

**Актуальные проблемы  
обучения русскому языку  
XIII**

**Current issues  
of the Russian language teaching  
XIII**

**Simona Koryčánková (ed.)**

**Masarykova univerzita  
Brno 2018**



Masarykova univerzita  
Pedagogická fakulta

**Актуальные проблемы обучения  
русскому языку  
XIII**

**Current issues  
of the Russian language teaching  
XIII**

Simona Koryčánková (ed.)

Brno 2018

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU Č. 272  
ŘADA JAZYKOVÁ A LITERÁRNÍ Č. 54

**Редактор/Editor:** Doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.

**Рецензенты/Reviewers:**

Tatiana Demeshkina, Professor (Tomsk State University, Russia)

Andrzej Charciarek, Professor (University of Silesia in Katowice, Poland)

© 2018 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9077-4

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9077-2018>

**Аннотация:** Сборник статей «Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII» посвящен проблемам методики преподавания русского языка как иностранного, проблемам лингвистики, литературоведения и культурологии и является результатом работы международной научной конференции «Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII», которая состоялась 16 – 18 мая 2018 г. в г. Брно (Чешская Республика).

**Abstract:** Collection of papers „Current issues of the Russian language teaching XIII“ is devoted to issues of methodology of teaching Russian as a foreign language, to issues of linguistics and literary science. This collection of papers is a result of the international scientific conference „Current issues of the Russian language teaching XII“, which took place on 16 – 18 May 2018 in Brno (Czech Republic).

**Ключевые слова:** Русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, проблемы лингвистики, проблемы литературоведения, проблемы культурологии.

**Key words:** Russian as a foreign language, methodology of teaching Russian as a foreign language, issues of linguistics, issues of literary science, issues of linguistic and culture.

## Содержание / Contents

<b>ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ .....</b>	<b>16</b>
<b>METHODOLOGY ISSUES</b>	

<b>ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕСТОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....</b>	<b>17</b>
LANGUAGE PEDAGOGY POTENTIAL OF FOLK TEXTS IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
Нина Агапова	

<b>ОБУЧАЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА CONTACT GAME: SIMULATION OF LIFE IN MOSCOW .....</b>	<b>23</b>
THE COMMUNICATIVE GAME "CONTACT GAME: SIMULATION OF LIFE IN MOSCOW"	
Инна Адамсон	

<b>АРАБСКАЯ ФОНОГРАММАТИКА И ЕЕ РУССКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ КАК НОВЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АРАБСКОМУ И РУССКОМУ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИЯХ) .....</b>	<b>32</b>
ARABIC PHONO-GRAMMAR AND ITS RUSSIAN EQUIVALENTS AS A NEW APPROACH IN FL TEACHING (RUSSIAN AND ARABIC IN RUSSIAN AND ARABIC CLASSROOMS)	
Рахим Али Аль Фоади Наиля Габделхамитовна Мингазова	

<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....</b>	<b>42</b>
USING ALTERNATIVE METHODS AND METHODOLOGICAL STYLES IN TRAINING FOREIGN LANGUAGES	
Ольга Бобрижкова	

<b>О СОСТОЯНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ (К ВОПРОСУ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИИ) .....</b>	<b>50</b>
ON THE STATE OF SPELLING OF STUDENTS (TO THE QUESTION OF IMPROVING THE SPELLING)	
Елена Ивановна Бреусова	

<b>ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ .....</b>	<b>57</b>
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE TO FOREIGN STUDENTS	
Татьяна Викторовна Бусел	

<b>ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ С УНАСЛЕДОВАННЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ПРИ УСТНОМ РЕФЕРИРОВАНИИ</b> .....	64
FEATURES OF THE ORAL LANGUAGE OF THE RUSSIAN HERITAGE STUDENTS IN PRESENTATIONS IN RUSSIAN Вероника Вальдт	
<b>СТРАНОВЕДЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСТОРИЯ, ПОДХОДЫ, СОВРЕМЕННОСТЬ</b> .....	73
COUNTRY STUDIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: HISTORY, APPROACHES, MODERNITY Ян Галло	
<b>ОБРАЗ РОССИИ И РУССКИХ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО, ИЗДАНЫХ В ЧЕХИИ</b> .....	82
THE CONCEPT OF RUSSIA AND RUSSIANS IN THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS PUBLISHED IN THE CZECH REPUBLIC Варвара Головатина	
<b>ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ОСВАИВАТЬ НОВЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ</b> .....	92
ONE OF THE POSSIBILITIES HOW TO DEVELOP THE ABILITY OF THE STUDENTS TO ACQUIRE NEW LEXICAL MATERIAL Йозеф Догнал	
<b>ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ БЕЛОРУСОВ</b> .....	99
SUPERPOSITION OF THE BELARUSIAN AND RUSSIAN LANGUAGES IN THE WRITTEN LANGUAGE OF THE BELARUSIANS Алла Занковец	
<b>ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – КАК НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</b> .....	105
DISTANCE EDUCATION AND MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES AS A NEW TOOL FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE Светлана Зарецкая	
<b>СЛОВАЦКО-РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСЛАВЯНСКОМУ</b> .....	112
SLOVAK-RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS AS A SUBJECT OF STUDY IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A NON-SLAVONIC Елена Калечиц	

<b>ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ</b> .....	122
HOME READING AS A WAY OF THE RUSSIAN LANGUAGE STUDYING IN THE NON-RUSSIAN SURROUNDING Екатерина Николаевна Киселёва Марина Александровна Поварницына	
<b>МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ</b> .....	130
TEACHING OF RELATED LANGUAGES: MAIN METHODOLOGICAL PRINCIPLES Елена Ивановна Колосова	
<b>ФОНЕТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ЕЁ МЕСТО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ</b> .....	136
PHONETIC LITERACY AND ITS PLACE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE Якуб Конечны	
<b>ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В КОНТЕКСТЕ ВЫБРАННЫХ ГИПОТЕЗ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b> .....	141
THE DEVELOPMENT OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE ON EXAMPLE OF TEACHING SPEECH ETIQUETTE IN THE CONTEXT OF CHOSEN HYPOTHESIS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION Янина Крейчи	
<b>К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РКИ</b> .....	150
ON THE ISSUE OF TEACHING CREATIVE WRITING IN THE PROCESS OF MASTERING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE Ольга Макаровска	
<b>ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИИ И ТВОРЧЕСТВА ИЗВЕСТНОГО БЕЛОРУССКОГО ПОЭТА Г. Н. БУРАВКИНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ</b> .....	158
THE STUDY OF THE LIFE AND CREATIVE WORK OF THE FAMOUS BELARUSIAN POET HENADZ BURAUKIN AT THE LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE MUSIC HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION Елена Владимировна Михайлова	

