Ивана на свою полочку в библиотеку не скрывает, что «этой сказке конец», но «что-то еще произойдет»[2: 573].

Новые времена, «новое утро» уже наступили. Шукшин заглянул в будущее, в которое Ванька вступает в ситуации полного разлада с реальностью. В отличие от ранних героев Шукшина, тоскующих по возможности жить как следует, Ванька использует «энергичный импульс» (Л.В. Карасев), который он вечером получает от окружающих, создавших для него реально опасную ситуацию, угрожающих ему реальным изгнанием. Но у него нет идеи для использования совершенного им прорыва: что делать с отвоеванной у Мудреца печатью?.

Сам Шукшин искал эту идею, пытаясь восстановить онтологическую линию преемственности («Дядя Ермолай», «Думы», «Верую», «Странные люди»).

На этот поиск быстрее и отчетливее всех отозвались А. Вампилов и В. Распутин. Именно отсюда высочайшая горячность В. Распутина в защите Шукшина. В процессе постижения надвигающейся цивилизационной катастрофы шукшинская плеяда прозревала новую литературу в обозначенной Шукшиным, выстраданной им логике.

Только теперь становится понятно, что Шукшин-прозаик реанимировал сверхзадачу русской литературы в пушкинско-достоевском варианте, предполагающем восстановление «этико-энергетической природы» русского слова (Б. Евсеев), которое может позволить преодолеть страшную для русской цивилизации угрозу абсолютной победы демагога.

Литература

1. *Распутин В.Г.* Твой сын, Россия, горячий брат наш / Распутин В. В поисках берега. - Иркутск: издатель Сапронов, 2007. – С. 307-338.

2. *Шукшин В.М.* До третьих петухов / Шукшин В.М. Собрание сочинений: В 5 т. – Т. 2. Рассказы. Повести для театра. – М.: Литературное наследие, 1996. – С. 544-573.

СВИДАНИЕ ПО-ЧЕХОВСКИ: ЛУНА, СОЛОВЕЙ И КВАКАНЬЕ ЛЯГУШЕК

Черепанова С. Н.

*Университет имени св. Кирилла и Мефодия в Трнаве
Словакия, Транава
svetlanancherepanova@gmail.com*

В статье рассматривается мотив любовной встречи в ранних произведениях А. П. Чехова. Писатель, используя штампы классической литературы в изображении свидания, пародийно переосмысляет их. Поэтический пейзаж, который сопровождает свидание, Чехов депозитизирует за счет игры слов,

наслоения атрибутов любви, создания комического образа. Писателем пародийно преодолевается штамп описание пристального взгляда влюбленного на предмет своей любви. Сад, как локус любовной встречи, становится сценой для театрального представления.

Ключевые слова: А. П. Чехов, пародия, штамп, мотив любовной встречи, свидание, пейзаж, сад.

CHEKHOV'S DATE: THE MOON, THE NIGHTINGALE AND THE CROAKING OF FROGS

Cherepanova S.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Slovak Republic

The article considers the motive of a lovers meeting in early works of A. P. Chekhov. The writer uses the stamps of classical literature in the image of a date and parodically rethinks them. Chekhov depoeticizes the poetic landscape that accompanies the date by playing on words, layering attributes of love, creating a comic image. The writer parodically overcomes the description stamp of the lover's gaze on his love object. The garden, as the locus of a lovers meeting, becomes a stage for a theatrical performance.

Keywords: A.P. Chekhov, parody, stamp, motive of a lovers meeting, date, landscape, garden.

Тема любви, безусловно, является одной из важнейших тем в русской литературе XIX века. Мотив любовной встречи отчасти связан и с усадебным миром. Свидание, признание в любви, расставания находят свое отражение в уже устоявшихся локусах: калитка, сад, аллеи, таинственные места. В данной работе мы рассмотрим мотив любовной встречи и его пародийное переосмысление в ранних произведениях А. П. Чехова.

Для литературы XIX века встреча в саду имела сакральное значение. Как отмечают Е. Е. Дмитриева и О. Н. Купцова, «уже в ранних культурах любящие стремились уединиться в природном садовом пространстве, в котором они могли, свободные от всяких общественных ограничений, любить друг друга» [2: 112]. Уединению способствовали темные аллеи.

Любовная встреча, свидание, как правило, сопровождается поэтическим описанием природы, которое Чехов депозитизирует. В рассказе «Отвергнутая любовь» (1883) пейзаж, которым автор начинает свое повествование, предвосхищает романтическое свидание. В описании присутствуют необходимые для этого атрибуты: облака, луна, влюбленные пары, соловей. Снижение поэтичности происходит за счет игры слов, в основе которой лежит взаимодействие двух метафор, включающих в себя семантику огня: воздух раскалился, раскалился от любви. За счет наложения атрибутов любви в маленьком объеме текста

(два предложения): сладострастно, запах гелиотропа (цветок, который у французов считается цветком любви), слова любви, песни, сады, леса и воды, соловей, любовь, – создается комический эффект.

В пейзаже рассказа «Трифон» (1884) луна оказывается комическим персонажем: «Луна, полная и солидная, как генеральская экономка, плыла по небу и заливала своим хорошим светом небо, двор с бесконечными постройками, сад, темневший по обе стороны дома» [14: 368]. Сравнение с комическим образом позволяет автору преодолеть штампы в описании пейзажа. Сюжет произведения строится на комической ситуации: муж узнает, что его молодая жена встречается в беседке сада с любовником. Если раньше сад был местом встреч для влюбленных, местом для признания в любви и разговоров, то сейчас сад – это место для измен и жалоб. Пространство сада десакрализируется, и, более того, опошляется. Измены становятся нормой. Романтичность обстановки свидания в «Свидание хотя и состоялось, но...» снижается состоянием героя – он мертвецки пьян.

Пейзаж в перечисленных произведениях выполняет функцию «привязки» к определенному локусу, в котором будут происходить действия, а также создает общую атмосферу рассказов.

Интересно заметить, что А. П. Чехов часто использует французское слово «rendez-vous». Приведем примеры его использования в разных текстах:

1. «Встретили его все атрибуты любовного rendez-vous: и шёпот листьев, и песнь соловья, и... даже задумчивая, белеющая во мраке “она“» [12: 176]. Заметим, что образ соловья стереотипным атрибутом любовной встречи.

2. «Я тосковал, как впервые влюбившийся мальчишка, которого не пускают на rendez-vous. Искушенный происшествием в пещере, я жаждал нового свидания, и из головы моей ни на минуту не выходил вызывающий образ Ольги, которая, как я знал, тоже ждала меня и изнывала от тоски...» [6: 332].

3. «Скажите вы мне, поэты, кто вдохновлял вас и вливал в ваши холодные жилы огонь, когда вы в прекрасные лунные ночи, возвратившись из rendez-vous, садились за стол и писали стихотворения, которые частью вам возвращались редакцией, частью же, за недостатком материала, печатались, претерпев значительное сокращение?» [7: 203].

4. «На другой день, вечером, когда Лиза сидела на скамье, на которой обыкновенно происходили ее rendez-vous с Иваном Петровичем, к ней тихо подошел Грохольский. Он сел рядом и взял ее за руку». [8: 388].

5. «Я послал с горничной ответ, в котором предлагал Саше избрать местом для rendez-vous какой-нибудь сад или бульвар». И здесь же: «Насколько я теперь понимаю, в этом rendez-vous я был не сутью, а

только деталью. Сашу не столько занимал *он*, сколько романичность свидания, его таинственность, поцелуи, молчание угрюмых деревьев, мои клятвы...» [9: 88].

6. «Погода была чудесная, но не до погоды мне было. Я не слушал даже певшего над нашими головами соловья, несмотря на то, что соловья обязательно слушать на всяком мало-мальски порядочном rendez-vous» [11: 202].

Коннотация лексемы «rendez-vous» выполняет функцию поэтического наполнения образа, специфического для ранних рассказов А. П. Чехова. Во-первых, коннотация включает в себя поэтические атрибуты свидания (соловьи, «она», ночь, луна, поэзия, скамья, сад, поцелуи, клятвы), во-вторых, создается определенного рода атмосфера (таинственная, задумчивая, романтическая, молчаливая), в-третьих, при невозможности пойти на свидание, герои испытывают тоску. Тем самым, лексема «rendez-vous» содержит вполне определенную, устоявшуюся коннотацию в рассказах Чехова.

Обратимся к анализу произведения «Скверная история» (1882), в котором любовная встреча происходит на балу. Главная героиня, Леля Асловская, страдает от невнимания к ней мужского пола: «Они стали неохотно плясать с ней. Мало того. Идет, каналья, мимо – и не посмотрит даже, как будто бы она перестала уже быть красавицей. А если и взглянет как-нибудь нечаянно, невзначай, то взглянет не с удивлением, не платонически, а так, как глядят перед обедом на сдобный расстегай или поросенка» [13: 215]. Сюжет завязывается на «переглядывании» героев. Глаза, как отражение души, как состояния героя, его настроения и характера, всегда занимали особое место в русской литературе. Так, в повести И. С. Тургенева «Ася» взгляд играет немаловажную роль: он характеризует не только психологию персонажа, но и раскрывает личность того, кто этот взгляд описывает: «Она медленно подняла на меня свои глаза... О, взгляд женщины, которая полюбила, – кто тебя опишет? Они молили, эти глаза, они доверялись, вопрошали, отдавались... Я не мог противиться их обаянию. Тонкий огонь пробежал по мне жгучими иглами; я нагнулся и приник к ее руке...» [3: 186, 187]. Или в романе «Отцы и дети» заинтересованность Аркадия Одинцовой при первой встрече также показана через взгляд: «Аркадий отошел в сторону, но продолжал наблюдать за нею: он не спускал с нее глаз и во время кадрили» [4: 69]. И. А. Гончаров уделяет «игре взглядов» отдельное место: «через полчаса она слушала его с любопытством и с удвоенным любопытством переносила глаза на Обломова, а Обломову от этих взглядов – хоть сквозь землю провалиться <...> Он боязливо обернулся к Штольцу – его уже не было, взглянул на Ольгу и встретил устремленный на него все тот же любопытный взгляд. <...> Он даже отер лицо платком, думая, не выпачкан ли у него нос, трогал себя за

галстук, не развязался ли: это бывает иногда с ним; нет, все, кажется, в порядке, а она смотрит!» [1: 197]. Такой прием становится штампом во время Чехова, поэтому писатель находит ему новое применение.

В произведении А. П. Чехова «перекличка» взглядов выполняет сюжетообразующую функцию: сюжет строится на ложном понимании того, что скрывается за «пристальным» взглядом. В начале рассказа Леля заметила юношу, «который не спускал с нее глаз» [13: 216]. Затем героиня сама приняла наблюдательную позицию, чтобы убедиться в серьезных намерениях юноши. Чехов, обыгрывая данный штамп, снижает его за счет разговорной лексики и авторского уточнения, заключенной в скобки: «Леля *тарахтела* (*курсив – наш*), а он говорил только: “Да... нет... я, знаете ли...”», говорил чуть дыша, отвечая невпопад, и то и дело в смущении почесывая (*свой, а не Лелин*) левый глаз. Леля духовно аплодировала. Она порешила, что художник *вторился*, и торжествовала. <...> Ногтев блуждал и запуская *глазана* на ее окна. Он глядел, точно помирать собирался: грустно, томно, нежно, огненно. На третий день – то же самое. <...> Ногтев стоял у дверей, опершись плечами о косяк, и *пожирал* Лелю глазами» [13: 216, 217]. Такой любви, которая выражается лишь во взгляде, Леля дала определение – «робкая любовь». Весь этот сюжет – некая игра, которую ведут герои, преследуя каждый свою цель – Леля мечтает выйти замуж, а Ногтев, живя в ее доме и проедаая деньги ее отца, в итоге хочет лишь пригласить ее быть натурщицей. Даже самое простое действие у Чеховской героини принимает романтическую окраску: «духовно аплодировала», «торжествуя глядела на улицу». Однако снижение такого романтизма происходит за счет сниженной лексики, которой повествователь характеризует глаза Ногтева: «жадные очи», «начал пожирать Лелю своими большими глазами», «глазана», «пожирал ее глазами». Снижение проявляется на уровне подзаголовка – «нечто романообразное», который с одной стороны, отсылает читателя к существующим романам, а, с другой, указывает на некоторую несостоятельность дальнейшего текста.

Комическое создается и при помощи трансформации фразеологизмов: фразеологизм «сердце щемит» претерпевает изменения за счет добавления новых составляющих, «щемит» превращается в «прищемило»: «Сердце рара от этакого предложения точно дверью прищемило» [13: 218] и, как следствие, меняется и лексическая составляющая. Во фразеологическом словаре А. И. Федорова находим следующее определение: «Сердце щемит – кто-либо испытывает чувство гнетущей тоски» [5: 612], это состояние скорее характеризует душевное состояние, тогда как у Чехова оно приобретает значение вынужденности в принятии решения, которое совсем не хочется принимать. И связано это решение, прежде всего, с материальной составляющей. Еще один

фразеологизм, обыгранный в чеховском тексте – гордиев узел. С этим фразеологизмом связана завязка сюжета: «Знакомство затянулось гордиевым узлом: связалось до невозможности развязать» [13: 217].

Безусловно, в этом рассказе читатель встречается и со сценой объяснения в саду. Здесь Чехов вновь депозитизирует пейзаж, используя основные атрибуты романтического пейзажа: «Был тихий вечер. В воздухе пахло. Соловей пел во всю ивановскую. Деревья шептались. В воздухе, выражаясь длинным языком российских беллетристов, висела нега... Луна, разумеется, тоже была. Для полноты райской поэзии не хватало только г. Фета, который, стоя за кустом, во всеуслышание читал бы свои пленительные стихи» [14: 220]. Сама сцена наполнена некоторыми эротичными деталями, связанными с телесностью: «обнаженный горячий локоть», «нечаянно положила руку на его локоть», «склонила головку на его плечо» и т. п. Однако ореол романтичности снижается за счет прагматичных мыслей самой героини: «Поймался, голубчик» [13: 221]. Героиня связывает внешние проявления своего возлюбленного с романным представлением о любви. Так, дрожь Федора Пантелеича Леля связала с трепетом, который предвосхищает признание в любви. Финал построен на эффекте обманутого ожидания: вместо предложения о замужестве поступает предложение стать натурщицей. Разрубить гордиев узел удастся только тогда, когда игра завершается, герой напрямую говорит о своих намерениях, и долгий, пристальный взгляд приобретает совершенно иное значение, чем вкладывала в него Асловская.

Кажется, что для финала достаточно разоблачения истинных намерений героев. Однако, Чехов, как мастер детали, в финале вновь обращается к уже упомянутому штампу, только теперь на Лелю будет смотреть не красивый юноша, а «пьяный, мордастый Иван»: «Он глядел в Лелино лицо, сардонически ухмылялся и осквернял воздух мефистофелевским “ха-ха”» [13: 223]. Таким образом, Чехов, обращаясь к стереотипному восприятию взгляда романских героев, устоявшемуся в русской литературе XIX века, пародийно переосмысляет его: долгий, пристальный взгляд еще не обозначает влюбленность. Штамп у Чехова выполняет сюжетообразующую функцию, развенчивание стереотипа происходит за счет эффекта обманутого ожидания, использования разговорной, сниженной лексики, а также трансфразеологизации и депозитизации пейзажа.

Итак, в рассмотренных нами ранних произведениях, свидания, как правило, сопровождается поэтическим описанием природы, которое Чехов депозитизирует. Игра слов, наложение атрибутов любви, сравнения с комическим образом, непозитическое одушевление приводят к депозитизации романтического пейзажа. Штамп описание пристального взгляда влюбленного на предмет своего обожания снижается за счет вскрытия

истинных мотивов такого взгляда. Сцены любовного объяснения в саду принимают либо характер представления, театрализации, либо превращаются и выявляют истинные намерения влюбленных.

Литература

1. *Гончаров И.А.* Обломов // Собрание сочинений: в 8 т. – М.: Гос. изд-во худож. лит., 1952-1955, Т. 4. Обломов: Роман в четырех частях, 1953, с. 5-507
2. *Купцова О.Н., Дмитриева Е.Е.* Жизнь усадебного мифа: Утраченный и обретенный рай. 2-ое изд. – М.: ОГИ, 2008. – 528 с.
3. *Тургенев И.С.* Ася // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. – М.: Наука. Т. 5, 1980. – С. 149-197.
4. *Тургенев И.С.* Отцы и дети // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. – М.: Наука. Т. 7, 1981. – С. 5-191.
5. *Федоров А.И.* Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.
6. *Чехов А.П.* Драма на охоте // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 3. – М.: Наука, 1975. – С. 241-416.
7. *Чехов А.П.* Женский тост // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 3. – М.: Наука, 1975. – С. 203-204.
8. *Чехов А.П.* Живой товар // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 1. – М.: Наука, 1975. – С. 358-391.
9. *Чехов А.П.* Любовь // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 5. – М.: Наука, 1975. – С. 86-91.
10. *Чехов А.П.* Отвергнутая любовь: (Перевод с испанского) // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 2. – М.: Наука, 1975. – С. 15-16.
11. *Чехов А.П.* Пропавшее дело: (Водевильное происшествие) // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 1. – М.: Наука, 1975. – С. 202-206.
12. *Чехов А.П.* Свидание хотя и состоялось, но... // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 1. – М.: Наука, 1975. – С. 174-178.
13. *Чехов А.П.* Скверная история // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 1. – М.: Наука, 1975. – С. 205-223.
14. *Чехов А.П.* Трифон // Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Т. 2. – М.: Наука, 1975. – С. 367-370.

СЕКЦИЯ 3
РКИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, УЧЕБНИКИ

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТА И ЕГО
КОМПОНЕНТОВ**

Абдуллаев С.Н.

*Иссык-Кульский государственный университет им. К. Тыныстанова
Киргизия, Каракол
sayfulla.abdullayev@list.ru*

Аттокурова С.А.

*Нарынский государственный университет им. С. Наматова
Киргизия, Нарын*

Текст в преподавании русского языка как иностранного играет важную роль. Это обусловлено структурно-семантическими потенциями текста. Текст считается речевой единицей. Отдельные авторы интерпретируют текст в качестве единицы языка. В этом случае исследователи текста акцентируют его релевантные признаки.

Ключевые слова: *текст, связность, межфразовая связь, иностранный, язык, речь. модель.*

**LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF THE TEXT
AND ITS COMPONENTS**

Abdullaev S.

*Issyk-Kul State University named after K. Tynystanov
Kyrgyzstan, Karakol*

Attokurova S.

*Naryn State University named after S. Namatov
Kyrgyzstan, Naryn*

The text plays an important role in teaching Russian as a foreign language. This is due to the structural and semantic potentials of the text. The text is considered a speech unit. Individual authors interpret the text as a unit of language. In this case, the researchers of the text emphasize its relevant features.

Keywords: *text, coherence, inter-phrasal communication, foreign, language, speech. model.*

В настоящее время текст выступает как незаменимый помощник преподавателя русского языка как иностранного. При этом важно осознавать отличительные признаки текста как единицы языка и речи. Составители «Словаря междисциплинарных терминов» С.Н.Цейтлин и В.А. Погосян дают следующее определение: «Текст – это последовательность языковых единиц, передающих целостную и законченную

информацию. Основные свойства текста: связность и целостность» [7 : 114]. Известный исследователь теории лингвистики текста З.Я.Тураева сравнивает текст с «отрезком письменной речи, в котором получает языковую реализацию некая ситуация как содержательное единство, построенное по определенному коммуникативному плану для реализации определенного коммуникативного намерения...Именно текст (и высказывание, которое может быть компонентом текста) имеет непосредственную соотнесенность с окружающей нас объективной действительностью» [6 : 31]

В лингвистике текста выделяют три составляющие: общая теория текста, грамматика текста и стилистика текста [6]. Лингвистика текста изучает закономерности создания текста. Интенсивное развитие данной науки объясняется стремлением рассмотреть язык как цельное средство коммуникации, раскрыть соответствующие закономерности языка, проявляющиеся только в связной речи. Так, в понятие общей теории текста входит история развития лингвистики текста, ее основные направления, методы исследования, существующие основные понятия текста, основные закономерности функционирования языковых единиц в текстах.

Грамматика текста исследует межфразовые связи и средства их выражения, изучает речевые единицы и их структурно-семантические типы, выявляет способы и закономерности линейного порождения текста. В число важнейших средств выражения связности предложений обычно называют союзы и союзные слова. В целом формальные показатели связи можно подразделить на три группы: 1) лексические (повтор, синонимическая замена, антонимия); 2) морфологические (местоимения, видо-временная соотнесенность глаголов-сказуемых); 3) синтаксические (союзы и союзные слова, вводные конструкции). Употребление формальных средств межфразовой связи зависит от стиля текста. Так, научной речи свойственна не только логичность изложения, но также высокая насыщенность связочными средствами по сравнению с другими видами функциональных стилей.

Самым распространенным и обусловленным средством межфразовой связи считается лексический повтор. Обусловленность данного вида связи состоит в том, что в последующем предложении будет повторяться именно то слово, на которое падает логическое ударение. Распространенность лексического повтора в научном стиле объясняется необходимостью избежать неточности и двусмысленности в передаче информации. Стилистика текста исследует особенности функционально-композиционной структуры текста, стилистические свойства различных речевых единиц в текстах определенного назначения и содержания,

а также выявляет закономерности порождения текста как речевого произведения, содержащего определенный идейный замысел и жанрово-композиционные особенности. Лингвистика текста связана с рядом смежных дисциплин, как синтаксис, стилистика, теория перевода и др. Если синтаксис исследует отдельные изолированные предложения и с помощью метода анализа выявляет типы простых и сложных предложений, то лингвистика текста изучает предложения в их структурно-смысловом единстве, анализируя актуальные членения высказывания, выявляет внутренние законы строения связного текста.

Лингвистика текста сближается с такими дисциплинами как логика, психология, социология, поскольку многие вопросы для нее трудно объяснимы без помощи экстралингвистических факторов. З.Я.Тураева выделяет *онтологический аспект*, изучающий текст как реальность, его статус, его отличие от устной речи; *гносеологический аспект*, изучающий способность текста отражать объективную действительность в тексте, реальный мир в эстетической действительности; психологический аспект, изучающий характер восприятия текста; *собственно-лингвистический аспект*, изучающий особенности языкового оформления текста и *прагматический аспект*, исследующий отношение автора текста к объективной действительности и к содержательному материалу [6 : 8].

Большинство исследователей рассматривают текст как явление языковой и экстралингвистической действительности, как «сложный феномен, выполняющий самые разнообразные функции: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций и т. д.» [3 : 205-206]; «формирование культуры и общественного сознания невозможны вне социальной коммуникации, а значит, и вне текстовой деятельности социальных субъектов» [2 : .7]; «текст - подлинно коммуникативная единица наиболее высокого порядка, являющая собой не только продукт, но также образ и объект мотивированной и целенаправленной коммуникативно-познавательной деятельности их «интерпретацией и бесконечным порождением новых текстов» [2 : 47]. В.В. Красных, вслед за Л. Ельмслевым, считает, что «с одной стороны, в процессе коммуникации мы говорим не отдельными, разрозненными предложениями, но текстами, с другой - именно текст получает исследователь языка в качестве исходного материала для анализа» [4 : 115].

С точки зрения психологии возросший интерес к тексту объясняется тем, что на современном этапе объектом исследования выступают

комплексные системные исследования, где речь и речевые функции рассматриваются в условиях реальной жизни, в структуре общения и взаимодействия людей. Основной структурой общения рассматриваются «целостные коммуникативные ситуации и целые речевые массивы, отражающие и регламентирующие эти ситуации, то есть, тексты моно-, диа-, полилогов» [4 : 112].

Текст, рассматриваемый как единица коммуникации, привлекает внимание к себе не только лингвистов, но и психологов и социологов. Большинство исследователей рассматривают текст как *интегративную единицу*, глубокое понимание которой лежит на стыке многих наук: лингвистики, языкознания, психологии, культурологии, философии, литературоведения и истории. Большинство языковедов не относит текст к единице языковой системе из-за отсутствия у него четко выраженных парадигматических и синтагматических особенностей, свойственных другим языковым единицам, что лингвистика текста, в основном, должна ограничиваться лишь грамматическими (или, более узко, синтаксическими) свойствами текста. Однако текст является единицей языковой коммуникации, и любая знаковая единица языковой системы (морфема, слово, словосочетание и предложение) является одновременно речевой единицей постольку, поскольку могут служить единицей текста.

Для иностранных студентов-филологов русский язык становится не только средством обучения, но и средством освоения учебных дисциплин, средством формирования личности будущего учителя, поэтому в обучении иноязычному общению необходимо наиболее эффективно использовать уникальность текста: и в качестве языкового материала и в качестве коммуникативного материала, вводить необходимый грамматический и лексический материал для создания опорной основы их речевой деятельности, для комплексного развития требуемых навыков и умений, когда одновременно отрабатываются основные виды речевой деятельности. Использование текста как основного речевого материала в первые же дни обучения способствует формированию у иностранных студентов текстовых знаний и умений. Текстовые умения, приобретенные на начальном этапе обучения и обеспечивающие навыки устной речи, являются базовыми, формируются первыми и должны закрепляться в последующих курсах как первичная и базовая компетенция - *текстовая компетенция*.

В связной речи реальной коммуникативной единицей выступает не предложение, а высказывание. В лингвистике уже стали отдельным предметом изучения более крупные отрезки речи: сочетание предложений, сложное синтаксическое целое и целый связный текст. Однако понятия коммуникации, информации и текста оказываются тесно связа-

ны между собой: коммуникация есть способ передачи информации от одного человека к другому с помощью знаковой системы, то есть текст – «средство коммуникации и способ получения, передачи и хранения информации и отражение психической жизни индивида, и продукт определенной исторической эпохи, и форма существования культуры, и отражение определенных социокультурных традиций и т. д.». [3 : 205-206].

Важным для методики развития речи является всестороннее исследование текста, осуществленное И.Р.Гальпериным. В работе «Текст как объект лингвистического исследования» он дает определение тексту, которое на сегодняшний день считают самым удачным, с указанием ведущих онтологических и функциональных признаков текста: «Текст - это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных различными типами лексической, стилистической связи, имеющей определенную целенаправленность и прагматическую установку» [1 : 18].

Таким образом, преподавателю русского языка как иностранного важно знать и осмыслить дистинктивные признаки текста как единицы языка и речи. Особой значимостью отличаются сведения об аспектах когерентности текста. Интонация не должна становиться исключением [5]. Межфразовая связь сходна по своей значимости с основными способами синтаксической связи при построении связной речи.

Литература

1. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования /Отв. ред. член. корр. АН СССР Г.В. Степаненко. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
2. *Дридзе Т.М.* Тестовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984.-226 с.
3. *Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Лекционный курс. -М.: Гнозис, 2002. – 278 с.
4. *Москальская О.И.* Грамматика текста. М., 1981. - 178 с.
5. *Рогозная Н.Н., Заманстанчук Д.Э.* Интонация как объект лингвистической интерференции // Языкознание, 2014. № 10 (4). – С. 49-57.
6. *Тураева З.Я.* Лингвистика текста. - М., 1986. – 127 с.
7. *Цейтлин С.Н., Погосян В.А.* Словарь междисциплинарных терминов. – М., 2006. – 325 с.

НЕСТАНДАРТНЫЙ УРОК КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аванесян И.Б., Горобец О.С.

Северо-Кавказский федеральный университет

Россия, г. Ставрополь

Avanesyan-inna@mail.ru

Olusia_gos@mail.ru

В статье освещается проблема поиска способов повышения учебной мотивации студентов в процессе обучения русскому языку как иностранному. Авторы статьи видят решение этой проблемы в применении нестандартных способов организации уроков. В работе подробно рассматриваются такие нестандартные формы организации учебного процесса, как «урок-провокация», «перевернутый класс», «урок-детектив». В рамках данного исследования описываются результаты проведенного авторами педагогического эксперимента, который показал эффективность и целесообразность применения подобных методов на уроках РКИ.

Ключевые слова: *современное образование, «урок-провокация, «перевернутый урок», «урок-детектив», нейропедагогика.*

NON-STANDARD LESSON AS A WAY TO MOTIVATE STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING TO SPEAK RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Avanesyan I., Gorobets O.

North Caucasus Federal University

Russia, Stavropol

The article highlights the problem of finding ways to increase students' learning motivation in the process of teaching Russian as a foreign language. The authors of the article see the solution to this problem in the use of non-standard ways of organizing lessons. The paper discusses in detail such non-standard forms of organization of the educational process as "lesson-provocation", "inverted classroom", "lesson-detective". Within the framework of this study, the results of the pedagogical experiment conducted by the authors are described, which shows the effectiveness and expediency of using such methods in the lessons of Russian as a foreign language.

Keywords: *modern education, "provocation lesson, "inverted lesson", "detective lesson", neuropedagogy.*

Современная концепция образования предполагает активное совмещение стандартного дидактического подхода с инновационными методами, ориентированными на психологические закономерности, которые лежат в основе познавательной деятельности обучающегося. Целью подобного подхода является повышение мотивации к процессу

обучения. Сделать процесс обучения интересным и творческим – именно эти задачи стоят перед современным преподавателем. Мотивацию можно считать ключевым понятием методики преподавания русского языка как иностранного. О роли учебной мотивации на уроках русского языка как иностранного говорят в своих статьях такие методисты, как Макеенкова Т.В., Сенченкова Е.В., Богачева А.В., Грушко К.А. и другие. В основе мотивации, с одной стороны, лежит интерес к процессу обучения, с другой стороны, личные мотивы, побуждения к конкретным действиям. Именно поэтому перед преподавателем русского языка как иностранного стоит задача привлечения тех способов и приемов, которые учитывают психологические закономерности учебно-познавательной деятельности студентов. В нашей практике преподавания русского языка как иностранного мы активно применяем нестандартные формы проведения уроков, а именно: *«урок-провокация»*, *«перевернутый урок»*, *«урок-детектив»*.

«Урок-провокация» представляет собой такую форму организации занятия, в которой преподаватель побуждает студента к активному говорению через провокационные высказывания. В роли таких высказываний выступают фактически ложные убеждения, которые могут послужить мотивом к говорению даже для неактивных студентов. Примерами подобных провокационных высказываний могут служить следующие убеждения: *«Спорт вреден для здоровья»* *«Свежий воздух – источник болезней»* *«Брак по расчёту – это хорошо»* *«Деньги – главная ценность»* и другие. Сценарий подобных уроков строится следующим образом: предъявление провокационного высказывания; предъявление сопровождающегося материала (картинки и фотографии); запись на доске речевых конструкций, опорных слов и словосочетаний, необходимых для выстраивания монолога; время для обдумывания своей позиции и монологического высказывания (5-7 минут); озвучивание монологов.

«Перевернутый класс» – это такая форма организации учебного процесс, при которой основную часть работы студенты выполняют самостоятельно дома, а в классе активно обсуждают материал. Обычно подобный прием используется при работе с художественными фильмами на уроках РКИ. Так, например, студентам - иностранцам в качестве домашней работы предлагаются предпросмотровые задания и просмотр самого художественного фильма. А в аудитории выполняются послепросмотровые задания и обсуждается сам фильм. Подобная форма проведения урока, несмотря на то, что требует высокой саморганизации и дисциплины со стороны студентов, является эффективным способом мотивации к говорению, так как позволяет обучающимся качественно

познакомиться с новой лексикой и освоить её до выхода в коммуникацию.

«Урок-детектив» – нестандартный способ проведения занятия, основанный на том, что перед студентами ставится задача разгадать некую тайну. В качестве материала для проведения таких уроков может служить картинка или фото, на которых изображены ситуации-преступления и подозреваемые в этих преступлениях, задача студента понять, кто является преступником и доказать это. Подобные картинки можно найти на сайтах, где представлены задания для развития логического мышления.

Нестандартные формы проведения урока русского языка как иностранного позволяют повысить интерес обучающихся к занятиям, сделать процесс обучения более продуктивным и увлекательным.

С целью обнаружения эффективности применения нестандартных уроков, описанных выше, нами был проведен эксперимент. В качестве испытуемых выступили 200 студентов-иностранцев из Ближнего Зарубежья (Армения, Узбекистан, Таджикистан) и Дальнего Зарубежья (Египет, Марокко, Палестина, Сирия, Алжир), обучающиеся на подготовительном отделении и владеющие русским языком на уровне А1-А2. Эксперимент проводился на протяжении трёх месяцев. Студентов случайным методом разделили на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе на протяжении всего периода наряду с классическими методами обучения применились нестандартные приемы: «урок-провокация», «перевернутый урок», «урок-детектив». В контрольной группе занятия проводились с использованием только классических методов обучения. За три месяца были изучены следующие темы: «У доктора», «Русская кухня» (Родительный падеж); «Праздники и подарки» (Дательный падеж); «Профессии», «Спорт» (Творительный падеж).

Результаты данного эксперимента представлены в *Таблице №1, Таблица № 2, Таблица №3.*

Таблица №1.

Результаты эксперимента по применению нестандартных методов обучения на уроках РКИ.

Усвоение лексики и грамматики

Группы	% студентов, усвоивших новую лексику в рамках изученных тем	% студентов, усвоивших грамматический материал в рамках изученных тем
ЭГ	80%	76%
КГ	60%	53%

Таблица №2.

Усовершенствование коммуникативных навыков

Группы	% студентов, корректно отвечающих на заданные вопросы в рамках изученных тем	% студентов, умеющих задавать вопросы и вступать в коммуникацию в рамках изученных тем	% студентов, умеющих строить связный монолог в рамках изученных тем
ЭГ	90%	85%	80%
КГ	75%	70%	50%

Таблица № 3.

Психофизический фактор

Группы	Степень вовлеченности студентов в учебный процесс	Психофизическое состояние обучающихся
ЭГ	100%. Активное участие всех студентов, полная заинтересованность.	Студенты в хорошем настроении, на занятиях нет напряжения. Наблюдается положительный настрой.
КГ	На занятиях работают не все студенты, не всегда наблюдается интерес к материалу.	Часть студентов испытывает напряжение и усталость.

Результаты данного эксперимента показывают эффективность применения нестандартных форм проведения уроков русского языка как иностранного. Это связано с тем, что на подобных занятиях задействуются те механизмы сознания, которые отвечают за запоминание и активную переработку информации. Здесь мы можем говорить о приемах *нейропедагогики*. Именно приемы *нейропедагогики* лежат в основе вышеперечисленных форм организации учебного процесса. «Урок – провокация», «перевернутый урок», «урок-детектив» - позволяют сочетать в себе такие принципы *нейропедагогики*, как коммуникативный и некоммуникативный подход, интуиция и рационализм, логика и эмоции.

Таким образом, педагогический эксперимент, с одной стороны, показал эффективность применения нестандартных методов обучения с целью повышения мотивации обучающихся на уроках русского языка как иностранного, с другой стороны, обосновал необходимость дальнейшего поиска инновационных методов обучения, базирующихся на тех законах психологии, которые лежат в основе познавательной деятельности обучающегося.

Литература

1. Богачева А.В., Грушко К.А. Мотивация и методы ее повышения в процессе преподавания РКИ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №1-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-i-metody-ee-povysheniya-v-protsesse-prepodavaniya-rki> (дата обращения: 25.06.2023).

2. Леонтьев Д.А. Современная психология мотивации. – М., 2002. – 343 с.

3. Макеев Т.В., Сенченкова Е.В. Макеев Т.В., Сенченкова Е.В. Развитие мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному // Смоленский медицинский альманах. 2015. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 25.06.2023).

4. Сорочинский М.А., Корякин Ф.И. Нейропедагогика как направление трансформации педагогической науки на основе методов нейротехнологий // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». 2022. – №2. – С.33-39.

СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОВНЯ B1 В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ

Аверьянова Д.В., Дубинина Н.А., Пономарева М.А.
Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, Санкт-Петербург
timofeevamasha94@mail.ru

Методическая основа тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) представлена комплексом изданий, в который вошли стандарты (или требования), лексические минимумы и типовые тесты для уровней А1-С1. В настоящее время наиболее актуальной и обсуждаемой проблемой является обновление регламентирующей базы ТРКИ, в частности методические основы актуализации этих изданий. В докладе предлагается компаративный анализ тем и ситуаций общения уровня B1 (по шкале CEFR) в учебниках по разным иностранным языкам, результаты которого могут быть использованы при подготовке списка тем и ситуаций общения для обновлённого Государственного стандарта.

Ключевые слова: *русский как иностранный, первый уровень, стандарт, тема, ситуация общения, лексика, грамматика.*

SITUATIONAL AND THEMATIC COMPONENT OF B1 LEVEL IN DIFFERENT LANGUAGES

Averianova D., Dubinina N., Ponomareva M.
St Petersburg University
Russia, Saint Petersburg

The methodological basis of testing in Russian as a foreign language (TORFL) is represented by a set of publications, which includes standards (or requirements),

lexical minimums and standard tests for levels A1-C1. At present, the most urgent and discussed problem is updating the regulatory framework of TORFL, in particular, the methodological basis for updating these publications. The report proposes a comparative analysis of topics and communicative situations of B1 level (according to the CEFR scale) in course books of various foreign languages. The results of this analysis can be further used in preparing a list of topics and communicative situations for the updated State Standard.

Keywords: *Russian as a foreign language, first level, standard, topic, communicative situation, vocabulary, grammar.*

Тест по русскому языку как иностранному (ТРКИ) – это государственный экзамен по русскому языку как иностранному (РКИ), разработанный ведущими специалистами в сфере РКИ из МГУ и СПбГУ в 90-х гг. XX века. Система тестов по РКИ ориентирована на Общеευропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR).

В настоящее время ТРКИ широко распространён за рубежом, так как по итогам тестирования выдаётся сертификат международного образца, который признаётся во многих странах мира как работодателями, так и учебными заведениями. Методическая база ТРКИ представлена в комплексе изданий, который включает стандарты (или требования) для различных уровней владения русским языком, типовые тесты для каждого уровня, включающие спецификацию, а также лексические минимумы.

Следует отметить, что за 30 лет существования ТРКИ научно-методическая база экзамена не обновлялась. Поэтому в последнее время всё чаще на обсуждение специалистами выносятся вопросы о методах обновления стандартов по РКИ. Так, например, в марте 2023 года в Санкт-Петербургском государственном университете в рамках 51 международной филологической конференции им. Л.А. Вербицкой состоялся Круглый стол «Актуализация лексических минимумов Теста по русскому языку как иностранному», где активно обсуждались как существующие стандарты, так и методы их обновления.

Одна из проблем актуализации лексических минимумов – определение актуальных тем и ситуаций общения для каждого уровня. Одним из способов обновления лексических минимумов может стать сопоставительный анализ лексических списков, составленных для международных сертификационных экзаменов по различным языкам, а также лексических тем, представленных в наиболее распространённых учебных комплексах по этим языкам. В данной статье предлагается сопоставить ситуативно-тематическую составляющую учебников и стандартов по русскому языку и другим иностранным языкам уровня

В1. Экзамен данного уровня является наиболее частотным, поскольку сертификат уровня В1 по русскому языку необходим иностранным гражданам для освоения программ бакалавриата в российских вузах.

В качестве материала исследования использованы учебные пособия и стандарты по русскому языку как иностранному, английскому, французскому и чешскому языкам, разработанные в странах носителей данных языков, что является отражением определённого видения важности тех или иных тем.

В ходе исследования выделен список универсальных тем и ситуаций для каждого исследуемого языка. Рассмотрим эти темы с точки зрения лексико-грамматического наполнения.

Первая тема, общая для большинства учебных пособий, – тема «Семья». Во многих учебниках в тему «Семья» входит подтема «Личность человека». В аспекте лексического наполнения темы можно выделить лексико-тематическую группу (ЛСГ) «Члены семьи», которая представлена такими лексическими единицами как *дальний родственник, потомки, сирота, поколение*. В учебниках по РКИ представлены слова и словосочетания с дефиницией создания семьи: *жениться, выйти замуж*, а также ЛСГ «Обязанности родителей в семье»: *воспитывать, опекать, обеспечивать*. Чешские учебники делают акцент на оппозиции нейтральных наименований родственных связей и разговорных (*сестра-сестрёнка*). Подтема «Личность человека» представлена такими глаголами, как *самоутвердиться, искать себя* и т.д. Во всех рассмотренных учебниках к прочтению предлагаются тексты, посвящённые семейным традициям или биографии известных людей. Также следует отметить, что в чешских учебниках отдельно выделяется тема «Мужчины и женщины», которая представлена вопросом о разделении домашних обязанностей, а также вопросом воспитания детей.

Следующая универсальная тема – «Дом». Эта тема представлена довольно большой глагольной группой: *купить, строить, арендовать, переехать* и т.д. Также можно выделить ЛСГ «Типы жилья», «Места общего пользования». Особое внимание уделяется во французских учебниках отношениям между соседями и житейским проблемам (*ночной шум, грязь, невежливость*). Учебники по РКИ больше внимания уделяют обстановке в квартире или доме, поэтому в них эта тема представлена ЛСГ «Мебель», ЛСГ «Предметы быта». Практически во всех учебниках к прочтению предлагается диалог между арендатором и риелтором. Тема «Дом» в учебниках по чешскому языку также представлена большой группой локаций, где можно жить: *панельный дом, юрта, маяк, необитаемый остров* и т.д. Особое внимание чешские учебники уделяют номенам и аббревиатурам в объявлениях, так,

например, «2+1 G» означает, что вам предлагают квартиру с двумя комнатами, кухней и гаражом.

Тема «Работа/учёба» в рассмотренных учебниках РКИ представлена довольно узко: глагольный ряд *знать, уметь, мочь, научиться, запомнить, вспомнить*, а также несколько диалогов, например, разговор в офисе. Напротив, большое внимание уделяется этой теме во французских учебниках: ЛСГ «Профессии», «Деятельность на работе», ТГ «Поиск работы» и «Доход», ЛСГ «Квалификация», «Сферы обучения», «Преподавательский состав». В английском учебнике «New English File» тема также включает в себя ЛСГ «Изобретения». Авторы чешских учебников тоже предлагают большой список профессий, а также описывают принципы составления резюме и мотивационного письма. Отдельное внимание в чешских учебниках уделяется ситуации «Поиск работы», к прочтению предлагаются объявления с различными вакансиями.

В аспекте темы «Учёба» представляется возможным выделить подтему «Система образования», которая представлена далеко не во всех учебниках РКИ, но входит в большинство учебников по другим языкам. Данная тема предполагает изучение образовательных ступеней, из которых состоит система образования страны, где изучаемый язык является государственным.

Ещё одна универсальная тема – «Город», здесь представляется возможным выделить подтему «Ориентация в городе». В рассматриваемых учебниках эта тема представлена наименованием различных локаций. В аспекте грамматики здесь представлены глаголы движения, а также способы выражения пространственных отношений (предлоги со значением места). Также предлагается речевая ситуация «спросить/объяснить дорогу». Подтема «Ориентация в городе» также представлена лексическими единицами со значением локации или направления: *повернуть направо, идти прямо* и т.д. В учебниках РКИ также представляется возможным выделить подтему «Экскурсия в городе», которая представлена наименованиями достопримечательностей, а во французских – подтему «Жизнь в городе», которая представлена ТГ «Проблемы городской жизни». В чешских учебниках в рамках этой темы предлагаются ситуации «на почте» и «в банке».

Тема «Отдых и путешествия» в учебниках РКИ зачастую объединена с темой «Спорт» и темой «Здоровье» и представлена текстами о путешественниках, диалогами-обсуждениями туристического маршрута и рекламой различных туристических маршрутов. Во французских учебниках эта тема представлена ТГ «Размещение», «В дороге», «Страховка», а также ЛСГ «Пейзаж». В чешских учебниках эта тема представлена списком разных стран и городов, а грамматический аспект

темы – родительный падеж, посредством которого в чешском языке выражается направление. В английском учебнике «Cutting edge» подтема «Отдых и путешествие» дополнительно раскрывается в более широкой теме – «Страны и культура». Она также представлена ЛСГ «Пейзаж», «Размещение», «Климатические условия», «Национальные особенности».

С темами «Отдых и путешествие» и «Город» тесно связана тема «Транспорт». Эта тема представлена в рассматриваемых учебниках ЛСГ «Виды транспорта», а также речевыми ситуациями «спросить дорогу», «купить/забронировать билет на поезд/самолёт». Во французских и чешских учебниках представляется возможным выделить подтему «Машины и автомобилисты», которая представлена следующим лексическим рядом: название знаков ПДД, выражения *пропустить пешехода, врезаться в дерево* и т.д.

Теперь следует рассмотреть тему «Спорт». Грамматическая основа этой темы – глаголы движения (*бегать, плавать*). В учебниках РКИ эта тема выражена не так ярко, как в европейских учебниках. Так, авторы чешских учебников предлагают список различных спортивных терминов, а во французских учебниках представлены ЛСГ «Спортивное оборудование», «Спортивное поведение». Во всех учебниках представлены наименования различных видов спорта. В английских учебниках ЛСГ «Виды спорта» дополнена также альтернативными способами поддержания формы: *тайцзи, ДДР*.

Тема «Праздники» также является универсальной для рассматриваемых языков. Эта тема представлена ЛСГ «Наименования праздников», ЛСГ «Подарки», ЛСГ «Праздничные блюда». Также к прочтению предлагаются тексты, посвящённые праздникам и праздничным традициям, а также речевая ситуация «в гостях/приглашение в гости».

Следующая универсальная тема – «Культура и искусство». Очень подробно эта тема представлена в учебниках РКИ всех уровней, довольно большой список лексических единиц с архисемой «культура» представлен и в лексических минимумах РКИ. Европейские учебники тоже не обходят эту тему стороной. Например, в учебниках по французскому языку представлена ТГ «Уличное искусство». В чешских учебниках представлен лексический ряд с архисемой «искусство», а также к прочтению предлагается программа культурных мероприятий.

Теперь рассмотрим темы, которые вошли только в учебники по тому или иному иностранному языку или в определённое учебное пособие.

Первая тема – «Распорядок дня», которая вошла в учебник РКИ «Первые и шаги». Основное внимание в аспекте этой темы уделяется выражению временных и пространственных отношений.

Две тесно связанных темы «Экология» и «Погода» не представлены в рассматриваемых учебниках РКИ, зато в широком объёме вошли в учебники по другим исследуемым языкам. Во французских учебниках тема «Экология» представлена ТГ «Переработка отходов», ТГ «Экологические проблемы», ТГ «Способы защиты окружающей среды». В учебниках по чешскому языку экологические проблемы представлены в теме «Наш мир – планета Земля» наряду с другими мировыми проблемами (терроризм, человеческие права и т.д.). Тема «Погода» представлена достаточно узко: сюда входят наименования погодных явлений, а также прогноз погоды.

Ещё две тесно связанных темы «Мода» и «Реклама и потребление» довольно широко представлены во французских учебниках посредством ЛСГ «Предметы одежды и бижутерия», «Материал». В чешских учебниках представлена ЛСГ «Части предметов одежды», «Цвет одежды», а также представлен ряд предметов одежды и аксессуаров *pluralia tantum* (*джинсы, очки* и т.д.). Тема «Потребление» в большом объёме входит во французский учебник «Edito»: ЛСГ «Типы магазинов», ЛСГ «Способы оплаты», лексический ряд: *потребитель, ремесленник, бартер, борьба с кризисом* и т.д. С темой «Потребление» тесно связана тема «Люди и вещи», выделяемая в учебниках по чешскому языку: здесь авторы предлагают тексты, посвящённые коллекционированию предметов, а также представлены наименования различных товаров и названия магазинов, где можно приобрести эти товары.

Тема «Внешность» на уровне В1 вошла только в учебники РКИ и в английские учебники, грамматическая основа темы – сравнительная степень прилагательных. Также в аспекте этой темы представлена интенция «сделать комплимент».

Следует отметить, что во французские и чешские учебники входит тема «Эмоции и характер»: во французских учебниках тема представлена глаголами состояния, а в чешских – ЛСГ «Типы личности», и «Черты характера».

Ещё одна важная тема – «Здоровье» – в большом объёме представлена во французских учебниках посредством ЛСГ «Специалисты», ТГ «Медицинская консультация», ТГ «Исследования в сфере медицины», а также в английских учебниках (ЛСГ «Симптомы», «Вредные привычки», «Здоровый образ жизни»).

Не менее важной, на наш взгляд, является тема «Еда и напитки». ЛСГ «Еда» довольно узко представлена в лексических минимумах РКИ

и почти не входит в рассматриваемые учебники РКИ (за исключением наименований и ингредиентов национальных блюд, которые представлены в теме «Праздники»). Зато эта тема широко представлена во французских учебниках посредством ЛСГ «Названия блюд», «Способы приготовления», «Характеристика вкуса». В чешских учебниках эта тема тоже представлена названиями блюд и продуктов, а также просторечными названиями блюд.

Следующая тема, которая не вошла в учебники РКИ – «СМИ. Телевидение». В широком объёме данная тема представлена во французских учебниках посредством ЛСГ «Жанры журналистики», ТГ «Восприятие новостей»: *быть поражённым, переваривать информацию* и т.д. Особое внимание уделяется лексическим единицам, связанным с правдивостью информации. В чешских учебниках относительно этой темы зафиксирована ЛСГ «Виды журналов».

Тема «Компьютер и интернет» также практически не представлена в учебниках РКИ. Зато во французских учебниках предлагается широкий пласт лексики по этой теме: *приложение для смартфона, создать профиль в соцсетях* и т.д. Лексика, связанная с использованием интернета, представлена и в чешских учебниках: *переписываться по почте, гуглить, вести блог*. Также чешские учебники дают информацию о том, как правильно читать знаки типа @, www и т.д.

Интерес представляет тема «Деньги и инвестиции», которая представлена в чешском учебнике «Krok za krokem». Сюда входит лексический ряд с семей «бизнес»: *финансировать, фирма, имущество, владелец, счет, налог, бухгалтерия*. Также в рамках этой темы авторы предлагают ознакомиться с принципами официально-деловой переписки. В рамках данной темы предлагается ситуация «в командировке».

Особую важность, на наш взгляд, представляет тема «Проблемы и решения». Данная тема представлена в европейских учебниках и предполагает знакомство иностранца с рядом проблемных ситуаций, с которыми он может столкнуться в чужой стране, а также речевой материал для их решения. Особое внимание уделяется бытовым проблемам. Так, в чешском «Krok za krokem» представлена тема «Службы», в теме даётся речевой материал, необходимый иностранцу в той или иной бытовой ситуации: починка обуви, ремонт машины т.д. Во французских учебниках эта тема представлена на уровне A1, что свидетельствует о её важности.

Также представляется возможным выделить тему «Жизненный стиль». В учебниках по чешскому языку данная тема представлена как раздел темы «Здоровье», а во французских учебниках данная тема вынесена отдельно и основывается на ТГ «Ритм жизни».

В чешские и французские учебники также вошла тема «Общество и ценности». Тема основывается на оппозиции «иметь успех – быть на социальном дне» и представлена соответствующей лексикой.

С аспектом социального поведения связана тема «Преступление и наказание», которая представлена во французских учебниках следующим лексическим рядом: *штраф, санкция, общественные работы* и т.д.

Также представляется возможным выделить тему «Моя страна: история и политика». Данная тема вошла в учебники РКИ и учебники чешского языка и представлена текстами, посвящёнными историческим событиям, известным деятелям культуры и науки и т.д.

Следует отметить, что отдельно во французском «Edito» представлена тема «Сфера литературы». Сюда вошли ЛСГ «Жанры» и другая лексика, связанная с созданием литературного произведения.

В свою очередь в английском учебнике «New English File» затрагивается также тема «Фобии и страхи», не представленная в других рассматриваемых учебниках.

Таким образом, рассмотрены темы и ситуации общения, представленные в учебниках и учебных пособиях по разным иностранным языкам. Данный анализ позволяет наметить два актуальных вопроса, связанных с обновлением образовательных стандартов РКИ.

Следует отметить, что в Требованиях по РКИ уровня В1, Лексическом минимуме данного уровня, а также учебниках и учебных пособиях большое внимание уделяется культурной составляющей, но не представлены такие важные и актуальные темы, как «Здоровье», «Интернет», «Проблемы и решения», «Еда и напитки», «Реклама и Потребление».

Другая проблема связана с классификацией ситуативно-тематического материала внутри учебника. Структура рассмотренных европейских учебников, где каждый раздел посвящён отдельной теме, представляется более удачной, нежели структура учебников РКИ, где лексический материал одной темы может быть представлен в нескольких разделах.

Литература

1. *Андрюшина Н.П. и др.* Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. [Электронный ресурс]: 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. 200 с.
2. *Андрюшина Н.П. и др.* Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
3. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. I – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013. 200 с.
4. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А.* Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. II – 4-е изд. – СПб.: Златоуст, 2012. 184 с.
5. *Беликова Л.Г., ШUTOва Т.А., Ерофеева И.Н.* Русский язык: первые шаги. В 3 частях. Ч. 3. – СПб.: Златоуст, 2020. 412 с.
6. *Эсмантова Т.Л.* Русский язык: 5 элементов: уровень B1 (базовый – первый сертификационный). – СПб.: Златоуст, 2011. 340 с.
7. *Bořilová P., Holá L.* Český krok za krokem. B1. Praha: Akropolis, 2009. 212 s.
8. *Cunningham S., Moor P.* New Cutting Edge. Pre-intermediate. Student's Book. London: Pearson Longman, 2013. 177 p.
9. *Dufour M., Mainguet J., Mottironi E., Opatski S., Perrard M., Tabareau G.* Editio. Methode de francais. B1. Paris: Didier, 2018. 224 p.
10. *Latham-Koenig C., Oxenden C.* New English File. Pre-intermediate. Student's Book. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2005. 160 p.
11. *Latham-Koenig C., Oxenden C.* New English File. Intermediate. Student's Book. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2014. 160 p.
12. *Loiseau Y., Cocton M., Landier M., Dintilhac A.* Latitudes 3. Méthodes de français. B1. Paris: Didier, 2009. 192 p.
13. *Rešková I., Pintarová M.* Communicative Czech. Intermediate učebnice. Praha: Ekon, 2009. 197 s.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

Айвазян Н.С.

АГПУ им. Х. Абовяна, Ереван, РА
aivazyan@list.ru

В статье описаны трудности при обучении русскому языку в китайской аудитории, связанные с разницей в графической системе, в фонетическом, грамматическом, синтаксическом строе русского и китайского языков, а также с различиями в социокультурном пространстве.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, методика преподавания РКИ, элементарный уровень, китайская аудитория, фонетические ошибки, грамматические упражнения, игровые задания, социокультурные различия, использование информационных технологий.

SOME THEORETICAL ISSUES ON TEACHING RUSSIAN IN CHINESE CLASS

Ayvazyan N.
ASPU after Kh. Abovyan,
Yerevan, Armenia

Recently, the number of Chinese citizens who wish to learn Russian language has increased in Armenia. The article deals with the difficulties of teaching Russian language in Chinese audience, which are mainly connected with graphical system and also phonetical, grammar and syntactic system of Russian and Chinese languages.

Keywords: methodology, Russian language, Chinese audience, elementary level, grammar exercises, phonetical mistakes, playing tasks, sociocultural differences, the use of informational technologies.

В последнее время в РА заметно увеличилось количество китайских граждан, которых привлекают не только исторические достопримечательности и кулинария Армении, но и желание изучить армянский язык и побольше узнать о нашей богатой культуре. Интересен и тот факт, что многие в качестве второго иностранного языка выбирают русский. Зачастую это люди, уже имеющие высшее образование, которым нужен русский язык для дальнейшей профессиональной деятельности. Эта категория учащихся, как правило, совершенно не владеет русским языком, начинает его с нуля (элементарный уровень), но при этом отличается высоким уровнем мотивированности и общей образованности.

Как известно, методика преподавания РКИ основана на 4 основных умениях и навыках, а именно: понимать смысл речи (адекватно реагировать), грамотно говорить (усваивать особенности русской фонетики и интонации), грамотно писать и быстро читать, понимая прочитанное [4: с.17].

Начиная работать с китайской аудиторией и стремясь реализовать вышеперечисленные умения, нужно учитывать особенности, которые проявляются как в менталитете китайцев, так и в строе их языка.

Сложность работы заключается в существенной разнице во всех аспектах русского и китайского языков: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом. Различия в графической системе усложняют презентацию лексических и грамматических моделей. Чтобы преодолеть возникающие трудности при фонетическом восприятии

русских звуков и слов, необходимо достаточно много времени, особенно на начальном этапе, уделять фонетике, фонетическим упражнениям, подбору специальных заданий для отработки сложных для китайской аудитории фонем, например, таких, как **р, п, б, т, д, г, к**. Фонетические сложности связаны прежде всего с тем, что в китайском языке нет понятия глухости/звонкости. Например, китайский студент может сказать [**баба**] вместо [**папа**], он, как правило, не различает на слух слова типа [**газета - кассета**], [**долго - только**], [**дам - там**]. Возникают трудности также в различении и сочетании двух и более согласных, например - [**уный**] вместо [**умный**], [**тожен**] вместо [**должен**] и т.п. Из-за отсутствия в китайском языке звука “**р**” происходит смешение этого звука со звуком “**л**”: [**холошо**] вместо [**хорошо**], [**делево**] вместо [**дерево**], [**голод**] вместо [**город**] и др., поэтому в вводно-фонетическом курсе особое внимание необходимо уделять именно этим проблемам.

У китайских студентов, как правило, слабо развиты навыки говорения и аудирования. Они с трудом овладевают речевой техникой. Необходимо уделять больше времени этим формам обучения, рекомендуя студентам образец-модель, по которой, путем подстановки других слов, создаются предложения, одинаковые по структуре. На модели-предложении преподаватель отрабатывает не только грамматику, но и фонетику и интонацию, поскольку это цельная структура. Поэтому с первых уроков, проводимых по методике РКИ, студенты начинают говорить. Самые простые предложения типа: “**Вот стол**”. “**Книга здесь**”. “**Тетрадь там**” – запоминаются легко. При повторении упражнений происходит замена слов, т.е. накапливается лексика. У студента возникает уверенность, что он уже говорит по-русски, а это прекрасный стимул для дальнейших занятий. Помогают также упражнения на увеличение объема памяти. По мере введения новой грамматики модели постепенно усложняются и наполняются новой лексикой.

Китайские студенты с большим трудом преодолевают языковой барьер еще и потому, что методика обучения языкам в Китае на первый план выдвигает грамматику, а не устную коммуникацию, поэтому “выход в речь” у студентов-китайцев происходит только после тщательной подготовки: перевода слова, его многократного проговаривания (так как у них хорошо развит навык заучивания, зазубривания), освоения функционирования слова в речи и т.п. Помня об этом, необходимо использовать разные виды коммуникативных упражнений, задания на языковую догадку, подстановочные упражнения.

Активную коммуникацию может также мотивировать повышенный интерес к темам, затрагивающим личность студента. Как известно, китайцы по натуре закрыты, консервативны, трудно делятся своими лич-

ными данными, сдержаны в проявлении эмоций, поэтому, например, при рассказе о себе, о своей семье следует выстроить занятие так, чтобы обучаемому самому захотелось рассказать о себе, активируя говорение вопросами типа: **“А как вы?”**, **“А как у вас?”** и т.д.

При презентации новых слов необходимо помнить о том, что в китайской грамматике у существительных отсутствует категория рода, числа, падежа, глаголы не имеют рода, числа и лица. В китайском языке перед существительными при их подсчете обязательно ставится соответствующее счетное слово. Нельзя просто взять и сказать **“один человек”**, не поставив перед **“человеком”** счетное слово. В русском языке глаголы **“быть”** и **“являться”** не используются так повсеместно, как в китайском. Мы вообще можем без них обойтись, заменив на тире или просто выкинув. В китайском же широко употребляема такая структура: **“Я являюсь студентом”** (рус. **“Я студент”**), **“Это есть Армения”** (рус. **“Это Армения”**). В китайском языке также мало синонимов, как правило, одному понятию соответствует одно слово, практически нет категории омонимов и паронимов. Но развита система фразеологизмов, пословиц и поговорок. Поэтому параллели с русскими эквивалентами проводятся легко и не представляют сложности. [3]

Как уже отмечалось, из-за существенной разницы в графической системе языков, у китайцев возникают трудности при письме, поэтому в китайской аудитории необходимо постоянно подкреплять звуко-слуховую память визуальным рядом (ведь у китайцев хорошо развит зрительный канал восприятия).

При работе над текстом обязателен предварительный социокультурный комментарий, поскольку существенны различия и в бытовых реалиях. Работая в китайской аудитории, преподаватель должен иметь представление о некоторых социокультурных особенностях обучаемых. Некоторые понятия речевого этикета, символики, использование жестов в русском и китайском языках существенно разнятся. Например, китайцы любят четное число, думая, что хорошие вещи — это двойники. Свадьбы, важные торжества и т.д. проходят в два дня — считается, что это принесет удачу. А число **“4”** является омонимом понятию **“мертвый”**, поэтому большинство китайцев не любит эту цифру и рассматривает **“4”** как несчастливое число, стараясь избегать его в повседневной жизни.

В процессе обучения немаловажна и роль игровых заданий, которые вырабатывают положительное эмоциональное отношение китайских студентов к речевой деятельности, вызывают интерес к занятию и тем самым повышают речевую активность обучаемых. Игры типа: составить и разыграть диалоги по описанной ситуации (в магазине; в

библиотеке; в аэропорту; в кафе и т.д.); продолжить фразу (преподаватель: “Я купил ...” – 1-й студент: “Я купил хлеб”, 2-ой студент: “Я купил хлеб и молоко” и т.д.) – могут быть хорошим приемом отработки грамматических, как, впрочем, и других умений. [1: с.123] Игровые задания освобождают китайцев от природного чувства неловкости, стеснения, снимают психологические барьеры.

В последнее время в связи с развитием современных технологий в учебный процесс стали широко внедряться аудио- и видеозаписи, компьютерные программы, дистанционное обучение. Информационные технологии обогащают учебный процесс. В полной мере это относится к преподаванию русского языка в Армении, где непосредственный контакт с изучаемым языком ограничен [2: с.129]. Поэтому считаем целесообразным использовать данный вид работы и в китайской аудитории.

Литература

1. Бабахян М.Г. Роль игровых заданий в процессе обучения русскому как иностранному//Материалы научной республиканской конференции. – Гюмри, 2009 – С. 122-124.
2. Балян Г.А. Актуальные проблемы преподавания русского как иностранного в Армении////Материалы научной республиканской конференции. – Гюмри, 2009 – С. 127-130.
3. Купин А.М. Об особенностях современной системы образования в КНР//Электронный журнал «Аккредитация в образовании» (от 23.08.2013г.).
4. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному//Под ред. А.Н. Щукина. – М., 2006. – 416 с.

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РОЛИ СПЕЦТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Акопян А. В.

Ереванский государственный университет, Армения, Ереван
hakobyananoush@yahoo.com
anush.hakobyan@ysu.am

В статье представлены учебник по русскому языку для отделений французского языка и учебное пособие по русскому языку для отделений испанского языка, которые являются составной частью учебного комплекса. Эти две книги автора содержат спецтексты страноведческого и культурологического характера с лексическими и грамматическими заданиями. Разнообразные типы заданий позволяют использовать конкретные ориентиры в процессе овладения русской речью и формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: культурология, страноведение, русский язык, спецтексты, задания.

ON THE FUNCTIONAL ROLE OF SPECIAL TEXTS IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Hakobyan A.

*Yerevan State University
Armenia, Yerevan*

The article presents a Russian language textbook for the French language departments and a Russian language study guide for the Spanish language departments, which are an integral part of the educational complex. These two books of the author contain special texts of regional and cultural nature with lexical and grammatical assignments. Various types of tasks make it possible to use specific guidelines in the process of mastering Russian speech and the formation of students' communicative competence.

Keywords: *cultural studies, regional studies Russian language, special texts, tasks.*

В настоящее время одним из важных условий изучения иностранных языков является культурная информированность и умение обсуждать и комментировать культурные ценности и культурную жизнь на изучаемом языке. Языковое мышление студентов сквозь призму страноведения и культурологии играет особую роль в изучении языка и параллельно с этим помогает развитию коммуникативной компетенции. Обучение русскому языку является одной из составляющих развития современной науки, техники, образования и экономики Республики Армения. Создание новых учебников и учебных пособий с интересным и оригинальным выбором учебных приемов и специальных методов может обеспечить высокую результативность в обучении русскому языку. "Ведь методы обучения не являются какими-то простыми алгоритмизированными единицами, их рациональное и мотивированное использование на уроках иностранного языка требует креативного подхода со стороны преподавателя, ибо педагогика является наукой и искусством одновременно, поэтому и подход к выбору методов обучения должен основываться на творчестве педагога. ... Представляется совершенно очевидным, что в условиях реформирования высшей школы должны меняться также и образовательные технологии преподавания иностранных языков, должны разрабатываться новые учебники, отвечающие духу времени" [8: 75].

Гарантией константной аргументации успеха учебного процесса является профессиональная нацеленность предлагаемого языкового материала. Изданные книги "Русский язык. Учебник для отделений французского языка вузов Армении" (2021 г.) [1] и "Читаем и говорим об Испании по-русски. Пособие по русскому языку для студентов испанских отделений" (2005 г.) [2] разработаны для студентов, изучаю-

ших французский или испанский язык в качестве первого иностранного языка. Поэтому обращение к французской и испанской культуре на русском языке в большей степени способствует удовлетворению познавательных лингвострановедческих потребностей обучающихся, развитию способностей межкультурной коммуникации, стимулируя аналитическое мышление и навыки грамотного устного и письменного изложения мыслей на русском – как втором иностранном языке. Преподнося французские и испанские страноведческие и культурные ценности на русском языке студенту, изучающему французский или испанский язык, решаются задачи совершенствования русской речи посредством ознакомления с французской или испанской культурой. Фактически, особенностью этих книг является то, что они построены на базе трех культур: армянской, русской и французской или армянской, русской и испанской.

При преподавании русского языка как иностранного использование языка-посредника является одним из наиболее сложных вопросов, исследованию которого посвящены научные труды В.С. Виноградова [6], И.С. Алексеевой [3], Р.О. Якобсона [9] и др. И несмотря на то, что основной целевой направленностью этих книг является обучение русскому языку, последний в данном случае становится языком-посредником между носителем армянского языка и первым изучаемым иностранным языком – французским или испанским. И тут в аудитории наблюдается удивительная ситуация, когда, как говорил А. Битов в "Уроках Армении", "Я влюбляюсь в слова: в армянские благодаря русским и в русские благодаря армянским..." [4: 21]. "Учет национально-языковой специфики восприятия и усвоения учащимися русского языка позволяет преподавателю, работающему с данным языковым контингентом учащихся, отбирать необходимый языковой материал и строить учебный процесс оптимальным образом" [5: 12].

Основной задачей данных учебников является интересное и доступное представление не только лингвистической, но и страноведческой информации на основе культурологических знаний, исторических фактов из общественной жизни стран и культурных традиций их народов. Составление текстов производилось с учетом отображения интересов студентов, удовлетворения их профессиональных потребностей, о чем свидетельствует логически подобранная тематика, в частности, первых уроков, которые посвящены общему представлению о Франции или Испании, их столицах и главных достопримечательностях. Тексты и последующие вопросы и задания к ним составлены по принципу межкультурной направленности обучения второму иностранному языку и обладают всеми необходимыми основными методическими

функциями: расширение и пополнение лексического запаса, чтение и пересказ прочитанного, способствующий развитию навыков говорения с употреблением новых слов и словосочетаний, восприятие и порождение речи, способность самостоятельно мыслить категориями данной терминосистемы и использовать полученные знания на практике.

Учебник "Русский язык" [1] адресуется студентам отделений французского языка вузов Армении, владеющим русским языком на коммуникативно необходимом и достаточном уровне. В предлагаемом учебнике максимально учитываются лингвострановедческие познавательные потребности и интересы учащихся и предоставляется возможность создать наиболее полное представление о Франции как об одной из самых уникальных развитых европейских стран с богатой культурой и историей: "Учебник является своеобразной энциклопедией о Франции" [8: 76]. В настоящем учебнике на лексико-грамматическом и страноведческом материале закрепляются, углубляются и систематизируются знания по русскому языку, полученные в школьно-академическом курсе. Лексические единицы, их семантическая взаимосвязанность и стилистическая обусловленность функционирования в различных контекстах и ситуациях позволяет пополнять словарный запас студентов и достигать расширения рамок естественной коммуникации.

Учебник состоит из 18 уроков и раздела "Грамматика в таблицах". Уроки посвящены различным темам, связанным с историей, языком, культурными ценностями Франции, и состоят из одного или нескольких простых или более сложных по лексическому наполнению текстов. К текстам прилагаются толковые или двуязычные русско-армянские словари, лексические и творческие задания (темы для сочинений, бесед, сообщений, рефератов и т.д.), направленные на развитие навыков восприятия и порождения устной и письменной речи. Приведенные в некоторых уроках стихотворения и задания к ним направлены на самостоятельный анализ и творческое осмысление тематики текста. Разнообразные типы заданий позволяют использовать конкретные ориентиры в процессе овладения русской речью и формирования коммуникативной компетенции. Как названия текстов, так и наименования французских реалий, встречающиеся в них, снабжены соответствующими аналогами на французском языке.

Лингвистическая тайна французского языка со свойственным ему консерватизмом в орфографии и особой фонетической системой раскрывается в теме "Языки Франции", где дается подробная информация о французском языке как об официальном языке Французской Республики, а также о его практической распространенности в других

европейских странах. Обращается внимание и на статус коренных региональных языков, и на статус диалектов.

Большую культурологическую ценность представляет урок о любимых традиционных праздниках французов. В хронологическом порядке и структурном единстве тематически представлены уроки о великом полководце, храбром воине и национальном герое Франции Жанне д'Арк, о выдающемся писателе-сказочнике Шарле Перро, об основоположнике реалистического и натуралистического направлений в европейской культуре Оноре де Бальзаке, об одном из самых читаемых французских авторов Александре Дюма, о гениальном скульпторе Огюсте Родене, об импрессионизме и одном из ведущих художников этого направления Огюсте Ренуаре, о великом композиторе Жорже Бизе и его самой популярной в мире опере "Кармен", о криминалисте и создателе системы идентификации Альфонсе Бертильоне, о французском шансоне и всемирно известных Шарле Азнавуре и Эдит Пиаф, об авторе любимой сказки "Маленький принц" Антуане де Сент-Экзюпери и о знаменитом океанографе и изобретателе акваланга Жаке-Ив Кусто. Работа с данными текстами в аудитории показала, что единство структуры уроков, несомненно, облегчает работу как студентов, так и преподавателя.

Каждый урок завершается тематически дополняющим текстом и заданием к нему на армянском языке для перевода с армянского языка на русский или устного или письменного пересказа на русском, что тоже является функционально эффективным методическим направлением в изучении иностранных языков.

Учебник призван совершенствовать как навыки восприятия и воспроизведения на русском языке полученной информации о системе ценностей во французской, русской и армянской культурах, так и грамматические знания. С этой целью в каждом уроке приводится ряд упражнений по определенной грамматической теме со ссылкой на соответствующие таблицы в конце книги в разделе "Грамматика в таблицах". Раздел "Грамматика в таблицах" содержит 32 таблицы с прилагаемой к ним дополнительной информацией и является оригинальным наглядным практическим материалом для изучения и закрепления свода грамматических правил русского языка. Эти таблицы благоприятствуют формированию и улучшению практических навыков и предоставляют возможность легко ориентироваться в правилах, систематизировать и запоминать их. Отбор и последовательность подачи материала исходит из особенностей системы русского языка, в некоторых случаях совпадающей с грамматикой французского (наличие категории рода, притя-

жательных прилагательных, явления согласования и т.д.), и способствует усвоению необходимого объема грамматики.

Учебник рекомендован Министерством образования, науки, культуры и спорта РА в качестве учебника для высших учебных заведений.

Учебное пособие "Читаем и говорим об Испании по-русски" [2] является учебным материалом со спецтекстами и сопроводительными заданиями и предназначено для студентов испанских отделений. В настоящем пособии по русскому языку собран материал, позволяющий создать достаточно полное представление об Испании как об одном из ведущих государств Европы, о ее богатых исторических и культурных ценностях, и, являясь составной частью учебного комплекса русского языка, рассчитан на продвинутый и завершающий этап обучения. Тексты и задания пособия призваны способствовать развитию навыков восприятия и воспроизведения соответствующих лексико-грамматических знаний.

Двадцатилетняя работа с этим учебным пособием в аудитории показала, что книга не только способствует повышению уровня обучения русскому языку, но и, имея испановедческую направленность, несомненно дает студентам дополнительные многосторонние и разноплановые сведения об особенностях испанской истории и культуры и может быть использовано как в аудитории, так и во внеучебное время для самостоятельной работы.

Пособие содержит 22 урока и Приложение. Каждый урок посвящен одной из следующих страноведческих и культурологических тем: об Испании с ее административным устройством и историческим наследием, об особенностях единственно официально разрешенного в Испании кастильского языка и самобытности баскского языка и его диалектов, о национальных и любимых праздниках Испании.

Отдельные уроки посвящены высшим проявлениям испанской народной культуры, наиболее известным в мире. Это коррида, которая по мнению самих испанцев является искусством, освещаемым не спортивными комментаторами, а художественными критиками. Здесь же студентам предлагается отрывок из очерка Л.М. Мкртчяна "Ступни ног, указывающие на движение вверх" [7], в котором описывается бой быков в подробностях. И, конечно же, испанские народные песни и фламенко с самобытными разновидностями жанра и неповторимыми корнями и особенностями, которое восхищает и самих испанцев, и гостей Испании жизненной страстью и огромной силой очарования.

В пособии представлено большое разнообразие культурологических тем: Музей Прадо, великие испанские художники Эль Греко, Диего Веласкес, Франсиско Хосе де Гойя, мастер художественного

авангарда Пабло Пикассо и один из самых ярких представителей сюрреализма Сальвадор Дали; выдающиеся писатели Сервантес, Лопе де Вега, Кальдерон, Мигель де Унамуно, Кампоамор, Федерико Гарсиа Лорка и поэзия Каталонии; блестящие представители испанской культуры – режиссер, один из основоположников сюрреализма в кинематографии Луис Бунюэль и великая оперная певица Монтсеррат Кабалье. В одном из уроков рассказывается об Испании в творчестве Михаила Светлова и история написания стихотворения "Гренада". Тексты представляют собой адаптированные отрывки из публицистической и художественной литературы. Каждый из этих уроков состоит из основного текста, толкового словаря, лексико-грамматических и творческих заданий, а также заданий по развитию устной и письменной речи.

Задания ко всем урокам разработаны по единому методологическому принципу. В первом задании представлен небольшой толковый словарь новых слов или терминов из текста, с которыми необходимо составить предложения, что способствует их лучшему усвоению и запоминанию. Во втором задании по развитию устной речи предлагается составить предложения с определенными словосочетаниями. Далее следуют лексические упражнения по подбору синонимов или антонимов к выделенным словам в словосочетаниях. Несколько следующих заданий по развитию письменной речи закрепляют морфологические или синтаксические знания, полученные в основном курсе русской грамматики. Ответив на вопросы последующего задания, студент развивает навык пересказа текста. Последние задания являются творческими, в которых предлагается рассказать или написать сочинение, доклад, очерк по аналогичной тематике, затрагивающей национальные особенности разных стран. Каждый урок завершается переводом одного из текстов, приведенных в разделе Приложение. Здесь даны тексты на армянском языке, так или иначе связанные с Испанией, для перевода на русский язык, что актуально для обучения навыкам перевода армяноязычного студента-переводчика. В основном, это отрывки из работ армянских испановедов. Тексты расположены в произвольном порядке и не связаны ни с одним из конкретных уроков ни тематически, ни грамматически, что предоставляет свободу выбора преподавателю. Заметим, что эти тексты могут быть использованы также в качестве контрольных экзаменационных заданий по переводу.

Отметим, что немаловажное значение в презентации ученика и учебного пособия имеет их художественное оформление, поскольку по нашему глубокому убеждению процесс обучения начинается уже с обложки книги. Так, на обложке учебника для отделений французского

языка вузов Армении представлена картина Клода Моне "Впечатление. Восходящее солнце", название которой легло в основу наименования всего направления – импрессионизма, а на обложке учебного пособия для студентов испанских отделений представлена удостоенная золотой медали Российской Академии Художеств картина Андрея Мыльникова "Коррида в Мадриде". Как показывает практика, яркая тематическая обложка сразу же заинтересовывает студентов и привлекает их внимание к представляемому материалу. Все же тексты сопровождаются соответствующими красочными иллюстрациями, что служит дополняющим материалом и делает учебник более эффективным. Такое оформление, безусловно, улучшает восприятие информации и помогает с большим удовольствием усваивать систему ценностей во французской, испанской, русской и армянской культурах.

Литература

1. *Акопян А.В.* Читаем и говорим об Испании по-русски. Пособие по русскому языку для студентов испанских отделений. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2005. – 104 с.
2. *Акопян А.В.* Русский язык. Учебник для отделений французского языка вузов Армении. – Ереван: Изд. ЕГУ, 2021. – 270 с.
3. *Алексеева И.С.* Введение в переводоведение. Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр "Академия", 2012. – 368 с.
4. *Битов А.Г.* Империя в четырех измерениях. III. Кавказский пленник. Уроки Армении. – М.: ТК АСТ, 1996. – 335 с.
5. *Вагнер В.Н.* Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
6. *Виноградов В.С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Изд. института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
7. *Мкртчян Л.М.* Мексиканские эскизы, или Ступни ног, указывающие на движение вверх. – Ереван: Аревик, 1988. – 56 стр.
8. *Саркисян И.Р.* Еще раз о профессионально-ориентированном обучении русскому языку / Русский язык в Армении, 2020, № 1 (112). – с. 75 – 77.
9. *Якобсон Р.О.* О лингвистических аспектах перевода / Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – М.: 1978. – с. 16 – 24.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ

Бадмаева В.И.

Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова

Россия, г. Элиста

Badmaeva-vi@yandex.ru

Одним из важных этапов в процессе формирования речевой культуры у иностранных слушателей на довузовском этапе является формирование коммуникативной компетенции, подготовка иностранных слушателей к восприятию социокультурной общности. Используемые на занятиях русского языка как иностранного методы и приемы работы направлены на развитие речевой культуры слушателей. Анализ видео выступлений, фонетическая зарядка, устные ответы, различные виды работы со словом, словосочетанием, предложением способствуют формированию правильной речи у иностранных слушателей. Личность должна развиваться во взаимодействии языка и культуры.

Ключевые слова: *формирование, речевая культура, иностранные слушатели, довузовская подготовка, методы, приёмы, взаимодействие, фонетическая зарядка, нормы речи, русский язык как иностранный.*

FORMATION OF SPEECH CULTURE AMONG FOREIGN TRAINEES

Badmaeva V.

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

Elista, Russia

One of the important stages in the process of formation of speech culture among foreign students at the pre-university stage is the formation of communicative competence, preparation of foreign students for the perception of socio-cultural community. The methods and techniques used in the lessons of Russian as a foreign language are aimed at developing the speech culture of listeners. Analysis of video performances, phonetic exercises, oral answers, various types of work with a word, phrase, sentence contribute to the formation of correct speech among foreign listeners. Personality should develop in the interaction of language and culture.

Keywords: *formation, speech culture, foreign students, pre-university training, methods, techniques, interaction, phonetic charging, speech norms, Russian language*

Формирование интеллигентной, духовно развитой личности является одной из важнейших задач в процессе обучения иностранных слушателей на довузовском этапе. Здесь необходимо особо отметить, что русский язык подвергается постоянным словесным экспериментам и всё чаще поднимают проблемы экологии языка [5].

В концепции гуманитаризации образования подчеркивается, что необходимой составной частью должен стать язык и культура. В

настоящее время в вузе необходимо обучать всех студентов искусству правильной речи, ведь в дальнейшей профессиональной деятельности навыки качественной речи в ситуациях официального общения значительно повышают конкурентоспособность выпускников любого высшего заведения.

Формирование культурной, нравственной, эстетически развитой личности необходимо начинать с воспитания речевой культуры, с привития интереса к художественному слову, литературе, с формирования фоновых знаний, которые должны закладываться в средней школе и обогащаться в процессе получения высшего образования. Для этого нужны занятия по культуре речи, ораторскому искусству, где иностранные слушатели не только усваивают грамматические нормы, особенности словоупотребления, стиля, но и осмысливают такие коммуникативные качества речи, как логичность, действенность, выразительность, чистота [2]. Студенты познают основные навыки риторики, которые позволят им свободно держаться на публике, строить неподготовленную речь на русском языке в ситуациях устного общения, приемы воздействия на слушающих должны использоваться вкупе с чистой речью, когда говорящий выбирает адекватные средства языка исходя из поставленных коммуникативных целей и задач.

Помимо специальной лингвистической подготовки, преподаватели, используя художественные, научно-популярные тексты, знакомят с духовной жизнью народа, с его культурными и литературными традициями, национальной символикой, раскрывают богатство русской классической литературы, воспитывают живой интерес к ней [3], что повышает страноведческие знания иностранных студентов.

Необходимо обратить внимание на методику преподавания русского языка как иностранного в смешанных академических группах. Помимо учебных тем на занятиях по русскому языку как иностранному, следует поднимать духовный, культурный, речевой уровень слушателей, ведь овладение культурой, воспитание интеллигентной личности идет, прежде всего, через язык, он оказывает огромное воздействие на восприятие окружающего мира, формирование мыслей и чувств. Говоря о формировании речевой культуры иностранных слушателей, следует иметь в виду высокий уровень владения языком у самих вузовских преподавателей: именно в речи проявляется наличие или отсутствие таких личностных качеств, как истинная интеллигентность, высокий духовный настрой.

Формируя навыки речевой культуры у иностранных слушателей, следует воспитывать умение логически доказывать выдвигаемое положение, отделять главное от второстепенного, вести дискуссию, спор, избегая канцеляризмов, стандартных фраз. Выработать эти навыки воз-

можно путём анализа публичных выступлений выдающихся ораторов истории и современности; во время занятий можно использовать видеозаписи и печатные тексты. Иностранцам слушателям можно посоветовать запоминать содержание выступлений мимику, жесты выступающих. Можно познакомить со следующими правилами для выступающих: начинать надо говорить тихо, чтобы привлечь внимание, но потом говорить полным голосом; говорить надо, смотря прямо перед собой; следует говорить отчётливо, не торопясь, ясно выговаривая окончания слов. Необходимо обращать внимание: важно говорить то, о чём думаешь, соответственно думать то, о чём говоришь [4].

На протяжении всего периода обучения на довузовском этапе важно давать задания по составлению текстов на различные темы, делать сообщения во время занятий. Группа и преподаватель анализируют их с точки зрения содержания, логичности, последовательности, точности, ясности и грамматической правильности, того, насколько убедительны аргументы выступающего.

Высокая культура речи немыслима без соблюдения норм русского литературного произношения, логического ударения. Добиваясь выделения голосом наиболее важных по смыслу слов, соблюдения пауз, интонации при чтении, мы тем самым приучаем иностранных слушателей вникать в содержание читаемого, выделять в тексте главное. Постоянно работая над техникой речи, основное внимание уделяем правильной и четкой артикуляции русских звуков [4].

Фонетическая зарядка является одним из важных моментов, в процессе которого используется индивидуальный подход, затем хоровой. В результате таких упражнений увеличивается диапазон голоса, исчезает монотонность. Так как обычно слушатели не слышат своего произношения, нужно использовать диктофон для записи их речи, при возможности запись на камеру.

С техникой речи связан вопрос о словесном ударении. Необходимо следить за ударением, а слова с сомнительным ударением записать в словари и запомнить.

Система работы по культуре речи включает и анализ устных ответов иностранных учащихся. Устный ответ должен быть содержательным, последовательным, выдвигаемое в нем положение должно быть доказано рядом умело подобранных примеров. Для того чтобы ответ слушателей был связным, студентам предлагается план ответа. Например, иностранные слушатели подтверждают ответы примерами из текстов по лексической теме «Моя семья».