<b>ФЕНОМЕН «НОВОЙ ГРАМОТНОСТИ» В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ .....</b>	<b>166</b>
NEW LITERACY IN MEDIA TEXTS Наталья Георгиевна Нестерова Светлана Владимировна Фащанова	
<b>ВОСПРИЯТИЕ БЛИЗОСТИ ИЛИ ОТДАЛЕННОСТИ ДРУГОЙ КУЛЬТУРЫ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....</b>	<b>176</b>
CULTURAL CLOSENESS AND DISTANCE: A FACTOR INFLUENCING STUDENTS' MOTIVATION TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE Михаэла Пешкова	
<b>СПЕЦИФИКА РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ СИСТЕМ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....</b>	<b>186</b>
SPECIFICITY OF RUSSIAN-LANGUAGE GAMING SYSTEMS: CULTUROLOGICAL ASPECT Виктория Александровна Полякова	
<b>АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО .....</b>	<b>194</b>
ANALYSIS OF POETIC TEXTS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE Татьяна Валерьевна Потемкина	
<b>ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УЧЕБНИКАХ ПО РКМ .....</b>	<b>202</b>
VISUAL EXPRESSIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN CZECH TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE Ленка Розбоудова	
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКМ .....</b>	<b>208</b>
USING COMMERCIALS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING Татьяна Савченко	
<b>О РЕГИОНАЛЬНОМ КОРПУСЕ НАРОДНОЙ РЕЧИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ .....</b>	<b>217</b>
TO THE QUESTION OF THE REGIONAL FOLK SPEECH CORPUS: PROBLEM STATEMENT Марина Александровна Харламова	

<b>ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ .....</b>	<b>223</b>
-----------------------------------	------------

## **ISSUES OF LINGUISTICS**

<b>РАЗВИТИЕ УЧЕНИЯ О СРЕДСТВАХ И СПОСОБАХ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В XVIII ВЕКЕ .....</b>	<b>224</b>
--	------------

THE DEVELOPMENT OF THE DOCTRINE ABOUT THE MEANS  
AND METHODS OF RUSSIAN WORD FORMATION IN THE XVIII CENTURY

Ольга Леонидовна Арискина

<b>ИСТОРИЧЕСКИЕ СДВИГИ В ФУНКЦИОНИРОВАНИИ РУССКИХ ПАДЕЖНЫХ И ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ .....</b>	<b>231</b>
--	------------

HISTORICAL CHANGES IN THE FUNCTIONING OF THE RUSSIAN  
CONSTRUCTIONS WITH SIMPLE AND PREPOSITIONAL CASES

Алеш Бранднер

<b>БАЗА ДАННЫХ ПРАГМАТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ .....</b>	<b>239</b>
--	------------

DATABASE OF PRAGMATICALLY MARKED RUSSIAN VOCABULARY:  
PRINCIPLES OF LEXICOGRAPHY OF IDEOLOGICAL SEMANTICS

Елена Юрьевна Булыгина

Татьяна Александровна Трипольская

<b>РАЗНОВИДНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СМИ (НА ПРИМЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ) .....</b>	<b>253</b>
--	------------

VARIETIES OF LANGUAGE GAMES IN THE MEDIA (ON THE EXAMPLE  
OF INFORMATION-ANALYTICAL ARTICLES)

Иоанна Василюк

<b>ЭВОЛЮЦИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «ГНЕВ» В РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ .....</b>	<b>263</b>
---	------------

EVOLUTION OF THE WORD-FORMATION FIELD OF THE CONCEPT 'ANGER' [GNEV]  
IN THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

Ирина Александровна Вотякова

<b>КОММУНИКАТИВНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА РИТОРИЧЕСКОГО ТЕКСТА .....</b>	<b>272</b>
---	------------

COMMUNICATIVE AND GRAMMATICAL SPECIFICITY  
OF THE RHETORICAL TEXT

Людмила Александровна Голышкина

<b>СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЖЕНЩИН В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ</b> .....	279
SYSTEMIC ORGANIZATION OF DERIVATIVE FEMININE NOUNS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE Регина Гузаерова	
<b>ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ПРОЗЕ В.Ф. ОДОЕВСКОГО И СИМВОЛИСТОВ: К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ</b> .....	285
IMAGES OF WOMEN IN THE PROSE OF V.F. ODOEVSKY AND THE SYMBOLISTS: REGARDING CONTINUITY OF TRADITIONS Галина Юрьевна Завгородняя Алексей Михайлович Завгородний	
<b>СЕМАНТИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ЖИВОМ ОБЩЕНИИ, ФИКСИРУЕМОМ ЖУРНАЛИСТСКИМ ТЕКСТОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТЬЮ</b> .....	292
NOMINATION AND SEMANTIC INTERPRETATION OF NATURAL CONVERSATION, RECORDED JOURNALISTIC TEXT AND ARTISTIC LITERATURA Надежда Федоровна Злобина	
<b>ИНВЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА: ТОЛКОВАНИЕ В ЛИНГВИСТИКЕ И ЮРИСПРУДЕНЦИИ</b> .....	298
INVECTIVE VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE: INTERPRETATION IN LINGUISTICS AND JURISPRUDENCE Оксана Владимировна Зуга	
<b>ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗРЯДЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ</b> .....	306
LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES OF ADJECTIVES IN THE OLD RUSSIAN LANGUAGE: SETTING OF THE PROBLEM Лилия Килина	
<b>ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВ-СИМВОЛОВ ПРИРОДНОГО ПРОСТРАНСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ В. СОЛОВЬЕВА И О. БРЖЕЗИНЫ</b> .....	314
LEXICAL-SEMANTIC IMPLEMENTATION OF KEY MODES OF NATURAL SPACE SYMBOLS IN OF V. SOLOVYOV'S AND O. BŘEZINA'S POETIC WORKS Симона Корычанкова	