В плане формирования речевой культуры важны самые разнообразные виды работы над словом. Это обогащает знания обучающихся, расширяет их кругозор, развивает мышление. Особенно большое место

традиционно занимает раздел лексикологии: подбор синонимов, омонимов, антонимов, многозначных слов [1].

Не менее важной задачей в формировании речевой культуры иностранных слушателей является отработка фонетических норм языка. В качестве примера можно использовать упражнения, способствующие отработке произношения. Например, отработать произношение звонких и глухих согласных: б/п; в/ф; г/к; д/т; ж/ш; з/с; также звуки – с/ц; п/ф; ч/ш. Различение некоторых согласных звуков может представлять трудности для студентов различных национальностей, так, китайцы с трудом воспринимают дифференциацию ж/ш, монголы – в/ф, франкоговорящие не выговаривают русский р.

Учитывая особенности родного языка иностранных слушателей, отработываем произношение не только звуков, но и слогов: бы/вы; би/ви; ци/си; ши/чи; ль/л; па/фа. Следующим этапом можно дать ряд слов для отработки произношения: *бинт – винт, ведро – бедро, пары – фары, сабля – цапля, чашка – шапка, плюс – флюс, честь – шесть, щетка – четко*.

Следующим заданием может быть отработка произношения Ы-И. Произнесите правильно слова, определите их значения: *мыл – мил, нить – нить, полы – поли, забыл – забил, пыль – пил*.

Для правильной постановки ударения необходимо разбить слова на слоги.

В период элементарного этапа обучения русскому языку важно отработать грамматическое значение форм с И и Й на конце: *мой – мои, свой – свои, настой – настои, бактерии – бактерий, лаборатории – лабораторий, операции – операций, консультации – консультаций*.

Согласно требованиям учебного плана также необходимо особое внимание уделить образованию множественного числа, например, дать задание по подбору к данным существительным слова множественного числа. Правильно поставить ударения, составить словосочетания и предложения. Например, *чай – чаи. Врач посоветовал пить травяные чаи (история, операция, гербарий, реакция, санаторий, порция)*.

В качестве интересного и полезного дидактического материала на уроках лексики и грамматики, письма, чтения, аудирования, говорения и во время внеаудиторных занятий необходимо использовать материалы о культуре русского языка.

В процессе преподавания русского языка как иностранного преподаватели вуза достаточно эффективно используют различные средства печати, телевидения, интернета как средств обучения. Также для привлечения интереса к русскому языку можно привлекать материалы радиопередач (аудирование) и телепередач.

Таким образом, для формирования речевой культуры у иностранных слушателей на довузовском этапе необходимо приобщать их к грамотной устной и письменной речи, воспитывать в них мотивацию к повышению уровня культуры речи, привлекая к изучению языка средств массовой информации, окружающих, проявлять уважение к звучащему слову.

Литература

1. *Александрова З.Е.* Словарь синонимов русского языка / Под ред. Чешко Л.А. 2-е изд. М.: Сов. энцикл., 1989.
2. *Глушко М.А.* Проблема описания качеств речи: логичность // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2013. № 4. 0,5 п.л. (Перечень ВАК).
3. *Пономарева Л.А., Шевелёва С.И.* Развитие речевой активности иностранных обучающихся на довузовском этапе // Вестник науки Сибири. 2015. Спецвыпуск № 15. С. 209. 212.
4. *Чирейкин М.К.* Дисциплина «русский язык и культура речи» в контексте обучения русскому языку как иностранному // <https://cyberleninka.ru/>
5. *Ширяев Е.Н.* Что такое культура речи // Рус. Речь. 2001. № 4. С. 57.

ТРУДНОСТИ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ ПО ГОВОРЕНИЮ

Голубева Е.В.

*Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова
Российская Федерация, г. Элиста
e-mail: lisa101@yandex.ru*

Данная статья посвящена анализу трудностей, возникающих в процессе обучения иностранцев русскому языку как иностранному в Калмыцком государственном университете. Материал, привлеченный для изучения, основан на многолетнем опыте преподавания в поликультурных группах в условиях национального вуза. Статья включает рекомендации для подготовки занятия, анализ монологических, диалогических заданий, изучаются условия для формирования навыков построения неподготовленной устной речи.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, разговорная практика, поликультурная группа, устная речь, методика преподавания.

DIFFICULTIES IN PREPARING FOR THE SPEAKING EXAM

Golubeva E.

*Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov
Russian Federation, Elista*

This article is devoted to the analysis of difficulties arising in the process of teaching Russian as a foreign language to foreigners at the Kalmyk State University. The material involved in the study is based on many years of experience teaching in multicultural groups in the conditions of a national university. The article includes recommendations for the preparation of classes, the analysis of monological, dialogical tasks, the conditions for the formation of skills for the construction of unprepared oral speech are studied.

Keywords: *Russian as a foreign language, conversational practice, multicultural group, oral speech, teaching methods.*

В целях укрепления позиций российских университетов в международном образовательном пространстве ежегодно увеличивается доля иностранных студентов в числе контингента каждого вуза. Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова принимает иностранных стажеров, слушателей подготовительных курсов и абитуриентов с начала 2000-х годов. Сейчас около полутора тысяч иностранцев из примерно 43 стран мира ежегодно проходят обучение в КалмГУ, это представители Монголии и Китая (которые были первыми обучающимися), Гаити, Кот-д'Ивуара, Конго, Бенина, Чада, Того, Гвинеи, Замбии, Нигерии, Камеруна, Сенегала, Кореи, Афганистана, Сирии, Палестины, Мавритании и др. Академическая группа обычно состоит из 10-12 слушателей разных национальностей. В таких условиях перед преподавателями стоят непростые задачи, решение которых должно привести к успешной адаптации студентов, результативному обучению, качественному процессу образования, соответствующему мировым стандартам и требованиям для поступления на различные программы подготовки бакалавров и магистрантов в российских вузах.

Каждый иностранец, вознамерившийся изучить иностранный язык, желает прежде всего свободно на нем изъясняться. Это становится главной целью и преподавателя, который ведет дисциплину «Разговорная практика» в рамках аспектного изучения иностранного языка. Если говорить о теории и методике обучения русскому языку как иностранному в вузе, следует сказать, что обычно большинство слушателей (не все) уже имеют дипломы каких-либо образовательных организаций своих стран, т.е. обладают навыками усвоения знаний и достаточной мотивированностью. Однако опыт преподавания показывает, что не всегда 100% слушателей успешно сдают аспект «Говорение» в разрезе

уровневой системы РККИ. На наш взгляд, это может быть обусловлено несколькими факторами.

Во-первых, несмотря на искреннее стремление любого преподавателя к хорошему результату, личностные качества каждого отдельного студента – представителя той или иной национальности – определяют успехи в освоении любой дисциплины (имеются в виду проявления пассивности, инертность, отсутствие желания ежедневно посещать занятия, индивидуальный интеллектуальный уровень, способность к обучению и др.). Особенно заметно это становится на этапе, когда уровень владения русским языком приближается к В1, некоторые студенты считают, что уже достаточно хорошо овладели навыками устной и письменной речи, поэтому считают возможным перестать ходить на занятия, занимаясь домашними делами, спортом, хобби, посвящая много времени общению с соотечественниками, при этом никак не прогрессируя в плане освоения РККИ.

Во-вторых, потеря мотивации к изучению языка у иностранцев может быть связана с ошибками в методике преподавания, с недостаточными условиями для эффективной адаптации студентов в чужой стране, что напрямую определяется личностью преподавателя в аудитории, авторитетом куратора группы, недостаточно эффективным менеджментом, а также может быть обусловлено недостаточной заинтересованностью как слушателей, так и преподавателей во взаимодействии.

Актуальность изучения рассматриваемой темы объясняется стремлением к стандартизации и единообразию процесса подготовки иностранцев к успешному прохождению тестирования по говорению на разных уровнях РККИ. *Целью* статьи является анализ трудностей преподавания дисциплины «Разговорная практика» в группах со студентами разных национальностей, которые должны в течение года суметь сдать тест на уровень ТРКИ-I.

Если обратиться к требованиям по ТРКИ-I [8], можно увидеть, что нормами предъявляются дифференцированные навыки по построению монологической и диалогической речи. Иностранец должен уметь общаться на темы, которые изучаются им с элементарного уровня: семья, о себе, иностранный язык, хобби, спорт, мой город, моя страна и т.д. Из добавленных тем по говорению на уровне В1 нужно отметить темы об известных людях России и родной страны, взаимодействие человека и природы, экологию. Кроме того, иностранец должен реализовывать свои коммуникативные намерения в стандартных ситуациях общения: в кафе/в ресторане; на занятиях; в библиотеке (нужно ли?); в транспорте/на улицах города; на культурных мероприятиях (в театре/кино/на экскурсии/в музее); у врача/в аптеке; в гостинице; на вокзале/в

аэропорту; общение по телефону/факсу (уже не нужно). Как видим, некоторые пункты программы не соответствуют требованиям времени, они стали неактуальными, однако новые пункты в программу не добавляются, тестовые материалы и материалы по подготовке к тестированию обновляются медленно.

В такой ситуации можно предложить каждому преподавателю составить для себя примерную таблицу, в которой бы отражались темы по говорению в уровневой дифференциации, ведь на подготовительном этапе студенты вместе с преподавателем в идеале должны пройти путь от A1 до B1. Понятно, что похожих программ в открытом доступе сейчас много и они зависят от учебного плана каждого конкретного вуза, именно поэтому преподаватель должен проработать ту программу, которой будет следовать. Однако в попытке систематизировать имеющиеся весьма разрозненные материалы по подготовке, когда чуть ли не каждый преподаватель сам сочиняет тексты и диалоги для разговорной практики, потому что слушатели начинают обучение в разные сроки (разные сроки заезда в страну, оформления визы и приглашения, карантинные и административные мероприятия и т.д.), можно потерять конечную цель обучения – положительный результат тестирования B1. В этих условиях преподаватель вынужден сжимать программу, порой жертвуя какими-то темами или «пробегая» их вскользь, при этом останавливаясь на трудных темах в течение нескольких занятий. К примеру, занятие может состоять из следующих частей: разбор лексики по теме (чтение и повторение новых слов и выражений); несколько диалогов с разными речевыми образцами (чтение, разбор, повторение по ролям); текст по теме (чтение, разбор, ответы на вопросы); топик («Мой друг», учить наизусть). Такой примерный ход занятия может индивидуально дополняться ролевыми играми, викторинами, демонстрацией слайдов и т.д.

Еще одной трудностью при ведении занятий по говорению является расширение и усложнение уже пройденной темы, например: «Моя семья», «О себе», «Моя семья» и др. Здесь нужно четко следовать лексическому минимуму, давать конструкции, соответствующие уровню, а готовых универсальных текстов в учебниках практически нет.

В начале учебного года с приездом слушателей из разных стран и формированием академических групп каждый преподаватель сталкивается с рядом актуальных проблем, которые требуют верного решения. Это:

1. *Выбор учебника или учебного комплекса.* Во всем многообразии учебно-методических материалов, существующих сегодня, порой очень трудно разобраться, ведь все они так или иначе опираются на государ-

ственный стандарт по уровням РКИ, строятся с учетом требований программы для каждого сертификационного уровня с использованием единиц соответствующего лексического минимума. Однако на выходе получается так, что стремление преподавателя заставить студентов говорить не всегда пересекается с принципами тестирования РКИ, поэтому тестовые задания по говорению всегда вызывают некоторые трудности у обучаемых.

2. *Соответствие содержания учебника требованиям экзамена по говорению.* Современные учебники иногда оказываются не вполне современными, реальность меняется так стремительно, что языковой материал перестает быть содержательно актуальным. С этим связаны требования, предъявляемые тесторами на экзамене, особенно на уровне В1. Если реакция на фразу тестора и участие в диалоге можно считать типовыми заданиями, стереотипными, то иногда не совсем понятен бывает замысел авторов учебника, которые включают тот или иной текстовый материал в обязательный контент для освоения в течение учебного года. Напомним, что здесь речь идет о подготовительном годичном курсе языковой подготовки до уровня В1 РКИ, целью которой является поступление иностранного слушателя на специальности бакалавриата и магистратуры.

3. *Включение/невключение национального компонента в процесс обучения.* Обучение в национальном вузе предполагает столкновение с реалиями, естественными для населения республики и непонятными не только для иностранных слушателей, но и для жителей России. В Республике Калмыкия компактно проживают калмыки, которые добровольно вошли в состав России более четырехсот лет назад. Культура калмыков обладает уникальными характеристиками, которые включают отголоски ойрат-монгольского происхождения, следы взаимодействия с народами Китая и России на пути к современному местообитанию, а также результат многолетнего соседства с русскими. Такой синтез не может не отражаться в языке, в особенностях поведения калмыков, в повседневной жизни горожан, с которыми ежедневно контактируют иностранцы, обучающиеся в КалмГУ. Особенности менталитета, речевые стереотипы, традиции и обычаи калмыков – это тот материал, важные элементы которого включаются в отбираемый для занятий методический материал, пополняя страноведческое содержание и отражая реалии жизни республики, в которой иностранцам предстоит учиться в течение нескольких лет. На наш взгляд, избежать включения национального компонента в учебный материал невозможно, однако преподаватель должен подходить к этому весьма избирательно, чтобы не было неоправданного «перекоса» в учебном времени и представле-

нии не совсем нужной информации, ведь некоторые слушатели отправляются поступать на разные факультеты в другие города России.

4. *Фактическое умение иностранца строить неподготовленную речь в условиях официального и неофициального общения.* Здесь кроется самое большое несоответствие, потому что при непосредственной подготовке к экзамену по говорению ТРКИ-I в конце года обучения становится понятно, что студенты не так уж и легко могут прочитать за отведенное время текст предъявляемого объема и адекватно пересказать его с высказыванием своего обоснованного мнения по обозначенной проблеме. Понятно, что в таком «перекрещивании» целей аспектов РКИ (чтение и говорение) отражается специфика коммуникативного метода, но на практике в повседневном процессе обучения не совсем понятно, как их совмещать и равномерно распределять с учетом нагрузки. Здесь стоит напомнить, что тест по говорению ТРКИ-I состоит из 4 частей (13 позиций), в которые входят следующие задания: 1 часть – умение тестируемого правильно отреагировать на фразу тестера (все задания предъявляются 1 раз); 2 часть – проверяется умение иностранца инициировать диалог в соответствии с заданной речевой ситуацией, запросить и получить информацию; 3 часть – умение построить монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прочитанного текста (15 предложений) и высказать собственное мнение по поводу прочитанного; 4 часть – это небольшой монолог на заданную тему с отражением запрашиваемых заданием пунктов [1]. Официальное общение в условиях аудиторного занятия ограничивается предметом изучения, научным дискурсом, неофициальное устное общение также ограничено слушателями одной группы. Преподавателям РКИ известно, что иностранцы держатся своих национальных коллективов, где общение происходит на родном языке, в таких условиях изучение русского языка становится недостаточно эффективным и быстрым. В небольшом национальном вузе невозможно ограничить или контролировать такое диаспорное объединение студентов, потому что молодые люди стремятся к созданию наиболее комфортных для себя условий, требуя от преподавателей и администрации вуза следования их пожеланиям, выражая недовольство соседями – представителями других национальностей, меняя комнаты в общежитиях, иногда отказываясь от доброджелательного и открытого взаимодействия.

Отдельного разбора требует понимание и заполнение тесторами рейтинговой таблицы по говорению. Для проведения вузовского экзамена по говорению и его оценивания данная таблица не совсем пригодна, на наш взгляд, или требует определенной трансформации, упрощения. В данном случае возникает необходимость в разработке системы

оценивания говорения в каждом конкретном случае, для каждой группы и преподавателя. Это не совсем удобно. Обычно преподаватели отмечают лишь коммуникативно незначимые ошибки, изредка выносятся коммуникативно значимые. Можно сказать, что остальные пункты тесторами игнорируются, потому что при известной доле объективности баллы по говорению становились бы ниже. Используемые сейчас рейтерские таблицы по говорению были разработаны в рамках обязательного тестирования по РКИ, сертификат по результатам которого был необходим для поступления в российские вузы. Сейчас же подтверждение уровня владения в виде специального сертификата в университетах и в других организациях (при приеме на работу) не требуется, поэтому, наверное, назрела необходимость в пересмотре системы оценивания аспекта «Говорение», чтобы сделать ее более соответствующей современным реалиям и специфике вузовского контроля знаний.

Таким образом, в результате анализа высказанных положений, мы можем сделать следующие выводы. Имеющиеся учебно-методические материалы по говорению, циркулирующие в орбите преподавания аспектов РКИ, иногда не совсем соответствуют требованиям преподавателя в национальном вузе, их трудно выбрать и совместить под цели обучения и тестирования. Наполнение некоторых учебных комплексов нужно дифференцировать в соответствии с аспектами по ходу проведения занятий в жесткой связке с преподавателями дисциплины «Чтение», «Лексика. Грамматика», так как наполнение занятий должно повторять материал указанных аспектов где-то в объеме 20%. Если этого не происходит, в конце обучения можно получить студента, который не может быстро прочитать текст, понять его содержание, суметь передать основные мысли и высказать собственное мнение по обозначенной в тексте проблеме. Трудности обучения говорению связаны иногда с нежеланием студентов готовить домашнее задание, так, если преподаватель задает пересказ прочитанного текста, студенты просто его не готовят, наказание в виде плохой оценки им не страшно (кроме китайцев), на текущую успеваемость преподаватель влияет недостаточно, потому что отработка невыученного домашнего задания – это лишнее время, которого в процессе обучения всегда не хватает. Главное отличие при обучении русскому языку как родному и как иностранному состоит в том, что работа студентов делится на аудиторную и самостоятельную. У студентов-иностранцев в рамках подготовительного курса самостоятельная работа учебным планом, может, и предусмотрена, но фактически студенты редко заучивают тексты и готовят адаптированный и переработанный пересказ.

В основном устная речь в итоге формируется у иностранцев больше на элементарном уровне [5], чуть менее интенсивно на базовом уровне [6], и практически совсем говорение не интенсифицируется на первом сертификационном уровне [8]. Почему так происходит? Сложно ответить на этот вопрос однозначно. На наш взгляд, это может быть связано в какой-то мере с некоторыми изменениями в сознании современной молодежи. Если десяток лет назад студенты без вопросов дисциплинированно выполняли домашнее задание и легко демонстрировали то, что подготовили дома, в аудитории, то сейчас студенты часто не видят смысла в трате времени на подготовку домашнего задания, они занимаются домашними бытовыми делами, общаются с друзьями, гуляют, сидят в Интернете, слушают музыку, и лишь единицы тратят свое свободное от занятий время на повторение пройденного, заучивание новых слов, перевод незнакомой лексики и подготовку пересказа. Может быть, так прослеживаются общее снижение интеллектуального уровня не только российской молодежи, отголоски «постерного мышления», характеристики поколения зумеров в масштабах мирового уровня. Уровневая система обучения РКИ предполагает постепенное движение от простого к сложному. Актуальность обучения неподготовленному синтаксису обусловлена прежде всего задачами коммуникативного метода, именно способность правильно строить предложения позволяет иностранцу эффективно общаться, достигая определенных коммуникативных целей, быть понятым и понимать, чувствовать себя уверенно, быстрее адаптироваться в иноязычном окружении [3, 4]. Также среди причин неэффективного процесса обучения можно назвать разрозненность учебно-методического материала, отсутствие единой цели при подготовке студентов в рамках дисциплины «Говорение»: в некоторых учебниках [7] можно использовать хорошие диалоги, в других [2] – тексты для топики.

Как бы то ни было, обучение устной диалогической и монологической речи является главной задачей в изучении иностранного языка, поэтому преподаватель каждое занятие должен учитывать множество факторов при выборе, составлении и использовании речевых материалов в процессе обучения РКИ.

Литература

1. *Андрюшина Н.П., Макова М.Н., Пращук Н.И.* Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. М., 2004. С. 54.
2. *Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А.* Дорога в Россию. Учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых. Златоуст СПб. 2013. 344 с.

3. Голубева Е.В. Особенности преподавания синтаксиса у студентов-китайцев // Материалы II Международного форума «Один пояс – один путь: образование, наука, культура». Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2019. 215 с. С. 196-199.

4. Голубева Е.В., Бадмаева З.В. Изучение русского языка в Китайском нефтяном университете – Пекин, кампус Карамай (из опыта работы) // Русский язык в современном Китае: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Чита, 19-20 апреля 2019 года / отв. ред. Ю.В. Звездина. Чита: Забайкальский государственный университет, 2019. С. 69.

5. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Т.Е. Владимирова и др. М.-СПб.: Златоуст, 2001. 28 с.

6. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / М.М. Нахабина и др. М.-СПб.: Златоуст, 2001. 32 с.

7. Караванова Н.Б. «Говорите правильно!»: Курс русской разговорной речи (для говорящих на английском языке). М.: Русский язык. Курсы, 2002. 304 с.

8. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрушина и др. М.-СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.

ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ (ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Григорян А.А.

*Южный федеральный университет
Россия, Ростов-на-Дону
aagrigoryan@sfedu.ru*

В условиях глобальной распространенности российского высшего образования происходит рост числа иностранных обучающихся в вузах РФ из самых разных стран. Этническое разнообразие требует внедрение эффективных методик обучения. В настоящей статье рассматривается этноориентированная методика обучения русского языка как иностранному в арабской аудитории как возможность избежать ряда трудностей в процессе освоения языка и достижения конечной цели обучения.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, этноориентированная методика, образовательный процесс, фонетический аспект, арабский контингент обучающихся.*

ETHNO-ORIENTED METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO THE ARAB AUDIENCE (PHONETICAL ASPECT)

Grigoryan A.

*Southern Federal University
Russia, Rostov-on-Don*

In the context of the global prevalence of Russian higher education, there is an increase in the number of foreign students in Russian universities from various countries. Ethnic diversity requires the introduction of effective teaching methods. This article discusses an ethno-oriented methodology for teaching Russian as a foreign language to an Arab audience as an opportunity to avoid a number of difficulties in the process of mastering the language and achieving the ultimate goal of learning.

Key words: *Russian as a foreign language, ethno-oriented methodology, educational process, phonetic aspect, Arabic students.*

В настоящее время российское высшее образование, характеризующееся фундаментальностью и прагматичностью, занимает лидирующие позиции на мировой образовательной арене, что в свою очередь является приоритетной задачей развития вузов как фактора «мягкой силы» в условиях глобализации. Это закреплено в ряде федеральных документов, принятых законодательными органами РФ, в частности, «Концепции государственной политики РФ в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях» (2002), «Концепции экспорта образовательных услуг РФ в период 2011-2020» (2018), «Концепции продвижения российского образования на базе представительства Россотрудничества за рубежом (2014) и др. Получение образования на русском языке для представителей многих стран считается приоритетным, поэтому ежегодно в вузы России приезжают десятки тысяч иностранных студентов для обучения в ведущих вузах по всем направлениям подготовки [3:303].

Южный федеральный университет (ЮФУ) – ведущий вуз юга России, представляющий уникальную инновационную образовательную площадку для обучения, не только русскоязычных, но иностранных абитуриентов, и реализующий на практике современные подходы в преподавании разных дисциплин, в том числе русского языка как иностранного (РКИ) – одного из важнейших предметов учебного плана представителя иноязычной культуры.

Русский язык как учебный предмет характеризуется междисциплинарностью и полифункциональностью. Особенно важна полифункциональность, так как «русский язык выступает и как цель обучения, и как средство межличностного и межкультурного общения, и как источник

приобретения сведений в других областях, в том числе и будущей специальности» [5: 22]. Межкультурная коммуникация как неотъемлемая часть РКИ является фундаментом для получения высшего образования и формирования вторичной языковой личности в диалоге культур.

Не менее важна междисциплинарность РКИ в связи с охватом широкого круга теоретических и методических вопросов, часть из которых направлена на изучение языковых, этнокультурных, этнопсихологических особенностей конкретных этнических групп с целью оптимизации и интенсификации образовательного процесса на русском языке. Т.М. Балыхина отмечает: «Ближайшей перспективой, на наш взгляд, становятся исследования этнопсихологических, этнокультурных особенностей представителей различных регионов в лингводидактических целях, а также формирования общего банка данных и рекомендаций, связанных с оптимизацией обучения на русском языке, а также на одном из мировых языков» [1:36]. Изучение особенностей языка, культуры, психологии отдельных этносов создает предпосылки для внедрения в процесс обучения этноориентированной методики в условиях формирования моноязычных групп, что в последнее время является тенденцией в образовательной среде ЮФУ (многочисленные группы туркменских, узбекских, китайских, корейских, арабских и др. студентов).

Целью нашей работы является описание особенностей применения этноориентированной методики в обучении фонетического аспекта русского языка арабскому контингенту.

Выбор данной методики обусловлен его инновационным потенциалом, базирующемся на сопоставительном изучении языковой детерминации, национальной специфике, этнопсихологических, этнокультурных, этноментальных особенностях иностранных обучающихся, с одной стороны; с другой, анализ специфики обучения системе русской фонетики, грамматике, лексике, синтаксису и составление тестов разных уровней, основывающихся на национальном компоненте, а также лингводидактическим потенциалом, связанным с применением в учебном процессе транспозиционные и интерференционные особенности в изучении русского языка, что обеспечит адекватное усвоение всех аспектов (фонетического, лексического, грамматического), а также видов речевой деятельности. Этноориентированная методика направлена также на формирование и развитие одной из главных компетенций – межкультурной, что обеспечивает популяризацию русского языка в многочисленных арабских странах в условиях диалога культур.

Наш опыт показывает, что изучение национальной специфики и особенностей родного языка с целью обучения русского языка на начальном и продвинутом этапах становится важным условием, так как сопоставительный анализ языков (в нашем случае арабского и русского) дает возможность выявить сходства и различия на всех уровнях языка, что позволит преподавателю получить более объемное представление о восприятии обучающимися языкового материала, о степени его усвоения и выработать соответствующие эффективные приемы и методы обучения.

Этноориентированная методика направлена на достижение определенного уровня компетенций владения языком. Языковая компетенция подразумевает приобретение знаний об основных единицах языка, о структуре предложений, а также умение строить высказывание с учетом языковой картины мира, то есть иметь определенные лингвострановедческие знания. Речевая компетенция предполагает приобретение умений и навыков, которые необходимы для использования приобретенных языковых и лингвострановедческих знаний с целью понимания чужой и порождения своей речи в определенных коммуникативных целях. Коммуникативная компетенция – это приобретенный опыт использования речевых умений в процессе межкультурной коммуникации и диалога культур.

Формирование компетенций необходимо осуществлять в той или иной степени в ходе занятий с иностранными обучающимися на разных этапах обучения. Для наиболее эффективной организации учебного процесса следует выявить наиболее типичные языковые проблемы арабской аудитории (фонетические, грамматические, лексические), связанные с изучением русского языка.

На уровне фонетики отметим следующие основные различия:

1. Противопоставление звуков по твердости/мягкости, звонкости/глухости. В арабском языке согласные не делятся на звонкие и глухие, т. е. нет парных согласных по этому признаку. Также нет процесса оглушения и озвончения, соответственно и нет ассимиляции. По твердости и мягкости также нет противопоставления. Отсутствуют согласные звуки *[n]*, *[ɛ]*, *[j̃]*, *[u]*, *[ɕ]*; звук *[ʕ]* заменяется на *[y]*; в некоторых случаях отсутствует смягчение согласных (только мягкая *[l']*).

2. Количество гласных в арабском языке представлено 3 звуками – *[a]*, *[u]*, *[y]* (в русском – 6). Часто звук *[u]* перед согласными произносится как *[ɛ]* и *[u]*; звук *[y]* как *[o]* и *[y]*.

3. Специфика интонации и ударения. В арабском языке отсутствует ударение, что затрудняет его восприятие обучающимися в русском языке. Часто русское ударение арабскими студентами воспринимается

как явление «огласовки» (это специальные надстрочные и подстрочные обозначения гласных букв в арабском языке, регулирующие правила чтения). Этот фактор оказывает влияние и на чтение – обнаруживаются типичные ошибки в речи учащихся (ударные слоги со звуком [o] читаются как [a] и др.), что отражается и на письме в том числе.

4. Перестановка букв в слогах и слогов в слове. Это связано с правилами письма и чтения в арабском языке – справа налево.

5. Отсутствие прописных букв в арабском языке. Так, имена собственные, начало фразы арабские обучающиеся пишут строчными буквами.

Выявление сходств и различий на фонетическом уровне является необходимым условием успешного овладения студентами арабских стран русским языком на начальном этапе и дальнейшем успешном освоении языка на продвинутом этапе.

При грамотном обучении слуховым и произносительным (фонетическим) умениям на начальном этапе позволит студентам продолжить успешное освоение русского языка на продвинутом и последующих этапах. Отметим, что фонетический аспект должен присутствовать на всех этапах обучения иностранных студентов. На начальном этапе происходит обучение базовой русской фонетике (звуки и их основные противопоставления, ударение и модели слов, четыре типа интонационных конструкций). На продвинутом этапе особенно важно ввести корректировочный курс фонетики, так как овладение русским произношением задача трудная для арабских обучающихся, а в некоторых случаях (особенно для взрослых) часто трудновыполнимая.

Одной из важных задач корректировочного курса является совершенствование слуховых и произносительных навыков, приобретенных на начальном этапе, а также устранение устойчивых ошибок. Арабские студенты часто переносят особенности своей фонетической системы в русскую речь. Поэтому следует поэтапно корректировать и слуховые, и произносительные навыки, что требует постоянной тренировки слухового и речедвигательного аппарата. Здесь также важна работа зрительного анализатора в качестве дополнительного помощника. Особенность корректировочного курса состоит в том, что именно на этом этапе следует обратить внимание на осознанное противопоставление фонетических сходств и различий русского и арабского языков.

При обучении фонетике мы используем методы сознательного освоения артикуляции, имитативный и аналитико-имитативный. Данные методы особенно эффективны, если учитывается ряд особенностей родного языка обучающихся. В данном случае можно опираться как сходства, так и на различия русского и арабского языков. Сочетание

сознательного освоения артикуляции и имитации дает ощутимый положительный результат. При введении материала преподаватель может применять также разные артикуляционные схемы, звуки-помощники и необходимые произносительные позиции.

Работа над фонетикой начинается с постановки того или иного звука, далее происходит закрепление его произношения, затем дифференциальная работа и закрепление звука. При этом используется ряд фонетических упражнений, направленных на усвоение фонетической системы русского языка. Во-первых, следует использовать упражнение слухового и зрительного наблюдения изучаемого звука без повторения за образцом в целях создания слухового образа и артикуляционной установки. Во-вторых, слушание, повторение и коррекция со зрительной опорой, потом без зрительной опоры. В-третьих, самостоятельное воспроизведение звуков. В-четвертых, употребление звуков в словах, словосочетаниях, предложениях, в текстах.

Обучение интонации. Интонация – одна из важных составляющих речи. Состоит из сочетания таких характеристик, как движения тона вверх-вниз, силы звука и длительности. Арабскому студенту необходимо научиться слышать русскую речь и применять интонационные конструкции на всех этапах обучения.

В русском языке выделяются семь основных видов конструкций (от ИК-1 до ИК-7). Использование интонационных конструкций делает возможным различие смысла звучащих предложений (например, Какой сегодня день? ИК-1); Какой сегодня день! ИК-5).

На начальном этапе обучения в основном даются четыре нейтральные интонационные конструкции. Продвинутый этап характеризуется введением и освоением стилистически и экспрессивно-окрашенных конструкций, а также корректировкой интонационных навыков на основе расширенного и усложненного языкового материала, актуального для разных видов речевой деятельности обучающихся.

При обучении интонации также происходит формирование слуховых и произносительных навыков у арабской аудитории. Необходимо научить умению слышать, понимать и произносить интонационные конструкции повествовательного, вопросительного, побудительного предложения. В зависимости от интонации предложение может иметь разный смысл.

Примеры тренировочных упражнений по обучению интонации, которые мы используем в арабской аудитории.

1. Слушайте предложения. Назовите типы ИК.
2. Определите в прослушанном тексте изученную вами ИК.
3. Слушайте текст, определите типы ИК

4. Слушайте текст, определите центр ИК-3/4.
5. Слушайте текст, следите по тексту, сравнивая при этом интонационную разметку с дикторским произношением.
6. Найдите в тексте тот или иной тип ИК.
7. Слушайте предложения и повторяйте их за диктором в паузы.
8. Слушайте текст/диалог, проверьте, правильно ли вы определили интонационно-смысловые центры.

Приведем примеры тренировочных упражнений по обучению фонетике, которые мы используем в арабской аудитории.

Примеры корректировки звуков [ш] и [ж].

1. *Звук [ш] произнесите длительно на одном выдохе.*
2. *Прочитайте слоги, запомните и проговорите громко с использованием зеркала. Следите за артикуляцией.*

Ша-шо-шу-ши шо-шу-ши-ша

Шу-ши-ша-шо ши-ша-шо-шу

3. *Прочитайте слоги, затем проговорите с изменением ударения.*

Ша-шо-шу-ши шо-шу-ши-ша

Шу-ши-ша-шо ши-ша-шо-шу

4. *Впишите слоги ша /ши в слова.*

На... Мы... Гру... Ма....

Да ... У... Пи... Ва...

Ната ... На... Ка... Камы...

Кры ... Ды... Спе ... Ва... Малы... Каранда Лап ...

Ма ... на Стар ... й С... ть Пу... стый

5. *Прочитайте и проговорите предложения несколько раз.*

Миша и Маша малыши. Там шуршат камыши. Наша Маша моет под душем уши и шею. Ваша Даша моет под душем уши и шею. Наша школа хорошая. В нашей школе шумно и весело. Саша спешит в школу.

6. *Прочитайте скороговорки. Правильно произнесите звук [ш].*

Тише, мыши, тише, мыши, Тише, мыши, не шумите,

Кот сидит и еле дышит. Нашу Дашу не будите.

7. *Прочитайте, затем проговорите слоги 3–4 раза.*

Жа-ша-ши шо-жо-жу жа-ша-жа жо-жо-шо

Жо-шо-шу ша-жа-жо жо-шо-жа ша-жа-ша

8. *Запишите слоги и слова под диктовку.*

Шу-жу, шо-жо, жа-ша, жи-ши, же- ше, шу-жу-жу, жу-шу-шу, жи-жи-ши, ши-ши-ши, жо-шо-жо, ши

Шутка- жутко, Саша- саж, мест-жест, сужу- сушу, шест-жест, жатка-шатко, шов- шор.

9. *Закончите слово слогом –ши или –жи.*

Каранда..., камы..., экипа..., вклады..., клави..., эта..., черте..., детены..., гара..., зверены..., кры..., мы..., лу..., малы..., су...

Упражнения на автоматизацию звуков.

10. *Прочитайте слова. Помните, что буквенные сочетания **си**, **зи**, **сж**, произносятся как долгий звук [ш] и [ж].*

С шайбой, с шуткой, с шапкой, без шума, без шутки, без шапки, с женихом, с женой, с жасмином, с шарфом, без жадности, без жгута, из жира, близ шахты, с шумом, с жаром, без шапки, близ жилья.

11. *Прочитайте русские пословицы. Обратите внимание на правильное произношение звуков [ш] и [ж]. Выучите наизусть.*

С кем поведешься, от того и наберешься.

Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Ум хорошо, а два лучше.

Дальше в лес – больше дров.

В гостях хорошо, а дома лучше.

Не спеши языком, спеши делом.

Дружба – дружбой, а служба – службой.

Кто дрожит, тот и бежит.

Чужим умом жить – добра не нажить.

12. *Прочитайте стихотворение. Обратите внимание на правильное произношение звуков [ш] и [ж].*

Уж небо осенью дышало, Ложился на поля туман,

Уж реже солнышко блистало, Гусей крикливых караван

Короче становился день, Тянулся к югу: приближалась

Лесов таинственная сень. Довольно скучная пора:

С печальным обнажалась. Стоял ноябрь уж у двора.

(А. С. Пушкин)

Для более эффективного обучения русскому языку необходимо учитывать также этнопсихологические особенности арабской аудитории, знание которых поможет преподавателю избежать трудностей в учебном процессе. Арабские обучающиеся представляет собой коммуникативный тип: они достаточно быстро идут на контакт, легко общаются в любой ситуации. Отметим и другие черты.

1. Постоянная эмоциональная возбудимость, горячность, воодушевленность, преподнесение себя как особого человека, способного, умного, в некоторых ситуациях пафосного.

2. Чрезмерная импульсивность, часто отсутствие самоконтроля при выражении чувств и эмоций (особенно отрицательных). Склонность к преувеличениям некоторых жизненно важных обстоятельств для привлечения к себе особого внимания преподавателя.

3. Трудолюбие и настырность сочетается с отсутствием самодисциплины. Для арабского обучающегося опаздывать на урок является нормальным явлением. При этом отличительной особенностью арабского студента является желание быстро научиться предмету и ради этой цели он готов на все.

4. Поверхностное отношение к своему будущему, которое заключается в том, что пребывание в другой стране – это веселое приключение, связанное не только с обучением русскому языку.

5. Стремление нравиться окружающим, быть центре внимания; четкое понимание значимости понятий о чести и о личном достоинстве.

6. Презентация себя как личности с большой буквы, что отражается и на внешнем виде. Любят, чтобы преподаватель постоянно хвалил за успехи в учебе [4].

Знание основных этнопсихологических, этнокультурных факторов, национальных и языковых особенностей арабской аудитории и учет их при обучении русскому языку как иностранному позволило нам выработать некоторые приемы и методы освоения русской фонетики на разных этапах обучения и успешно применять в практике преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. *Балыхина Т.М.* От методики к этнометодике: поликультурные аспекты обучения русскому языку // Русский язык многополярном мире: новые лингвистические парадигмы диалога культур: сб. статей междунар. науч-практ. конф., посвящённой 50-летию РУДН. М.: РУДН, 2009. С. 11.

2. *Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы пути их преодоления: монография; 2-е изд. М.: РУДН, 2010, 344 с.

3. *Григорян А. А., Попкова Е.Б.* Обучение русскому языку студентов из Туркменистана // Филологический класс. 2021. Т. 26, №4. С. 302–315.

4. *Шагаль Э.В.* Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация арабский язык М.: Институт востоковедения РАН, 2001. 288 с.

5. *Щукин А.Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 512 с.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД УСТРАНЕНИЕМ «ПОЗИЦИОННОГО» АКЦЕНТА В РУССКОЙ РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РЯДА ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ

Давидян Д.Л.

*Институт русского языка и культуры МГУ имени М.В. Ломоносова
Россия, Москва
D.I.A.N.A.1995@mail.ru*

Проанализированы некоторые особенности «позиционного» акцента в русской речи носителей ряда индоевропейских языков – армянского, болгарского, испанского, итальянского и португальского. Показаны причины возникновения «позиционного» акцента в русской речи названных контингентов учащихся: рассмотренные в статье фонетические отклонения обусловлены переносом позиционных закономерностей родного языка учащихся на русский. Представлены учебно-методические материалы, которые могут быть использованы в ходе работы над устранением «позиционного» акцента в русской речи.

***Ключевые слова:** практическая фонетика, русская речь, иностранный акцент, позиционный, армянский, болгарский, португальский.*

THE ELIMINATION OF "POSITIONAL" ACCENT IN THE RUSSIAN SPEECH OF NATIVE SPEAKERS OF INDO-EUROPEAN LANGUAGES

Davidian D.

*Lomonosov Moscow State University Institute of Russian Language and Culture
Russia, Moscow*

The article analyzes the "positional" accent in the Russian speech of native speakers of Indo-European languages – Armenian, Bulgarian, Italian, Spanish and Portuguese. The "positional" accent is caused by the transfer of positional rules of the students' native language into Russian language. Training materials are presented. These materials can be used to eliminate the "positional" accent in Russian speech.

***Keywords:** practical phonetics, Russian speech, foreign accent, positional, Armenian, Bulgarian, Portuguese.*

Каждый язык характеризуется определенным набором позиционных закономерностей – позиционных чередований фонем или позиционных запретов на их употребление, но в процессе обучения иностранных учащихся русской звучащей речи редко уделяют внимание позиционным закономерностям их родного языка. В то же время еще в середине XX века А.А. Реформатский был убежден в необходимости учета «позиционных навыков» родного языка: «чрезвычайно важным является усвоение позиций и, в первую очередь, преодоление позиционных навыков своего языка» [5:149].

Позднее данной проблематикой занимались В.А. Виноградов, К.В. Горшкова, О.Н. Короткова, Е.Л. Бархударова и их последователи. Анализируя интерферирующие влияние позиционных закономерностей родного языка учащихся на их русское произношение, Е.Л. Бархударова выделила две тенденции в области усвоения позиционных закономерностей изучаемого языка: «Позиционные закономерности родного языка при наличии соответствующих условий обязательно переносятся на изучаемый, а позиционные закономерности изучаемого языка не воспринимаются учащимися, если не совпадают с позиционными закономерностями родного» [1:149].

Довольно часто в индоевропейских языках встречается позиционное варьирование носовых согласных. Например, в болгарском, испанском, итальянском и португальском языках переднеязычный носовой перед заднеязычными согласными меняется на заднеязычный носовой [ŋ]:

- болг.: *банка* [ба́ŋка] ‘банк’;
- испан., итал.: *banco* [ˈbaŋko] ‘банк’;
- порт.: *banco* [ˈbaŋku] ‘банк’.

Названная позиционная закономерность переносится на русское произношение носителей вышеперечисленных языков, и в их русской речи в позиции перед заднеязычными согласными на месте переднеязычных носовых [н] и [нʼ] наблюдается заднеязычный носовой [ŋ]: *ба[ŋ]к (банк), *армя[ŋ]ка (армянка), *испа[ŋ]ка (испанка), *мале[ŋ]кий (маленький) (подробнее о «позиционном» акценте в области произношения носовых согласных см. [3]).

Ниже представлены упражнения, направленные на отработку произношения переднеязычных [н] и [нʼ] в сочетаниях с заднеязычными согласными.

Упражнение 1. Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно. Следите за произношением переднеязычных [н] и [нʼ] перед заднеязычными согласными.

Ба́нка, ма́нка, ра́нка, го́нка, оса́нка, оце́нка, ира́нка, испа́нка, эсто́нка, кубинка́, армя́нка, италья́нка, бразилья́нка, са́нки, боти́нки, банки́р, банкё́т, конкурс, фу́нкция.

Ма́нго, та́нго, Конго́, ю́нга, шланг, шта́нга, Анго́ла, монго́л, анги́на, а́нгел, Ангели́на, А́нглия, Монго́лия, Ве́нгрия, кенгуру́, лингви́ст, бронхи, Шанха́й.

Банк, панк, танк, ранг [ранк], гонг [гонк], цинк, ринг [р’инк], пудинг [пуд’инк], викинг [в’ик’инк], кастинг [кас’т’инк], Гонкóнг [Ганкóнк].

Де́ньги, ня́нка, коньки́, звóнкий, ма́ленький, ста́ренький.

Ба́нка ма́нки, пу́динг с ма́нго, го́нка на са́нках, ста́ренькие бо́тинки, ма́ленький ке́нгуру, ка́стинг в Ша́нхае, ко́нкурс в Ко́нго.

Ангели́на купи́ла пу́динг с ма́нго. В А́нглии проходи́ла го́нка на са́нках. В А́нголе нет ке́нгуру́.

Упражнение 2. Назовите существительные женского рода по образцу. Следите за произношением переднеязычного [н] перед заднеязычным [к].

Образец: **иноста́рнец** – *иноста́рка*.

Иноста́рнец – ..., **америка́нец** – ..., **аргентине́ц** – ..., **ира́нец** – ..., **испа́нец** – ..., **ита́льянец** – ..., **лива́нец** – ..., **куби́нец** – ..., **македо́нец** – ..., **мексика́нец** – ..., **перуа́нец** – ..., **эсто́нец** – ..., **япо́нец** – ...

Типологической особенностью русского вокализма является редукция гласных. Отсутствие редукции русских гласных или редукция по другой схеме – одни из наиболее характерных черт «позиционного» акцента иностранных учащихся в области русского вокализма. Так, например, в испанском и итальянском языках нет редукции, поэтому испано- и италоговорящие учащиеся не воспринимают редукцию русских гласных, и в их русской речи все гласные произносятся без качественной и количественной редукции: *м[о]л[о]к[о] (*молоко*), *М[о]скв[а] (*Москва*). Качественная редукция также не наблюдается, например, в акценте носителей армянского языка, поскольку в армянском языке возможна только количественная редукция (подробнее о вокализме армянского языка в сопоставлении с русским вокализмом см. [6]).

Если в родном языке учащихся есть редукция, то это не означает, что они смогут освоить редукцию русских гласных. Напротив, поскольку редукция в родном языке учащихся отличается от редукции в русском языке, они не воспринимают редукцию русских гласных и переносят в акцент особенности функционирования гласных их родного языка. Одна из характерных черт болгарского и португальского «позиционных» акцентов в области произношения русских гласных – реализация фонемы /о/ гласным верхнего подъема [u] в безударной позиции. Названное фонетическое отклонение в акцентах учащихся связано с переносом особенностей качественной редукции в болгарском и португальском языках на русский (подробнее об особенностях фонетики болгарского языка см. [2], а об особенностях португальской фонетики – [4]).

Чаще всего и в акценте болгар, и в акценте португалоговорящих фонема /о/ реализуется гласным [u] на конце слова: *слов[у] (*слово*), *дел[у] (*дело*). В акценте болгар фонема /о/ в безударной позиции может реализовываться гласным верхнего подъема также в абсолютном начале

слова: *[u]казал (оказал). В акценте португальцев¹ реализация фонемы /o/ гласным верхнего подъема [u] нередко встречается в предударной позиции: *м[u]л[u]ко (молоко), *к[u]пить (копить).

Для того чтобы устранить в русской речи названных контингентов учащихся описанное выше отклонение, необходимо предложить им упражнение на противопоставление О (реализованной гласными [а] и [ъ]) и У в безударной позиции.

Упражнение. Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно. Следите за редукцией гласного О в начале, в середине и в конце слова.

а) Оказал [аказал] – указал [указал], опустил – упустил, одержал – удержал, остановил – установил, остановка – установка, одобрение – удобрение, ошибся – ушибся.

б) Копить [кап'ит'] – купить [куп'ит'], солить – сулить, накопить – накупить.

в) Дёло [д'эль] – делу [д'элу], чúdo – чúду, слóво – слóву, мéсто – мéсту, крёсло – крёслу, колéно – колéну, зóлото – зóлоту.

В ходе изучения русского языка большую трудность у носителей самых разных языков вызывает произношение консонантных сочетаний. Как правило, в интерферирующей русской речи иностранных учащихся наблюдается либо выпадение согласных – *[vɾ']еча (встреча), либо гласные вставки: *[v'i]чера (вчера). Обычно наибольшую трудность у иностранных учащихся вызывает произношение сочетаний из 3 и более согласных, но носителям некоторых языков крайне трудно произносить и сочетания из 2 согласных. Например, в русской речи армянских учащихся фиксируется гласная вставка среднего ряда среднего подъема [э] между согласными, поскольку в армянском языке невозможно употребление даже двух согласных вместе без гласной вставки. Армянские учащиеся переносят этот позиционный запрет на употребление консонантных сочетаний в родном языке на русское произношение, и в результате наблюдаются ошибки типа *м[э]не (мне), *к[э]нига (книга)

Среди носителей романских языков гласные вставки в разных позициях фиксируются в большей степени в акценте португало-говорящих учащихся, а именно в русской речи бразильцев и португало-язычных африканцев. В акценте названных контингентов учащихся особенно часто наблюдается гласная вставка переднего ряда [i] после

¹ В работе анализируется интерферирующая русская речь носителей разных вариантов португальского языка – носителей европейского варианта (португальцев), носителей бразильского варианта (бразильцев) и носителей португальского языка, функционирующего в африканских странах (португалоговорящих африканцев). Реализация фонемы /o/ гласным верхнего подъема [u] в предударной позиции встречается только в акценте португальцев.

конечного заднеязычного [к], что приводит к его смягчению: **пончи*[k·i] (*пончик*), **блинчи*[k·i] (*блинчики*). После других конечных взрывных гласная вставка наблюдается реже. Гласная вставка в речи бразильцев также довольно часто фиксируется в консонантных сочетаниях после щелевых [в] и [х]: *[v·i]торник (*вторник*), [v·i]столе (*в столе*), *[x·i]леб (*хлеб*). В акценте португальцев, напротив, гласные вставки встречаются крайне редко.

Чтобы устранить в русской речи иностранных учащихся гласные вставки, необходимо предложить им упражнения на противопоставление слов, различающихся только наличием/отсутствием гласного.

Упражнение 1. Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно. Следите за произношением сочетаний согласных.

Вече́ра – вче́ра, зада́ча – сда́ча [здач'а], задава́ть – сдава́ть, зада́ние – зда́ние, переда́ть – преда́ть, собира́ть – собра́ть, выходи́ть – входи́ть, вылива́ть – влива́ть, выска́кивать – вска́кивать.

Упражнение 2 (для бразильцев и португалоговорящих африканцев). Слушайте, повторяйте, читайте самостоятельно. Следите за произношением согласного [к] на конце слова.

Ла́ки – лак, ра́ки – рак, ли́ки – лик, кри́ки – крик, до́мики – до́мик, зу́бики – зу́бик, ку́бики – ку́бик, сто́лики – сто́лик, пря́ники – пря́ник, слова́рики – слова́рик.

Упражнение 3 (для бразильцев и португалоговорящих африканцев). Назовите формы единственного числа приведенных ниже имен существительных. Следите за произношением согласных на конце слова.

Образец: со́ки – со[к].

Со́ки – ..., ра́ки – ..., па́рки – ..., ри́ски – ..., лу́чики – ..., мя́чики – ..., фа́ртуки – ..., пе́рсики – ..., сто́лики – ..., зонти́ки – ..., про́пуски – ..., бли́нчики – ...

Таким образом, проведенное исследование показывает, что большое количество ошибок в русской речи иностранных учащихся может быть обусловлено не различиями в фонемном составе родного и изучаемого языков, а несовпадением позиционных закономерностей двух «контактирующих» систем. Позиционной фонетике родного языка учащихся нужно уделять особое внимание и разрабатывать специальные упражнения, направленные на устранение «позиционного» акцента в русской речи.

Литература

1. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения произношению // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2015. №3. С. 139–154.

2. Гинина Ст. Ц., Платонова И.В., Усикова Р.П. Учебник болгарского языка. М.: Издательство Московского университета, 1985. 440 с.

3. Давидян Д.Л. Работа над русскими носовыми согласными в португалоговорящей аудитории // Преподаватель XXI век. 2022. №4. Часть 1. С. 192–199.

4. Петрова Г.В., Мендонса Жоау Ж.К. Португальский язык для начинающих. М.: Филоматис, 2011. 280 с.

5. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // Филологические науки. 1959. №2. С. 145-156.

6. Хачикян А.Я. Сопоставительный анализ вокалических и акцентологических систем русского и армянского языков: автореф. дис. ... док. филол. наук. М.: Издательство МГУ, 2005. 64 с.

ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ

Дроздов А. П.

*Центр языкового тестирования,
Санкт-Петербургский государственный университет
Российская Федерация, г. Санкт-Петербург
a.p.drozdov@spbu.ru*

В статье рассматривается современное состояние экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации, также показаны его перспективы, сопутствующие разработки образовательных программ, ведущиеся в том числе в Санкт-Петербургском Государственном университете, отмечена необходимость повышения уровня знания и практических навыков в русском языке у мигрантов.

Ключевые слова: комплексный экзамен, русский язык как иностранный, адаптация мигрантов, продвижение русского языка, программы по русскому языку как иностранному, миграционная политика России, обучение русскому языку как иностранному.

THE INTEGRATION EXAM IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE, THE HISTORY OF RUSSIA AND THE FUNDAMENTALS OF LEGISLATION OF THE RUSSIAN FEDERATION. PRESENT AND FUTURE

Drozdov A.

*St Petersburg University Language Testing Centre
Russian Federation, Saint Petersburg*

The article discusses the current state of the integration exam in Russian as a foreign language, the history of Russia and the fundamentals of the legislation of the Russian Federation, also shows its prospects, the accompanying development of

educational programs, including those carried out at St. Petersburg State University, and notes the need to improve the level of knowledge and practical skills in the Russian language among migrants.

Keywords: *the integration exam, Russian as a foreign language, adaptation of migrants, promotion of the Russian language, programs in Russian as a foreign language, migration policy of Russia, teaching Russian as a foreign language.*

Важнейшими задачами миграционной политики Российской Федерации являются создание условий для адаптации и интеграции мигрантов в российское общество, обеспечение социальной защищенности, защита их прав и свобод. В рамках Концепции государственной миграционной политики (рассчитанной до 2025 г.) Федеральная миграционная служба России, Минобрнауки РФ вместе с ведущими вузами разработали стратегии и средства решения актуальных задач: были созданы Требования [2], типовые тесты, основаны центры информационной и правовой поддержки мигрантов, центры тестирования и обучения русскому языку, школы мигрантов. Таким образом, в России институционально сформировалась государственная система тестирования иностранных граждан. Именно в рамках реализации этой политики был создан экзамен по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации (Комплексный экзамен), соответствующий цели получения разрешения на работу или патента, получения разрешения на временное проживание и получения вида на жительство.

Россия – страна, принимающая большое количество трудовых мигрантов (до 3 миллионов ежегодно, по данным Федеральной государственной службы статистики [4], статистических данных Центра правовой защиты и социо-культурной адаптации «РОСМИГРАНТ» [5]), целью большинства приезжих является трудовая миграция. Социальный статус мигрантов неоднороден: часто это люди с невысоким уровнем образования, иногда это могут быть и специалисты с высшим образованием в различных областях знания. Трудовые мигранты настроены на кратковременное пребывание в России с целью заработка, но многие из них не исключают и дальнейшего пребывания в России и последующее получение гражданства.

Поскольку основная цель мигранта – получение работы, возможность участия в коммуникации на русском языке становится важным аспектом жизни: «Необходимость участия в жизни социума именно на русском языке осложняет процесс интеграции. Обязательное следование сложившимся традициям и правилам общества с русской лингвокультурой требует особого подхода к освоению русского языка и речи на русском языке. Мигрант должен владеть определенным набором

речевых клише и стандартных выражений, присущих общению именно в русском языковом сообществе, знать правила речевого поведения, понимать основы лингвокультуры» [1:127]. Для реализации этой цели необходимо пополнение лексического запаса, охватывающего и базовые бытовые сферы, и специальные, профессиональные, культурно-исторические сферы, язык СМИ, сленг, книжную сферу и сферу юриспруденции. Пополнение лексического запаса позволит инофонам без психологически затрудняющих факторов совершенствовать навыки практического применения грамматики, письма, чтения на русском языке.

Достижение обозначенного возможно самостоятельным обучением русскому языку при помощи интернет-ресурсов (для этого нужен высокий уровень мотивации, а, как показывает практика, трудовые мигранты не обладают этой чертой в силу непродолжительного срока пребывания в РФ, либо иностранцы стараются жить обособленно, контактируя со своими земляками, носителями родного языка), или проходя специальные образовательные программы очно либо дистанционно.

В целях развития государственного тестирования по русскому языку как иностранному языку (ТРКИ) и Комплексного экзамена приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 25.04.2023 № 452 «О рабочей группе по вопросам совершенствования систем тестирования по русскому языку как иностранному» была создана рабочая группа по вопросам совершенствования систем тестирования по русскому языку как иностранному (Рабочая группа). Руководителем Рабочей группы был утвержден Александр Вячеславович Бабич, первый проректор по молодежной политике и организации приема ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет».

К июлю 2023 года было проведено два заседания Рабочей группы, на которых обсуждались вопросы по разработке дополнительных общеобразовательных программ по обучению русскому языку иностранных граждан, о создании единой цифровой платформы для обучения иностранных граждан (в том числе трудовых мигрантов) русскому языку.

Разрабатываемые образовательные программы для мигрантов, которые призваны не только дать базу знаний языка, что помогает свободно проживать и ежедневно коммуницировать с русскоговорящими гражданами, позволят адаптироваться в языковой среде общества для дальнейшего получения гражданства. Так, например, специалисты СПбГУ подготовили к запуску учебный курс «Жизнь и работа в России» [6], разработали учебные пособия для трудовых мигрантов из Средней Азии с целью ускорения их социокультурной адаптации в России путём освоения начального уровня русского языка. Также

ведутся работы по созданию курсов, сочетающих как очную, так и дистанционную форму обучения, что может стать подготовкой к прохождению экзамена. Наши специалисты убеждены, что такое обучение будет наиболее эффективным, если сочетать подачу материала в большей степени на русском языке и привлекать иностранные языки-посредники во вспомогательных материалах.

В разработке подобных программ важнейшим аспектом является количество и тематика лексических единиц. Поскольку для сдачи экзамена иностранцу нужно владеть лексикой в минимальном количестве (780-800 единиц, соответствующих уровню A1 □ элементарный), то целесообразно пересмотреть тематические группы с целью актуализации их к современным бытовым реалиям, но не усложнять, перегружая специальной, профессиональной лексикой таких групп, как строительная, аграрная, из сферы услуг и подобных. Это обусловлено тем, что введение специализированной лексики сверх лексического минимума усложнит изучение языка и станет препятствием для иностранных граждан. Но для уровня A2 и выше такой подход будет продуктивным.

Также в разработках уполномоченных организаций находится интернет-платформа, на которой мигранты смогут проходить предварительные тестирования, определяющие уровень владения языком, проходить обучение, пользоваться дополнительными материалами, выполнять тесты по уже освоенным темам. Все это будет под контролем преподавателей, которые смогут давать обратную связь. На наш взгляд, это перспективная разработка, в которой заинтересованы не только вузы и организации, проводящие Комплексный экзамен, но и работодатели, поскольку их работники, прошедшие такое обучение, смогут легко включиться в рабочий процесс, не будут испытывать психологических адаптационных затруднений, наоборот, их энергия будет направлена на выполнение рабочих задач, что повышает эффективность компаний в целом.

Одной из актуальных проблем России является регулирование миграционного потока, и экзамен помогает выполнять эту функцию. Комплексный экзамен был введен в 2015 г. и представляет собой тестовые задания с выбором ответа. Экзамен оценивает навыки чтения, аудирования, письма, грамматики и лексики в минимальных количествах. Тестирование трудовых мигрантов в 2021 г. исключило субтест «Говорение». Поэтому в настоящее время рассматривается введение устной части в Комплексный экзамен на уровень, соответствующий цели получения трудового патента, ведь она является логичным развитием системы проведения Комплексного экзамена. Важно обратить внимание на то, что устная часть на данном уровне владения русским языком как иностранным проверялась в период с 2015 по 2021

г. Также стоит отметить, что именно устная часть отвечает запросу на адаптацию иностранного гражданина в принимающем обществе.

Рабочая группа также занимается организационными вопросами проведения Комплексного экзамена. Например, ведется деятельность по стандартизации механизма открытия новых адресов для проведения Комплексного экзамена, образовательные организации обмениваются информацией о юридических и физических лицах, зарекомендовавших себя как недобросовестных в сфере проведения языковых экзаменов.

Оперативный обмен информацией, стандартизация порядков и подходов между организациями, проводящими Комплексный экзамен, позволит совершенствовать систему государственного тестирования, сделает ее максимально прозрачной и открытой.

Еще одним направлением для внесения корректив в систему государственного тестирования является разработка Рабочей группой подхода к порядку подтверждения знаний русского языка несовершеннолетними иностранными гражданами, достигшими возраста 14 лет и претендующих на получение права на постоянное проживание в РФ.

По закону РФ граждане, достигшие 14 лет, несут частичную юридическую ответственность, имеют паспорт, начинают вести трудовую деятельность официально в рамках Трудового законодательства, задавая перспективы своей будущей жизни. Поэтому иностранные граждане, которым уже исполнилось 14 лет, намеревающиеся постоянно проживать в России, должны сдать соответствующий экзамен. Это позволит им наравне с российскими гражданами обучаться в средне-профессиональных учебных заведениях, быстрее адаптироваться в обществе, ведь для подростков эта сторона миграции оказывает наибольшее влияние и оставляет след на психологическом здоровье.

Справедливо может возникнуть сомнение, что данные юридические препятствия повлияют на судьбу юного мигранта, также снизят в количественном отношении приток четырнадцатилетних иностранных граждан в Россию. Но как показывает практика, дети-мигранты следуют за родителями, которые уже обосновались в России или совместно собираются ассимилировать в русском обществе. Следовательно, буква закона говорит нам: международного запрета на проведение въездного контроля знаний не установлено. В то же время статьёй 10 Конвенции о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) определено, что въезд ребенка в государство с целью воссоединения семьи должен быть позитивным, гуманным, без неблагоприятных последствий. Более того, анализ миграционного законодательства других стран (Австралия, Аргентина, Бельгия и др.) свидетельствует об отсутствии государственных миграционных барьеров, и о существовании и развитии программ по интеграции иммигрантов. Поэтому

Россия как принимающая сторона должна содействовать этому, а соответствующий сертификат сможет стать юридической базой на пути к получению документов для постоянного проживания в России.

Несмотря на то что Комплексный экзамен призван помогать адаптации иностранцев, в «Российской культурной традиции уже сложилась такая ситуация, когда интеграция в русское языковое сообщество вполне сочетается с успешным сохранением собственной этнической идентичности, этому есть примеры во внутренней жизни России» [1:127]. Ярко иллюстрирует это явление армяне как интегрированная диаспора.

Как показывают статистические данные, с 2015 года Комплексный экзамен и ТРКИ для получения гражданства РФ в СПбГУ сдавали почти 19 000 граждан Армении. В период с августа 2021 года по июль 2023 года можно увидеть следующие данные:

Таблица 1. Статистические данные кандидатов из Армении, сдававших экзамен в СПбГУ

Год	для получения патента, разрешения на работу	для получения разрешения на временное проживание	для получения вида на жительство	для получения гражданства РФ
2021	20	≈800 человек	≈ 1200 человек	≈ 1800 человек
2022	≈ 300 человек	≈ 500 человек	≈ 1100 человек	≈ 2000 человек
2023	≈ 200 человек	≈ 300 человек	≈ 1000 человек	≈ 1000 человек

Можно сделать вывод, что граждане Республики Армения стараются получать документы для длительного пребывания в России, поэтому выбирают экзамены соответствующего уровня. Также они показывают высокий уровень владения русским языком, а в личных беседах подтверждают, что русскому языку в Армении уделяется особое внимание, люди стремятся знать и пользоваться на практике языком, поэтому трудностей с экзаменом у армян не возникает. Это позволяет им легко обосновываться в России, беспрепятственно посещать государственные учреждения, а детям обучаться наравне с русскими школьниками. Но при этом в России армяне сохраняют свою культурную, языковую идентичность, что позволяет гармонично сосуществовать носителям армянского и русского языков.

Подводя итоги можно уверенно сообщить, что 2023 год уже является одним из определяющих периодов в развитии систем тестирования по русскому языку как иностранному. Деятельность по админи-

стративному и методическому совершенствованию систем ТРКИ, обучению и подготовке иностранных граждан будет ключом к быстрой, комфортной и успешной социальной интеграцией мигрантов в российское общество.

Литература

1. Барышникова Е.Н. Русский тест// Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2014, № 3. – с.125-130.
2. Требованиях к содержанию комплексного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан. СПб.: Златоуст, 2015. - 48 с.
3. Постановление Правительства РФ от 31 мая 2021 года №824 «Об утверждении Положения о проведении экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации».
4. Федеральная служба государственной статистики/ Численность и миграция населения Российской Федерации. - Режим доступа: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13283> [Дата обращения: 31.07.2023]
5. Центр правовой защиты и социо-культурной адаптации РОСМИГРАНТ. – Режим доступа: <https://rosmigrant.ru/> [Дата обращения: 31.07.2023]
6. Центр языкового тестирования Санкт-Петербургского Государственного университета. – Режим доступа: <https://testingcenter.spbu.ru/>

ВЫБОР МЕТОДА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Жамгарян Н.Т.

*Общеобразовательная основная школа № 11 имени В. Сарояна,
Армения, г. Раздан
nona.zhamharyan@mail.ru*

В статье рассмотрены методы преподавания РКИ на уроках русского языка, приведены примеры из практического опыта. Даны определения и примеры распространенных моделей обучения. Рассматривается интерактивное обучение как эффективный метод обучения.

Ключевые слова: *активный модель, пассивный модель, интерактивный модель, диалог, беседа, коммуникативные навыки, коммуникационно-когнитивный подход.*

THE CHOICE OF METHOD AS AN IMPORTANT FACTOR IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Zhamharyan N.

*General education basic school N 11 named after V. Saroyan,
Armenia, Hrazdan*

The article discusses the methods of teaching Russian as a foreign language in the Russian language lessons, examples from practical experience are given. Definitions and examples of common learning models are given. Interactive learning is considered as an effective teaching method.

Keywords: *active model, passive model, interactive model, dialogue, conversation, communication skills, communication-cognitive approach.*

Изучение языка подготавливает учащихся к общению в многоязычной среде. Изучая иностранный язык, учащиеся приобретают умение общаться и общаться на этом языке, которое формируется в процессе активного сотрудничества с преподавателем, учащимися и другими людьми. В наше время в реформе системы образования особое значение имеет повышение уровня и качества преподавания иностранных языков.

Для каждого, живущего в условиях информационного общества, умение общаться на иностранных языках способствует культурному диалогу и его вхождению в мировое сообщество. С этой точки зрения характерны такие принципы языковой политики, как: языковое и культурное разнообразие, многоязычие (билингвизм), признание эквивалентности всех языков, эффективное межнациональное и межкультурное общение и сотрудничество. В условиях сочетания двух и более языков можно найти сходство между изучаемым языком и родным языком изучающего, тем самым облегчая восприятие и понимание новых языковых явлений, что и способствует развитию коммуникативных и языково-мыслительных способностей учащихся.

Помимо родного языка важным условием для разностороннего развития является знание как минимум двух других языков. В наше время ИКТ проникают во все стороны жизни человека, в том числе и в школьную сферу. Использование информационных технологий на занятиях русского языка способствует повышению эффективности обучения, повышает индивидуальные языковые способности учащихся, познавательные способности и возможности использования альтернативных методов. В большинстве случаев, при правильной организации обучения преподаватель перестает быть единственным источником передачи знаний, так как обучающийся сам должен ориентироваться в интернете и находить необходимую информацию, обеспечивающие его потребности. Необходимость и широкое использование русского языка

является обязательным для тех, кто его обучает и изучает, обеспечением языковой среды необходимо заниматься всеми возможными способами. Современное обучение требует использования методов и механизмов, принципиально отличных от предыдущих методов. Особое место среди этих методов занимают инновационные методы обучения. Интерактивное обучение – это особый способ обучения организации познавательного процесса. Он включает в себя четкие и предсказуемые цели. Одной из таких целей является создание удобной образовательной среды, в которой учащийся может почувствовать свою успешность, психологическую состоятельность, что само по себе является составной частью эффективного обучения.

В педагогике выделяют несколько моделей обучения:

1. активный – учащийся выступает в роли преподаваемого «предмета» (самостоятельные работы, творческие задания);

2. пассивный – ученик выступает в роли учебного «объекта» (слушает и смотрит);

3. интерактивный (инновационный) – взаимодействие.

Любая модель – это некая идеальная система, отображающая реальный предмет. А любые изменения в системе приводят к тому, что в результате привнесенных изменений появляется новая система, отличная от прежней. Поэтому теоретически моделей обучения может быть бесчисленное множество; некоторые могут отличаться друг от друга незначительно, другие – иметь принципиальные различия [см. 1]. Исследователи и авторы учебников по педагогике склонны разделять существующие в отечественной высшей школе модели обучения на две группы: традиционные и инновационные. Такое деление представляется спорным, так как не выражает «изюминки» каждой из них, указывая лишь на степень их конъюнктурности в свете решения насущных задач [см. 2]. Использование инновационных моделей в процессе обучения предполагает использование ролевых игр, а также совместное решение поставленных задач. За исключением участников, участвующих в образовательном процессе. Ученик превращается из слушателя в действующего лица. Сам он активно участвует в образовательном процессе, следуя своим индивидуальным действиям. Исследования показали, что: когда ученик что-то читает, он запоминает 10%, когда что-то слушает, он запоминает 20%, когда видит что-то, он запоминает 30%, когда они что-то смотрят и слушают одновременно, то они запоминают 50%, когда они делают что-то самостоятельно, они запоминают 90%. Обучение является оптимальным и эффективным, когда у слушателя есть возможность проявить себя, проявить взаимное сотрудничество (интерактивное). При интерактивном обучении необходимо создавать

такие ситуации, чтобы учащиеся проявляли уникальный, новаторский подход к вопросу, поощряя способность проявлять творческий подход к решению задачи, что считается эффективным с точки зрения психологии. Необходимо создать такие условия, чтобы учащиеся искали самостоятельно в течение курса способы решения проблемы (выбирается один из представленных способов или представляют свой вариант, обосновывая решения), учащийся окажется в необычных условиях деятельности:

- Учащийся окажется в незнакомых условиях - активное воспроизведение ранее полученных знаний.

Учебный процесс, основанный на интерактивных методах обучения, организован таким образом, что в процессе решения задач участвуют все без исключения учащихся. Сотрудничество означает, что каждый из них вносит свой вклад. Последнее, также способствует обмену знаниями и идеями в процессе работы.

Организуется индивидуально, или в парах и групповые работы. Интерактивные методы основаны на взаимном сотрудничестве учащихся, по результатам которого преподаватель должен обеспечить обратную связь, оценив достижения группы, представить их ошибки и направить на исправление этих ошибок. Рассмотрим, как можно использовать интерактивные методы при изучении русского языка. Слово «интерактивный» означает «кооперативный класс или перекрестная деятельность». Примером интерактивного урока может быть активное обсуждение в классе, игра. Подобные уроки мотивируют учащихся, заставляя их хотеть читать, слушать, понимать и, самое главное, говорить. Многоязычные совместные обучающие игры способствуют расширению, развитию и обновлению словарного запаса учащихся. Занятия по дебатам позволяют студентам избавиться от сложностей, попробовать сформулировать мысли, мнения, точки зрения на русском языке. Во время таких уроков учитель как можно меньше вмешивается, выступает в роли проводника. Исправляет только очень грубые языковые или грамматические ошибки. Интерактивные методы обучения способствуют экономии времени, раскрытию творческого потенциала учителя и ученика, возможности высказать и обосновать свою точку зрения. Интерактивный класс - это класс, который обеспечивает тесное сотрудничество между учителем и учеником. Урок должен быть построен таким образом, чтобы можно было задействовать всех учащихся в классе при любой возможности. Такие занятия становятся очень удобными и применимыми в таких классах, где знание студентами иностранных языков находится на разных уровнях, так называемых «смешанных классах».

Например, недавно я проводила интерактивный урок на тему «Согласование прилагательных с существительными в ж. и м. роде ед. и мн. числа» в 5 классе в виде разных игр. Моей целью было формировать представление об особенностях согласования имен прилагательных с существительными, показать типичные ошибки в согласовании этих частей речи, развивать навыки самостоятельной работы. Задачи-образовательная: раскрыть содержание понятий: прилагательное, существительное, род, число, согласование. Дать представление о правилах согласования прилагательных с существительными.

2. Развивающая: развивать речь учащихся новыми словами. Уметь правильно согласовать прилагательные с существительными во мн. числе в устной речи.

Планируемые окончательные результаты: понимание необходимости грамотной речи; уметь правильно согласовывать имена прил. С существительными ж. и м. родов во множ. числе. Выделять и формулировать познавательную цель, использовать орфографические и пунктуационные навыки, объяснять языковые явления, работать самостоятельно. Учащимся были даны буквы, с помощью которых они должны были собирать предложения на плакате, правильно согласовать прилагательные с существительными в женском и мужском роде в двух числах и определенное количество времени на подготовку. На уроке участвовали все ученики (они выполняли групповую работу, класс был разделен на 3 группы). Ученики представили свои работы на русском языке в соответствии со своими новыми знаниями. На мой взгляд, проведенный мною интерактивный урок прошел успешно, так как благодаря этому уроку раскрывался творческий потенциал каждого ученика, развивались коммуникативные умения и навыки, формировалось умение учащихся общаться на русском языке. По результатам работ учащиеся поощрялись, недостатки, замеченные на уроке, исправлялись на следующем уроке. Как и в любом предмете, а также в случае изучения иностранного языка, положительный стимул является важным условием формирования у обучаемого запроса на приобретение знаний, умений, навыков, познавательных интересов. В случае иностранного языка также имеет место диалог, посредством которого и в ходе которого формируется и развивается мировоззрение учащихся.

Для обеспечения благоприятных условий для диалога необходимо выбирать такие подходы к обучению, которые будут способствовать активному и беспрепятственному общению учащегося с духовной, интеллектуальной и нравственной самостоятельностью, уметь создавать меж предметные связи, благодаря которым развивается познавательная

деятельность школьника. Особенности изучения иностранного языка многочисленны и очень важны для правильного процесса обучения.

1. Изучение иностранного языка дает возможность познакомиться с культурой иноязычной страны, расширить свой кругозор, овладеть средствами выражения мыслей о предметах, явлениях, их связях и отношениях. Эти средства выражаются письменно и устно. Они являются основой для формирования коммуникативных умений при обучении иностранному языку.

2. Усвоенный обучающимся материал необходимо постоянно применять на практике в его устной и письменной формах.

Изучение иностранного языка – это не только передача грамматических знаний. В наше время каждому студенту интересно практическое знание иностранного языка. Во время общения обучающийся должен иметь возможность свободно выражать свои мысли и чувства, не бояться критики или риска ошибиться, быть в центре всеобщего внимания. В процессе обучения должен использоваться индивидуальный подход. В такой среде совместные учащиеся приобретают познавательную активность. Не менее важно сделать урок ярким, красочным, привлекательным для каждого учащегося. Для этого педагог должен использовать все возможные средства и формы общения (игра, провокация, юмор, стимуляция и др.) При обучении иностранному языку следует прежде всего руководствоваться основными принципами, вытекающими из особенностей обучения иностранному языку. Это очень важное и значимое условие успеха. Основные принципы:

- обучение, воспитание должно осуществляться на основе коммуникативно-когнитивных подходов,
- организация учебного процесса должна обеспечивать обеспечение учебных мотивов,
- необходимо применять различные связи формы и содержания языковых явлений языков, знакомых обучаемому,
- развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся должно сочетаться с выполнением учебных задач в процессе изучения языка.

Языковой материал (грамматика, лексика, фонетика) должен быть упрощенным и избирательным, то есть необходимо отобрать наиболее нужные и полезные конструкции грамматического материала. Грамматический материал подается в основном вербальная, посредством практического использования моделей и структур (ролевые игры, диалоги, использование ИКТ и т. д.).

Целями изучения иностранного языка являются:

- развитие коммуникативных навыков,

- реализация возможностей использования права на свободное передвижение,
- знание культуры, истории, географии, обычаев, традиций изучаемого языка,
- формирование у учащихся уважения к культуре своей страны и других народов,
- формирование умения заниматься самообразованием.

Для овладения иностранным языком учитель и учащийся должны следовать наиболее подходящим стилям и методам изучения во время обучения. Стиль овладения языком – это выбор мыслительных и умственных действий, которые совершает индивид при изучении иностранного языка. Это зависит от псих. типа человека, способностей и склонностей. Стили овладения языком тесно связаны с когнитивными стилями (зрительное, слуховое восприятие), эмоциональностью личности и особенностями самоорганизации (рефлексивными, импульсивными).

Литература и интернет ресурсы

1. https://si-sv.com/publ/modeli_obuchenija/14-1-0-506
2. <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-obucheniya>

ОСОБЕННОСТИ АРМЯНСКОГО АКЦЕНТА В ОБЛАСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ СОГЛАСНЫХ

Кирия Т.Т.

*МГУ им. М.В. Ломоносова
Россия, Москва
tkiriya@mail.ru*

Данный доклад посвящен анализу армянского акцента в области произношения русских согласных. В целях соблюдения принципа учета родного языка учащихся предлагается описать систему консонантизма русского языка на фоне согласных армянского языка в рамках системного, системно-позиционного и артикуляционного аспектов и рассмотреть фонетические особенности диалектных систем армянского языка, т.к. они также могут оказывать влияние на русскую речь армян.

Ключевые слова: *иностраннный акцент, произношение, фонетическая интерференция, система консонантизма, функционирование, артикуляция.*

TEACHERS OF THE ARMENIAN ACCENT IN THE FIELD OF PRONUNCIATION OF RUSSIAN CONSONANTS

Kiriia T.

*Lomonosov Moscow State University
Russia, Moscow*

This report is devoted to the analysis of the Armenian accent in the field of pronunciation of Russian consonants. In order to take into account the influence of the native language of students on their pronunciation in a foreign language it is proposed to compare the consonant systems of the Russian and Armenian languages in three aspects (systemic, system-positional and articulatory) and consider the phonetic features of the dialect systems of the Armenian language, as they can also influence the Russian speech of Armenians.

Keywords: *foreign accent, pronunciation, phonetic interference, system of consonants, functioning, articulation.*

В методике обучения иностранному языку в настоящее время особо выделяется коммуникативно-деятельностный подход, который предполагает наиболее полный учет психологических, возрастных и национальных особенностей обучающихся, что позволяет максимально эффективно выстроить процесс обучения в конкретной аудитории [1: 100-101]. В рамках этого подхода одним из наиболее важных принципов является принцип учета родного языка учащегося, позволяющий построить курс обучения иностранному языку с опорой на сходства двух языковых систем. Например, в рамках данного принципа преподаватель может выстроить курс обучения в необходимой последовательности изложения материала и с определенным набором упражнений, направленных на преодоление трудностей, характерных для конкретной аудитории иностранцев [1: 219].

В настоящей работе предлагается рассмотреть систему согласных русского языка на фоне системы консонантизма восточноармянского литературного языка в целях определения особенностей армянского акцента в области произношения русских согласных.

Согласно концепции Бархударовой Е.Л. в лингводидактических целях фонетику русского языка на фоне иноязычных звуковых систем принято описывать в рамках трех аспектов: собственно системного, системно-позиционного и артикуляционного. Собственно системный аспект предполагает анализ состава звуковых единиц “контактирующих” языков и их фонологических признаков, системно-позиционный подход к описанию русской фонетики на фоне фонетических систем других языков направлен на определение закономерностей функционирования фонем, артикуляционный аспект включает описание артикуля-

ционной базы и артикуляционного образования звуков родного и изучаемого языков [3: 142].

При анализе составов звуковых единиц в “контактирующих” языках предполагается выделение трёх групп звуков: 1) преимущественно сходных, 2) “мнимо” сходных, 3) характерных только для одной из систем.

Произношение русских звуков, имеющих преимущественно сходные аналоги в армянском языке, обычно не вызывает трудностей у армян. К таким звукам можно отнести звуки [б], [м], [в], [ф], [л], [з], [с], [ж], [ш], [д], [н], [г], [х], [й].

Можно также выделить ряд русских звуков, которые имеют два аналога в армянском языке. Например, русский дрожащий твёрдый [р] имеет два аналога в восточноармянском языке: преимущественно сходный дрожащий [г] и “мнимо” сходный одноударный [г]. Несмотря на наличие “мнимо” сходного аналога в армянском языке, у армян не вызывает трудности произношение русского дрожащего [р].

Одной из особенностей армянского консонантизма является тройное противопоставление по признаку глухости/звонкости среди взрывных и аффрикат. В литературном восточноармянском языке выделяются глухой непридыхательный, глухой придыхательный и звонкий звуки [8: 17]. В таком случае у русских глухих взрывных [п], [т], [к] и аффрикаты [ц] имеются преимущественно сходные (глухие непридыхательные [р], [т], [к], [т͡с]) и “мнимо” сходные аналоги (глухие придыхательные [р^h], [т^h], [к^h], [т͡с^h]), а аффриката [ч'] имеет два “мнимо” сходных аналога в армянском языке: непридыхательный [т͡ʃ] и придыхательный [т͡ʃ^h]. Предположительно, произношение звуков [п], [т], [к], [ц] не должно вызывать трудностей у армян, однако анализ интерферированной русской речи носителей восточноармянского языка показал, что это не так.

В некоторых диалектах восточноармянского языка глухой непридыхательный согласный в подсистемах взрывных и аффрикат является абруптивным, соответственно противопоставление среди взрывных и аффрикат по глухости/звонкости в этих диалектах выглядит следующим образом: глухой непридыхательный (абруптивный), глухой придыхательный и звонкий [8: 17]. Абруптивные согласные отличаются тем, что при их произнесении “голосовые связки не расслаблены, как при глухих, и не натянуты (и не дрожат), как при звонких, а сомкнуты и прорываются со взрывом, одновременно с шумом прорывая препятствия, образованные в ротовой полости, в гортани возникает межсвязочный взрыв” [6: 693].

Таким образом, у русских взрывных [п], [т], [к] в диалектах восточноармянского языка имеется по два “мнимых” аналога: глухие абруптивные [p[□]], [t[□]], [k[□]] и глухие придыхательные придыхательные звуки [p^h], [t^h], [k^h]. В своей русской речи носители армянского языка на месте глухих взрывных употребляли оба “мнимых” аналога: *[p[□]]араллели (параллели), *[t[□]]оже (тоже), *[k[□]]онкретный (конкретный), *c[t^h]анут (станут), *[k^h]рюк (крюк).

Что касается аффрикат, то можно отметить, что в диалектных системах восточноармянского языка русским аффрикатам [ц] и [ч'] “мнимо” соответствуют глухие придыхательные аффрикаты [t͡s^h] и [t͡ʃ^h], которые часто употребляются армянами-носителями диалектов восточноармянского языка в их интерферированной русской речи: *[t͡s^h]ель (цель), *[t͡ʃ^h]исто (чисто). А вот глухие абруптивные аффрикаты [t͡s'] и [t͡ʃ'] нельзя считать аналогами русских аффрикат [ц] и [ч'], так как между ними не прослеживается акустического и перцептивного сходства.

Практически у всех мягких звуков русского языка нет аналогов в армянском языке в связи с отсутствием в нем противопоставления согласных по этому признаку. Исключения составляют звук [j], у которого есть преимущественно сходный аналог в армянском языке, и звуки [т[□]] и [д[□]], у которых в армянском языке есть “мнимо” сходные аналоги – глухая абруптивная альвеолярная аффриката [t͡s'] (в диалектных системах) и звонкая альвеолярная аффриката [d͡z] соответственно. Употребление армянских аффрикат на месте мягких зубных взрывных согласных русского языка часто встречалось в речи армян: *[d͡z]елать (делать), *ве[d͡z] (ведь), *разви́ва[t͡s'] (развивать), *знае[t͡s']е (знаете).

Ошибки в противопоставлении твердых и мягких согласных встречаются у армян во всех позициях. Носители армянского языка употребляли в позиции перед гласными полумягкие согласные вместо мягких согласных в сочетаниях типа ТЯ (*[с·]юрприз (сюрприз)), полумягкие согласные в сочетаниях типа ТЬЯ (*[б·у]т (бьют), *ба[p·]ер (барьер)) и полумягкие согласные, призвук [и] и гласный в сочетаниях типа ТЬЯ (*[в·"а]з (вяз)), твёрдые согласные вместо мягких в позиции перед согласными (*тю[r]ма (тюрьма), *аво[с]ка (авоська)), твердые или полумягкие согласные на месте мягких в позиции абсолютного конца слова (*па[r] (парь), *ко[н·] (конь)).

В армянском языке также есть звуки, которые не имеют звуковых аналогов в русском языке. Однако “мнимым” аналогом одного из таких звуков, постальвеолярной звонкой аффрикаты [d͡ʒ], является сочетание звуков [дж] в русском языке. В своей русской речи армяне систематически заменяют сочетание звуков [дж] этой аффрикатой: *[d͡ʒ]ем (джем), *[d͡ʒ]ип (джип).