<b>ЯЗЫКОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕРЦЕПТИВНОГО ОБРАЗА ГРОЗА В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ Б.Л. ПАСТЕРНАКА</b> .....	321
LINGUISTIC REPRESENTATION OF A PERCEPTUAL IMAGE <i>THUNDERSTORM</i> IN B.L. PASTERNAK'S POETIC WORKS Анна Хизниченко Лариса Крюкова	
<b>ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В РКИ И ЕГО СПЕЦИФИКА В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ</b> .....	329
Елена Маркова	
<b>ОКСЮМОРОНЫ М.ЦВЕТАЕВОЙ: РАВНОВЕСИЕ БЕЗДН И ВЕРШИН</b> .....	334
Марина Георгиевна Милютина	
<b>ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ (К НАУЧНОМУ ПРОЕКТУ РУСИСТОВ ОСТРАВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)</b> .....	342
LINGUISTIC TERMINOLOGY – IN PAST AND AT PRESENT (RESEARCH PROJECT OF RUSSIAN STUDY SCHOLARS, UNIVERSITY OF OSTRAVA) Зденка Недомова	
<b>ЭМОТИВНЫЙ КОНЦЕПТ «СТРАХ» И ЕГО ВЕРБАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТЕ СВЯЩЕННОГО ПИСАНИЯ</b> .....	350
THE EMOTIVE CONCEPT OF FEAR AND ITS VERBALIZATION IN THE TEXT OF THE SACRED SCRIPTURE Анна Петрикова	
<b>СЕМАНТИКА ОЦЕНКИ И КОННОТАЦИЯ</b> .....	358
THE SEMANTICS OF EVALUATION AND CONNOTATION Марина Васильевна Пименова	
<b>КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА Г.А. ЗОЛОВОЙ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПРАЖСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КРУЖКА</b> .....	364
THE SYNTAX THEORY OF THE PRAGUE LINGUISTIC CIRCLE AND G.A. ZOLOTOVA'S COMMUNICATIVE GRAMMAR Юлия Васильевна Роговнева	
<b>ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ ТЕКСТЕ ПО СРАВНЕНИЮ С ПОЛЬСКИМ ПЕРЕВОДОМ</b> .....	371
THE LEXICAL MARKERS OF THE NEGATIVE EMOTIONS IN THE RUSSIAN TEXT COMPARED TO THE POLISH TRANSLATION Анна Рудык	

<b>ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА</b> .....	379
INNOVATIVE CHANGES IN THE STRUCTURE OF WORD COMBINATIONS AND SENTENCES IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE END OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY Станислав Рылов	
<b>РУССКИЕ И ЧЕШСКИЕ ОТГЛАГОЛЬНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ „ЛИЦО“</b> .....	386
RUSSIAN AND CZECH VERBAL NOUNS WITH A WORD-FORMATION MEANING „PERSON“ Анастасия Соколова	
<b>БОЛГАРСКИЕ И РУССКИЕ ОБРАЗНЫЕ СРАВНЕНИЯ, ОТРАЖАЮЩИЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА И УМЕНИЕ ВЕСТИ СЕБЯ В ОБЩЕСТВЕ</b> .....	396
BULGARIAN AND RUSSIAN FIGURATIVE COMPARISONS, REFLECTING HUMAN BEHAVIOR AND THE ABILITY TO BEHAVE IN SOCIETY Радостина Стоянова Стоянова	
<b>ВЫРАЖЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И ЧЕШСКОМ ЯЗЫКАХ</b> .....	403
EXPRESSION OF THE SEMANTIC SUBJECT IN MODERN RUSSIAN AND CZECH LANGUAGES Оксана Тругларжова	
<b>ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ</b> .....	412
<b>ISSUES OF LITERARY SCIENCE</b>	
<b>РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ВЕКТОР ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДОКТРИНЫ ЕКАТЕРИНЫ II (О ЛИТЕРАТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ «СКАЗКИ О ЦАРЕВИЧЕ ХЛОРЕ» И «СКАЗКИ О ЦАРЕВИЧЕ ФЕВЕЕ»)</b> .....	413
RUSSIAN AS A VECTOR OF THE EDUCATIONAL DOCTRINE OF CATHERINE II (ABOUT LITERARY FEATURES OF "THE TALE OF THE TSAREVITCH HLOR" AND "TALE OF THE TSAREVITCH FEVEY") Татьяна Ивановна Акимова	
<b>ТРАДИЦИИ И АВТОРСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ В «СКАЗКЕ О МЕРТВОЙ ЦАРЕВНЕ И О СЕМИ БОГАТЫРЯХ» А.С. ПУШКИНА</b> .....	419
TRADITIONS AND AUTHOR'S INDIVIDUALITY IN "THE TALE OF THE DEAD PRINCESS AND THE SEVEN KNIGHTS" BY A.S. PUSHKIN Сергей Анатольевич Васильев	