При описании позиционных закономерностей “контактирующих” языков необходимо учитывать, что в процессе усвоения позиционных закономерностей изучаемого языка проявляются две тенденции, обуславливающие ошибки:

1) учащиеся переносят позиционные закономерности своего языка на изучаемый язык при наличии необходимых условий;

2) при условии, что позиционные закономерности родного и изучаемого языков не совпадают, учащиеся не воспринимают позиционные особенности изучаемого языка [2: 24].

Иллюстрацией первой тенденции может служить перенос носителями армянского языка в свою русскую речь особенности армянского языка, которая заключается в том, что носовая зубная фонема [n] перед заднеязычными взрывными согласными реализуется заднеязычным аллофоном [ŋ] [7: 255]: например, в слове *ба[ŋ]ка (банка).

В русском языке перед глухими согласными возможно употребление только глухих согласных, в армянском языке такой закономерности нет, соответственно, некоторые носители армянского языка не усваивают эту закономерность русского консонантизма: например, произносят слово *редко* как *ре[д]ко.

Существуют, безусловно, и возможности для положительного переноса, если позиционные закономерности изучаемого и родного языков совпадают и в изучаемом языке имеются необходимые условия для переноса. Например, в армянском языке в словах происходит мена звонкого губно-зубного [v] на глухой губно-зубной [f] [8: 28], и эта закономерность проявляется также и в русской речи армян: а[ф]то-мобиль (автомобиль).

При анализе консонантизма русского и армянского языков в рамках артикуляционного аспекта прослеживаются как сходства, так и различия в особенностях артикуляционного образования согласных звуков. Можно отметить, что артикуляционное образование русских звуков [п], [б], [м], [в], [ф] совпадает с аналогами в армянском языке. В то же время, русские согласные [т], [д], [н] описываются как ламинальные, то есть “артикулируются всей передней поверхностью языка” [4: 36], тогда как в армянском языке звуки [t[□]], [t^h], [d], [n] характеризуются как “апикальные с тенденцией к дорсальности” [5: 66], а заднеязычные [k[□]], [k^h], [g] более продвинуты вперед в отличие от русских [к] и [г] [5: 66].

Таким образом, описание русского языка на фоне родного языка учащихся в рамках системного, системно-позиционного и артикуляционного аспектов позволяет определить в двух “контактирующих” языках как сходства, которые могут послужить основой для положи-

тельного переноса особенностей родного языка, так и различия, которые могут вызвать у иностранцев трудности, приводящие к появлению акцента. Стоит также отметить, что необходимо учитывать и фонетические особенности диалектов родного языка учащихся.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Бархударова Е.Л., Короткова О.Н., Красильникова Л.В. Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование. Учебное пособие. – М.: Ключ-С, 2017. – 247 с.
3. Бархударова Е.Л. Основы сопоставления фонетических систем изучаемого и родного языков в контексте обучения произношению // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2015. – №5. – С. 139-154.
4. Князев С.В., Пожарицкая С.К. Современный русский литературный язык: Фонетика, орфоэпия, графика и орфография. Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2011. – 430 с.
5. Матвеева Е.В., Киселев В.В. Контрастивный анализ консонантизма русского и армянского языков (по литературным источникам) // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – №58. – С. 62–66.
6. Широков О.С. Языковедение: введение в науку о языках. – М.: Добросвет, 2003. – 736 с.
7. Языки мира. Реликтовые индоевропейские языки Передней и Центральной Азии / под ред. Ю.Б. Кобякова, А.А. Кибрика. – М.: Academia, 2013. – 512 с.
8. Dum-Tragut, J. Armenian: Modern Eastern Armenian. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009. – 742 с.

К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ВЫБОРА ТЕКСТА ДЛЯ ПЕРЕСКАЗА (СУБТЕСТ «ГОВОРЕНИЕ», УРОВЕНЬ ТРКИ-1)

Криволапова Д.Е.

*Санкт-Петербургский государственный университет
Россия, Санкт-Петербург
st072081@spbu.ru*

В настоящий момент объём текста, используемого в качестве основы для задания 3 субтеста «Говорение» уровня ТРКИ-1, и набор используемых лексических и грамматических средств регламентированы соответствующими уровнем куррикулярными материалами. Однако представляется возможным наметить ряд дополнительных параметров для корректного определения

адекватного уровня сложности текста и соответствия его содержательных характеристик поставленной перед кандидатом задаче.

Ключевые слова: языковое тестирование, дескрипторы CEFR, ТРКИ, первый сертификационный уровень, текст, пересказ, сюжет.

ON THE QUESTION OF THE CRITERIA FOR CHOOSING A TEXT FOR REPRODUCTION PURPOSES (SPEAKING PART OF TORFL-1 LEVEL)

Krivolapova D.

*St. Petersburg State University
Russia, St.Petersburg*

At the moment, there are specific requirements for the volume of the text used as the base for the 3rd task of the Speaking part of TORFL-1 test as well as vocabulary and grammar to be used in it. They are regulated by the set of standardizing materials. However, it is possible to discover a number of additional parameters of the text that will let us estimate the level of a text difficulty more correctly, as well as compliance of its content characteristics with the task assigned to the candidate.

Keywords: language testing, CEFR descriptors, TORFL, B1 level, text, retelling, plot.

Структура и содержание материалов ТРКИ регламентированы рядом нормативных документов. В случае первого сертификационного уровня (ТРКИ-1), соотносимого с уровнем B1 шкалы Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (далее – CEFR), набор таких материалов представлен «Типовыми тестами по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» (далее – «Типовые тесты...»), изданными в 1999 г. и обновлёнными в 2006 г., «Требованиями по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» (далее – «Требования...») (заменившими ранее опубликованный «Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение»), «Лексическим минимумом по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение» и «Программой по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение».

Предметом анализа является задание 3 субтеста «Говорение» на уровне ТРКИ-1. Согласно инструкции, кандидату необходимо подготовить устный пересказ прочитанного текста и устные ответы на два дополнительных вопроса к содержанию текста (позиции 11, 12). Время подготовки – 15 минут. Объём предъявляемого текста – 600-700 слов. Допускается использование бумажного двуязычного словаря.

Создание конечного свода правил для отбора подходящих текстов не может быть целью единственной статьи. Ставится вопрос о том, какой тип текста в большей мере отвечает поставленным задачам.

Отметим связь рассматриваемого задания с понятием медиации. Согласно обновлённому тому дескрипторов CEFR [15: 90], в процессе осуществления медиации пользователь языка (user/learner) выступает в качестве социального агента, осуществляющего конструирование и передачу смыслов посредством канала коммуникации. Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» [1], медиация – «процесс общения между людьми, которые по той или иной причине не могут общаться напрямую». В случае рассматриваемого задания экзаменуемый выступает в качестве медиатора между автором (рассказчиком) текста и экзаменатором. Медиация текста невозможна без его переработки.

Стратегии медиации в CEFR подразделяются на две группы: стратегии для объяснения новых концептов и стратегии упрощения текста. К стратегиям упрощения текста относятся «усиление» текста («*amplifying a dense text*») и оптимизация текста («*streamlining a text*»).

Стратегия усиления текста предполагает его дополнение в процессе переработки такой полезной информацией, которая облегчит его понимание адресатом. На уровне B1 усиление исходного текста связано с умениями в рамках повседневных тем общения передать основную информацию другим способом и привести простые примеры [15:122].

Оптимизация текста предполагает усечение текста до наиболее значимых деталей. На уровне B1 предполагается способность идентифицировать и выделить ключевую информацию в тексте, где информация представлена эксплицитно и прямолинейно (англ. «*straightforward*»), для передачи информации другому лицу [там же].

В «Требованиях...» тип предъявляемого в рассматриваемом задании текста определяется как «повествование, описание, сообщение, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения» [7:10]. Представленные в «Типовых тестах...» [6:45] [5:39] тексты по функционально-смысловому типу речи [11:51] могут быть охарактеризованы как повествование с элементами описания и рассуждения.

Упоминание сообщения в качестве типа предъявляемого теста требует специального комментария. Его характеристики не уточняются в «Требованиях...», а потому ему может соответствовать по крайней мере несколько определений. Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным речевое сообщение трактуется как высказывание, которое может быть представлено столь гетерогенными подвидами, как реплика, доклад, стихотво-

рение, роман и др. [1]. Сообщение как научный либо эпистолярный жанр не используется в качестве основы рассматриваемого задания в «Типовых тестах» и в других анализируемых источниках: пособиях для подготовки к ТРКИ-1 общего владения [8], [9], [14], [16], а также размещённых на сайте ЦЯТ СПбГУ открытых демо-материалах [12], [13]. По этой причине сообщение как тип текста остаётся за рамками рассмотрения.

Также за рамками рассмотрения остаются тексты, в которых преобладает описание как функционально-смысловой тип речи – во-первых, в «Типовых тестах...» они не используются в качестве основы для указанного задания, во-вторых, по причине сложностей, сопряжённых с оценкой их пересказа. К медиации описательного текста рассмотренные выше стратегии применимы в меньшей степени. Одним из критериев оценки рассматриваемого задания является «Полнота воспроизведения текста». Тестор вычитает баллы (-5 б. за пропуск каждой смысловой части) из максимального количества баллов за задание (50 б.) [5:65]. Такая методика оценки актуализирует вопрос о степени значимости тех или иных составляющих текста. В случае выбора сюжетных текстов для пересказа задача определения неэлиминируемых при пересказе элементов текста имеет более очевидное решение.

Представляется, что предпочтительно использование текста, где повествование является преобладающим функционально-смысловым типом речи. Допускаются элементы описания и рассуждения. Сюжет текста должен быть линейным (о линейности см. CEFR [15:54, 59]).

Целесообразно учитывать насыщенность текста релевантными для пересказа сюжетными перипетиями. Важная характеристика сюжетной перипетии в нашем понимании заключается в том, что каждая из сюжетных перипетий (кроме заключительной) влечет за собой следующую (обеспечивает динамику сюжета). Исключение любой из перипетий влечёт нарушение логики сюжета либо оставляет его незавершённым (последнее нарушает цельность текста) – соответственно, нарушается логика пересказа. Это обеспечивается либо причинно-следственными (если не случится событие А, то не случится событие В), либо условными (событие В происходит при условии, что происходит событие А), либо противительными (ситуация А вступает в конфликт с ситуацией В) отношениями между соседними перипетиями. Такой подход позволяет уточнить принципы оценки устного ответа: если в пересказе присутствует вся цепочка неэлиминируемых без нарушения логики перипетий, то экзаменатор не вычитает баллы по критерию «Полнота воспроизведения текста».

При выработке подхода к структуризации текста можно использовать «рабочий приём», проиллюстрированный Р. Бартом [10:424]. Исходный текст расчленяется на примыкающие друг к другу короткие сегменты (группы из трёх-четырёх фраз). По такому принципу определялись границы сегмента, содержащего сюжетную перипетию. Для экономичности такой схемы приводится краткий пересказ перипетии. Схематически цепочка перипетий текста из [6:45] может выглядеть следующим образом:

- 1) Существует Ирина Архипова
- 2) Ирина поступила в детскую музыкальную школу;
- 3) учёба в музыкальной школе выявила, что Ирина имеет талант певицы;
- 4) однако Ирина имеет талант художника;
- 5) Ирина выбирает образование архитектора;
- 6) однако Ирина находится в состоянии неопределённости;
- 7) Ирина получает музыкальное образование;
- 8) Ирина не может сделать выбор;
- 9) мама Ирины рассказывает ей историю;
- 9.1) у Ирины был дедушка;
- 9.2) дедушка работал плотником;
- 9.3) однако дедушка также имел музыкальный талант;
- 9.4) в старости дедушка в первый раз послушал оперу;
- 9.5) дедушка понял, что ему стоило заниматься музыкой;
- 10) история помогает Ирине принять решение;
- 11) Ирина Архипова – известная артистка.

Перипетии 9.3. и 9.4. состоят в отношениях временной последовательности. Это допустимо при наличии опосредованной причинно-следственной, условной либо противительной связи двух других близких перипетий (в данном случае 9.3. и 9.5.).

Представленные в тексте элементы рассуждения будут лежать за пределами такой схемы. Сам факт состоявшейся беседы с П.И. Чайковским (см. текст из [5:39]) является перипетией, однако содержание диалога выходит за рамки сюжетной формулы. Для оценки его понимания целесообразно использование дополнительного(-ых) вопроса(-ов) к тексту (позиции 11, 12).

В текст описаний, не являющихся «двигателем» сюжета, а также дополнительных ответвлений сюжета («псевдо-перипетий», не влекущих за собой последующие цепочки событий) позволяет оценить умение тестируемого использовать стратегию оптимизации текста. Поскольку отсутствие в пересказе такого рода описаний и «псевдо-перипетий» не влечёт за собой нарушение логики, их можно признать

факультативными. Их пропуск не является основанием для снятия баллов в соответствии с критерием «Полного воспроизведения текста».

Требуется установить оптимальное количество перипетий исходя из ограничений на время выполнения задания и объём текста.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. URL: https://methodological_terms.academic.ru/ (дата обращения: 01.06.2023)

2. Андришина Н.П. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. – М. – СПб.: “Златоуст”, 1999. – 36 с.

3. Андришина Н.П. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 200 с.

4. Андришина Н.П. и др. Программа по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – 7-е изд. – СПб.: Златоуст 2015. – 176 с.

5. Андришина Н.П. и др. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант. – 6-е изд. – М. – СПб.: ЦМО МГУ – “Златоуст”, 2013. – 80 с.

6. Андришина Н.П. и др. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – М. – СПб.: ЦМО МГУ – “Златоуст”, 1999. – 88 с.

7. Андришина Н.П. и др. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. – 2-е изд. – М. – СПб.: Златоуст, 2009. – 32 с.

8. Андришина Н.П., Макова М.Н., Пращук Н.И. Тренировочные тесты по русскому языку как иностранному: I сертификационный уровень: общее владение. – 4-е изд. – СПб.: Златоуст, 2015. – 120 с.

9. Балыхина Т.М., Румянцева Н.М., Царева Н.Ю. Адаптационные тесты. Первый уровень общего владения русским языком как иностранным. Практикум. – 3-е изд., испр. – М.: Рус.яз.Курсы, 2006. – 128 с.

10. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989 – 616 с.

11. Валгина Н.С. Теория текста. – М. – Логос, 2003. – 173 с.

12. Демонстрационный тест, разработанный в СПбГУ. Первый уровень (ТРКИ-I / B1). URL: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/TRKI1_demo.pdf (дата обращения: 01.06.2023)

13. Демонстрационный тест, разработанный в СПбГУ. Первый уровень (ТРКИ-I / B1). Вариант 2. URL: https://testingcenter.spbu.ru/images/files/B1_demo_2.pdf (дата обращения: 01.06.2023)

14. Левенталь И.В. и др. – Тесты по русскому языку: B1. Открытые экзаменационные материалы СПбГУ. – 2-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2020. – 140 с.

15. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка: монография. Совет Европы (английская версия). URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 01.06.2023)

16. Румянцева Н.М., Костина С.Г., Жиндаева А.Г., Гусева И.С. Готовимся к тесту по русскому языку. Первый сертификационный уровень. Общее владение. – СПб.: Златоуст, 2013. – 240 с. (дата обращения: 01.06.2023)

ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА «ОТ ЖИТИЯ К БИОГРАФИИ»

Легких В. И.

Технический университет г. Мюнхена

Германия, Мюнхен

vlegkikh@gmx.de

Статья посвящена интердисциплинарному курсу «От жития к биографии», разработанному для студентов, изучающих русский язык. Курс состоит из 14 тем, охватывающих период от Византийских Хроник до современных биографий. Тщательный подбор материала, использование как литературного, так и исторического материала, соотношение исторических фактов и вымысла позволяет заинтересовать студентов и, возможно, даже вызвать определенный интерес к чтению. Предлагаемый курс составлялся на материале древнерусской и русской литературы, но идея может быть использована и для других стран.

Ключевые слова: литература, история, педагогика, житие, биография.

TEACHING LITERATURE INVOLVING HISTORY ON THE EXAMPLE OF THE INTERDISCIPLINARY COURSE “FROM A VITA TO A BIOGRAPHY”

Legkikh V.

Technical University of Munich

Munich, Germany

The article is devoted to the interdisciplinary course "From a vita to a biography", developed for students studying the Russian language. The course consists of 14 topics covering the period from the Byzantine Chronicle to contemporary biographies. Careful selection of material, the use of both literary and historical material, the correlation of historical facts and literature makes it possible to interact students and, perhaps, even arouse a certain interest in reading. The proposed course was compiled on the basis of Old Rus and Russian literature, but the idea can be used for other countries.

Keywords: literature, history, pedagogy, Vita, biography.

Нелюбовь к чтению – довольно известная проблема как современных школ, так и университетов. Не очень хорошее знание литературного языка и отсутствие культурного фона мешает как иностранцам, так и билингам понять и полюбить произведения русской литературы. В случае с древней литературой, даже переведенной на современный язык, к обычным проблемам прибавляется еще и незнание исторических фактов и реалий, а также жанровая специфика текстов. Все вместе формирует стойкое отсутствие интереса к литературе вообще.

Как же можно все-таки вызвать интерес к несовременной литературе? На мой взгляд, решение подобного вопроса может быть в создании интердисциплинарных курсов, включающих в себя элементы истории, культурологи, искусствоведения, а также предлагающих ограниченный набор текстов для чтения, и наиболее благодатным Виктория Легкихматериалом для таких курсов является история жанра. Об одном из таких курсов, разработанных мною в 2019 году я хочу рассказать.

Курс «От жития к биографии» рассчитан как на иностранцев, изучающих русский язык, так и на билингов. Он состоит из 14 тем:

1. Хроники как биографический материал.
2. Хронограф. Летописи. Повесть временных лет.
3. Житие и четьи минеи
4. Св. Ольга, св. Владимир, свв. Борис и Глеб
5. Паремии свв. Борису и Глебу: между летописью и житием.
6. «Александрия». «Сказание о Дракуле воеводе»
7. Житие протопопа Аввакума
8. Исторический роман. Н.М. Карамзин «Марфа-посадница», «Наталья, боярская дочь».
9. Н.М. Карамзин «Письма русского путешественника»
10. А.Н. Толстой. «Петр I».
11. Автобиография. Л.Н. Толстой «Детство».
12. А.Н. Толстой «Детство Никиты» .
13. И.А. Бунин. «Жизнь Арсеньева».
14. Серия «Жизнь замечательных людей». А. Варламов «Михаил Булгаков».

Первое преимущество подобного курса заключается в небольших объемах чтения: изучать историю жанра можно как читая целые произведения, так и небольшие отрывки. Второе преимущество в том, что он проходит сквозь несколько веков русской литературы, и, как мне кажется, способен если не вызвать интерес, то хотя бы дать некоторое представление о древнерусской литературе.

Курс начинается с понятия «Хроника» и знакомством с некоторыми хрониками и летописями. Знакомству с русскими летописями

предшествуют Византийские «Хроники» Иоанна Малалы, Георгия Синкелла и Георгия Амартола. С учащимися можно обсудить, чем «всемирная» хроника отличается от хроники отдельной страны, а также методы работы средневековых историков. Если уровень группы позволяет, можно посмотреть вместе со студентами избранные работы, посвященные важным вопросам Византийской истории [4, 6, 11, 12, 13]. В первых книгах Иоанн Малала пересказывает греческую мифологию и Библейскую историю, «Хроника» Георгия Синкелла начинается «от Адама», что сильно отличается от наших исторических книг.

Переходя от византийских хроник к русской традиции, можно подвести самих учащихся к определению летописей и хронографов. Конечно, особую роль в подаче материала играет иллюминированная Радзивилловская летопись и Лицевой летописный свод. Иллюстрации, изображающие летописные события, позволят одновременно задействовать и визуальное восприятие, а попытка совместного анализа, каким сведениям мы можем верить, а каким нет, превращает скучное чтение летописей в увлекательную игру. Однако, так как у нас урок литературы, обязательным моментом будет и совместный анализ стиля выбранных отрывков, которые можно читать как в оригинале, так и в переводе [13].

Двигаясь от общего к частному, мы переходим к житию, и начать разговор о житии можно с житийных икон. Такой подход опять позволяет не только проиллюстрировать, но, через функциональность иконы, приводит к разговору о социуме того времени. Небольшой рассказ о рукописных источниках, иллюстрируемый рукописями предвещает рассказ о житии первых святых, с которыми мы уже познакомились на страницах летописи. Сравнение летописных и житийных текстов показывает различие жанров и их разную функциональность. С сильными группами можно подробнее обсудить, как составлялось житие святого, поговорить об отсутствии понятия плагиата, о переводе [10], а также о таком важном начинании, как Четыи минеи [3: 139-181, 9: 494-558]. Я для полноты картины привлекаю еще и богатую Ветхо- и Новозаветными сравнениями гимнографию выбранным святым, что позволяет не только увидеть жанр во всей полноте, но и привлечь некоторые шедевры мирового изобразительного искусства. От гимнографии довольно легко перейти к паремиям свв. Борису и Глебу, их уникальности: паремии – Ветхозаветные чтения на всенощном бдении – в службе свв. Борису и Глебу трансформируются в летописные рассказы. Обсуждения этой темы требует не только, но и некоторого религиозного экскурса: Борис и Глеб были первыми официально канонизированными святыми в новокрещенной земле, считавшей себя

наследницей Византии. Исторические события Руси вписываются в Ветхозаветную и Новозаветную историю.

Занятия, посвященные «Александрии» и «Сказаниям о Дракуле» обычно вызывают живой отклик. Александра Македонского и вампира Дракулу знают все. Однако далеко не все знают, что Влад Дракула – историческая личность, вокруг которой родилось много фольклорных историй как в Румынии, так и в России. Обычно перед рассказом о самой повести я показываю дом в Шигишуаре, где родился Влад Дракула, рассказываю те немногие исторические сведения, которые о нем известны, после чего мы переходим к самому «Сказанию» [7]. Сравнение «Сказания» с известным фильмом делает древнерусское произведение приближенным к нашей реальности, и отрывки уже читаются не со скукой, а с интересом.

«Житие протопопы Аввакума» требует серьезного исторического экскурса в историю России периода правления Алексея Михайловича и патриарха Никона [2]. Трагическую историю старообрядцев можно визуализировать с помощью известной картины «Боярыня Морозова». Подобный разговор подводит нас к произведению Аввакума и сразу же встает вопрос, чем житие протопопы Аввакума отличается от любого другого жития. Первое отличие видно уж из названия: «Житие протопопы Аввакума, им самим написанное». Отвечая на вопрос, кто и когда может писать житие, мы видим первое отличие: это не житие святого, а жизнь человека, который святым себя не считает, Н.В. Поньрко даже назвала это житие «духовным завещанием» [8: 379-387]. Чтение небольших отрывков показывает и отличие стиля написания: это очень часто разговорный простой язык. В каком-то смысле можно сказать, что «Житие протопопы Аввакума» – это первая автобиография.

Следующая тема – исторический роман и историческая повесть. Здесь пригодится культурный фон инофонов, мы можем обсудить, где зародился исторический роман, какие исторические романы они знают. Небольшие исторические повести Карамзина аппелируют к реальным историческим событиям в вольной трактовке. Обсуждая исторический колорит, можно совершить виртуальную экскурсию в Новгород, поговорить об уникальности этого города.

«Письма русского путешественника» принято считать сентиментальным романом. Кроме того, это роман в письмах. Сентиментальный роман предполагает разговор о западном романе в письмах и сентиментальном романе и их влиянии на русскую литературу [5: 3-24]. Кроме того, «Записки» дают и много исторических реалий того времени, а эпистолярный стиль предполагает возможность понять особенность этого жанра, ограничиваясь отрывками.

«Петр первый» - это уже настоящий исторический роман, посвященный очень важному периоду истории России. Разговор о романе неизбежно становится разговором о петровском времени и больших переменах, связанных с правлением первого русского императора. Визуальный ряд можно дополнить знаменитой картиной «Утро стрелецкой казни», многочисленными памятниками и портретом Петра, Медным всадником, Дворцом Меншикова в Петербурге и многим другим.

«Детство» Л. Н. Толстого и «Детство Никиты» А. Н. Толстого можно рассматривать вместе, обсудив, насколько в каждом случае лирический герой сходен с самим автором [1]. Кроме того, через анализ отрывков можно понять, в каком случае автор, даже пища от лица ребенка показывает рефлексии, свойственную взрослому человеку, а в каком случае это написано с детской точки зрения. В обоих случаях очень много внимания уделено внутренним переживаниям, что протягивает нити и к Карамзину и к Аввакуму.

Говоря о «Жизнь Арсеньева», необходимо вспомнить биографию самого И. А. Бунина, переломный момент в России, революцию, Нобелевскую премию. Арсеньев – это, конечно, не Бунин, но в этого героя вложено очень много мыслей и чувств самого автора, а события жизни самого Бунина трансформированы в, вероятно, более желаемые.

Последняя тема – серия «Жизнь замечательных людей». Это уже настоящие биографии, написанные настоящими писателями. За время своего существования в серии были изданы 1700 книг. Некоторые биографии были написаны выдающимися писателями. Например, биография Мольера написана М. А. Булгаковым, а биография самого Булгакова была написана современным писателем А. Варламовым. Термин «замечательные люди» в современной серии понимается достаточно широко и, на мой взгляд, спорно, однако то, что серия эта выдающаяся, не вызывает сомнений.

Подобные курсы помогают не только изучать литературу, но и увидеть исторический контекст, зарождение и развитие разных жанров. Так как курс охватывает большой исторический промежуток, во время занятий можно обсуждать о влиянии определенных событий на особенности жанра, рассмотреть параллели между восточно-славянской и западной литературой, обсудить знаковые произведения из литературы других стран. Тексты можно читать как в оригинале, так и в переводах, предлагая избранные места на языке оригинала. Курс предполагает активное участие студентов в обсуждении и может быть немного изменен в зависимости от пожеланий учащихся.

Литература

1. *Гусев Н.Н.* Лев Николаевич Толстой: Материалы к биографии с 1828 по 1855 год. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – 720 с.
2. *Демкова Н.С.* Житие протопопа Аввакума (Творческая история произведения). – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – 168 с.
3. *Дробленкова Н.Ф.* Из истории жанра Четиих Миней в рус. лит-ре // Армянская и русская средневековые литуратуры. Ереван.; 1 Изд. АН АрмССР, 1986. С. 139-181.
4. *Литавин Г.Г.* Византия, Болгария, Древняя Русь (IX – начало XII в.). – СПб.: Алетейя, 2000. – 398 с.
5. *Макогоненко Г.П.* Николай Карамзин и его «Письма русского путешественника» / Г. П. Макогоненко // Н. М. Карамзин. Письма русского путешественника. Повести. – М. : Правда, 1982. – С. 3-24.
6. *Медведев И.П.* Византийский гуманизм XIV–XV веков. СПб.: Алетейя, 1997. – 256 с.
7. Повесть о Дракуле / Исслед. и подг. текстов Я. С. Лурье. – М.-Л.: Наука, 1964. – 231 с.
8. *Поньрко Н.В.* Житие Аввакума как духовное завещание // ТОДРЛ. Л.: Наука, 1985. Т. XXXIX/ - С. 379-387.
9. Сергей (Спасский). Месяцеслов. – М., 1875–1876 (2-е изд., испр. и много доп.: Владимир, 1901). Т. 1: Восточная агиология.
10. *Соболевский А.И.* Переводная литература Московской Руси XIV–XVII вв. – СПб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1903. – 460 с.
11. *Beck Hans Georg* Kirche und theologische Literatur im byzantinischen Reich. – München: Verlag: München Beck, 1959. – 835 p.
12. *Dvornik Francis* The Photian Schism: History and Legend. – Cambridge: University Press, 1948. – 542 p.
13. *Müller Ludolf* (Hrsg.): Die Nestorchronik. – München: Wilhelm Fink Verlag, 2001 –366 p.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Налбандян С.Р.

*Ереванский государственный медицинский университет
имени Мх. Гераци
Республика Армения, Ереван
Armeniya1956S@mail.ru*

Интеграционные процессы в образовательной системе ЕГМУ им. Мх. Гераци, осуществляющего в настоящее время международную аккредитацию, приводят к кардинальным изменениям в системе преподавания иностранных языков в вузе.

В связи с этим нами пересматриваются и обновляются программы обучения РКИ в бакалавриате; привлекаются новые и совершенствуются традиционные средства и методы обучения РКИ студентов-медиков; внедряются новые учебные комплексы, сопровождающиеся аудио- и видеоматериалами, что способствует повышению мотивации изучения русского языка как иностранного и является подспорьем в приобретении глубоких знаний метаязыка медицины.

Ключевые слова: *русский язык как язык специальности, международная аккредитация, междисциплинарная интеграция, мотивация, учебные комплексы.*

CURRENT ISSUES IN TEACHING RFL (RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE) IN A MEDICAL UNIVERSITY

Nalbandyan S.

*Yerevan State Medical University named after Mkhitar Heratsi
RA, Yerevan,*

The integration processes in the educational system of YSMU named after Mkhitar Heratsi, which is currently undergoing international accreditation, lead to fundamental changes in the foreign language teaching system as a whole. We are revising and updating the Russian language programs for bachelor's degrees; new interactive methods and traditional teaching tools for Russian language learning by medical students are being introduced and improved, depending on the students' language proficiency levels. New educational materials, accompanied by audio and video materials, are being implemented, significantly enhancing motivation for learning the Russian language in a non-philological university and providing support for acquiring deep knowledge in both conversational and professional speech.

Keywords: *Russian as a language of specialization, international accreditation, interdisciplinary integration, motivation, contemporary teaching resources.*

Иностранные языки как средство общения и познания мира, овладения языком специальности, а также духовного обогащения личности занимают важное место в системе человеческих духовных ценностей. И это тесное переплетение закономерно и созидательно.

Как пишет И.И. Санникова, “Современное понимание человека неразрывно связано с представлением о нем как о языковой личности, то есть как о личности, развивающейся и осознающей себя в поле языка, мыслящей, познающей мир и вступающей в общение с другими людьми с помощью языка. Общество предъявляет высокие требования к человеку как в профессиональной области – быть квалифицированным специалистом, так и в отношении его культуры, которая, наряду со знаниями, начитанностью, умением вести себя включает как непереносимое условие и культуру речи”. [1:76]

В нашем докладе речь пойдет о новшествах в образовательной системе медицинского университета в связи с прохождением международной аккредитации во Всемирную федерацию медицинского образования (WFME).

Согласно новой международной программе, рабочими языками в ЕГМУ становятся: английский как язык науки, латынь как язык специальности и родной язык (армянский). Русский и немецкий языки изучаются на элективной основе.

Да, языки – это всего лишь средства обучения, но цель перед нами одна – подготовить не нащипованного терминологией узкого специалиста, а всесторонне развитую личность, способную активно участвовать во всех сферах речевого общения, иметь доступ к теоретическим и прикладным достижениям медицины. То есть выпускник медицинского вуза должен обладать общепрофессиональными компетенциями, и это не исчерпываются навыками «получения информации из зарубежных источников». [2:19]

«Отец» педагогики Я.А. Коменский в своей «Великой дидактике» писал и о том, что все находится во взаимной связи и должно преподаваться в такой же связи. Это является гарантом успеха. [3:112] То есть, он хочет сказать, что необходимость дисциплинарных связей заключена в самой природе мышления и диктуется она объективными законами высшей нервной деятельности, законами психологии и физиологии человека, что мы и взяли на вооружение.

Таким образом, несмотря на все предпочтения и поиск самых рациональных и современных подходов к приобретению специальности медика, владение иностранными языками, их трансформация в прикладном формате не теряют своей актуальности. Свободное владение профессиональной речью на русском языке необходимо в беседах с коллегами, получающими образование и квалификацию на русском языке в течение 70 лет, при чтении и обработке специальной литературы, еще не переведенной на родной язык, участии в семинарах, конференциях и презентациях, круглых столах, общении с русскоговорящими пациентами. Актуальность этих звеньев очевидна настолько, насколько важна грамотная постановка и работа со студентами 1 года обучения.

Конкурентоспособность предполагает всеобъемлющий подход к решению профессиональных задач, а идеальной моделью выпускника вуза видится специалист как билингвальная или полилингвальная профессиональная языковая личность.

Как же обстоят дела в реальности? Кого, чему и за какое время мы можем научить русскому как языку для специальности?

Контингент бакалавров с армянским языком обучения условно можно разделить на следующие категории:

1. Студенты-армяне из русскоязычных семей, свободно владеющие устной и письменной русской речью (15%).

2. Студенты-армяне, поступившие в вуз с удовлетворительным уровнем знания РКИ (60%).

3. Студенты-армяне из семей, мигрировавших в Армению из стран СНГ и обучавшиеся какой-то период в школах РФ (15%).

4. Студенты-армяне, поступившие с «нулевым» знанием русского языка (5%).

5. Студенты-иностранцы из стран СНГ (Казахстан) (5%).

Откорректировать знания, полученные в школе и обучить азам научного стиля речи, в нашем случае медицине, в установленные учебной частью сроки (68 ак.ч.) может показаться нереальным, поскольку традиционные методы обучения и контроля (тесты) оценивают лишь одну сторону РД – владение языком, но не речью. Однако я убеждена в том, что если поднять весь арсенал методической науки – ее технические и дидактические возможности – можно справиться и с этой проблемой.

Первокурсники имеют слабое представление о профессиональных компетенциях, поэтому ответственность за мотивацию полностью ложится на преподавателя языка. Безукоризненное владение содержанием программного материала, его дидактической организацией, искусством структурно-композиционного построения урока – урока-диспута, урока-конференции, урока-презентации, умение продумывать стратегии обучения и владение интенсивными методами позволит вкпе держать планку достаточно высоко и мотивировать студентов к изучению языка.

Необходимо всячески разнообразить методы преподавания языка, использовать технические средства обучения, проводить беседы, диспуты, большое место отводить наглядности, обращать внимание учащихся на интересующие студентов сайты на русском языке, совмещать традиционные и инновационные методы работы.

Повысить мотивацию можно при наличии определенных показателей.

В первую очередь, это личность самого учителя, его мобильность, предприимчивость, индивидуальный подход, харизма, владение компьютером и его возможностями. В «Великой дидактике» Ян Коменский писал, что «одним из обязательных аспектов работы педагога должно стать умение не просто давать детям информацию, а и прививать стремление к познанию, мотивировать на обучение». Революционным было и следующее суждение: «Метод обучения должен уменьшать

трудности учения, чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий». [4:117].

Во-вторых, внедрение в учебный процесс интерактивных методов обучения, например: деловые игры, методы проектов, или презентаций, психологические тренинги и т.д., все, что на сегодняшний день актуально.

В-третьих, участие в олимпиадах, организация дебатов. Молодежь привлекает соревновательный момент, и это резко повышает мотивацию к изучению РКИ. Русский язык перестает быть элективом, как только студенту становится интересно на уроке.

В-четвертых, это научно-исследовательская работа для заинтересованных в ней студентов, участие в конференциях, подготовка стендовых докладов, приобщение к публичным выступлениям на русском языке.

Ведущей конструкцией интеграции в обучении РКИ студентов-медиков является принцип межпредметных связей (русского языка с латинским, английским и спец.предметами), что соответствует требованиям международной аккредитации и обеспечивает информативную значимость основных и дополнительных ресурсов, подчиненных одной цели.

Одна из основных форм интеграции заключается в преемственности и последовательности подачи программного языкового материала с учетом уже пройденных тем на специальных кафедрах (временной разрыв - 2-3 недели). В смежных дисциплинах необходимо подбирать такой материал, имеющий аналогии в фонетике, лексике и других разделах грамматики, благоприятствуя сопоставлению и скорейшему усвоению нового материала. Вторая форма заключается в использовании интегративного метода в структуре самого учебника. В зависимости от модуля презентовать лексические темы, исходя из логической цепочки. К примеру, системы (физиология) – органы (анатомия) – болезни (терапия) – методы лечения (фитотерапия). Такой подход отвечает современным требованиям педагогической науки.

Хотелось бы отметить, что многие авторы отмечают, что при кажущемся изобилии учебников крайне недостаточно, их перечень ограничивается названиями нескольких авторов [5:1]. Наиболее известными являются учебники для работы в медицинских вузах под редакцией Куриленко В.Б., Дьяковой В.Н. и др. Но и это не панацея. Для профессионального преподавателя нет идеального учебника. Потому что всегда хочется что-то добавить, сократить, поменять местами, придумать новые задания. Учебник - не инструкция к исполнению. И не обязательно «проходить» весь учебник! Ведь главное в обучении иностранному языку - научить любить, а потом говорить. А вот, как вы

к этому придете - это и есть искусство владения методикой, педагогикой и в общем, своей профессией. Методы и подходы меняются с каждой новой группой. Должна быть выработана тактика работы, позволяющая поднять планку мотивации изучения РКИ достаточно высоко. Будут ли это перспективы прохождения стажировок, магистратуры, ординатуры или резидентуры за рубежом, в лучших российских вузах или клиниках или что-нибудь еще более интересное и полезное.

Каким мне видится решение проблем, наблюдающихся сегодня в системе преподавания РКИ в медицинском вузе зависящих от каждого из нас?

1. *Проблема не приобретения, а сохранения полученных знаний* в отношении иностранного языка (английского или русского). Студент, изучающий любой иностранный язык на 1 курсе, возвращается к нему в лучшем случае через 3-4 года, теряя навыки владения им. И это неоспоримый факт. То есть к моменту прохождения клинической ординатуры или аспирантуры, когда он сталкивается с огромным банком специальной литературы, еще не переведенной на родной армянский или другие иностранные языки, он нуждается в реальной помощи, консультациях, знании профессиональной устной и письменной русской речи, что крайне необходимо при чтении специальной медицинской литературы, написании научных докладов, для успешных выступлений на форумах, организуемых на международных площадках с целью получения и обмена информацией, опытом.

Поэтому считаем целесообразным изучать РКИ в восьмом-десятом семестрах или организовать факультативные занятия в целях восполнения утраченных языковых компетенций. Это позволит лучше подготовиться к врачебной практике, тем более, как было сказано выше, среди пациентов и врачей - люди старшего поколения, получившие квалификацию на русском языке или хорошо владеющие русским языком. Мотивация есть.

2. В связи с международной аккредитацией и изменением роли РКИ в учебной программе медицинского университета (электив), а также усеченным количеством часов (34 ак.ч.), очевидна потеря учебного времени на закрепление полученных знаний, поэтому речевые навыки и умения, предусмотренные учебной программой, могут быть только сформированы, но не доведены до автоматизма. Кроме того, *механизмы организации элективных занятий должны быть тщательно разработаны*, поскольку на сегодняшний день бакалаврам предлагается сделать выбор между русским и немецким языком, а также рядом специальных дисциплин. А поскольку осознание необходимости владения устной и письменной профессиональной речью на русском языке

приходит гораздо позже, по окончании теоретического курса, студенты выбирают специальность.

3. Для обучения языку специальности бакалавров необходим универсальный учебный комплекс, дающий возможность на выходе обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности студентов-медиков.

К современным учебным пособиям, отвечающим основным принципам коммуникативной методики, наши преподаватели подходят как к партитуре, которую каждый музыкант сыграет с той степенью таланта, которым владеет. Говорят, что талантливый актёр может сыграть и телефонную книгу. Вот так и преподаватель может научить иностранному языку, используя любой учебник, и даже без учебника.

Таким образом, современный образовательный процесс в целом нам видится интегрированным, объединяющим различные подходы, методы, модели и формы обучения. А использование возможностей современных технических и дидактических средств, таких как: мультимедиа, электронная почта, компьютерные обучающие программы, обучающие видеокурсы, интернет- и web-технологии - открывают перед нами неограниченные возможности, дабы заинтересовать, привлечь, снять языковые трудности и тем самым открыть целый мир науки перед нашими воспитанниками. И это, на мой взгляд, самое главное в работе преподавателя-русиста.

Литература

1. *Санникова И.И.* Язык и культура речи в национальном вузе // Сб. «Филологическое образование в школе и вузе». Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XI Кирилло-Методиевские чтения» 18-19 мая 2010 года. – Москва-Ярославль, РЕМДЕР, 2010, с. 76.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 060101 «Лечебное дело» (квалификация (степень) «Специалист »), с. 9.

3. *Коменский Я.А.* Том 1: Великая дидактика / Я.А. Коменский. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939, с. 19.

4. *Коменский Я.А.* Том 1: Великая дидактика / Я.А. Коменский. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939, с. 112.

5. *Ковынева И.А., Петрова Н.Э.* Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания) // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18541> (дата обращения: 18.10.2023), с. 1.

АНАЛИЗ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ШУТОЧКА» НА УРОКАХ РКИ

Оганесян Г.С.

Ереванский государственный университет
Ереван, Республика Армения
gayane.hovhannesian@ysu.am

В статье рассматриваются возможности презентации в армяноязычной аудитории произведения русской классической литературы. Данный материал представлен на основе пятилетнего опыта работы с текстом. Переданы основные этапы анализа текста: прочтение, лексическая работа с применением различных методик описания, выполнение послетекстовых заданий, обсуждение. Рассматривая работу с чеховским рассказом, мы приводим варианты его изучения в зависимости от уровня подготовки группы. В основном предполагаются уровни A2, B1, с которыми мы чаще сталкиваемся в нашей практике.

Ключевые слова: анализ, лексика, A2, B1, текст.

ANALISYS OF A.P. CHEKHOV'S «JOKE» STORY ON RFL LESSONS

Hovhannesian G.

Yerevan State University
Yerevan, Republic of Armenia

The article discusses the possibilities of presenting works of Russian classical literature to an Armenian-speaking audience. This material is presented on the basis of five years of experience working with text. The main stages of text analysis are conveyed: reading, lexical work using various description techniques, performing post-text tasks, discussion. Considering work with Chekhov's story, we present options for studying depending on the level of training of the group. Basically, levels A2 and B1 are assumed, which we often encounter in our practice.

Keywords: analysis, lexis, A2, B1, text.

Рассмотрение материала мы ведем на основе учебника «Русский язык» (авторы: Лалаян С.А. и др., издательство ЕГУ – 2018), содержащего практический курс русского языка и адресованного студентам гуманитарных вузов Армении с армянским языком обучения. Данное описание урока представляется нами как опыт работы на основе текста «Шуточка» в студенческой аудитории в течение последних пяти лет.

Рассказ завершает первый урок учебника под названием «Как тебя зовут», содержащий материал относительно категории рода, числа существительного и согласования. В рамках параграфа мы также рассматриваем существительные singularia и pluralia tantum.

Этот рассказ – произведение русской классической литературы, он богат книжной лексикой, и при знакомстве с ним можно проводить обсуждение вокруг связи и соотношений слов, проводить работу по подбору синонимов, антонимов, наблюдать интересные сочетаемостные возможности слов и способы их изменения. Помимо всего, лексика текста иллюстрирует и материал урока, к примеру, в рассказе встречаются существительные *pluralia tantum* *санки, сумерки*. Таким образом, рассказ представляет собой практическую основу для закрепления лексики и грамматики Урока 1.

Текст возможен к изучению в аудиториях, владеющих РКИ начиная с уровня А2 (для уровня В1 и В2 предполагается разговор вокруг образной и сюжетной линии, анализа поступков персонажей с выходом на широкое обсуждение других рассказов А.П. Чехова или представление аналогичных сюжетных корреляций. Т.е. для групп с продвинутым владением русского языка рекомендуется построение урока-дискуссии, урока-презентации на основе рассказа).

Мы начнем описание работы с рассказом, подразумевая работу с уровнем владения А2 с постепенным переходом на более сложный уровень. Иногда для уточнения мы будем использовать выражение «*для групп с продвинутым уровнем владения языком...*».

В начале анализируется форма существительного, выведенного в название: *шуточка*. Дается комментарий к присутствию уменьшительно-ласкательного суффикса. При этом сам термин *уменьшительно-ласкательный* не звучит, но студенту предлагается к описанию пара *шутка – шуточка* с просьбой описать различие между этими словами. Разговор подводится к выводу, что *шуточка* – это нечто легкое, не обязывающее, маленькое. Подобный анализ этого слова важен в свете понимания идеи рассказа, поскольку, дочитав его, учащийся понимает, что уменьшительно-ласкательная форма выбрана автором с иронией, что в сюжете происходит не *шуточка*, а как раз серьезная и в чем-то взрослая игра между молодыми людьми, «шутка», которая для кого-то из персонажей была важна и судьбоносна. При последовательном, внимательном анализе и верной акцентации на соответствующих деталях даже группа с непродвинутым владением языком представляет идейную и сюжетную составляющую рассказа, считывает подтекст. Только при целостном понимании произведения (т.е. и его языковой, и образной части) учащийся проявляет интерес к материалу и получает удовлетворение от его изучения.

Комментированное прочтение рассказа обязательно на уроке. На наш взгляд произведение лучше прочитывать целиком, не дробя в виде задания «дочитать самостоятельно дома». Второе, в любом случае,

возможно для группы с продвинутым владением языка. Но и в этом случае только обязательность выполнения может обеспечить целостное представление. Для необязательного учащегося рассказ рассыплется, останется без конца в случае, если он его не дочитает. В зависимости от успеваемости группы (и степени однородности успеваемости) актуализируется анализ различных уровней текста. Под «успеваемостью» в случае работы над художественным произведением можно условно понимать опыт учащегося в работе с текстами, их анализом, практика, с которой он пересекался в школе на уроках языка и литературы. Причем здесь не только играет роль знание языка, но в принципе умение работать с текстами. В аудитории может оказаться учащийся, который не имеет богатого словарного запаса русского языка, но внимателен к работе и быстрее улавливает «намёки» текста по причине фоновой начитанности, наличия кругозора. Мы хотим подчеркнуть, что личностный фактор как никогда проявляется в ходе работы с художественным произведением на уроке.

В зависимости от успеваемости группы может оказаться актуальной работа со словами или фразами *мороз крепок, трещит, серебрис-тый иней, кудри на висках, покатая плоскость*. В выражении *мороз крепок* проверяется, понимают ли они метафору, задается вопрос, *что может быть крепким в прямом значении*, можно попросить привести пример другого метафорического употребления слова *крепкий*. Со словами *кудри* и *виски* ведется работа по описанию слова: *кудри – это..., виски – это...*. То же с выражением *покатая плоскость*. Для объяснения слова *покатая* подбираются описательные конструкции, синонимы, для слова *плоскость* – подбор однокоренных слов с тем же корнем. Здесь можно обратить внимание на *ь* на конце у слова *плоскость* и то, что оно женского рода и прилагательное *покатая* согласуется с ним в женском роде. Здесь же нам встречается слово *санки* и далее его определение *обитые ярко-красным сукном*. Закрепляется знание существительного *pluralia tantum*. Мы не раз убеждались, что среди существительных *pluralia tantum* особенно полезно в армянской аудитории обратить внимание на слово *санки*, поскольку с обязательной регулярностью они выдают свое ошибочное представление, что есть его форма единственного числа женского рода *санка*. Эта ошибка порождена широким употреблением в армянском бытовом сленге заимствования-русизма *санки* в искаженном виде. Обнаружение, что это слово имеет форму только множественного числа бывает для студента открытием. В тексте представлены другие формы этого слова: *сесть в санки* (вин.п.), *при самом сильном и шумном разлете санок* (род.п. мн.ч.). На них тоже обращается особое внимание, при незнании

правильной формы слова его словоизменение представляет сложность для учащегося и требует работы по запоминанию.

Как любой художественный текст, и этот изобилует метафорой. Это выражения: *ветер бьет в лицо, какая игра на этом милом лице, рев ветра* и многие другие. Опыт всегда показывает, что работа с метафорой, переносным употреблением слова оживляет урок, привлекает к себе внимание, поскольку актуализирует образное восприятие вещей. Автоматически студент вовлекается в работу со словом. Понять метафору можно, *развенчав* слово, приведя его в контексте в прямом употреблении, а потом облекая его вновь в метафору, приводя примеры метафорического употребления с другими словами. Например, *рев ветра – рев медведя – рев водопада*.

В тексте есть разряд слов, который как правило оказывается для студента новым, но для него легко подобрать синоним из имеющегося лексического багажа, например: *низвергаться в бездну*. Само слово *низвергаться* сложное, но к нему легко подбирается синоним *падать*. Студенты легко угадывают значение этого «сложного» слова, его подсказывает контекст: *Я сажая ее, бледную, дрожащую, в санки, обхватывая рукой и вместе с нею низвергаюсь в бездну*. Слово *бездна* тоже уже легко угадывается, во-первых, по контексту предложения, ближайшему контексту, а, во-вторых, по общему контексту, поскольку встречается к концу первой страницы, где уже известно, что персонажи катаются на санках, спускаясь по покато́й плоскости, и где уже за два абзаца до этого встретилось слово *пропасть*. Учащийся начинает чувствовать, что сам текст ему помогает, это его больше заинтересовывает в прочтении, и одновременно преподаватель может минимизировать свое вмешательство в ход поиска учащимся смысла слова. Находка радует и усиливает внимание.

Нужно заметить, что текст обладает эмоциональностью, выраженной на уровне синтаксиса. При определенной подготовке аудитории можно применить этот анализ. Например, есть оригинальный синтаксис, привносимый фразеологизмами, *ни жива ни мертва*, а также риторические вопросы *«Были сказаны те слова или нет? Да или нет? Да или нет?»*, восклицания: *О, какая игра на этом милом лице, какая игра!*

Сюжетная схема рассказа построена на повторе: персонажи несколько раз взбираются на горку, чтоб скатиться на санках. Это приводит к тому, что повторяется и определенная описательная лексика. В сюжетных повторах происходит нарастание чувства, и благодаря этому текст помогает учащемуся повторить и закрепить лексику.

Особое наполнение в тексте представляет собой лексика высокого книжного стиля, но не устаревшая. Нам кажется, что это делает

изучение этого текста на уроке полезным и с позиции ознакомления учащегося с книжной лексикой, больше периферийной частотности, однако все же употребительной. Это такое употребление как *едва дышит, проникающим взором, крайнее недоумение, томят душу, форма не дает ей покою* и проч. Все это факты языка, с ними нужно быть знакомыми.

Конечно, представленные пласты актуальны к изучению при наличии уже фоновой подготовки у студента, некой его информированности в языке. При слабой подготовке может понадобиться анализ на более элементарном уровне. Учащимся могут оказаться незнакомы слова *гора, дыхание, целы и невредимы, грустно* и подобные. Все может представлять сложность. Здесь преподаватель может принять решение о прочтении текста с более подробным и скрупулезным анализом. Однако нужно учитывать, что в случае «нескончаемого» погружения в слова текста можно получить тот эффект, что сам рассказ «рассыплется», учащийся устанет от текста и его идейная сторона перестанет его интересовать. Поэтому в начале мы оговорили, что изучение стоит рассматривать в группе с уровнем как минимум А2 (в книге есть тексты значительно более малого объема, в неподготовленных группах можно вести работу на их основе).

Работа по лексике, морфологии, словообразованию и синтаксису текста должна привести на выходе к тому результату, что студент не только ознакомился с новыми для себя фактами языка и повторил уже известное ему, но и понял сюжетную, образную и идейную структуру текста. Работа с классическим литературным произведением непременно предполагает это с максимальным старанием избежать «примитивщины» в понимании произведения искусства. На уроке языка должна воспитываться и эстетическая составляющая.

После текста даются упражнения на логику и внимание, работу с лексикой (поиск синонимов в тексте), а также вопросы по сюжету. Преподаватель сам, учитывая отклик группы, может дополнить задания своими вопросами, дать направление студентам, выслушать их мнение. Мы всегда по прочтении текста ставим вопрос: *Как можно оценить поступок героя?* Как правило, звучит мнение, что он поступил подло. Однако, если спросить у женской части группы, студенток, хотели бы они так прокатиться с горки, сыграть в эту игру, они часто задумываются и большинство отвечает *Да*. Для понимания идеи рассказа стоит обратить внимание учащихся на ту деталь сюжета, что девушка в рассказе, Наденька, говорит *А мне нравится это катанье...* . Она отказывается идти домой. И весной, спустя некоторое время, *ждет от весеннего ветра те заветные слова*. Безусловно, такой подробный разговор возможен с группами продвинутого владения В1, В2. Но мы

подчеркнули выше, что от правильного и поступательного анализа текста зависит понимание рассказа группой с любым владением языка, начиная с А2. Даже в такой группе текст как будто сам *вползает в душу*. Ведь известно, что искусство не нужно объяснять. Или, может, совсем немного, а дальше оно все сделает само.

Подытоживая, мы хотим сказать, что считаем изучение рассказа русской классики «Шуточка» очень интересным и полезным на уроках РКИ. Текст функционально привязан к грамматической теме урока, он обладает различными интересными языковыми пластами для разбора и содержательно очень богат. Он выполнен в лучших традициях чеховской формулы *сложное в простом*, хотя можно поспорить, насколько сложное в насколько простом, – все зависит от подхода. Студенты всегда отвечали по прочтении рассказа, что он им понравился.

Литература

Палаян С.А., Айвазян М.Ц., Багдасарян А.Р., Днирян М.Р., Мкртчян-Палаян С.А. Русский язык. – Ереван: Издательство ЕГУ, 2018.

АНАЛИЗ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПО ПРЕПОДАВАНИЮ РКИ

Оганесян К. А.

Ереванский государственный университет,

Ереван, Армения

karinahov@yahoo.com

В статье предпринята попытка анализа материалов развлекательной направленности, которые чаще всего используются преподавателями-русистами в процессе обучения РКИ. Из огромного количества информации отобраны, на наш взгляд, наиболее продуктивные интернет-ресурсы, которые можно предложить русистам для использования в процессе обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрена серия существующих интернет-ресурсов, в той или иной мере использующих тенденции развлекательности и игрофикации (геймификации).

Ключевые слова: интернет-ресурсы, геймификация, современное образование, новые технологии обучения.

ANALYSIS OF INTERNET RESOURCES FOR THE TEACHING OF RFL

Hovhannisyan K.

Yerevan State University,

Yerevan, Armenia

The article attempts to analyze the materials of the entertaining orientation, which are most often used by professors of Russian language in the process of

teaching RFL. From the vast amount of information have been selected, in our opinion, the most productive Internet resources that can be offered to Russian scientists to use in the process of teaching Russian as a foreign language. Considered a series of existing Internet resources, which in some way are using the trend of entertainment and gamification.

Keywords: *Internet resources, gamification, modern education, new learning technologies.*

В последнее десятилетие современное образование пространство активно претерпевает значительные качественные и количественные изменения, вызванные постоянным и весьма активным внедрением ИКТ практически во все сферы нашей повседневной жизни. Очевиден неоспоримый факт, что на современном этапе без информационных технологий практически невозможно представить качественный и эффективный учебный процесс как в школах, так и вузах нашей республики, поскольку всеобщая и всеохватывающая компьютеризация затронула все сферы и информатизировала практически все [1].

Таким образом, можно констатировать, что образовательное пространство в целом, и образовательной пространство Республики Армения, в частности, не могло остаться в стороне от этого естественного для современного этапа процесса, ибо (и это представляется очевидным) именно образовательное пространство сразу же принято на вооружение и по достоинству высоко оценило все существенные преимущества электронных учебных материалов [2]. У преподавателей вузов сразу же появилась реальная возможность постоянно находить новую информацию, равно как и делиться с ней с другими пользователями Сети. Все вышеперечисленное не могло не способствовать позитивному изменению деятельности как современного учащегося, так и современного преподавателя [3]. Более того, использование информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе способствует минимизации рисков “скучного” обучения и заметно повышает мотивационный уровень изучения РКИ.

В целом, преподаватели-русисты РА давно использовали элементы игрофикации в процессе обучения русскому языку. В последнее время чрезвычайно актуальным стало увлечение молодежью игровыми интернет-ресурсами. Отметим, что это легкий и интересный способ получения необходимой учебной информации. Именно на этих возможностях компьютерных технологий построена обучающая электронная система “эдыутеймент”, в основе которой лежит геймификация учебного процесса.

Нами сделана попытка анализа материалов развлекательной направленности, которые чаще всего используются преподавателями-

русистами в процессе обучения РКИ. Из огромного количества информации мы отобрали, на наш взгляд, наиболее продуктивные интернет-ресурсы, которые мы можем предложить русистам для использования в процессе обучения русскому языку как иностранному. Рассмотрим серию существующих интернет-ресурсов, в той или иной мере использующих тенденции развлекательности и игрофикации (геймификации).

Электронный ресурс **I speak Russian** [4], созданный преподавателями русского языка из Киева (2011), ориентирован на учащихся разных уровней владения русским языком (от A1 до C2). Данный сайт имеет англоязычный интерфейс и весьма удобен для тех, кто реально владеет английским языком.

Материал, находящийся в открытом доступе, которым могут пользоваться все желающие, сгруппирован по следующим категориям:

- **Explore Russian,**
- **Read Russian,**
- **Listen to Russian,**
- **Watch Russian,**
- **Test Russian.**

Помимо традиционного описания грамматики и словаря на сайте предложено большое количество аутентичных материалов развлекательной направленности:

- ✓ *короткие смешные истории,*
- ✓ *иллюстрированные шутки и анекдоты,*
- ✓ *видеосюжеты детского юмористического журнала “Ералаш” с транскриптом.*

В ряде обучающих ресурсов по РКИ, например, **Learn Russian** [5], можно отметить эффектное оформление сайта, иллюстрации которого выполнены в виде различных комиксов. Развлекательным можно считать также содержание представленных диалогов, которые построены таким образом, чтобы вызвать у учащихся улыбку или смех и заметно активизировать учебный процесс. Данный сетевой учебник содержит материалы для начинающих и продолжающих изучать РКИ на элементарном базовом и первом сертификационном уровнях (A1-B1). Основным компонентом учебника являются игровые электронные компьютерные формы презентации учебного материала и тренировочных заданий, тестов. Этот электронный учебник имеет четкую насыщенную линейно-модульную структуру: 100 уроков (в 20 модулях). В его состав включены:

- ✓ *электронный словарь,*
- ✓ *модуль тестового контроля,*

- ✓ комплект грамматических таблиц
- ✓ модуль *Topics*.

Позитивная, на наш взгляд, тенденция использования развлекательного материала частично прослеживается в авторском интерактивном курсе русского языка **“Русская газета к утреннему кофе”** Е.И. Бегеновой [6]. Курс состоит из грамотно разработанных 100 уроков, четко распределенных по 100 учебным модулям, и охватывает 77 различных актуальных и интересных тем. Материал курса ориентирован на учащихся продвинутого этапа обучения (начиная с уровня В2). И хотя автор данного интерактивного пособия никак не позиционирует свой учебный курс как сугубо развлекательный (в целом, так оно и есть), тем не менее там наличествует множество грамотно отобранных материалов с явно выраженным развлекательным компонентом:

- ✓ различные диалоги,
- ✓ анекдоты и смешные истории,
- ✓ веселые иллюстрации и пр.

В 2015 г. потребителям стал доступным новый интересный проект, разработанный Институтом русского языка им.А.С. Пушкина – это портал **“Образование на русском”** [7], учебные материалы которого ориентированы практически на все группы иностранных учащихся с уровнем владения русским языком от А1 до С2. Разработчиками данного курса являются известные авторы из нескольких крупных университетов России.

Проект разработан таким образом, что все заинтересованные в изучении русского языка могут без особого труда пройти тестирование и по его результатам приступить к процессу обучения самостоятельно или при помощи тьюторов. Каждый уровень имеет линейную структуру и состоит из определенного количества уроков.

Некоторые учебные ресурсы портала также ориентированы на использование технологии “эдьютейнмент”, которая на сегодняшний день активно используется на различных обучающих и развлекательных интернет-ресурсах. Анализ электронных ресурсов по преподаванию РКИ, ориентированных на использование технологии “эдьютейнмент”, еще не был проведен.

Помимо рассматриваемого обучающего курса особый интерес представляют разработанные эффективные учебные материалы, размещенные в разделе для детей билингвов, в котором пользователи могут найти множество языковых игр для детей разного возраста. Наиболее ярко игровые элементы применительно к обучению РКИ нашли свое отражение в другом электронном проекте Института Пушкина – **“Русском клубе”** [8]. Практически у всех жалеющих (в

частности, изучающих русский язык и владеющих им на любом уровне) есть реальная возможность участвовать в работе этой русскоязычной обучающей социальной сети.

Пользователи легко могут находить друзей, изучающих русский язык, участвовать в различных проектах и практикумах, ставить "лайки", получать награды за достижения и переходить на другие уровни владения русским языком.

Отметим, что у каждого проекта или практикума есть четкое описание, на какой уровень владения русским языком он рассчитан.

Таким образом, авторы предлагают осуществлять изучение русского языка в атмосфере игры и непосредственного общения. Как уже было замечено, все эти элементы относятся к элементам игрофикации (геймификации) и призваны сделать процесс усвоения нового материала максимально эффективным и интересным в ракурсе интенсификации учебного процесса.

Интересным представляется такой интернет-ресурс как **“Школа русского языка ...”** [9], разработанный преподавателями Колледжа Карлтон А. Дотлибовой, Д. Геринг, Д. Игнашевой (Штат Миннесота, США). Этот обучающий интернет-ресурс представляет собой сетевое мультимедийное учебное пособие по лексике и грамматике современного русского языка, а также чтению и аудированию (уровень А2).

Данное электронное пособие состоит из 12 частей (глав). В каждой части по 3-5 уроков, включающих:

- ✓ *лексические и лексико-грамматические упражнения,*
- ✓ *задания на чтение и аудирование мини-диалогов,*
- ✓ *комиксы,*
- ✓ *лингвокультурологический материал, представленный в виде фактов и сказок.*

Авторы используют технологию “эдьютейнмент” при создании примеров, иллюстрирующих грамматические правила и тексты мини-диалогов. Смешные и забавные примеры активно способствуют лучшему усвоению учебного материала.

Мы проанализировали далеко не полный перечень электронных ресурсов, позволяющих геймифицировать и интенсифицировать процесс преподавания РКИ. В настоящее время в связи с очевидным спадом интереса к изучению русского языка в нашей республике данные ресурсы представляются весьма актуальными и необходимыми в ракурсе повышения мотивационного уровня.

Таким образом, следуя современной тенденции, в образовательном пространстве РА необходимо не просто адаптировать имеющиеся

учебные материалы для учащихся-армян в процессе преподавания РКИ, но и включать в процесс обучения именно те “неучебные” материалы, которые будут интересны изучающим русский язык. Вышеупомянутые активные и актуальные тенденции позволяют позитивно переосмыслить подбор учебных материалов, четко ориентируясь на современного учащегося с его реальными потребностями.

Небольшой, но очевидный “уход” от традиционного академического преподавания и включение в процесс обучения элементов технологии “эдьютейнмент”, на наш взгляд, несут в себе огромный положительный потенциал, который реально способствует пробуждению у учащихся интереса к предмету обучения – РКИ, который заметно ослаб в последнее время в РА.

Обзор интернет-ресурсов, содержащих аутентичные и учебные материалы с элементами развлекательности, ярко свидетельствует о насущной необходимости более активного внедрения технологии “эдьютейнмент” в учебный процесс.

Таким образом, интернет-ресурсы, содержащие материалы развлекательной направленности, отнюдь не являясь основным средством обучения, тем не менее могут эффективно интенсифицировать, равно как и интеллектуализировать процесс обучения РКИ, так как обладают такими важными и мощными элементами, как развлекательность и игровая подача учебного материала. Они, в свою очередь, повышают заинтересованность учащихся и создают дополнительную мотивацию.

Литература

1. Васильев А.И., Васильева М.И. Компьютеризация учебного процесса в высшей школе // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 6. – С. 84-85.
2. Слизова С. В. Электронные учебники. Плюсы и минусы // Молодой ученый. 2013. № 11. С. 46-48.
3. Гудкова Я. А., Самолетова М. А. Использование электронных учебных пособий в работе со студентами неязыковых вузов // Евразийский союз ученых. 2016. № 29: в 3-х ч. Ч. 2. С. 10-12.
4. www.pa-ruski.com
5. www.learnrussian.rt.com
6. www.Iclass.org
7. www.pushkininstitute.ru
8. www.russianclab.pro
9. www.russian-pv.carleton.edu/pv2009/about.php#

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ УДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Сapieва С.К.

Адыгейский государственный университет

Россия, г. Майкоп

atikaa16@yandex.ru

В настоящем исследовании рассматривается художественный текст и важность его анализа на занятиях русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется лингвокультурологическому подходу, который является актуальным и востребованным, поскольку способствует развитию коммуникативной, лингвокультурологической и межкультурной компетенций, раскрывающих особенности культуры, ментальности и мировосприятия не только русских, но и представителей других народов, населяющих Россию.

Ключевые слова: художественный текст, русский язык как иностранный, инофон, лингвокультурологический подход, культура.

MODERN APPROACHES TO THE ANALYSIS OF LITERARY TEXT IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN

Sapieva S.

Adygea State University

Russia, Maykop

This study examines the literary text and the importance of its analysis in the classroom of Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the linguoculturological approach, which is relevant and in demand, since it contributes to the development of not only communicative, but also linguoculturological and intercultural competencies that reveal the peculiarities of culture, mentality and worldview not only of Russians, but also of representatives of other peoples inhabiting Russia.

Keywords: literary text, Russian as a foreign language, foreign language, linguoculturological approach, culture.

Текстоцентрический подход в практике преподавания русского языка как иностранного на сегодняшний день набирает обороты и определяет ряд методических задач, направленных на развитие коммуникативной компетенции у иностранных учащихся, изучающих русский язык. Интегративный подход в исследовании языка обоснованно расширил и углубил лингвистическую парадигму исследования и к тексту. Наряду с лингвистическими средствами анализа текста в практике преподавания русского языка как иностранного анализу стали

подвергаться и экстралингвистические факторы, определяющие индивидуально-авторские интенции, реализующие фоновые знания об описываемых событиях и явлениях, которые включают не только узуальные представления, но и специфические, характеризующие субъективные и национально-культурные стереотипы и ценности языковой личности автора или языкового коллектива. Такой ракурс исследования, безусловно, определяет и новые подходы к тексту не только как к результату речетворчества, но и как к художественному дискурсу, который в практике преподавания русского языка как иностранного предоставляет большие возможности в решении проблемы адекватной интерпретации художественного текста.

Обучающие возможности художественного текста в практике совершенствования речевых навыков у иностранных учащихся общеизвестны. В этом плане лингвокультурологический подход, на наш взгляд, является наиболее актуальным и востребованным, поскольку способствует развитию не только коммуникативной, но и лингвокультурологической компетенции, раскрывающей особенности национального характера, ментальности и мировосприятия не только русских, но и представителей других народов, населяющих Россию.

Цель исследования – теоретически обосновать возможность использования лингвокультурологического подхода к анализу художественных текстов в практике преподавания русского языка как иностранного на материале коротких текстов из произведений русских и адыгских писателей.

Как показывает практика, даже высокий уровень знаний грамматики, синтаксиса и множества слов русского языка иностранными учащимися не позволяет говорить о высоком уровне коммуникативной компетентности. Как справедливо отмечает Слюсарева, при ближайшем рассмотрении ни слово, ни предложение, а именно текст как «организованная и структурированная совокупность предложений с единым коммуникативным заданием» является необходимым выражением коммуникативной потребности человека [1:4].

Язык художественной литературы характеризуется не только лексической пестротой, но и сложностью, особенно для инофонов. Паронимическая лексика, варваризмы, национально-маркированные слова и другие языковые изобразительно-выразительные средства как раз и являются тем источником, пополняющим знания инофонов о культуре, быте, ценностях, истории, жизненной философии народов России.

Проблема интерпретация текста в лингвометодических целях основывается на поиске возможностей исследования: с одной стороны,

это сам процесс восприятия, а, с другой - анализ и идентификация структурных и смысловых компонентов текста. В первом случае инофон воспринимает текст как продукт на базе имеющихся знаний об изучаемом языке и представлениях о носителях этого языка, во втором, определяется процессуальность текста, учитывающая весь спектр его функциональности и индивидуально-авторской направленности.

Приступая к работе с художественным текстом, иностранным учащимся, прежде всего, необходимо уже овладеть тем уровнем языка, когда они смогут воспринимать текст целостно и выделять в нем смысловые и структурные компоненты. Такую работу уже можно начинать проводить на базовом уровне, хотя это вопрос среди методистов остается дискуссионным. Бесспорно, работа с художественными текстами на продвинутом и завершающем уровнях является обязательным элементом в обучении и развитии языковой и коммуникативной компетенций.

Кроме того, важным моментом является определение объема текста. Практика показывает, что большие тексты, даже при достаточно высоком уровне владения языком, негативно воспринимаются учащимися: они сразу начинают жаловаться на объем текста, не успев познакомиться с ним, тем самым демотивируя себя к качественному выполнению задания. Более продуктивным является представление нескольких коротких текстов вместо одного большого.

Также при отборе текстов, особенно на начальном этапе, необходимо отмечать специфику его языка: он должен быть прост и понятен с небольшим числом национально-культурных вкраплений, часть из которых подлежит сравнительному анализу с языковыми эквивалентами из родного языка. Далее в процессе работы постепенно можно выбирать тексты с более сложным языковым материалом.

В качестве примеров можно приводить отрывки из произведений или небольшие рассказы Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, А.П. Чехова, М. Задорнова, Н. Носова. Обязательным, на наш взгляд, является включение текстов из произведений национальных писателей, повествующих об особенностях духовной и бытовой культуры жителей того региона, где иностранные учащиеся знакомятся с русским языком. Среди таких писателей можно назвать Г.Л. Немченко, И. Кадзоева, Н. Куёка, С. Мафедзева и др. Их рассказы вызывают интерес у иностранных учащихся к русской и адыгской культуре и обычаям, способствуют возникновению коммуникативной ситуации, задачей которой является совершенствование речевых навыков иностранных учащихся. Практика показывает, что при такой работе с художественными текстами значительно возрастает мотивация и активизируется познавательный интерес,

поскольку учащиеся-иностранцы при знакомстве с новым словом и значением, стоящим за ним, через призму своей картины мира сразу начинают проводить параллели со своей культурой, со своими обычаями, традициями, особенностями национального характера. Предлагаемый подход к преподаванию русского как иностранного не только развивает языковые и речевые способности учащихся, но и расширяет кругозор, развивает эрудицию.

Учащиеся подготовительного отделения Адыгейского государственного университета в процессе изучения русского языка знакомятся не только с русскими, но и с региональными – адыгскими словами и смыслами, стоящими за ними. При подкреплении художественных текстов мультимедийными презентациями эффективность в усвоении русскоязычного материала с национально-культурным компонентом значительно повышается.

Так, анализируя тему «гостеприимство», пронизывающую творчество всех кавказских писателей, иностранные учащиеся проводили параллели в своих культурах (африканской, арабской, афганской), находили сходства и различия, а студент из Судана подтвердил, что в его племени динка, как и в кавказской культуре в целом, и адыгской в частности, гость также высоко ценится, и в знак особого уважения к гостю принято возводить специальные гостевые дома (кунацкая, или у адыгов хьакІэщ – русскоязычная адаптация *хачеш*): *«У каждого черкеса, как бы ни была бедна сакля, а в ней непременно строилась кунакская - горница для гостей. Богатые выводили для этого отдельные дома – хаджичиж. Сюда на убранство шло лучшее, что оказывалось в распоряжении у хозяев»* (из воспоминаний русского кавказоведа В.И. Немировича-Данченко «Рыцари гор»).

В этом ракурсе особенно важно рассмотрение вопросов межкультурной коммуникации и межкультурных контактов, которые также реализуют себя в текстах произведений на русском языке: *Если черкес приглашал кого-нибудь к себе в дом и ставил самовар, то подчеркивал этим свое уважение к гостю, - вздохнув, продолжал Альмир. – Турки переспрашивали друг дружку: как тебя угощали? Какой был чай? Из самовара? Ты его видел? (Г. Немченко «Вольный горец»)*. И, безусловно, когда наступало празднование русского праздника Масленица, уже ни у кого не возникал вопрос, что это за «утварь», из которой наливается чай, как и почему она так называется.

Важно отметить, что при работе с художественными текстами необходима постановка четкой цели и определения ряда заданий, которые при анализе текста делятся на 3 составляющие: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания. Затем, при успешном выпол-

нении заданий, составляется план и следует пересказ. Пересказ может быть индивидуальным или коллективным по принципу «снежного кома»: один начинает, второй продолжает, следующий заканчивает. При втором варианте активизация внимания учащихся проявляется в большей степени.

Кроме того, одним из наиболее существенных моментов в работе над художественными текстами является комментирование. Если в тексте есть комментирование, то оно может занимать по отношению к комментируемому слову препозицию, интерпозицию или постпозицию, если нет – то преподаватель сам дает определения слову, подкрепляя его зрительными материалами.

Большое значение при анализе художественных текстов имеет и выделение культурных доминант. Так, при анализе рассказа К.Д. Паустовского «Кружевница Настя», учащиеся определяют важность знаний инокультурных традиций и обычаев, в противном случае их незнание может сыграть отрицательную, а порой и роковую роль, как это произошло с главной героиней данного рассказа: *«Балашов впервые был на Севере и не знал местных обычаев. Он не знал, что если мужчина пришел в дом к девушке, и принес ей подарок, и если она приняла этот подарок, то этот мужчина считается ее женихом. Так на Севере говорят о любви. Настя робко спросила Балашова, когда же он вернется из Ленинграда к ней в деревню. Балашов шутливо ответил, что приедет очень скоро. Балашов уехал. Настя ждала его. Прошло лето, прошла осень. Балашов не возвращался.... Тут Настя узнала, что он женат».*

По мнению Р.В. Миксюк, «чтение современных художественных произведений вызывает много трудностей не только у инофонов, но и у носителей языка. Используя традиционные языковые средства, современные русские писатели стремятся к языковым инновациям, ищут необычные языковые средства, что в итоге приводит к разговорной речи, наполненной разного рода сленгами, что не свойственно традиционной речи русских и советских писателей» [2:61]. Эта проблема решается нами заранее подготовленными словарями молодежного сленга, включающими наиболее употребительные слова российской молодежи и проработкой его вместе с учащимися, что в последующей работе над текстом значительно упрощает его интерпретацию.

Таким образом, лингвокультурологический подход к анализу художественных текстов на уроках РКИ представляет собой не только несомненный интерес, но и высокую актуальность: во-первых, данная методика работы с текстом не только повышает уровень языковой и коммуникативной компетенции в области русского языка, обогащая

устную и письменную речь, но и повышает уровень интерпретации текста и понимание ключевых слов, за которыми стоят культурологические смыслы; во-вторых, формирует межкультурную компетенцию, которая позволяет учащимся-инофонам понять культурные и ментальные особенности русских и представителей других народов России, и тем самым помогает укрепить межкультурные связи, столь необходимые в настоящий век глобальной социокультурной перестройки и унификации культур.

Литература

1. Слюсарева Н.А. Лингвистика речи и лингвистика текста // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М., 1982. – 278 с.
2. Миксюк Р.В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного / Р.В. Миксюк // Высшее техническое образование, Т.3., № 1. 2019. – С. 59-62.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Саркисян И.Р.

*Государственный университет им. В.Я. Брюсова;
Российско-Армянский университет (РАУ)*

*Армения, Ереван
innasargsyan@gmail.com
inna.r.sargsyan@rau.am*

В нашей республике фактически отсутствует опыт обучения многоязычию. И это объективная данность. Не разработан на соответствующем уровне данный вопрос и в зарубежной научно-методической литературе. Хотя определенный практический опыт за рубежом уже имеется, однако требуется его теоретическое лингводидактическое осмысление и обоснование. Проблема формирования речевых механизмов и взаимодействия двух-трех языков в процессе субординативного триязычия (в идеале - многоязычия) является одной из важных и актуальных для разработки соответствующей эффективной методики обучения нескольким иностранным языкам одновременно. Выявить психологическую, психолингвистическую природу многоязычия означает дать ответ на огромный комплекс существенных вопросов, от ответа на которые напрямую зависят современное содержание, принципы и модернизированные технологии мультилингводидактики.

Ключевые слова: *билингвизм, триязычие, многоязычие, мультилингводидактика, методы обучения иностранным языкам, дидактическое многообразие.*

THE MAIN DIRECTIONS OF MULTILINGUALISM DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Sargsyan I.

V. Brusov State University;
Russian-Armenian University (RAU)
Armenia, Yerevan

There is virtually no experience of teaching multilingualism in our republic. And this is an objective fact. This issue has not been developed at the appropriate level in the foreign scientific and methodological literature. Although there is already some practical experience abroad, however, its theoretical linguodidactic understanding and justification is required. The problem of the formation of speech mechanisms and the interaction of two or three languages in the process of subordinative threeilingualism (ideally multilingualism) is one of the important and relevant for the development of an appropriate effective methodology for teaching several foreign languages at the same time. To reveal the psychological, psycholinguistic nature of multilingualism means to give an answer to a huge set of essential questions, on the answer to which the modern content, principles and modernized technologies of multilingualism directly depend.

Keywords: *bilingualism, threeilingualism, multilingualism, methods of teaching foreign languages, didactic diversity.*

Опыт преподавания и научно-методический анализ учебного процесса показывает, что обучение одному иностранному языку на коммуникативно достаточном уровне (субординативный билингвизм) – процесс длительный, трудный, энергоемкий и психологически сложный. Несмотря на появившиеся в последнее время (спрос порождает предложение) многочисленные рекламы “уникальных” нестандартных методов обучения, мы решительно придерживаемся подлинно научного, апробированного, методически обоснованного целесообразного подхода к изучению иностранных языков. Легких путей в изучении языка специалистами пока не найдено, а кто их предлагает, тот однозначно заблуждается сам и вводит в заблуждение других.

Как в отечественной, так и в зарубежной методике накоплен значительный опыт преподавания ИЯ в различных условиях. В Республике Армения очень хорошо разработана методика школьного и вузовского обучения русскому языку. Этому были всем хорошо известные объективные и субъективные причины, обусловленные реалиями существующей действительности, в результате чего в настоящее время в нашей в республике есть определенная группа координативных билингвов (армянско-русский билингвизм), а значительная часть населения владеет русским языком на уровне субординативного билингвизма. К сожалению, о массовом триязычии (субординативном, а тем более координативном) говорить пока не приходится.

В последние десять лет в зарубежных странах приобрело массовый характер изучение второго иностранного языка в средней общеобразовательной школе. Однако следует признать, что ценнейшие теоретические наработки, практический опыт преподавания двух и тем более одного иностранного языка оказываются нерелевантными применительно к теории и практике обучения многоязычию.

Сегодня, исходя из объективной реальности, в Армении предпринимаются новаторские попытки обучения в некоторых школах двум-трем иностранным языкам. Автором одной из концепций би- и полилингвальной школы с двумя и более языками обучения, интегрированными в единый учебный процесс, была доктор педагогических наук, профессор Б.М. Есаджян, считающая, что “сегодня именно и только билингвальная школа может обеспечить права детям на получение полноценного образования, способствующего развитию ребенка как личности и как гражданина своей страны и всего мира” [1]. В условиях всеобщей глобализации, а также направленности учебного процесса (как школьного, так и вузовского) на воспитание поликультурной личности подобные начинания могут только приветствоваться. Однако к этим вопросам нужно подходить осторожно, методически грамотно и корректно.

Анализ результатов обучения нескольким иностранным языкам показал, что наивысший результат уровня владения обнаруживается при изучении хронологически первого иностранного языка. Таким языком в Армении является русский, изучение которого традиционно начинается со второго класса. Объективные и субъективные причины и объяснения этому явлению имеются.

В нашей республике фактически отсутствует опыт обучения многоязычию. И это объективная данность. Не разработан на соответствующем уровне данный вопрос и в зарубежной научно-методической литературе. Хотя, если быть точнее, определенный практический опыт за рубежом уже имеется, однако требуется его теоретическое лингводидактическое осмысление и обоснование. Проблема формирования речевых механизмов и взаимодействия двух-трех языков в процессе субординативного триязычия (в идеале - многоязычия) является одной из важных и актуальных для разработки эффективной методики обучения нескольким иностранным языкам одновременно. Выявить психологическую, психолингвистическую природу многоязычия означает дать долгожданный ответ на огромный комплекс существенных вопросов, от ответа на которые напрямую зависят современное содержание, принципы и модернизированные технологии мультилингводидактики: выявление характера взаимодействия родного и двух-трех иностранных

языков, предельная минимизация их интерферирующего воздействия друг на друга, транспозиция многоязычных навыков, в том числе и навыков родного языка и т.д.

Анализ зарубежной научно-методической литературы по многоязычию показал, что, как правило, методисты описывали случаи, когда речь идет о естественном многоязычии (например, на Северном Кавказе). Здесь нередки ситуации, когда хронологически второй язык вытесняет первый, то есть родной. Другими словами, в индивидуальном многоязычии подобного рода один из языков обязательно становится доминантным. С аналогичным явлением еще совсем недавно можно было столкнуться и в Армении, когда доминантным оказывался русский язык. Были зафиксированы многочисленные случаи, когда родной (армянский) язык находился в субординативном употреблении. Однако здесь речь идет о формировании естественного двуязычия (триязычия, многоязычия).

В процессе формирования искусственного триязычия (многоязычия), то есть в процессе обучения двум-трем иностранным языкам одновременно очень важно учесть специфику естественного многоязычия и один из изучаемых языков обязательно сделать базовым, доминантным, овладение которым следует рассматривать как гарантию эффективного изучения остальных языков [2]. Таким языком в нашей республике, исходя из многих причин, должен стать русский.

Совершенно очевидно, что нет никакой острой необходимости подробно аргументировать, почему именно русский язык должен стать базовым в дидактическом многоязычии. Достаточно упомянуть о том, что в настоящее время основное население Армении является субординативными билингвами, владеющими русским языком на уровне разговорной речи, просматривающими русскоязычные телепередачи, слушающими русскоязычные радиопередачи, осуществляющими мультимедийные и личностные контакты с россиянами, а также с русскоязычными гражданами СНГ и при этом не испытывающими особых затруднений.

В разработке основ мультилингводидактики методисты Армении должны опираться на современные представления о процессах двуязычия, триязычия и многоязычия. Исследования многоязычия основываются на общетеоретических концепциях когнитивного подхода, который предполагает, что овладение языком происходит в естественных ситуациях общения, без целенаправленного обучения. При таком подходе подразумевается, что многоязычие формируется благодаря обильной речевой практике. Однако сегодня в нашей республике реальную речевую практику может дать лишь русский язык. И это объективная

реальность, хотя контакты с другими странами активно расширяются и экспансия, в первую очередь, английского языка неизбежна. Именно поэтому сейчас следует усилиями методистов-русистов совместно с методистами, обучающими другим иностранным языкам, разработать основы мультилингводидактики применительно к языковой ситуации в РА, которые, на наш взгляд, должны опираться на данные сопоставительно-типологического (или контрастивного) анализа изучаемых иностранных и родного языков.

На современном этапе результаты контрастивных и сопоставительно-типологических исследований по-прежнему остаются исходным материалом для усовершенствования обучения иностранным языкам. Нередко преподаватель, исходя из целей и задач учебного процесса, в целом, а также целей и задач определенных его промежутков и этапов, вынужден сам заниматься подобными исследованиями нужного ему аспекта для интенсификации и оптимизации обучения иностранному языку. По мнению многих методистов, выявление того, что “помогает” (т.е. зону транспозиции), не столь уж важно и существенно, ибо общее в языке не вызывает определенных трудностей при обучении. “Учить надо тому, чего нет в родном языке”, - пишет Р. Ладо в одной из своих работ, посвященной вопросам взаимодействия родного и иностранного языков [3]. Это мнение разделяют и развивают российские ученые: “При разработке методики преподавания иностранного языка на основе родного языка учащихся, при подготовке учебного материала и учебных пособий следует учитывать только те явления и элементы иностранного языка, которых нет в родном языке и которые могут интерферировать в процессе обучения и вызывать типичные ошибки” [4].