<b>ИСТОЧНИКИ ТЕКСТА НАУЧНОГО ИЗДАНИЯ РОМАНА М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»</b> .....	425
SOURCES OF THE TEXT OF THE SCIENTIFIC PUBLICATION NOVEL BY M.A. SHOLOKHOV "THE QUIET DON" Юрий Александрович Дворяшин	
<b>«ЕСЛИ НЕ БУДЕТЕ КАК ДЕТИ...»: НРАВСТВЕННЫЙ ОБРАЗЕЦ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ</b> .....	433
"IF YOU'RE NOT LIKE CHILDREN...": MORAL PATTERN OF HUMAN LIFE IN THE CREATIVE CONCIUSNESS OF RUSSIAN WRITERS Нина Алексеевна Дворяшина	
<b>СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗА ИВАНА БЕЗДОМНОГО В ИСТОРИИ ТЕКСТА РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»</b> .....	441
BECOMING THE CHARACTER OF IVAN BEZDOMNYJ IN CONTEXT OF CREATIVE HISTORY OF M.A. BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARET" Елена Кольшева	
<b>ЧИТАТЬ ГОРОД. СОВРЕМЕННАЯ ПОЭЗИЯ В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ</b> .....	449
READING A CITY. CONTEMPORARY POETRY IN PUBLIC SPACE Яна Костинцова	
<b>ФЕНОМЕН ДОБРОДЕТЕЛЬ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. ФЕНЕЛОНА И В. К. ТРЕДИАКОВСКОГО</b> .....	456
PHENOMENON "VIRTUE" IN WORKS OF F. FÉNELON AND V. TREDIAKOVSKY Георгий Минералов	
<b>СИНТЕЗ ИСКУССТВ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1990-х —2010-х гг.</b> .....	463
SYNTHESIS OF ARTS IN RUSSIAN LITERATURE IN 1990s-2010s Ирина Минералова	
<b>ПОЭМА А. БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ» В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИСКАНИЙ РУССКОГО КИНОАВАНГАРДА</b> .....	469
A. BLOCK'S POEM «THE TWELVE» AND RUSSIAN FILM AVANT-GUARD ARTISTIC SEARCH Нина Осипова	
<b>ФИКЦИОНАЛЬНЫЙ МИР РАССКАЗОВ ИЗ ДНЕВНИКА ПИСАТЕЛЯ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО</b> .....	475
FICTIONAL WORLD OF SHORT STORIES IN DOSTOYEVSKY'S <i>DIARY OF A WRITER</i> Ленка Паучова	

<b>ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА РОМАНА Е.А. МИЛЛИОР «МЕЧОМ И СЛОВОМ, ВОСПОМИНАНИЯ ДИОНА, СЫНА ГИППОНИКА, ФИВАНЦА» .....</b>	<b>481</b>
GENRE SPECIFICITY OF THE NOVEL BY E. A. MILLIOR «SWORD AND WORD. MEMORIES OF DION, HIPPONIC'S SON, THE INHABITANT OF THEBES» Елена Подшивалова	
<b>ВОПЛОЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ Л. Н. ТОЛСТОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И В КОНТЕКСТЕ РАССКАЗОВ КАЗАХСКОГО ПЕДАГОГА И. АЛТЫНСАРИНА .....</b>	<b>488</b>
THE REPRESENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONCEPTS OF LEO TOLSTOY IN LITERATURE AND IN THE CONTEXT OF THE STORIES OF THE KAZAKH EDUCATOR YBYRAI ALTYSARIN Динара Ермековна Толбаева	
<b>СЮЖЕТ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ НА ЗЕМЛЮ В ЛИТЕРАТУРЕ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ .....</b>	<b>497</b>
FARMSTEADING STORY LINE IN WHITE ÉMIGRE LITERATURE Марина Хатямова	
<b>ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ТРЕХ ПЕРЕВОДАХ «АЛИСЫ В СТРАНЕ ЧУДЕС» ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА .....</b>	<b>505</b>
FEMALE IMAGES IN THE THREE TRANSLATIONS OF "ALICE IN WONDERLAND" BY LEWIS CARROLL Ирина Алексеевна Шишкова	
<b>«СКАЗКИ ОБ ИТАЛИИ» М. ГОРЬКОГО: ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЛИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ? .....</b>	<b>513</b>
"TALES OF ITALY" BY M.GORKY: LITERATURE FOR CHILDREN OR FOR ADULTS? Ольга Владимировна Шуган	
<b>ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ.....</b>	<b>519</b>
<b>ISSUES OF CULTUROLOGY</b>	
<b>FUNCTIONING OF PROFESSIONAL VOCABULARY IN NEW BUSINESS DISCOURSE .....</b>	<b>520</b>
Julia Ageeva	

<b>ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТОПОНИМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</b> .....	526
PRECEDENT TOPONYMS IN THE RUSSIAN FOR FOREIGNERS: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS Ирина Владимировна Бугаева	
<b>ПРОБЛЕМА КВАЛИФИКАЦИИ ОШИБОК ПРИ ОЦЕНИВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	534
THE ERROR QUALIFICATION PROBLEM IN THE GRADING OF CREATIVE WRITING TASKS IN THE STATE FINAL ATTESTATION IN RUSSIAN LANGUAGE Татьяна Александровна Гимранова	
<b>ДИСКУРСИВНОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ «МЫ», «ВЫ», «НАШИ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</b> .....	540
DISCURSIVE VARIATION OF THE PERSONAL PRONOUNS “MY” (“WE”) / “VY” (“YOU”) / “NASHI” (“OUR”) IN MODERN RUSSIAN SPEECH: LINGUISTIC- DIDACTIC APPROACH Ирина Юрьевна Гранева	
<b>ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В. О. КЛЮЧЕВСКОГО КАК ИСТОЧНИК ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ</b> .....	546
LINGUISTIC IDENTITY OF V. O. KLYUCHEVSKI AS A SOURCE OF HISTORICAL REALITIES (FACTS) IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE Любомир Гузи	
<b>ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ «АМЕРИКА» КАК ОТРАЖЕНИЕ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО РОМАНА Б. ПИЛЬНЯКА «О’КЭЙ»)</b> .....	555
THE ARTISTIC CONCEPT «AMERICA» AS THE REFLECTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE «AMERICAN» NOVEL «OKAY» BY B. PILNYAK) Оксана Лыткина	
<b>ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РКИ (СОВЕТСКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ И ИХ АКТУАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ)</b> .....	562
LINGUACULTUROLOGY AND LINGUOCOGNITIVE ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (SOVIET HISTORICAL REALITIES AND THEIR CURRENT HERITAGE) Николета Мертова	

<b>ПРОСТРАНСТВЕННО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В РОМАНЕ Д. ГЛУХОВСКОГО «ТЕКСТ»: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....</b>	<b>570</b>
SPATIALLY-ORIENTED CULTURAL CODES IN D. GLUKHOVSKY'S NOVEL "TEXT": THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT Ксения Эдуардовна Сенчакова	
<b>ПУШКИНИЗМЫ В ПОЗИЦИИ ОЦЕНОЧНЫХ ЕДИНИЦ .....</b>	<b>577</b>
PUSHKINISMS IN THE POSITION OF EVALUATIVE UNITES Йозеф Сипко	
<b>НАЗВАНИЯ НАРОДОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА .....</b>	<b>583</b>
NAMES OF PEOPLES IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE AS THE REFLECTION OF THE INTERCULTURAL DIALOGUE Татьяна Александровна Сироткина	

**ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ**

**METHODOLOGY ISSUES**

**ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТОВ  
В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**LANGUAGE PEDAGOGY POTENTIAL OF FOLK TEXTS IN THE PRACTICE OF TEACHING  
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Нина Агапова**

Исследование выполнено за счет гранта  
Российского научного фонда (проект № 16-18-02043)

The research was performed due to the grant  
of Russian Science Foundation (project № 16-18-02043)

Резюме: Статья посвящена использованию фольклорных текстов (в том числе имеющих региональный характер) на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися. Произведен анализ трудностей, возникающих в процессе адаптации иностранных учащихся к культуре и языку чужой страны. Приведены примеры методических приемов, направленных на минимизацию этих трудностей.

Показана значимость фольклорных текстов в обучении русскому языку как иностранному и интерпретации чужой лингвокультуры.

Автор опирается на собственный опыт преподавания русского языка в качестве иностранного для студентов, обучающихся на филологическом факультете Национального исследовательского Томского государственного университета.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, фольклорный текст, фольклорный жанр, лингводидактика

Abstract: The presentation shows how to use folk texts (including those having regional features) during the lessons of Russian language with foreign learners. It contains the analysis of difficulties which the learners encounter during the process of adaptation to the culture and the language of other country. It includes examples of methodical techniques for minimization of such difficulties.

It presents the value of folk texts for learning Russian foreign language and interpretation of other linguo-culture.

The author uses her experience of teaching Russian to foreign students of Faculty of Philology of Tomsk State University.

Key words: Russian foreign language, folk text, folk genre, language pedagogy

Не вызывает сомнения тот факт, что «развитие лингвистических и методологических исследований «актуализирует проблему обучения русскому языку как иностранному в границах соотношения языка и культуры» (Алимбекова 2011, 262).

Как в последнее время широко отмечается зарубежными и российскими лингвистами, лингвокультурологический подход к содержанию обучения языку позволяет расширить диапазон формирования коммуникативной компетенции обучающихся. При таком подходе языковые единицы и уровни перестают быть фактами исключительно языковой системы и актуализируют новую роль – проводника культурной информации. Для данного подхода «характерны две тенденции интерпретации языка и культуры в учебных целях. Первая тенденция: от фактов языка – к фактам культуры, вторая тенденция предполагает движение от фактов культуры – к фактам языка» (Щукин 2003, 105).

А. Н. Щукин, выделяя первую тенденцию, отмечает, что в этом случае «преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц» (Щукин 2003, 105).

Фольклорные произведения, «представляя собой одно из ярких средств выражения национально-культурных особенностей народа, его многовекового жизненного опыта, его традиций и нравов, являются богатым языковым материалом для решения лингвокультурологических задач» (Алимбекова 2011, 262). Бесспорно, практика преподавания русского языка как иностранного наглядно демонстрирует эффективность использования фольклорных произведений в качестве средства для знакомства с иной культурой, а далее – посредством культуры – выхода на уровень знакомства с языковыми фактами и последующего их осмысления учащимися (в соответствии со второй тенденцией, выделяемой А. Н. Щукиным).

В процессе обучения русскому языку иностранных студентов нами был предложен и апробирован ряд упражнений и приёмов, подразумевающих непосредственное использование фольклорного материала или привлечение его в качестве вспомогательного методического средства для работы.

Представляется необходимым обозначить перечень фольклорных жанров, задействованных в процессе изучения русского языка как иностранного: это «большие» жанры фольклора, представленные таким жанром как сказки; а также «малые» жанры: пословицы, поговорки, скороговорки, приметы. Именно малые жанры особенно удобны для использования в процессе преподавания русского языка по причине лаконичности и совокупности композиционных, языковых и стилистических особенностей.

Более подробно остановимся на конкретных жанрах и том лингвометодическом потенциале, который реализуется в процессе их использования в практике преподавания русского языка как иностранного.

**Сказки.** Безусловно, особо ценным представляется язык таких произведений: он может выступать в качестве самостоятельного объекта анализа (например, при работе со студентами-филологами в курсах «Устное народное творчество» и «Русская литература»), а отдельные языковые черты текстов сказок также могут быть актуализированы в практике преподавания РКИ по следующим причинам:

– Тексты сказок включают большой объем фразеологизмов (*за тридцать земель в тридесATOM царстве; не разевай роток на чужой медок; хрен редьки не слаще; утро вечера мудренее; что посеешь, то и пожнешь; по заслугам и честь* и т. д.). Фразеологические единицы традиционно вызывают у иностранных учащихся ряд трудностей при их изучении, понимании и запоминании; между тем, фразеологизмы – в том числе «сказочного» происхождения – часто используются в реальной речевой практике. Использование фразеологизмов в текстах сказок позволяет продемонстрировать их бытование в конкретных коммуникативных и поведенческих ситуациях, запомнить примеры таких выражений и оценить успешность или неуспешность их использования;

– Заслуживают внимания постоянные эпитеты, часто встречающиеся в текстах сказок: *золотой (-ая, -ое, -ые) грива / коса / клетка / стрелы / яблочко; добрый (-ая, -ое, -ые) молодец / конь / дело; богатырский конь / меч / сон; очи ясные; красна девица*. Равно как фразеологизмы, упомянутые выше, уходящие «в жизнь» и используемые носителями языка в реальной коммуникативной практике,