Специфика прикладного сопоставительно-типологического описания языков в учебных целях состоит в взаимосвязи *лингвистического* и *методического* анализов. Задача первого – как можно полнее, как можно глубже выявить все общее в сопоставляемых языках и все отличное, специфическое именно для данного языка, наиболее ярко проявившееся в сопоставлении с другими языками. Задача методического анализа – из всего контрастивного материала, выявленного в результате лингвистического анализа отобрать то, что может содействовать организации целесообразной последовательности введения материала, разработке системы упражнений, то есть выделить то, что содействует интенсификации учебного процесса.

Однозначно можно утверждать одно: дидактическая направленность исследовательского поведения преподавателей не может не сказаться на методах и результатах его работы. Сопоставляя родной и иностранный языки, методист отчетливо представляет, что он ищет: так

называемая зона интерференции, зона типичных ошибок, описываемая методикой. В то же время он четко может интуитивно почувствовать и определить в учебных целях глубину постижения того или иного явления, наметить необходимый ему “угол среза”, то есть уровень языкового явления – структурный, функциональный, функционально-семантический, структурно-функциональный и т.д.

Вышесказанное обусловлено тем, что преподаватель иностранного языка постоянно держит в уме разного рода *дидактические условия обучения*: интеллектуальные особенности контингента обучаемых, цели обучения, возможности системы методических приемов рационального усвоения, требования, предъявляемые к предметному материалу и т.д. В своей совокупности эти и многие другие факторы определяют, на наш взгляд, если не самостоятельность, то достаточную специфичность контрастивного описания языков в учебных целях по сравнению с “чистым” контрастивным исследованием.

Мы полагаем, что простейшим в данном вопросе является отношение методики, принятой в обучении, к следующему вопросу: на каком теоретико-понятийном уровне предполагается проводить учебное объяснение и, соответственно, какие учебные действия намечаются для усвоения и обеспечиваются учебным материалом? Отвечая на поставленный вопрос, в первую очередь, следует определиться: какое сопоставление языкового материала следует принять за основу построения соответствующей методической системы.

Мы хотели бы еще раз обратить внимание методистов на введение в методический обиход весьма плодотворного положения о делении сопоставления фактов родного и неродного языков на “*внешнее*” и “*внутреннее*” (по терминологии Р.Л. Мелкумяна) для определения того, какой материал необходим для сообщения учащимся (внешнее сопоставление – И.С. [5]) и какой материал нужен для построения системы преподавания, а также для учебников и учебных пособий, учитывающих особенности русского языка в сравнении с родным языком учащихся (внутреннее сопоставление – И.С. [6]).

Оценивая через призму русского языка явления, вскрытые лингвистическим сопоставлением, можно обнаружить то *общее*, что есть в сравниваемых языках и то *отличительное*, что присуще конкретному иностранному языку. А отличительное – значит новое, чуждое не только знаниям, но и умению, чуждое языковым навыкам учащегося, требующее специального внимания, специально организованной системы семантизации, раскрытия логики и закономерностей языкового явления, выявления функционирования его в речи, выра-

ботки его употребления, доведенного продуманной системой упражнений до автоматизма.

Таким образом, результаты сопоставительного лингвистического анализа прежде всего обуславливают *отбор учебного материала*. Лингвистический анализ должен быть использован также, как один из факторов, определяющих *последовательность* введения всего учебного материала по языку.

Как показывают многочисленные исследования, проведенные в плане сравнительного изучения языков, родного и изучаемого (армянского и русского), типичные ошибки студентов очень ярко и точно отражают (а также являются следствием) расхождения в структуре обоих языков (фонетической, грамматической и их словарного состава), а также расхождения в реализации этой структуры в речевой цепочке.

Учет особенностей структуры русского и армянского языков дает достаточно объективные научные данные для *предвидения, прогнозирования и решения* тех методических проблем, которые возникают в учебном процессе. Особенно хочется отметить, что при сопоставительном анализе языков в аспекте методики их преподавания, на наш взгляд, необходимо учитывать справедливое мнение С.Д.Кацнельсона, высказанное еще в 1965 году о том, что сравнивать между собой языки следует прежде всего не по изолированным признакам, а по отдельным микросистемам, по отдельным фрагментам структуры языка [7].

Сопоставительный метод, основывающийся на последовательном и сознательном сопоставлении системных элементов изучаемого языка с родным, может стать базой всего учебного процесса [8]. Это значит, что в основу методики, построенной на последовательном сопоставлении системных фактов языка должна лечь серьезная теоретическая работа, позволяющая создать соответствующие учебники и дающая методистам возможность получить материал, на котором можно наиболее эффективно применить данный метод в учебном процессе.

Литература

1. Есаджанян Б.М. Психолого-педагогические основы формирования двуязычия в современных условиях / Вопросы совершенствования содержания и методов обучения. – Ванадзор, 1997, с. 40.
2. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим. Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996, с. 12.
3. Lado R. Linguistics across cultures. – Ann Arbor, 1958, p. 91.
4. Зильберман Л.И. Интерференция языков и методика преподавания иностранного языка на основе родного / Преподавание иностранных языков и его лингвистические основы. – М., 1972, с. 23.
5. “Внешнее” сопоставление языкового материала в аспекте проблемного обучения / Проблемы современной лингвистики и методики преподавания

русского языка. Материалы международной научной конференции, посвященной памяти академика В. В. Виноградова. – Ереван, 2004, с.72-73.

6. “Внутреннее” сопоставление языкового материала как способ рациональной организации учебного процесса / Вестник Степанакертского университета им. М. Маштоца. Сборник научных статей. № 1. – Степанакерт, 2008, с. 133 – 134.

7. Кацнельсон С.Д. Основные задачи лингвистической типологии / Лингвистическая типология и восточные языки. – М., 1965, с.75.

8. Сопоставительная типология как лингвистическая основа развития мультилингводидактики / Вестник Университета Месропа Маштоца (Сб.н.трудов). – Степанакерт, № 2 (6), 2009, с. 119-124.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ- ИНОФОНАМИ

Сироткина Т.А.

*Сургутский государственный педагогический университет
Россия, Сургут
sirotkina71@mail.ru*

В статье на материале авторских заданий курса для детей-инофонов «Мой край, моя Югра» рассматриваются способы использования регионального текста на занятиях по русскому языку.

Ключевые слова: *региональный текст, обучающиеся-инофоны, русский язык как неродной.*

RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE: REGIONAL TEXT IN THE CLASSROOM WITH FOREIGN CHILDREN

Sirotkina T.

Surgut Staty Pedagogical University

In the article, based on the author's assignments for the course for foreign children "My land, my Ugra", the ways of using the regional text in the Russian language classes are considered.

Keywords: *regional text, foreign students, Russian as a non-native language.*

Актуальной проблемой преподавания русского языка является выбор способов и средств обучения, с помощью которых освоить материал могли бы не только русскоязычные обучающиеся, но и обучающиеся-инофоны [1].

Предметом сегодняшнего разговора являются авторские задания курса по русскому языку для детей-инофонов «Мой край, моя Югра»

(программа курса разработана учителями-предметниками сургутской школы № 22 в 2022 году, а в настоящий момент на кафедре филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета готовится сборник заданий по данному курсу.

Данный сборник, как и программа курса, будет включать семь разделов, каждый из которых посвящен определенной теме: «Мы живем в Югре», «Давно это было», «Малые народы Югры», «Литература народов Югры», «Города Югры», «Мой северный город Сургут», «Возвращение к истокам».

Каждый из разделов содержит разноуровневые задания для обучающихся. Учитель, работающий с конкретной группой детей-инофонов, выбирает те из них, которые соответствуют уровню обучающихся.

Для тех школьников, которые владеют русским языком на уровнях А1-А2, будут полезны задания с опорой на иллюстрации, фотографии. Например, «Найдите на карте России Сибирь»; «Посмотрите на фотографию моста через реку Обь. Что вы можете сказать об этой реке? Какая она?».

Для детей, владеющих русским языком на уровнях В1-В2, разработаны задания, связанные с анализом художественных текстов: «Прочитайте миниатюру Сергея Луцкого «Тропинки». Подберите антоним к словосочетанию «малоснежная европейская зима». Найдите в тексте фигуру умолчания. Какую роль она играет? Письменно составьте небольшой текст, в котором с использованием фигуры умолчания опишите произошедший с вами или известный вам случай».

При составлении заданий к текстам мы учитывали требования методики РКИ, согласно которым работе с текстами должно предшествовать выполнение предтекстового задания, при изучении текста выполняются притекстовые задания, а после его прочтения – послетекстовые.

Так, например, чтению фрагмента воспоминаний политического ссыльного XIX века Сергея Трофимовича Швецова предшествует работа с актуальной лексикой: «Объясните смысл словосочетаний: безлюдная местность, полноводные реки, топкие болота, девственные леса». В процессе изучения текста ребята думают над ответом на вопрос: «Если бы автор приехал в сургутские края сегодня, что изменилось бы в этом описании?».

Обязательна в ходе изучения курса работа с этимологией. Так, например, разные версии происхождения названия реки Обь обучающиеся узнают из соответствующего текста.

Особенно важна при изучении данного курса лингвокультурологи-

ческая составляющая. Информацию об отдельных исторических событиях на территории ХМАО-Югры дети-инофоны получают в процессе изучения второй темы, «Давно это было». Тексты, включенные в данный раздел, повествуют о том, когда на территории Югры жили мамонты, о жизни в Сургуте в XIX веке политических ссыльных, о начале нефтедобычи в нашем крае.

Актуальным представляется и «путешествие» по городам Югры, которое совершают школьники при изучении темы 4, «Города Югры». Они знакомятся с основными вехами истории югорской столицы, пытаются расшифровать символику мегионского монумента «Капля жизни», описывают фотографию памятника дворнику, установленного в Нижневартовске, совершают виртуальную экскурсию в нефтеюганский культурно-выставочный центр «Усть-Балык», узнают о Няганском театре юного зрителя, когалымском океанариуме.

Материалами для работы на занятиях могут служить:

- видеоролики, размещенные в сети интернет (например: посмотрите видеоролик о проекте «Сургут – наш общий дом». Ответьте на вопрос: на что направлен данный проект? Что интересного вы узнали о народах, проживающих в Сургуте?);

- статистические данные. Размещенные на сайтах местной администрации (например: используя данные сайта администрации города Сургута, составьте кластер «Народы Сургута, отразив в нем наибольшие по численности народы»);

- стихи и проза местных авторов (например: «Прочитайте стихотворение сургутского поэта Петра Суханова «Сургутская зима» и нарисуйте сургутскую зиму»).

Особенно важным в плане формирования культурной и региональной идентичности детей-инофонов представляется седьмой раздел курса «Возвращение к истокам», в рамках которого школьники знакомятся с работой местных музеев. Задания, предлагаемые обучающимся на уроках и в качестве домашнего задания, могут быть связаны с:

- рассказом по фотографии: «Посмотрите на фотографию музея «Старый Сургут». Что вы видите на ней? Как вы думаете, когда строили такие церкви?»;

- работой с музейными экспонатами: «Рассмотрите экспонаты Сургутского краеведческого музея (дается ссылка на интернет-сайт), выберите один из экспонатов и подробнее расскажите об этом предмете»;

- составлением отзыва: «Прочитайте отзыв Ирины Урванцевой о Сургутском историческом парке «Россия – моя история». Посетите музей вместе с учителем или родителями и подготовьте отзыв о посещении музея».

Таким образом, одними из актуальных материалов для изучения

русского языка как неродного мы считаем региональные тексты. Однако система предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий при работе с региональными текстами должна быть нацелена не только на формирование у них лингвокраеведческой компетенции, но и на отработку навыков чтения, аудирования, говорения, создания письменных текстов. Именно эти цели будет преследовать создаваемый нами сборник заданий по курсу «Мой край, моя Югра».

Литература

Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 2007. – 185 с.

ГЛАГОЛЬНЫЕ ФОРМЫ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ АРМЯН РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Степанян М.С.

*Институт русского языка и культуры
МГУ им. М.В. Ломоносова
Россия, Москва
marysstepanyan@gmail.com*

Данный доклад посвящен анализу функционирования глагольных форм будущего времени совершенного и несовершенного вида в русском языке в зеркале армянского. Грамматические категории глагола в русском и армянском языке имеют немало общего. Однако парадигма армянского глагола отличается многообразием временных форм и отсутствием категории вида. Это не может не влиять на процесс усвоения армянами грамматических категорий русского глагола. Выявленные в результате их сопоставления различия требуют особого внимания от преподавателя русского языка в армянской аудитории.

Ключевые слова: глагольные формы будущего времени, категория вида, видовые пары, семантический инвариант, модальные значения.

FUTURE TENSE VERB FORMS IN THE CONTEXT OF TEACHING RUSSIAN TO ARMENIANS

Stepanyan M.

*Institute of Russian Language and Culture Moscow State University
after M. Lomonosov
Russia, Moscow*

This report is devoted to the analysis of the functioning of the verb forms of the future tense of the perfect and imperfect form in Russian in the mirror of Armenian. The grammatical categories of the verb in Russian and Armenian have a lot in

common. However, the paradigm of the Armenian verb is distinguished by the variety of tense forms and the absence of the aspect category. This cannot but influence the process of assimilation by Armenians of the grammatical categories of the Russian verb. The differences revealed as a result of their comparison require special attention from the teacher of the Russian language in the Armenian audience.

Keywords: *future tense verb forms, aspect category, aspect pairs, semantic invariant, modal meanings.*

Между народами России и Армении всегда существовала тесная дружба и культурное взаимодействие. Поэтому интерес к русскому языку среди армян и к армянскому языку среди русских сохраняется в течение многих лет. Например, в современных армянских школах русский язык является обязательным для изучения иностранным языком. Поэтому проблематика преподавания РКИ в армянской аудитории сохраняет свою актуальность.

Грамматические категории глагола в русском и армянском языке имеют немало общего. Однако парадигма армянского глагола отличается многообразием временных форм и отсутствием категории вида. Это не может не влиять на процесс усвоения армянами грамматических категорий русского глагола. Чтобы выявить, какие аспекты представляют для них наибольшую сложность, было рассмотрено описание функционирования глагольных форм будущего времени в армянском и русском языках. Выявленные в результате их сопоставления различия требуют особого внимания от преподавателя русского языка в армянской аудитории.

1) Армянская система

Обратимся к системе глагольного словоизменения в армянском языке. Глаголы в нем изменяются по временам. Как в русском, так и в армянском временная парадигма состоит из трех элементов: форма прошедшего, настоящего и будущего времени. В армянском языке шесть временных форм: настоящее (я читаю – ես կարդում եմ [ес картум ем]), прошедшее незавершенное (переводится на русский язык точно так же, так как имеется соответствие в русском языке), прошедшее завершенное, что включает прошедшее завершенное (неочевидное): переводится на русский язык завершенным прошедшим, особенность данного времени в неочевидности действия, но в данном случае нет очевидцев, то есть я не видел прочитал он или нет, далее прошедшее завершенное (очевидное), переводится на русский язык завершенным прошедшим, особенность данного времени в очевидности действия, например, «на картац» *он прочитал*, то есть говорящий это видел и является очевидцем.

В армянском языке в отличие от русского сохранилось также

предпрошедшее время(плюсквамперфект). В специальной литературе эта временная форма называется также давнопрошедшим временем, что в грамматическом смысле соответствует формам давнопрошедшего и прошедшего результативного времен современного армянского языка. Плюсквамперфект выражает такое действие, которое было совершено до выполнения другого действия или предшествовало ему. В образовании Плюсквамперфекта принимают участие глагольные формы причастий прошедшего времени и формы прошедшего времени вспомогательного глагола - □ “э”.

Глаголы в армянском языке также имеют форму будущего времени. Значение будущего времени в армянском языке передается как будущее неопределенное, что напоминает смешение будущего законченного и незаконченного в русском языке: □□ □□□□□□ может равносильно переводиться на русский как будущее незаконченное и будущее законченное: *он будет читать или он прочитает*.

В отличие от будущего времени в русском языке, армянский язык в будущее время включает причастие будущего времени. То есть для армян сказать, например, *прочитающий, пишущий, красящий* и т.д. является нормой, в то время как в русском языке такие формы не употребляются. Причастие будущего времени в армянском языке образуется с помощью инфинитива и окончания «у», например լւորղւիւ [картал] (читать) օ լւորղւիւ + ու [карталу] (прочитающий), в армянском языке это зависимые причастия, которые используются только внутри будущего времени.

Если в русском языке в будущем времени говорится *я прочитаю или я буду читать*, то армяне используют причастие будущего времени, то есть вместо того, чтобы *сказать я прочитаю*, армяне говорят *Եւ լւորղւցիւ եւ [ес картацел ем] – я читающим являюсь*, то есть используется причастие будущего времени и глагол быть, являться. Вместо того чтобы сказать *я рисую/я буду рисовать*, армяне говорят *я рисующим являюсь* и т.д.

В армянском языке глагол является самостоятельной частью речи, которая обозначает состояние или действие предмета. Форма будущего действия употребляется в том случае, когда у говорящего есть намерение совершить какое-то действие в ближайшем будущем, которые не подлежат сомнению, не допускают никаких условий, способных повлиять на предстоящее. Эта глагольная форма используется тогда, когда говорящий собирается что-то сделать.

Форма будущего времени изъявительного наклонения образуется с помощью деепричастия будущего времени (к инфинитиву прибавляется “ու” (“у”): գրել-գրելու, լւորղւիւ- լւորղւիւն) и вспомогательных гла-

голов настоящего времени “եմ”, “ես” и т.д.

Будущему времени изъявительного наклонения в русском языке в основном соответствует будущее сложное время, состоящее из вспомогательного глагола “быть” и смыслового глагола.

Վաղը ես այս հարցով չեմ զբաղվի – Завтра я не буду заниматься этим вопросом

Շուտով կսովորեմ Մոսկվայի համալսարանում – Я скоро буду учиться в Московском университете.

В армянском языке иногда при намерении совершить действие в будущем используются глаголы в форме настоящего времени. В таких конструкциях должно быть наречие времени.

Շուտով գնում եմ Հայաստան – Я скоро отправляюсь в Армению.

Աննան գալիս է վաղը – Послезавтра Анна приезжает.

Глаголы будущего времени в армянском языке могут обозначать действие, которое непременно совершится в будущем, или же действие, которое говорящий намеревается совершить в ближайшем будущем. Поэтому, в зависимости от контекста, один и тот же глагол может быть переведен на русский язык как глаголом совершенного, так и глаголом несовершенного вида: Վաղը կտեսնեմ մեր ուսուցչին- Я завтра увижу нашего учителя,

Դուք մնո՞ւմ եք այստեղ, թե՞ գալիս եք մեզ հետ:- Ты остаешься здесь или идешь с нами?

Замена в системе времен в армянской глагольной системе также имеет место, однако конкретные пункты в системе, где это происходит, могут и не совпадать полностью. Ср. совпадающие переходы:

Երեկ գնում եմ փողոցով – Вчера я иду по улице (настоящее -->прошедшее);

В армянском языке, как и в русском, возможно употребление настоящего времени во вторичном значении запланированного действия:

Վաղը մեկնում եմ գյուղ – Я уезжаю в деревню завтра (настоящее-->будущее);

2) Русская система

Теперь обратимся к описанию функционирования русского глагола. Глаголы в русском языке изменяются по временам. У глаголов НСВ эта парадигма состоит из трех элементов: форма прошедшего, настоящего и будущего времени. Глаголы совершенного вида образуют только форму прошедшего и будущего времени. Таким образом, значение будущего времени может быть выражено двумя формами - простого будущего, т.е. формой глагола СВ в будущем времени, и

сложного будущего - глаголом НСВ в будущем времени. Будущее сложное - это аналитическая форма, состоящая из личной формы глагола “быть” в будущем времени и инфинитива значащего глагола НСВ. Глаголы в будущем времени (и СВ, и НСВ) изменяются по лицам и числам. Категории вида и времени в русском языке тесно взаимосвязаны.

Русские глаголы в большинстве своем образуют видовые пары: глагол несовершенного вида (НСВ) + глагол совершенного вида (СВ). Но есть и исключения – глаголы, не имеющие видовой пары, но соотносительные с глаголами противоположного вида (звонить – позвонить) и несоотносительные глаголы (иметь).

СВ глагола имеет семантический инвариант. Ольга Петровна Рассудова формулирует его так: «СВ обозначает действие, ограниченное в своем проявлении: достигшее предела в своем развитии или передаваемое как целостный факт вне развития» [Рассудова 1982: 5]. С помощью глагола СВ говорящий может подчеркивать исчерпанность развития действия или его целостность, но может и не делать этого.

У НСВ семантического инварианта нет, поэтому его семантические возможности шире, чем у СВ. По отношению к признаку целостности действия, который выражается СВ, НСВ может отрицать его, выражать его имплицитно или оставлять неопределенным.

Согласно классификации частновидовых значений Ю.С. Маслова, у глаголов СВ выделяются три значения:

- конкретно-фактическое значение (Он повторил мне свой вопрос);
- суммарное значение (Он несколько раз повторил свой вопрос);
- наглядно-примерное значение (Если вы не поймете мое объяснение, я всегда могу повторить его вам. Я всегда повторю его вам).

У глаголов НСВ выделяются следующие частновидовые значения:

- конкретно-процессное (Молодая женщина сидела у окна вагона и читала);
- неограниченно-кратное (Иногда я перечитывал писателей, которых особенно любил);
- общефактическое значение (Вы читали эту повесть? В каком журнале вы ее читали?).

Конкретно-процессное значение является специфическим для НСВ. Основным значением для СВ можно назвать конкретно-фактическое, так как два остальных развиваются на его основе и куда менее употребительны.

Случаям транспозиции посвящена глава «Употребление видовременных форм глагола во вторичных значениях» «Книги о грамматике», написанная И.П. Слесаревой и Н.А. Лобановой. Для глаголов совершенного вида в форме будущего времени выделяются четыре

таких значения:

1. Нерегулярно повторяющиеся действия в настоящем и прошлом. *Кругом безлюдье. Разве что случайный прохожий появится на дороге;*

2. Обычное, типичное для кого-/чего-либо действие.: *Птица очень любопытная и не боится людей. Подойдет совсем близко, вытянет шею и стоит;* (И. Тургенев)

3. Некоторые модальные значения:

1). Возможность/невозможность действия: *Здесь вы спуститесь к берегу (= можете спуститься). – С этой стороны вы не спуститесь. Здесь очень крутой спуск (= не можете спуститься);*

2). Вероятность действия: *Как нехорошо получилось. Скажут, что мы сделали это нарочно (= могут сказать);*

3). Потенциально возможное действие, готовность, способность совершить действие; свойство, качество чего-либо. *Брат хорошо знает математику и решит любую задачу;*

4. Желание, намерение. Чаще всего такие употребления встречаются в объявлениях: *Срочно сниму квартиру; Продам холодильник.*

Глаголы несовершенного вида в будущем времени могут употребляться в следующих переносных значениях:

1. Обозначение предстоящего действия, намерения. Глаголы в этом значении часто встречаются в вопросительных предложениях (*Ты будешь брать суп? (в столовой)*) или в отрицательных со значением отказа от намерения или совершения действия (*Не будем брать такси. Это дорого.*).

2. Вынужденное действие:

Данная форма скорее характерна для разговорной речи и часто встречается в диалогах, поэтому, чтобы однозначно определить ее, необходим более широкий контекст, выходящий за рамки одного предложения:

– *Неужели ты каждый день учишь столько слов?*

– *Будешь учить, если хочешь знать язык;*

3. Обычные, типичные действия в контексте настоящего: *Рисование – его страсть. Когда есть время, будет рисовать целыми днями.*

Подобные примеры лишней раз доказывают, что правила употребления видо-временных форм русского глагола в прямом значении, которые предлагаются иностранным учащимся, не могут объяснить случаи употребления глаголов, встречающиеся в аутентичных художественных текстах. В связи с этим особую актуальность приобретает дифференциация первичных и вторичных значений глаголов. Не менее важным является и разграничение материала в зависимости от того, нуждаются ли инофоны в продукции такого рода кон-

струкций или же им будет достаточно на рецептивном уровне понимать значение глагола в той или иной форме [7: 178].

3) Сопоставление. Возможные проблемы

В результате сопоставления функционирования русского глагола и армянского глагола становится очевидно, такие категории, как переходность, наклонение, число, лицо для учащихся особых трудностей не представляют. Здесь они имеют дело с общими категориями, у учащихся армян уже есть представление о них, и им остается только усвоить русского название данных понятий.

К сожалению, этого нельзя сказать о категории вида. Прямых соответствий русскому виду в армянском языке нет. Значения видовых форм русского языка в армянском языке передаются возможностями его богатой временной системы.

Говоря о функционировании видо-временных форм русских глаголов в будущем времени, следует отметить, что для армянских учащихся меньшую трудность представляют формы будущего сложного, так как их структура частично напоминает форму армянского будущего. Простое будущее время, образующееся в русском языке от глаголов СВ, вызывает у армян большие трудности, в первую очередь - логического толка. В практике преподавания РКИ семантика СВ объясняется в первую очередь с помощью его семантического инварианта: значения действия, достигшего своего внутреннего предела. Таким образом, значение СВ воспринимается армянскими учащимися как «законченное, завершённое действие», и это плохо сочетается с представлением о действии в будущем времени. Логически такое действие происходит в будущем, а значит не может быть завершённым, и это представление мешает носителям армянского языка свободно использовать формы простого будущего времени. Они говорят вместо «напишу» - «буду писать», вместо скажу – «буду сказать», от глагола совершенного вида «рассказать» образует «рассказываю» или «расскаю», от глагола совершенного вида «сдать» образуют глагол настоящего времени «сдаю», а не «сдам».

Ещё одной отличительной особенностью парадигмы армянского глагола в сопоставлении с русской системой является наличие большого количества временных форм. Некоторые из дополнительных значений армянских времен передаются более или менее полно видовыми и подвидовыми значениями (совместно со способами действия) русских глаголов, а также различными средствами выражения модальности.

Особую сложность для армянских учащихся представляют случаи употребления русских глаголов во вторичных значениях, так как описанный Лобановой и Слесаревой набор переносных значений не

имеет аналогов в армянском языке.

Литература

1. *Бондарко А.В.* Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 3-е, стереотипное. М.: 2003. 352 с.
2. *Всеволодова М.В.* Способы выражения временных отношений в современном русском языке. М.: 1975, 283 с.
3. *Мартиросян А.А.* Поговорим по-армянски. 3 изд. Ереван: 2021. С. 260, 310-312. Մարտիրոսյան Ա. Խոսենք Հայերեն. Ինքնուսույց, Երևան: 2021. □□.260, 310-312.
4. *Мелкумян Р.Л.* Учебник грамматики русского языка для VI и VII классов армянских школ. Ереван: 1938. 260 с.
5. *Плунгян В.А.* К описанию армянской глагольной парадигмы: «темпоральная подвижность» и перфектив. Армянский гуманитарный вестник. № 1. Ереван: 2006. С. 7–20.
6. *Рассудова О.П.* Употребление видов глагола в современном русском языке //М.: Русский язык, 1982. 150 с.
7. *Русская грамматика. Том I.* Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М.:1980. 792 с.

РУССКОЯЗЫЧНАЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ КАК СПОСОБ КОГНИТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Тарасова Е.Н.

*Институт международного образования
МИРЭА - Российский технологический университет
Россия, Москва
mitxt-rki@yandex.ru*

В статье предложено научно-практическое обоснование процесса когнитивно-компетентностного обучения инофонов русскому языку как иностранному в техническом университете. За основу взята коммуникация в соцсетях как способ усвоения РКИ. Проиллюстрированы примеры учебно-научных проблемных ситуаций, где поиск путей решения принадлежит студенту под контролем преподавателя.

Ключевые слова: когнитивно-компетентностное обучение, русскоязычная интернет-коммуникация.

RUSSIAN-LANGUAGE INTERNET COMMUNICATION AS A METHOD OF COGNITIVE COMPETENCE-BASED TEACHING OF RUSSIAN FOREIGN STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Tarasova E.

*Institute of International Education
MIREA - Russian Technological University
Russia, Moscow*

The article offers a scientific and practical justification of the process of cognitive competence-based teaching of Russian as a foreign language to foreign speakers at a technical university. It is based on communication in social networks as a way of mastering RCT. Examples of educational and scientific problem situations are illustrated, where the search for solutions belongs to the student under the supervision of the teacher.

Keywords: *cognitive competence training, Russian-language Internet communication.*

Когнитивно-компетентностное обучение предполагает смещение акцента с получения собственно знаний на умения получать и использовать их на практике. Применительно к русскому языку как иностранному обучение инофонов, и, согласно принципам когнитивной лингводидактики, развивает у них ключевые компетенции, такие как коммуникативная, лингвистическая, социокультурная. Современная лингводидактика предполагает, что коммуникативная ориентация является определяющей составляющей обучения иностранному языку, в том числе русскому как иностранному, что соответствует современной парадигме гуманистического образования [1, с. 3]. Сегодня в технических вузах обозначена проблема «*корректной коммуникации на русском языке*». Дело в том, что сфера общения иностранных студентов вне контроля преподавателя. Как показывает практика последних лет, речевые модели, установки на речевой этикет в соцсетях заменяются сленгом, аббревиатурами, символикой и прочими знаками, понятными только тем, кто коммуницирует. И преподаватель оказывается чаще всего в той ситуации, когда он идёт параллельно, а не с обучаемым вместе в учебном процессе и тем более вне его.

Как справедливо отметил особенность концепции дисциплины «Методика обучения РКИ в контексте современной лингводидактики» А.Н. Щукин: «Межпредметность, многоуровневость, полифункциональность – вот особенности методической направленности РКИ. Следовательно, эта дисциплина имеет учебное, научное, практическое значение» [2 с. 56]. Русскоязычная интернет-коммуникация сейчас – это способ когнитивно-компетентностного обучения иностранных студентов технического профиля. При методически верной модели обучения можно исключить ряд предполагаемых коммуникативных трудностей,

возникающих в учебно-научных ситуациях. Так, иностранным студентам первых-вторых курсов с трудом даются дисциплины гуманитарно-философского блока: история, правоведение, философия и др. Использование традиционных аудио-визуальных приёмов при обучении языку специальности позволяет преподавателю создать концептуально-поисковый блок заданий и комментариев к ним. Действуя по инструкции, инофон самостоятельно проходит ряд этапов от чтения ознакомительного до создания самостоятельного проекта по определённой теме. Задания сравнительно-логического характера позволяют всегда обратиться к подобной теме в области наук в его стране: вспомнить учёных этого направления, их открытия и достижения. Таким образом, дисциплина русский язык как иностранный является аккумулирующей и интегрирующей в разных областях научного знания. Контроль в различных группах в соцсетях позволяет преподавателю демонстрировать собственными действиями правила общения, этикетные элементы коммуникации. Например, в качестве администратора той или иной группы чата важно не только отбирать верные языковые единицы при обращении друг к другу, приветствии и прощании, но и показывать наглядно печатно, что не используются сокращения слов типа: что, спасибо и проч. Некоторые инофоны инженерных направлений убеждены, что «спс, чё, лаба» - это норма. Как оказалось, в процессе педагогического анализа ситуаций коммуникации мы выяснили, что так пишут и преподаватели технических дисциплин в университете.

Безусловно, сегодня общество встревожено ещё и *«без контрольным / не под контрольным» общением* иностранных студентов в соцсетях. Когнитивно-компетентностное обучение РКИ в МИРЭА - Российском технологическом университете подтверждает, что систематическое участие преподавателей в коммуникации со студентами в различных чатах, создание образцов общения, введение сами участниками группы правил и их строгое соблюдение способствуют поддержанию культуры общения в сети. Интернет-коммуникация сейчас вызывает интерес с точки зрения не только семантико-синтагматической, но и структурно-семантической. Этому является подтверждением создание лингвокультурологического сообщества студентов нашего университета. Иностранные и российские студенты изучают, например, порядок слов в русском языке (прямой и обратный), как он «работает» применительно к искусственному интеллекту в различных сферах нашей жизни: медицина, радиоэлектроника, торговля. Вот пример. Фраза «Не надо разговаривать громко» в торговых точках воспринималась, как оскорбление клиентов. В поликлинике как понимание ситуации, принятие её. В чате общающихся студентов по вопросу

обсуждения темы по программированию вызвала негодование некоторых участников.

Отмечаем, что огромный интерес в построении модели практических занятий по русскому языку с привлечением интернет-коммуникации по правилам, которые создают сами студенты весьма эффективная модель обучения инофонов русскому языку в техническом университете. Думается, что в скором времени наше лингвистическое сообщество выработает и определит социолингвистические параметры культуры общения в соцсетях, нормы контроля этих процессов.

Литература

1. *Тарасова Е.Н.* Когнитивно-компетентностный подход в методике обучения инофонов русскому языку как иностранному: монография / Е.Н. Тарасова. Москва: МИРЭА – Российский технологический университет, 2021. – 131 с.
2. *Щукин А.Н.* Концепция дисциплины «Методика обучения РКИ в контексте современной лингводидактики» // Русский язык за рубежом. 2014. №5. С. 55 – 62.
3. *Клобукова Л.П.* Обучение языку специальности / Л. П. Клобукова. - Москва: Изд-во МГУ, 1987. – 81 с.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Трегубова Л.С.

Московский городской педагогический университет

Россия, Москва

trugubova.l@mail.ru

Статья посвящена проблеме формирования межкультурной компетенции обучающихся в условиях многоязычия. Автор рассматривает взгляды ученых на содержание понятия «межкультурная коммуникация», определяет условия организации эффективного межкультурного взаимодействия обучающихся, основные признаки коммуникативной компетенции. В статье представлены рекомендации по организации межкультурной коммуникации на уроках русского языка и формированию межкультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, поликультурная среда, общекультурные ценности.*

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN MULTILINGUALISM

Tregubova L.

*Moscow City Pedagogical University
Russia, Moscow*

The article is devoted to the problem of the formation of intercultural competence of students in multilingualism. The author reveals the views of scientists on the content of the concept of "intercultural communication," the conditions for organizing effective intercultural interaction of students, determines the main signs of communicative competence. The article presents recommendations on the organization of intercultural communication in the lessons of the Russian language and the formation of intercultural competence of students.

Keywords: *intercultural communication, intercultural competence, multicultural environment, general cultural values.*

Основной характеристикой современного общества является неоднородность этнического состава, которая приводит к взаимодействию между представителями различных культур. Следствием такого взаимодействия является межкультурная коммуникация, обеспечивающая в условиях многоязычия продуктивный диалог культур. В трудах С.Г. Тер-Минасовой межкультурная коммуникация рассматривается как «общение людей, представляющих разные культуры» [5, с.13]. По мнению Т.В. Морозовой, межкультурное взаимодействие представляет собой особую форму деятельности, которая предполагает не только знание других языков, но и культурного наследия народов, особенностей их мировоззрения, религии, системы ценностей [3].

Процессы, которые происходят в современном обществе, находят отражение и в системе образования. В новой образовательной политике особое внимание уделяется вопросам создания единого поликультурного социального и образовательного пространства, использования потенциала образования для консолидации многонационального состава обучающихся. Особую актуальность приобретают проблемы, связанные с формированием культурной идентичности обучающихся, их адаптацией в поликультурной среде, с обеспечением социальной и психологической комфортности взаимодействия учащихся в условиях многоязычия. Б.С. Ерасов высказывает мысль о необходимости проведения специальной работы, направленной на совершенствование качества общения между представителями разных культур, формирование позитивного отношения к особенностям культуры других народов, взаимопонимание между участниками коммуникации. При этом ученый отмечает важность сохранения самобытности каждой культуры и культурной идентичности [1, с. 443-444].

В едином поликультурном образовательном пространстве язык выступает средством постижения не только специальных знаний, но средством познания культурных традиций разных народов, их социального опыта. По мнению С.Г. Тер-Минасовой «язык является мощным общественным орудием, формирующим людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [5, с. 14]. В связи с этим в условиях многоязычия особое внимание уделяется формированию у учащихся навыков общения на русском языке как языке межкультурной коммуникации. С целью организации эффективного межкультурного взаимодействия обучающихся в условиях поликультурной среды необходимо, на наш взгляд, создавать на уроках русского языка специальные педагогические условия, которые будут способствовать: а) полноценному приобщению учащихся к культуре и традициям русского народа; б) формированию у обучающихся представления о многообразии культур и о культурном наследии других народов, в) интеграции и взаимообогащению культур разных народов; г) развитию этнической толерантности; д) воспитанию положительного отношения школьников к культурному наследию других народов [7, с. 31].

В процессе межкультурной коммуникации обучающихся в условиях многоязычия осуществляется формирование их межкультурной компетенции. Выделяются следующие признаки данной компетенции:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий;
- готовность к взаимодействию и кооперации с представителями другой культуры;
- умение различать массовые и индивидуальные черты коммуникативного поведения представителей других культур;
- способность преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы;
- владение разнообразными средствами коммуникации и умение осуществлять правильный выбор коммуникативных средств в зависимости от ситуации общения;
- соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации.

Эффективность формирования коммуникативной компетенции во многом зависит, на наш взгляд, от степени понимания учащимися значения лексических единиц русского языка, умения использовать многообразие лексики в определенных ситуациях общения. В связи с этим в условиях многоязычия особую значимость приобретает процесс обогащения словаря обучающихся, плохо владеющих русским языком. По

мнению ученых-методистов, специальная работа, направленная на развитие лексических умений обучающихся, является важным условием совершенствования их речевой деятельности, а также развития личности в целом [2].

В условиях многоязычия с целью пополнения словаря учащихся в процессе формирования коммуникативной компетенции необходимо использовать дидактический материал, представленный в учебниках русского языка. Так, в языковом материале упражнений представлены лексические единицы, которые позволяют познакомить обучающихся с историей Российского государства. К ним относятся названия социальных сословий и чинов Древней и Московской Руси (*царь, царевна, князь, боярин, стрелец, казак, стольник, слуга и др.*); названия старинной одежды и обуви (*кольчуга, кафтан, тулуп, кушак, душегрейка, лапти и др.*); названия архитектурных сооружений (*терем, изба, светлица, землянка*). Задача педагога – помочь учащимся – носителям разных языков – освоить в процессе межкультурной коммуникации на уроках русского богатство лексики русского языка, разнообразие синтаксических конструкций, сформировать у обучающихся умение использовать это разнообразие языковых средств в собственных высказываниях.

Важным показателем коммуникативной компетенции является совокупность знаний обучающихся об особенностях культур разных народов. Для того чтобы приобщить учащихся – носителей разных языков – к культурному наследию русского народа и народов ближнего зарубежья в процессе межкультурной коммуникации целесообразно использовать произведения устного народного творчества (сказания, пословицы, народные песни и др.). В пословицах и поговорках заключается мудрость и многовековой опыт любого народа. Так, например, в них ярко проявляются такие важные и необходимые для человека качества, как уважение к труду, умение работать. Для обогащения знаний обучающихся пословицами о труде, которые представлены в культуре разных народов, предлагается следующее задание.

Задание 1. Народная мудрость!

Прочитай пословицы разных народов. О чем говорится в этих пословицах? Как ты понимаешь смысл каждой пословицы?

Где труд, там счастье. (Русская)

Слаще всех плодов – плод труда. (Армянская)

Без мук труда не будет и радости. (Казахская)

Чтобы жить хорошо, надо труд любить (Украинская).

Весна реку разливает, труд человека прославляет. (Узбекская)

Что говорится о труде в пословицах разных народов?

Продолжи высказывания о труде:

Труд приносит... . Труд нужно Труд может

Дидактический материал такого характера позволяет провести параллель между пословицами, которые представлены в разных языках, что, безусловно, оказывает положительное влияние на организацию диалога культур в условиях многоязычия.

Важной частью культуры являются уникальные архитектурные сооружения, поскольку они отражают историю, традиции и идентичность того или иного народа. В процессе формирования межкультурной компетенции учащихся в условиях многоязычия целесообразно использовать культуроведческие тексты об архитектурных памятниках. Такие тексты позволяют соединить «процесс приобщения обучающихся к культурным ценностям разных народов с процессом освоения тематической лексики, значимых культурных концептов, а также языковых единиц с национально-культурным компонентом значения» [4, с. 107]. Приведем пример задания, предполагающего работу над текстами, которые направлены на ознакомление учащихся с культурными памятниками городов России и стран ближнего зарубежья.

Задание 2. Мир вокруг нас!

Перед началом работы над текстами учащимся предлагается рассмотреть фотографий с изображением культурных объектов, о которых идет речь в текстах, и ответить на вопрос: Как вы думаете, о чем вы узнаете сегодня на уроке во время чтения текстов?

Перед прочтением текстов происходит знакомство со значением слов *храм, монастырь, мечеть*. После этого проводится специальная работа над содержанием текстов.

Прочитайте тексты. О каких памятниках культуры говорится в этих текстах?

Текст 1.

В Москве на Красной площади возвышается один из главных символов Москвы – Храм Василия Блаженного. Он был построен в середине 16 века по приказу царя Ивана Грозного. Собор объединяет 10 церквей с яркими и необыкновенно красивыми куполами. Если посмотреть на собор сверху, то, мы увидим, что он похож на восьмиконечную звезду. Восемь церквей, словно лучи, тесно прижались друг к другу вокруг самого большого центрального храма. Немного в стороне стоит колокольня.

Стены и своды храма расписаны орнаментом в виде виноградных листьев и сказочных цветов. Храм Василия Блаженного называют сердцем Красной площади.

Текст 2

Армению называют музеем под открытым небом. В живописном ущелье реки Воротан на высокой скале возвышается Татевский монастырь. Он был основан в конце 19 века.

В переводе с древнеармянского языка татев означает «даст крылья». Существует такая легенда о названии монастыря. Когда мастер-строитель закончил свою работу, он встал на край ущелья и произнес: «Да ниспошлет Святой Дух крылья!». После этого он бросился вниз. И во время полета у него выросли крылья.

Текст 3.

Главной достопримечательностью города Самарканда является мечеть Биби-Ханым. Она была построена в 1399 году по приказу великого правителя Амира Темура. Над ее строительством работали лучшие мастера Средней Азии. Мечеть поражает своей красотой. Золотые росписи, орнаменты, мраморные мозаики украшают ее стены.

Поэты и писатели сравнивали узор арки мечети Биби-Ханум с Млечным путем и картой звездного неба.