постоянные эпитеты (в том числе изначально появившиеся в сказках), также используются и в текстах других жанров и стилей. В частности, такие единицы встречаются в текстах произведений русской литературы: к использованию этого языкового приема обращаются русские писатели, создающие произведения, отсылающие к народным традициям и фольклорным корням;

– полные и краткие формы имен прилагательных: *добрый молодец / красна девица*;

– «формулы-связки» (Матвеевко 2013, 76): *долго ли, коротко ли; низко ли, высоко ли; скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается*;

– формулы сравнения: *ни в сказке сказать, ни пером описать; ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать*;

– Сказки являются хорошим дидактическим материалом при изучении прилагательных, характеризующих черты характера и поведение: «В сказках о животных круг персонажей определяется фауной русского леса. Главные... - волк, заяц, лиса и медведь. Каждый из них является носителем определенной черты характера: лиса – *хитрая, внешне привлекательная*, волк – *жадный, злой и глупый*, медведь – *простодушный и недалекий*, заяц – *трусливый*» (Барсукова-Сергеева 2012, с.12);

– Кроме того, в волшебных сказках и сказках о животных используется большое количество глаголов движения, что также делает тексты сказок ценным источником наглядного дидактического материала.

Таким образом, тесты сказок могут быть использованы в процессе преподавания целого ряда курсов: синтаксиса и морфологии русского языка, практики устной и письменной речи, стилистики русского языка.

**Пословицы, поговорки.** Особо хочется отметить актуальность использования этих жанров в процессе преподавания синтаксиса русского языка. Так, именно пословицы и поговорки являются прекрасным иллюстративным и методическим материалом для изучения синтаксических тем «Односоставные предложения. Обобщенно-личные предложения». Такие тексты, аккумулирующие культурный и когнитивный опыт народного сознания, помогают проиллюстрировать саму природу обобщенно-личных конструкций: *Что посеешь – то и пожнешь; Не потопаешь – не полопаешь; Цыплят по осени считают* - и др. Подобные устойчивые выражения наглядно показывают, как в одном фольклорном жанре соединяются устойчивая формальная составляющая, тяготеющая к использованию конкретных грамматических форм (второе или третье лицо глагола, например) и обобщенно-личное значение всей конструкции, подразумевающее в качестве адресата максимально широкую аудиторию.

**Скороговорки.** Опыт преподавания показывает, что актуальность использования данного жанра фольклора при работе в группе китайских студентов особенно остра: студенты из КНР, приезжающие учиться в ТГУ по программе «двойных дипломов», несколько лет у себя на родине уже изучали русский язык (как правило, в течение двух-трех лет), однако многое в их русском необходимо корректировать. Например, уже на первом этапе общения с ними обращают на себя внимание неточности в произношении, в частности - затруднения в различении звуков Р-Л, С-З, Ш-Ж и ряда других. Для фонетического тренинга хорошо подходят скороговорки, созданные для отработки конкретных звуков и пар звуков: рычащих, шипящих и т.д.: *Во дворе трава, на траве – дрова; Корабли лавировали,*

*лавировали, да не вылавировали; Хитрую сороку поймать морока, А сорок сорок – сорок морок:* такие единицы позволяют отработать навыки произношения звука «р», являющегося одним из наиболее проблемных для студентов из КНР.

**Приметы.** Равно как пословицы и поговорки, жанр примет может быть привлечен для преподавания такой дисциплины как синтаксис русского языка: тексты примет могут быть использованы для освещения тем, связанных с обобщенно-личными предложениями: их грамматическими особенностями и семантикой, поскольку по форме именно приметы довольно часто близки к пословицам и поговоркам: *Если забудешь что-то и вернёшься – нужно посмотреть в зеркало; Если хочешь получить хорошую оценку на экзамене – на ночь положи под подушку зачётную книжку.*

Особого внимания заслуживает изучение фольклорных жанров и конкретных произведений (перечисленных ранее и других) в процессе преподавания курса «Русская литература». Примером такого случая является преподавание данного курса китайским студентам, обучающимся в Томском государственном университете: в рамках совместной «программы двойных дипломов» с Шэньянским политехническим университетом они получают филологическое образование. Следовательно, в отличие от других студентов, изучающих русский язык в качестве иностранного, эта категория студентов изучает и специализированные курсы: синтаксис русского языка, морфология русского языка (и ряд других), а также курсы русской литературы (19 и 20 вв.). В этом случае художественные тексты русской литературы, в том числе фольклорные, в процессе обучения РКИ предстают одновременно в двух качествах: как материал и средство овладения языком и как художественно-эстетическое явление русской культуры. Профессиональная деятельность иностранного филолога-русиста, как известно, предполагает как компетентное владение русским языком, так и умение работать с текстами различных жанров.

**Региональный аспект.** Особым образом хочется отметить то, как фольклорный материал, используемый в практике преподавания РКИ, помогает студентам понять культурную и историческую специфику местности, в который данный материал записан. Так, например, на занятиях по русскому языку как иностранному в дополнение к общеизвестным фольклорным жанрам и текстам нами используются тексты, несущие в себе региональную специфику – в силу того, что они записаны на конкретной территории в процессе сбора и фиксации диалектного языкового материала и непосредственного общения с местными (часто коренными) жителями, в том числе старожилками.

Одним из наиболее репрезентативных жанров, реализующих региональные особенности, является примета (суеверие). Примета – интересный жанр, сам по себе заслуживающий особого внимания и исследовательского интереса: в частности, с точки зрения отражения в этом жанре ментальных и национальных особенностей. Опыт записи таких текстов достаточно специфичен: их трудно встретить в искусственно выстроенной коммуникации, тем не менее, отдельные тексты примет в речи информантов встречаются и, что является наиболее ценным для любого лингвокультурологического исследования, позволяют выявить культурные и лингвистические особенности отдельно взятого региона.

В практике преподавания русского языка как иностранного нами используются приметы, записанные на территории Томской области. Такой материал отражает климатические, природные, культурные и социальные особенности региона, в котором во время изучения русского языка находятся иностранные студенты – и через конкретные фольклорные тексты помогает им понять и осмыслить региональную специфику. Таким образом, привлечение этого материала в полной мере позволяет реализовать лингвострановедческую компетенцию в процессе преподавания РКИ. Среди примет, распространенных на территории севера Томской области (Парабельский район: сёла Парабель, Нарым, Новосельцево, Нестерово), выделяются в первую очередь: а) приметы погодные: связанные с природными явлениями различного порядка: *Солнце село в тучу – к дождю; Мутная вода – много будет стерляди*; б) приметы бытовые: затрагивающие бытовую сферу и занятия, связанные с домом: *Не сметай рукой со стола – не будет денег*; в) приметы суеверные: демонстрирующие «скрытую связь» между предметами и явлениями объективного мира и возводящие оную связь в статус причинно-следственной: *Если вернулась – глянь в зеркало, иначе не повезет. Так вот всегда: если забыл что-нибудь, вернулся, нужно в зеркало смотреть* (с. Парабель, Парабельский район, Томская область); Раньше, когда купали маленького ребенка, воду после купания выливали только утром, чтобы ребенок был крепким и не болел (с. Парабель, Парабельский район, Томская область).

Ценность именно такого материала заключается еще и в том, что он демонстрирует собственно речевые особенности живой речи, а в отдельных случаях – диалектные языковые черты.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что различные фольклорные жанры и тексты могут быть привлечены преподавателями русского языка как иностранного для изучения отдельных грамматических и семантических тем (формы глагола, формы прилагательных; черты характера, глаголы движения); а привлечение разнообразного фольклорного материала – как общерусского так и регионального – дает преподавателю возможность познакомить студентов с языковыми, культурными а в некоторых случаях – и областными (региональными) особенностями изучаемого языка и соответствующей культуры.

#### ***Использованная литература / References***

АЛИБЕКОВА К. Е. *Система упражнений при изучении пословиц русского языка в медицинском вузе* / Вестник КазНУ. Серия филологическая, №3(133). 2011.

БАРСУКОВА-СЕРГЕЕВА О. М. *Читая сказки...; Учебное пособие, 2-е издание, стереотипное*, М, Изд. «Флинта», изд. «Наука», 2012. – 200 с. ISBN: 978-5-9765-0710-4 (ФЛИНТА), 978-5-02-034718-2 (Наука)

МАТВЕЕНКО В. Э. *Использование русских народных сказок В процессе обучения студентов-филологов РКИ с учетом современных технологий* / Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания, 2013, № 4. С. 72 – 81.

ЩУКИН А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов* / А. Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

**Профиль автора:**

*Нина Агапова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: преподавание РКИ, фольклористика, лингвокультурология

**NinaAgapowa@yandex.ru**

**About the author:**

*Nina Agapova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: Teaching Russian as a Foreign Language, folkloristics, linguoculturology

**NinaAgapowa@yandex.ru**

## **ОБУЧАЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ ИГРА CONTACT GAME: SIMULATION OF LIFE IN MOSCOW**

### **THE COMMUNICATIVE GAME "CONTACT GAME: SIMULATION OF LIFE IN MOSCOW"**

**Инна Адамсон**

Резюме: в статье рассматривается методический прием, заключающийся в применении игровых подходов в практике преподавания РКИ. В частности, использование коммуникативной игры „Contact Game, Simulation Life in Moscow“, одним из составителей версии на русском языке является сам докладчик. Практика показала положительные моменты, а также выявила сложности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, игровые методики, навыки общения

Abstract: In the article are presented the methodical reception in application of game techniques in practice of teaching Russian as Foreign. In particular, use of the communicative game „Contact Game, Simulation Life in Moscow“, one of authors of the version in Russian is the author of this paper. Practice of use has shown the positive moments and also has revealed problems.

Key words: Russian as foreign, game techniques, communication skills

Данная публикация посвящена одному из альтернативных способов изучения русского языка как иностранного на примере коммуникативной игры, одним из составителей которой является автор представляемой статьи.

В течение последних нескольких десятилетий исследователи указывали на недостаточность применения только привычного и традиционного подхода на уроках иностранного языка, так как он не в полной мере служит активному усвоению изучаемого языка, поэтому владение языком часто могло оставаться пассивным. В связи с этим встал вопрос о применении игровых методик в практике преподавания и русского языка как иностранного, в частности. Такие методики способствуют более эффективному усвоению коммуникативных навыков на иностранном языке.

Игру на уроке иностранного языка рассматривают как связующее звено между процессом обучения и реальным миром (Барашкова, онлайн). Отметим также, что изучение языка в действии отсылает нас к языковым играм, о которых говорится в «Философских исследованиях» Л. Витгенштейна (Витгенштейн 1994).

Согласно (García-Carbonell, online) интерес к игровым методикам и симуляции реальных коммуникативных ситуаций в практике преподавания иностранных языков возник примерно сорок лет назад. Особенно бурно данное направление развивается с 1990-ых годов и по сей день.

Игры на уроках иностранного языка подразделяются на лингвистические и коммуникативные. Первые направлены на выработку навыков языковой точности на уровне лексики и грамматики, вторые – на успешный обмен информацией. В лингво-педагогическом мире принято различать примерно тринадцать видов игр, классификацию которых дала J. Hadfield (Азарина 2009, 102-109). Согласно данной классификации, наша игра подходит под несколько типов: карточки и игровое поле, ролевая игра, игра-симуляция.

Серия игр Contact Game создана для французского, русского и эстонского языков. Требованием лицензии является то, что «место действия» коммуникативных ситуаций должно находиться в столице страны, главной метрополии, где данный язык

является государственным. Для французского языка это - Париж, для русского - Москва, для эстонского - Таллинн. Игра рассчитана на уровень владения русским языком от А2 до В2.