Какой храм считается символом Москвы? Сколько церквей объединяет этот храм? Как называют храм Василия Блаженного?

Где расположен Татевский монастырь? Какая легенда связана с названием монастыря?

Какая мечеть является главной достопримечательностью города Самарканда? С чем можно сравнить узоры арки мечети Биби-Ханум?

Какие сходства есть в архитектуре православных храмов и мусульманской мечети?

Работа над текстами такого содержания будет способствовать формированию у обучающихся следующих умений: а) адекватно воспринимать факты, имеющие отношение к другой культуре; б) соотносить культурные факты и явления, характерные для разных народов; в) выявлять в них сходства и различия; г) высказывать собственное мнение, основанное на культурно-национальных традициях.

В процессе формирования межкультурной компетенции на уроках русского языка особое внимание уделяется формированию представлений обучающихся о системе ценностей. Ценностно-ориентированное обучение русскому языку в условиях многоязычия помогает ученикам осознать роль родного языка в зеркале культуры другой страны, а также понять, что система ценностей, которой они руководствуются в своей жизни, является универсальной и имеет отношение ко всему мировому опыту. Такой подход будет способствовать, на наш взгляд, формированию у детей целостной картины мира, повысит эффективность обучения русскому языку как средству общения [6, с. 295].

Эффективность межкультурной коммуникации во многом зависит от речевого поведения представителей разных культур. В связи с этим важным аспектом межкультурной компетенции является знание при-

нятых в данном социуме формул речевого этикета, которые характеризуют особенности речевого поведения человека: формул приветствия и прощания, формул выражения просьбы, благодарности, извинения и других. Задача педагога – помочь учащимся, плохо владеющим русским языком, понять, в каких коммуникативных ситуациях они употребляются, а также сформировать их умение употреблять разные формулы в собственных высказываниях в процессе общения.

Одним из показателей межкультурной компетенции является также готовность и способность учащихся принимать активное участие в межкультурном диалоге. С этой целью на уроках русского языка в условиях многоязычия целесообразно, на наш взгляд, использовать такие современные образовательные технологии, как технологию учебного сотрудничества, игровые технологии, технологию риторизации и другие, которые являются источником мотивации в процессе обучения и создают условия для активной совместной учебной деятельности учащихся в различных учебных ситуациях.

Таким образом, в процессе межкультурной коммуникации обучающихся в условиях многоязычия происходит формирование их представления о многообразии культур, об общекультурных ценностях, приобщение к культуре и традициям разных народов, обогащение их социального опыта, что, безусловно, повышает уровень их межкультурной компетенции.

Литература

1. *Ерасов Б.С.* Социальная культурология. – М.: Аспект Пресс, 2000 – 591с.
2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 468 с. – Серия: Профессиональное образование.
3. *Морозова Т.В.* Межкультурное коммуникативное взаимодействие в процессе изучения русского языка // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2.
4. *Тарчимаева Л.Ц.* Приемы работы с культуроведческим текстом на уроках русского языка как иностранного // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 107-110.
5. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 261с.
6. *Трегубова Л.С.* Принципы обучения младших школьников русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016. Сборник статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Издательство ВВМ, 2016. – С. 292-298.
7. *Трегубова Л.С.* Формирование культурной идентичности обучающихся в условиях многоязычия современной начальной школы // Начальное языковое

образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (2 марта 2017 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И.Зиновьева. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2017. – С. 30-37.

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ

Чеишвили Т.А.

*Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили
Грузия, Тбилиси
tatachei61@gmail.com*

Капанадзе И.Б.

*Грузинский университет им. Давида Агмашенебели
Грузия, Тбилиси
irina-kapanadze@mail.ru*

Статья посвящена использованию художественного текста в процессе преподавания РКИ вне естественной языковой среды, искусственное воссоздание которой на занятиях является важнейшим условием развития коммуникативной компетенции у студентов, изучающих русский язык. Затронуты вопросы, касающиеся создания учебной атмосферы, компенсирующей отсутствие языковой среды. Отмечается, что одним из основополагающих факторов при этом является знакомство с русской культурой и погружение в нее через аутентичный художественный текст. Особое место уделено значимости использования приемов и методов учебной деятельности студентов, позволяющих стимулировать использование ими русского языка при активном участии в обсуждении текста.

Ключевые слова: художественный текст, аутентичный текст, межкультурная компетенция, русская культура, лингвистический анализ текста.

ANALYSIS OF LITERARY TEXT AS ONE OF THE STRATEGIES FOR TEACHING RFL OUTSIDE THE LANGUAGE ENVIRONMENT

Cheishvili T.

*Iv. Javakhishvili
Tbilisi State University
Georgia, Tbilisi*

Kapanadze I.

*David Agmashenebeli
Georgian University Georgia, Tbilisi*

The article is devoted to the use of a literary text in the process of teaching Russian language outside the natural language environment. Its artificial recreation in the classroom is the most important condition for the development of

communicative competence among students studying the Russian language. Therefore, an important task is to create a learning atmosphere that compensates for the lack of a language environment, and one of the fundamental factors is acquaintance with Russian culture and immersion in it through an authentic literary text. In the educational process, it is necessary to use techniques and methods of students' educational activities that allow them to stimulate the use of the Russian language with active participation in the discussion of the text.

Keywords: *literary text, authentic text, intercultural competence, Russian culture, linguistic analysis of the text.*

События последнего времени, приведшие к изменению социально-политической обстановки в мире, отразились также на особенностях изучения русского языка как иностранного, интерес к которому определяется в основном экономическими причинами (в том числе процессом коммодификации), а в гуманитарной среде традиционным интересом к русской культуре, в частности русской литературе.

Преподавание РКИ вне языковой среды вносит свои коррективы в используемые при обучении методы и материалы. Отсутствие естественной языковой среды может рассматриваться как важнейший сдерживающий фактор в успешном овладении иностранным языком, а ее искусственное воссоздание на занятиях является важнейшим условием развития коммуникативной компетенции у студентов, изучающих русский язык. Следовательно, важной задачей является создание учебной атмосферы, компенсирующей отсутствие языковой среды. Поэтому одним из основополагающих факторов, на наш взгляд, является знакомство с русской культурой и погружение в нее через аутентичный художественный текст.

В учебном процессе необходимо использовать приемы и методы учебной деятельности студентов, позволяющие стимулировать использование ими русского языка при активном участии в обсуждении текста. Умение грамотно читать и анализировать литературное произведение является одной из ключевых компетенций у студентов-гуманитариев продвинутого уровня, владеющих языком на уровне В1-В2. Задача преподавателя в этом случае – развить у студентов навыки и умения работы с художественным текстом, а именно ознакомить с техникой лингвистического анализа художественного текста.

В условиях обучения РКИ вне языковой среды текст часто играет первостепенную роль, так как непосредственно вся последующая работа строится на его основе.

В методической литературе текст понимается как «продукт речевой деятельности, словесное произведение, реализующее поставленную цель» [1:34]. Текст в методике преподавания РКИ – одна из основных

единиц обучения, материал, призванный продемонстрировать различные языковые единицы, речевые образцы, факты культуры, истории.

Чаще всего при этом используется жанр рассказа, что методически абсолютно оправдано. Небольшой объем, прозрачность сюжета, ограниченное количество действующих лиц, часто решение одной конкретной проблемы делает процесс анализа более мобильным и контролируемым. Не менее важен момент занимательности текста – текст должен заинтересовать, т.к. у молодежи практически утрачен интерес к чтению и на родном языке. Иноязычный текст должен вызывать интерес у молодежной аудитории, соответствовать ее интеллектуальным запросам.

Обычно работа над художественными текстами включает в себя систему предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий. Полностью не исключая подобных заданий, использование лингвистического анализа в РКИ предполагает несколько иной подход и, прежде всего, учет своеобразия языка художественного произведения с обязательным интерактивным построением обсуждения. В учебной практике считается целесообразным введение поэтапного анализа художественного текста: на первом этапе это обычно комментированное чтение: объяснение лексико-грамматических и стилистических явлений, также ознакомление с необходимой лингвострановедческой информацией. Комментированное чтение обеспечивает восприятие плана содержания. На следующем этапе проводится собственно лингвистический анализ авторского замысла, т. е. определение смыслового аспекта текста [3:10].

При обсуждении особое внимание следует уделять творческой основе речевой деятельности – говорить не потому, что «мы» изучаем иностранный/русский язык, а для того, чтобы высказаться о самом произведении, его героях/образах. При этом важна коллективная стимулирующая форма работы – продуцирование речи, желание говорить (диалоговые и полилоговые формы общения, дискуссии) – каждый может высказаться, представить свою эмоциональную оценку. Часто при этом возникает психологический прием «заражения», когда высказанная кем-то мысль способна породить либо аналогичную ей, либо противоположную [2:74].

В качестве фоновых знаний предлагается информация об авторе произведения. В нашем случае студентам были предложены биография и рассказы А. С. Грина («Зеленая лампа», «Гладиаторы», «Змея») – главного романтика русской литературы. Несмотря на нынешнюю «непопулярность» романтических идеалов, далеких от насущных проблем нашего времени, и усиливающийся кризис гуманизма произведения А.С. Грина не могут не привлекать некоторой отдаленностью от действительности – утверждением «внеисторичности» общечелове-

ческого, особой эстетической позицией и новаторским языком. Грин неповторим как художник XX века, это автор с особым драматизмом взгляда на мир, интеллектуальностью мышления, лаконизмом и оригинальностью поэтических средств. Его произведения наполнены жадной необыкновенного, чуткостью к красоте. Героев Грина отличает внутренняя цельность, твердость нравственных позиций, бескорыстие поступков [6]. А «космополитизм» и идеализм, за которые А. Грина жестко критиковали, являются связующим звеном между разными временными отрезками и представителями разных этносов, что усиливает общечеловеческие ценности, не существующие без национальных. На наш взгляд, пропаганда подобных идеалов среди молодежи позволит осознать значение утрачиваемых духовных ценностей и поможет найти силы для преодоления жизненных трудностей.

Произведения, предназначенные для анализа, должны быть прочитаны заранее, студент самостоятельно знакомится с текстом. Данный вид работы над текстом может быть отнесен к интенсивному виду чтения, ибо, исходя из своих целей, оно носит характер учебной речевой деятельности. Главная цель в этом случае – полное понимание текста. Занимательность текста и его содержательный аспект (как и при экстенсивном чтении) также представляются нам обязательным и стимулирующим чтение фактором.

Согласно схеме лингвистического анализа текста, на первом этапе проводится **логико-смысловой анализ**, во время которого определяются затрагиваемые в произведении темы и подтемы/микротемы. Происходит это при помощи интерактивных вопросов типа: о чем или о ком данный текст? Что и как говорится о главных героях произведения? Что объединяет эти три рассказа А. С. Грина? Почему было предложено прочитать их одновременно?

Ответ предполагает следующее: во всех трех произведениях представлены примеры межличностной манипуляции, показаны способы различного воздействия на людей с определенной осознанной или неосознанной целью. При этом главное внимание уделяется раскрытию мотивов поведения описанных автором людей. Это один из важных моментов анализа художественного произведения. Речевая ситуация, возникшая при обсуждении, должна способствовать интерактивной продуктивности участников дискуссии, желанию высказаться.

За этим обычно следует анализ заглавия, ведь именно оно позволяет определить тему, идею и центральный образ. Заглавие художественного произведения реализует различные интенции: соотносит текст с художественным миром автора: главными героями, временем действия, основными пространственными координатами и др. (в нашем

случае названия «Гладиаторы», «Змея»). Заглавие может выражать также авторское видение изображаемых ситуаций, событий и пр., реализует его замысел как целостность («Зеленая лампа»), Заглавие художественного текста часто – первая (авторская) интерпретация произведения: оно устанавливает контакт с адресатом текста и предполагает его творческое сопереживание и оценку [5:51]. Студентам предлагается задание по прогнозированию содержания произведений.

Заглавия всех трех рассматриваемых произведений можно интерпретировать по-разному. «Зеленая лампа» – символ надежды, веры в лучшее, заглавие сразу же настраивает на благополучный конец. Пресыщенный богач Стильтон решил поиграть с бедняком Ивом в издевательскую игру, приказав ему каждый вечер зажигать зеленую лампу, посчитав это хитроумной забавой. Ему нравилось, что он может и вправе управлять чьей-то жизнью. Но безобидный и будто бы бессмысленный трюк сослужил Иву добрую службу – он стал успешным хирургом, а Стильтон разорился и превратился в бродягу. Жизнь все расставила по своим местам.

Следующий рассказ «Гладиаторы». Заглавие изначально предопределяет тему рассказа и вызывает определенные ассоциации – гладиаторы всегда достойные бойцы, гордые воины. Первооткрывателями гладиаторских боев были этруски, хотя при слове гладиатор вспоминается прежде всего Древний Рим. Именно этруски заменили ритуальное убийство военнопленных (жертва богам) смертельными поединками на потеху победителям. Рассказ представляет собой субъективное повествование – развернутую несобственно-прямую речь – Фергюсона – врача очень богатого человека Авеля Хоггея, который устроил на своей вилле вечеринку в стиле Древнего Рима. Ради своего удовольствия Хоггей приказал провести гладиаторский бой. Участниками были молодые атлеты, один из которых должен был погибнуть. Оба были искусны и бой затянулся. После оскорбительных выкриков гостей, мечи гладиаторов «свистнули по толпе» («Я продал жизнь, но не продавал чести, следуй за мной!» - приказал старший гладиатор младшему.) – хозяин дома и трое гостей были зарублены, а гладиаторов застрелил один из гостей. Гладиаторы предпочли смерть, но не поступились достоинством и честью: «Уэльслей был мертв, Ральф, испуская последнее дыхание, приподнялся и плюнул Ассандрею в лиц». Трагический конец, предопределенный самим заглавием. Манипуляция жизнью и достоинством людей завершилась трагически. Да, герои «Гладиаторов» даны вне времени и пространства, но так ли это важно для понимания того, что хотел сказать писатель. Кроме того, отметим, что этот рассказ обычно очень позитивно воспринимается студентами-грузинами, ибо

обостренное чувство собственного достоинства, непоколебимые гордость и честь – основные ментальные черты грузин.

На примере рассказа «Змея» проведем более подробный лингвистический анализ. Название рассказа «Змея» можно интерпретировать двояко. Действительно, в рассказе есть реальная змея, укусившая девушку. Закономерно возникает вопрос: из-за этой ли змеи рассказ получил свое название? Просим студентов найти в тексте место, где автор характеризует Джой Тевис. Ведь автор дает понять, что Джой чем-то похожа на это пресмыкающееся с ядовитыми зубами – жестокое, холодное и изворотливое: «Джой Тевис с шестнадцати лет по сей день наносила рану за раной, и, так как она не умела или не хотела их лечить, они без врача заживали довольно быстро».

Текст представляет собой повествование и его можно разделить на четыре микротемы: история отношений Джой и Кольбера, прогулка в лесу и эмоциональное состояние героев – манипулятивные и провокационные действия Джой, появление змеи, поведение Джой и Кольбера, укус и последующие действия Кольбера – борьба с Джой ради ее же спасения; смерть «отравленного любовью» Кольбера.

Структура текста подчинена раскрытию основной мысли: человек любящий готов на все ради объекта своей любви, даже если тот, кого любят, недостойн этого чувства, а его провокационные и манипулятивные действия могут иметь трагические последствия.

Следующим этапом анализа является определение ключевых слов текста, играющих особую роль в установлении внутритекстовых семантических связей и отвечающих за читательское восприятие, раскрывающих неоднородные, (фактологические и концептуальные) эстетически организованные смыслы,

Ключевыми словами данного текста являются **любовь** и **смерть** (дополняется в тексте глаголом **умереть** и прилагательным **мертвый**), **яд** (**ядовитый**), **змея**. Здесь же можно вспомнить синтаксически-обусловленное значение слова «змея» (Не женщина – змея!) и сочетаемость слова «яд» (смертельный яд, змеиный яд, крысиный яд, смертоносный яд, принять яд, подсыпать яд, отравить ядом, плевать ядом, использовать яд, яд подействовал и т. д.). Эти слова во многом определяют **целостность** текста, максимально обобщают содержание, соотносят разные его фрагменты.

Первая микротема начинается спокойно и неторопливо, но содержится и намек на интригу – семеро молодых людей отправляется в путешествие, но вот «Восьмым был приглашен Кольбер, несчастная любовь которого к одной из трех пустившихся в путешествие – Джой

Тевис – стала очень популярной в университете еще год назад и часто служила материалом для комментариев».

Ситуация вскоре меняется: Джой заскучала и предложила Кольберу сопровождать ее в прогулке по лесу заранее планируя провокацию У Джой чувство, «напоминающее любовь», а Кольбер купается в своем чувстве: «...он шел в счастливом, приподнятом настроении и мог бы идти так несколько тысяч лет. Он видел Джой, она была с ним; этого Кольберу было совершенно достаточно». Эффект усиливается гиперболой «несколько тысяч лет».

Следующая микротема более подвижна. Джой видит змею, которую принимает за ящерицу, Кольбер затаптывает змею ногами, но потом поднимает ее. И тут вновь проявляется ненасытное кокетство Джой: «По мнению Джой, было храбро брать мертвую змею в руки, и она не захотела дать в этом перевес Кольберу. Взяв у него змею, она обвила ею свою левую руку, отчего получилось подобие браслета». Змея кусает девушку, но она, в отличие от Кольбера, не понимает всего трагизма ситуации.

Текст с этого момента становится намного динамичнее, предложения более отрывистыми и императивными. Создается сложная антитеза «жизнь – смерть»: для Джой лучше умереть, чем быть обязанной Кольберу Кольбер спас жизнь любимой женщине, но он не собирался умирать. Весь ужас ситуации Джой осознала, лишь увидев мертвого Кольбера. И гениальный конец рассказа: «... она бросилась бежать, крича: «Спасите, я умираю!» Но было уже поздно, так как она была спасена».

На следующем этапе целесообразно ввести **лингвистическое комментирование, которое может быть полным и выборочным**. В данном случае мы предпочли выборочное объяснение, обратив внимание на неповторимую выразительность слога писателя. В рассказе в полной мере раскрылось своеобразие образной системы А. С. Грина, его новаторский язык. Точность и четкость, зримость, живость, осязаемость изображаемого – характерные черты творчества писателя – связаны с включением в речевой оборот, в языковой актив писателя особых метафоричных комбинаций слов, экспериментов с сочетаемостью: *прихотливое настроение, обидчиво и тяжело взволнованная девушка, каменное обещание ... встретит повод растаять, жаждущая упасть стена, девушка с «лицом, напоминающим улыбку сквозь пальцы», враждебное тепло человеческой руки, гадливая боль, ненавидящая рука*.

Нашей целью было обратить внимание студентов на соответствие эстетических задач писателя его индивидуально-авторской речи, показать, как семантически и стилистически трансформируются обще-

употребительные слова. Большинство приведённых примеров показывают одну из наиболее важных особенностей, свойственных языку Грина: совмещение в пределах одного словосочетания таких слов, которые вместе образуют новую семантику всего высказывания.

Таким образом, анализ художественного текста может стать важным и стимулирующим этапом на занятиях по РКИ в группах студентов-гуманитариев с продвинутым уровнем владения русским языком. Центральной задачей при этом является выработка умений и навыков интерпретации и понимания художественного текста.

Литература

1. *Акишина А.А.* Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 2002. – 256 с.
2. *Бадамаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии, М., «Валдос», 2001 – 304 с.
3. *Гореликова М.И., Магомедова Д.М.* Лингвистический анализ художественного текста /Москва: Русский язык, 1983. – 151 с
4. *Грин А.С.* Собр. Соч. в 6-ти томах, М., «Художественная литература», т. 3, Рассказы 1917 -1930. Стихотворения. <https://traumlibrary.ru/book/grin-ss05-03/grin-ss05-03.html#s067>
5. *Николина Н.А.* Филологический анализ текста. Учебное пособие. <https://www.litmir.me/br/?b=135271&p=51>
6. *Хрулев В.* Александр Грин: поэзия мечты и воображения - Русское поле // Бельские просторы http://www.hrono.ru/text/2008/hrul04_08.html

ДОКУМЕНТАЛЬНЫЕ ФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ СО СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Шапошникова А.П.

Российский университет дружбы народов

Россия, Москва

1032206033@pfur.ru

Статья посвящена вопросу использования документальных фильмов в обучении РКИ студентов-медиков. Описываются те аспекты языка специальности, которые иностранный учащийся может освоить после просмотра, и определяется роль документальных фильмов в методике преподавания РКИ для студентов медицинского факультета.

Ключевые слова: документальные фильмы, русский язык как иностранный, профессионально-ориентированное обучение, язык специальности, аудиовизуальный метод, дополнительные средства обучения, обучение иностранных студентов-медиков.

DOCUMENTARY FILMS IN RFL CLASSES WITH MEDICAL STUDENTS

Shaposhnikova A.

*Peoples' Friendship University of Russia
Russia, Moscow*

The article is devoted to the use of documentaries in the teaching RFL medical students. The article describes those aspects of the specialty language that a foreign student can master after watching documentaries, and defines the role of documentaries in the methodology of teaching medical students.

Keywords: *documentaries, Russian as a foreign language, professionally oriented teaching, specialty language, audiovisual method, supplementary teaching aids, teaching of foreign medical students.*

Документальные фильмы являются дополнительным средством обучения иностранных студентов русскому языку, однако в случае работы с профильными группами их использование приобретает особое значение, поскольку они являются источником новых знаний и языкового материала в профессиональной области. Аудиовизуальный ряд позволяет учащимся легче воспринимать получаемую информацию и соотносить звуковой и зрительный образ слова с семантикой на изучаемом языке. Тем не менее, документальные фильмы не так часто используются на занятиях русским языком как иностранным со студентами-медиками, что говорит о необходимости определения их роли в процессе обучения РКИ.

Опыт использования документальных фильмов в методике преподавания РКИ описывается в научных статьях, многие из которых посвящены работе в аудитории со студентами военных училищ. К примеру, статьи Е.С. Смирновой «Документальный фильм «Калашников» как дидактический материал для занятия по РКИ» [10], И.В. Коноваленко, О.В. Шкурко «Работа с фильмом «Калашников» на уроках РКИ (предпросмотровая работа)» [7] и И.В. Левиной «Использование фрагментов документальной кинохроники на занятиях РКИ» [8]. Как отмечают исследователи, просмотр документальных фильмов «положительно влияет на усвоение учащимися лексико-грамматического материала, расширяет объём воспринимаемой лингвострановедческой информации, побуждает учащихся к продуцированию самостоятельных высказываний, позволяет формировать личностное отношение к увиденному» [8:143]. Для иностранных студентов военных училищ документальные фильмы играют роль материала, который передаёт ключевые для России события и памятные даты и знакомит с выдающимися личностями страны. Через документальные фильмы формируется

уважительное отношение к военной истории России, что является обязательным фактором становления профессионала в данной области.

По данным статистики за 2020/2021 учебный год в Россию приехало получать высшее образование 351127 иностранных граждан [1]. Они стали студентами 701 учебного заведения на разных уровнях подготовки – бакалавриате, магистратуре, специалитете, аспирантуре. Наибольшее количество иностранных учащихся было на медицинском направлении – 76029 студентов. Второе место заняло инженерное направление, на котором обучалось 75542 студентов, а 60695 иностранцев поступило на бизнес и менеджмент. Студентами медицинского факультета стали граждане множества стран – Индии (17150), Казахстана (6819), Китая (4803), Таджикистана (4170), Узбекистана (3156), Азербайджана (884), Беларуси (789), Египта (753), Туркменистана (573) и т.д.

Таким образом, портрет иностранного студента, поступившего на медицинский факультет, складывается из множества национальностей, менталитетов и уровней владения русским языком. Учитывая большое количество учащихся из разных стран, использование дополнительных средств становится необходимой частью обучения студентов медицинского направления. Перед преподавателем РКИ стоит задача не только научить говорить на иностранном языке, но и способствовать формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций в рамках новой для студента культуры, положительного отношения к выбранной профессии и уважительного отношения к стране, в которой проходит обучение. По опыту преподавателей РКИ военных училищ со всеми этими задачами может помочь справиться использование документальных фильмов.

Документальные фильмы являются одним из компонентов образовательной среды, которая представляет собой «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [11:14]. В неё входят и такие дополнительные средства обучения, как художественные фильмы и литература, электронные ресурсы, социальные сети, реклама и т.д. Чем больше материалов будет входить в образовательную среду учащегося, тем продуктивнее и насыщеннее будет его обучение. Это формирует базу для профессионального образования, личностного становления и обучения на протяжении всей жизни.

Просмотр документальных фильмов способствует овладению иностранным студентом языком специальности и развитию культуры профессиональной речи врача. Прежде всего, это подразумевает формирование лингвистической, семантической, интерпретативной, текстовой

и межкультурной компетенции [3:11]. Иностранному студенту следует быть готов воспринимать информацию в медицинских текстах, использовать специальную терминологию, перерабатывать полученную информацию, пользоваться основными жанрами профессиональной речи и знать правила ведения беседы [3:11]. Языковой материал документального фильма является аутентичным примером русской медицинской речи, через который иностранный учащийся может усвоить определённые нормы и правила коммуникативного поведения.

Просмотр документальных фильмов является основой для освоения как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности. В послепросмотровых заданиях иностранный учащийся развивает коммуникативную компетенцию. На примере речи документального фильма он формулирует собственные мысли, учится дискутировать на поставленную тему и отстаивать личную позицию с применением специализированной лексики в рамках языка специальности. Тренировка грамотной, связанной речи необходима для иностранных студентов медицинского факультета, поскольку речь «бедная, избивающая лексическими, орфоэпическими, морфологическими, стилистическими и орфографическими ошибками, всегда, явно или скрытно, будет оказывать влияние на положительное или отрицательное мнение о компетентности врача, вплоть до отказа от его медицинских услуг» [6:329].

Вместе с этим овладение языком специальности – это не только специальная медицинская терминология, но и определённые фразеологизмы, выражения, анекдоты, байки. В учебной или научной литературе не встречаются такие профессионализмы, как «клиника, мерцалка, питовцы, лучевики, труба» и др. [5:77], так как это часть устной медицинской речи. Документальные фильмы же могут фиксировать данные выражения. Познакомившись с особенностями речи медицинского работника в России через видеоматериалы, иностранному студенту в дальнейшем будет легче работать в русскоговорящем коллективе, поскольку «знание и использование сленга позволит ему облегчить и разнообразить общение с коллегами, сделать его более динамичным, ускорить объяснение какого-либо понятия в экстренных ситуациях» [2:109]. Знание терминологии и сленга подводит иностранного учащегося к использованию эквивалентных замен в зависимости от коммуникативной ситуации. На примере документальных фильмов иностранный студент видит те ситуации, в которых использование сленга допустимо или даже необходимо.

Работа в медицинской сфере подразумевает и владение этическим вопросом взаимодействия с пациентами. Через документальные фильмы учащийся может узнать, принят ли в России тактильный контакт с

пациентом (поглаживание по плечу, пожатие руки, объятия), формы обращения на «ты», улыбка во время беседы и т.д. Наглядность документальных фильмов позволяет познакомиться с этим аспектом профессиональной медицинской сферы и подготовить иностранного студента к практике и дальнейшей работе в медицинском учреждении России.

Для того чтобы состоялась коммуникация с носителями языка, иностранец должен не только знать язык, но и владеть фоновыми знаниями [9:29]. Отдельным фактором документальных фильмов на занятиях русским языком как иностранным является наличие культурологической и страноведческой информации. Через документальные фильмы иностранные учащиеся могут познакомиться с известными врачами России, ключевыми больницами, важными датами или событиями для российской медицины, редкими заболеваниями. Погружение в профессиональную среду страны, в которой обучается иностранный студент, необходимо, так как это является частью общего развития личности. Просмотр документальных фильмов на смежную с профессиональной деятельностью темой «воспитывает у учащихся желание заниматься самообразованием и развивает стремление открывать новые для себя области практического применения изучаемого языка» [4:139].

Описание отдельных черт использования документальных фильмов говорит о том, что документальный фильм на занятиях с иностранными студентами-медиками – это многофункциональный материал. В зависимости от методической разработки, составленной преподавателем, учащийся может освоить разные аспекты языка специальности и подготовиться к будущей профессиональной деятельности в стране изучаемого языка. Роль документальных фильмов в обучении РКИ студентов медицинского факультета – это языковой и страноведческий материал, через который учащийся погружается в сферу своей профессиональной деятельности, узнаёт дополнительные сведения о своей специальности и формирует свою языковую личность.

Литература

1. Project Atlas. Russia: [Электронный ресурс] // Institute of international education. URL: <https://www.iie.org/research-initiatives/project-atlas/explore-data/-russia-2/>. (Дата обращения 01.07.2023).
2. Бабенко Ю.Д. Сленг в медицинском дискурсе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. №5-2. 2022. – с. 108-110.
3. Воробьёва О.И. Русский язык и культура речи в медицинской практике: учебно-методическое пособие / О.И. Воробьёва, Е.М. Зотова, О.Н. Худякова. – Архангельск: Изд-во Северного государственного медицинского университета, 2021. – 168 с.

4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. вышш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

5. Елькин И.О. Влияние профессионального юмора и профессионального сленга на деловое общение в медицине // Электронный научный журнал Системная интеграция в здравоохранении. №1(1). 2008. – с. 76-80.

6. Кокенова З.К. Культура профессиональной речи врача / З.К. Кокенова, Г.Ж. Турысбекова, Г.С. Аркабаева // Вестник КазНМУ. – 2014. – № 4. – с. 328-330.

7. Коноваленко И.В. Работа с фильмом «Калашников» на уроках РКИ (предпросмотрная работа) / И. В. Коноваленко, О. В. Шкурко // Основные вопросы лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации : сборник трудов XI международной научно-практической конференции, Астрахань, 08 июня 2020 года. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2020. – с. 53-57.

8. Левина И.В. Использование фрагментов документальной кинохроники на занятиях РКИ / И. В. Левина // Специальная техника и технология транспорт : Сборник материалов V научно-практической конференции, Петергоф, 24 мая 2019 года. Том Выпуск 3. – Петергоф: Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации, 2019. – с. 137-143.

9. Петрова Н.Э. Формирование профессиональных фоновых знаний у студентов-медиков на занятиях по русскому языку как иностранному / Н. Э. Петрова // Региональный вестник. – 2019. – № 13(28). – с. 29-30.

10. Смирнова Е.С. Документальный фильм «Калашников» как дидактический материал для занятия по РКИ / Е. С. Смирнова // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, Рязань, 20 февраля 2019 года. – Рязань: Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище, 2019. – с. 285-288.

11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИКИ 4

Брутян Л.Г.

ВРЕМЕННАЯ КАРТИНА МИРА РУССКОГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ–
ДОШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ
ДИСКУРСОВ)..... 4

Карпова Е.В., Букаты Е.М.

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ
В РАССКАЗАХ НАТАЛЬИ ВОЛНИСТОЙ 13

Газарова Д.Ю.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНТРАСТА В ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА
«ЗАПОВЕДНИК» 19

Гарибян Д.О.

АДАПТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ЗАПИСИ
(НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРПРЕТАТИВОВ) 25

Гурьянова Л. Б.

ФЕМИНИТИВЫ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ
В.И. ДАЛЯ.....31

Дудорова М. В.

ОППОЗИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ В СТРУКТУРЕ
СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОСОБЕННОСТИ КОЖНОГО
ПОКРОВА» 37

Дускаева Л.Р.

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ «ТРЕТЬЕГО ЛИЦА» В
НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ЛЕНТАХ TELEGRAM 44

Ермачкова О.Е.

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ НАЗВАНИЙ ЖИВОТНЫХ В МОЛОДЕЖНОМ
СЛЕНГЕ 49

Иванова Л.П.

ДЕТСКАЯ РЕЧЬ – ТВОРЧЕСКИЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ 57

Иорданиди С.И.

ИНДЕКС СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОРФЕМ КАК
ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП СОЗДАНИЯ ИСТОРИКО-
ЭТИМОЛОГИЧЕСКОГО ДЕРИВАЦИОННОГО СЛОВАРЯ
ДРЕВНЕ- И СРЕДНЕРУССКОГО ПЕРИОДА 64

Канакина Г.И.

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА
РУССКИХ ПОСЛОВИЦ 72

<i>Коняева Ю.М.</i> РЕЧЕВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ВОЗРАЖЕНИЯ В ДИАЛОГЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО СООБЩЕСТВА	76
<i>Мамедова А.Э.</i> ЭМОТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ В СОСТАВЕ РАЗЛИЧНЫХ КОНФИГУРАЦИЙ РОДСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ СИНТЕЗИРОВАННОГО ТИПА (РУССКИЙ ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК / ГОВОРЫ).....	81
<i>Мартьянова И.А.</i> СИНТАКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЫ	87
<i>Мызникова Я.В.</i> ЭКСПРЕССИВНАЯ ЛЕКСИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ СОЦИУМА	90
<i>Нечаева И. В.</i> ПРОПИСНАЯ БУКВА В ОРФОГРАФИИ ТОПОНИМОВ	96
<i>Парышева Е.В.</i> БАЗАР И ТОЛКУЧКА: ЕДИНИЦЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ <i>РЫНОК</i> В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Д. РУБИНОЙ «НА СОЛНЕЧНОЙ СТОРОНЕ УЛИЦЫ»)...	102
<i>Пиотровская Л.А.</i> ИНТОНАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ВОЗДЕЙСТВИЯ	110
<i>Прокофьева Н.А.</i> КОНСТРУКЦИЯ «УЧЁНЫЕ ДОКАЗАЛИ, ЧТО...» КАК МАРКЕР ВОЗРАЖЕНИЯ В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ТЕКСТЕ	115
<i>Родионова И.Г.</i> СЛОВОФОРМА <i>БЫЛО</i> В ТЕКСТЕ РОМАНА И.А. ГОНЧАРОВА «ОБЛОМОВ»	120
<i>Самсонова А.А.</i> МОДАЛЬНОСТЬ ВОЗРАЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТУ АЛИЗАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В ГИПЕРМЕДИАТЕКСТЕ	125
<i>Сергеева Е.В.</i> ПУТИ ВХОЖДЕНИЯ В РУССКИЙ ЯЗЫК НОВЫХ СЛОВ: КОНТРАКТНИК И ИНОАГЕНТ	131
<i>Ткачева В. Н.</i> РАЗВИТИЕ СПОСОБОВ ПЕРЕДАЧИ ЧУЖОЙ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ПРОЗЕ	137
<i>Ван Тяньцзяо</i> МНОГОУРОВНЕВЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ С КОМПОНЕНТОМ <i>ДОБРО</i>	141

<i>Уржа А.В.</i> ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И СЕМАНТИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ ДЕРИВАЦИИ В РУССКИХ НЕОПРЕДЕЛЕННО-ЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ	147
<i>Федорова Л.Л.</i> СЛОЖНЫЕ СЛОВА, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ЦВЕТ, В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С АРМЯНСКИМ	154
<i>Хенцельманн М.</i> ТИПОЛОГИЯ ЯЗЫКОВЫХ ЛАНДШАФТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЕНИИ.....	159
<i>Церцвадзе М.Г., Кухалашвили М.Н.</i> ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ГОСТЕПРИИМСТВО» В РУССКОЙ И ГРУЗИНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	166
<i>Чащина Е.А.</i> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ РУССКОГО РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В АСПЕКТЕ ДИАХРОНИИ	173
<i>Ширшаков Р. В., Лазарева А. С.</i> ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В «ПИСЬМАХ О ДОБРОМ И ПРЕКРАСНОМ» Д.С. ЛИХАЧЁВА.....	180
 СЕКЦИЯ 2	
ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА	187
<i>Абрамян К.Ш.</i> ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В РУССКОМ, АРМЯНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....	187
<i>Атанесян А.С.</i> О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ПЕРЕВОДА ПРОЗЫ А. ПАРОНЯНА НА РУССКИЙ ЯЗЫК.....	193
<i>Белова Т.Н.</i> О ВКЛАДЕ И.С.ТУРГЕНЕВА В СИСТЕМУ РУССКО- АМЕРИКАНСКИХ И ЕВРОПЕЙСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ.....	198
<i>Григорян М. М.</i> ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПЕРЕВОДА.....	204
<i>Ермашова И.А.</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ СНИЖЕНИЯ ВРЕДА НАРКОМАНИИ (СЛУЧАЙ ПОЛЬСКОГО ИЗДАТЕЛЬСТВА «КРЫТЫКА ПОЛИТЫЧНА»).....	209

<i>Иванова В.П.</i> ВИД ГЛАГОЛА КАК ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СТУДЕНЧЕСКИХ ПЕРЕВОДОВ С РУССКОГО НА БОЛГАРСКИЙ ЯЗЫК).....	218
<i>Кислова Л.С., Рацен Т.Н.</i> «ЗЕРКАЛЬНАЯ» ОППОЗИЦИЯ В ДРАМАТУРГИИ НАДЕЖДЫ ПТУШКИНОЙ	226
<i>Китляева С.Д.</i> ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА И ПРИРОДЫ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	234
<i>Мелкумян М.И.</i> М.Ю. ЛЕРМОНТОВ В МИРЕ АРМЯНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	240
<i>Миджиферджян Т.В.</i> САМОУБИЙСТВО СТАВРОГИНА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЭТИЧЕСКОЙ НЕЗАКРЕПЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ. «БЕСЬ». Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ.....	248
<i>Ничипоров И.Б.</i> АВТОБИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОЗА Э.ЛИМОНОВА: РОМАН «ПОДРОСТОК САВЕНКО».....	253
<i>Полищук Е.В., Суровцева Е.В., Гун Мин</i> ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛА В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ ПО ПЕРЕВОДУ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПЕРСИДСКИЙ И С ПЕРСИДСКОГО НА РУССКИЙ	259
<i>Сардарова А.А.</i> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ СЕРБСКОГО ПЕРЕВОДА РОМАНА М.ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»).....	266
<i>Турилова М. В.</i> СОБЫТИЯ ИСТОРИИ РОССИИ XX В. В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Н. Н. БЕБЕРОВОЙ.....	270
<i>Фарамазян Л.Р.</i> МАРИЯ ПЕТРОВЫХ И АРМЕНИЯ	277
<i>Цветова Н.С.</i> ВАСИЛИЙ ШУКШИН В XXI ВЕКЕ.....	284
<i>Черепанова С. Н.</i> СВИДАНИЕ ПО-ЧЕХОВСКИ: ЛУНА, СОЛОВЕЙ И КВАКАНЬЕ ЛЯГУШЕК.....	288

СЕКЦИЯ 3

РКИ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, УЧЕБНИКИ.....295

Абдуллаев С.Н., Аттокурова С.А.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТА И ЕГО КОМПОНЕНТОВ 295

Аванесян И.Б., Горобец О.С.

НЕСТАНДАРТНЫЙ УРОК КАК СПОСОБ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО 300

Аверьянова Д.В., Дубинина Н.А., Пономарева М.А.

СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОВНЯ В1 В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ 304

Айвазян Н. С.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ.....312

Акопян А. В.

О ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РОЛИ СПЕЦТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 316

Бадмаева В.И.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ДОВУЗОВСКОМ ЭТАПЕ 324

Голубева Е.В.

ТРУДНОСТИ ПОДГОТОВКИ К ЭКЗАМЕНУ ПО ГОВОРЕНИЮ 328

Григорян А.А.

ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В АРАБСКОЙ АУДИТОРИИ (ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....336

Давидян Д.Л.

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД УСТРАНЕНИЕМ «ПОЗИЦИОННОГО» АКЦЕНТА В РУССКОЙ РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ РЯДА ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ 345

Дроздов А. П.

ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ, ИСТОРИИ РОССИИ И ОСНОВАМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ. НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ 350

Жамгарян Н.Т.

ВЫБОР МЕТОДА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ 356

Кирия Т.Т.

ОСОБЕННОСТИ АРМЯНСКОГО АКЦЕНТА В ОБЛАСТИ ПРОИЗНОШЕНИЯ РУССКИХ СОГЛАСНЫХ 362

<i>Криволапова Д.Е.</i> К ВОПРОСУ О КРИТЕРИЯХ ВЫБОРА ТЕКСТА ДЛЯ ПЕРЕСКАЗА (СУБТЕСТ «ГОВОРЕНИЕ», УРОВЕНЬ ТРКИ-1)	367
<i>Легких В.И.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ЛИТЕРАТУРЫ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГО КУРСА «ОТ ЖИТИЯ К БИОГРАФИИ»	373
<i>Налбандян С.Р.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ	378
<i>Оганесян Г.С.</i> АНАЛИЗ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ШУТОЧКА» НА УРОКАХ РКИ	385
<i>Оганесян К.А.</i> АНАЛИЗ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПО ПРЕПОДАВАНИЮ РКИ	390
<i>Сапиева С.К.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ УДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	396
<i>Саркисян И.Р.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МНОГОЯЗЫЧИЮ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ	401
<i>Сироткина Т.А.</i> РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НЕРОДНОЙ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ТЕКСТ НА ЗАНЯТИЯХ С ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ	408
<i>Степанян М.С.</i> ГЛАГОЛЬНЫЕ ФОРМЫ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ АРМЯН РУССКОМУ ЯЗЫКУ	411
<i>Тарасова Е.Н.</i> РУССКОЯЗЫЧНАЯ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ КАК СПОСОБ КОГНИТИВНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....	418
<i>Трегубова Л.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ	421
<i>Чеишвили Т.А., Капанадзе И.Б.</i> АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОДНА ИЗ СТРАТЕГИЙ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ ВНЕ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ	428
<i>Шапошникова А.П.</i> ДОКУМЕНТАЛЬНЫЕ ФИЛЬМЫ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ СО СТУДЕНТАМИ МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА	435

ЕРЕВАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**«РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ:
ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»**

**Международная научно-практическая
конференция**

Компьютерная верстка К. Чалабян
Редактор А. Хизанцян

Подписано к печати 21.11.2023.
Формат 60х84¹/₁₆. Тип. печ. 28.
Тираж 70.

Издательство ЕГУ
Ереван, 0025, Ал. Манукяна 1
www.publishing.ysu.am