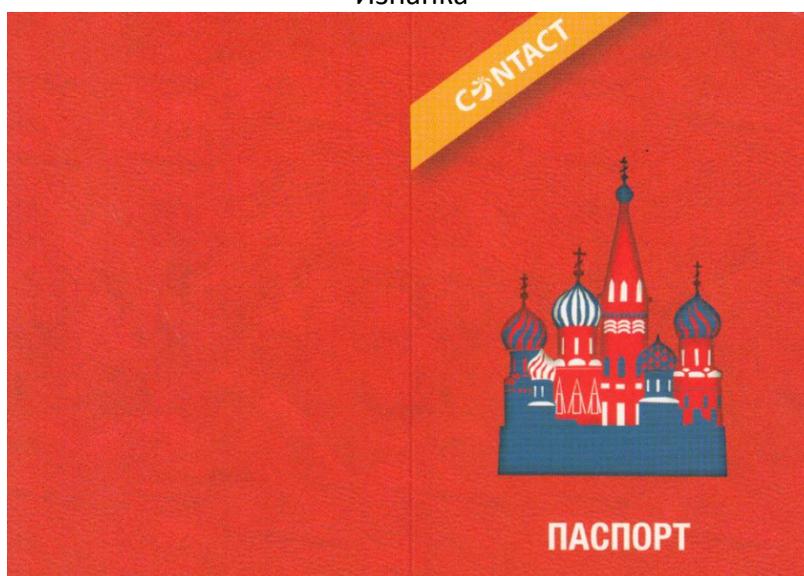
Игра Contact Game это - настольная игра, в комплект которой входит: игровое поле, фишки, паспорта и набор карточек (Mironov, Adamson, Evert 2014).

Опишем это подробнее.

Игровое поле представляет собой схематичную, ярко оформленную карту Москвы, по которой нужно перемещать фишки в зависимости от места, которое обозначено в игровой карточке. Фишки сделаны из дерева и играющий имеет возможность «декорировать» свою фишку на свое усмотрение.

Паспорта предлагаются, чтобы иметь возможность выбрать для себя роль: играющий может «перевплотиться» в одного из персонажей. В игре - 20 паспортов.

Пример паспорта  
Изнанка



Содержание паспорта

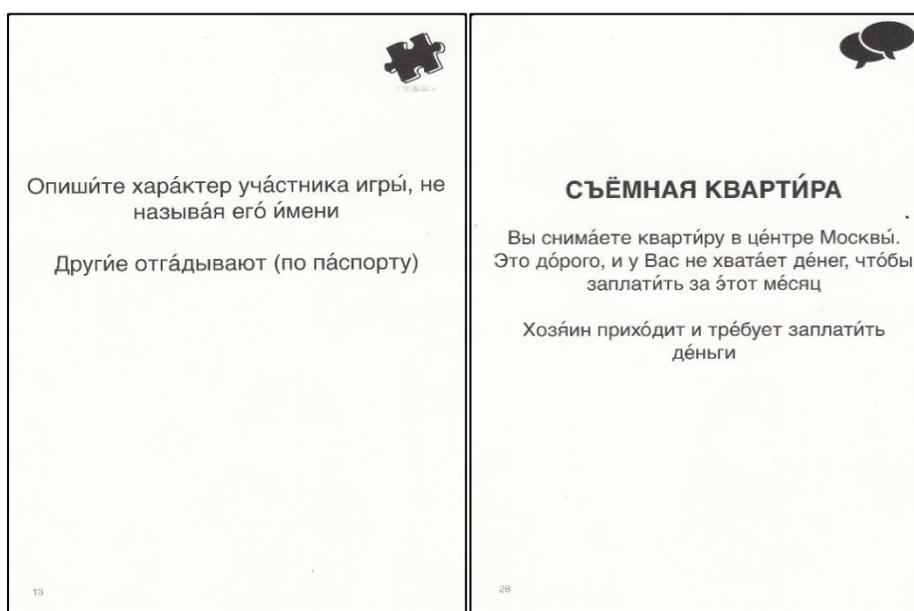


Набор карточек - самая значительная часть комплекта игры. Они группируются следующим образом: «Ситуация» (нужно выйти из ситуации в одиночку), «Контакт» (нужно составить диалог), «Отдых» (играющий передает ход другому участнику игры), «Вызов» (карточка с устойчивым словосочетанием), «Лексика» (нужно понять значение слов и употребить их в контексте), «Культура» (тест по культуре России и Москвы, в частности), «Действие» (нужно жестами изобразить ситуацию, представленную на карточке). Карточек «Контакт», «Ситуация», «Действие» и «Культура» по 40 штук; карточек «Вызов» и «Отдых» - 10 штук и «Лексика» - 20 штук. Таким образом, в распоряжении имеется довольно значительный набор различных ситуаций общения.

Эти семь типов карточек предназначены для развития навыков говорения, понимания устной речи и письменных сообщений. Карточки могут также содержать дополнительную информацию и пометы. Например, некоторые карточки «Контакт» снабжены значком, указывающим на возможность получения информации об объекте из интернета (см. ниже карточку «На вокзале»). На карточках «Культура», внизу, в перевернутом виде и мелким шрифтом дается правильный ответ.

Приведем примеры.

#### Карточки «Ситуация» и «Контакт»



Карточки «Отдых» и «Вызов»

 <p>Вы очень устали Пропустите ход и отдохните</p> <p>2</p>	 <p>Держу за тебя кулаки</p> <p>5</p>
--	--

Карточки «Лексика» и «Действие»

 <p><b>НОВОСТЬ</b></p> <p><b>СВЕЖИЙ</b></p> <p><b>РАДОВАТЬСЯ/ ОБРАДОВАТЬСЯ</b></p> <p>19</p>	 <p>(На вокзале) Я опаздываю на поезд</p> <p>37</p>
---	--

## Карточка «Культура» и пример изнанки карточки

**КАК СКАЗАТЬ?**

1. Ситуация на дороге, когда транспорт не движется, называется:

- тупик
- пробка
- переезд

2. Вы хотите заказать такси, что сказать оператору:

- Я хочу заказать такси по адресу...
- Я хочу стать таксистом
- Моё такси уже в пути

3. Знак  по-русски называют «кирпич». Да или нет?

18

Ответы: 1. б, 2. а, в, 3. да

Рассмотрим ход игры. Сначала все участники игры должны выбрать, каким персонажем он или она хочет быть (все выбирают паспорт). После этого, тщательно перетасованная колода карточек, помещается рядом с игровым полем рубашкой (изнанкой) вверх. Начинает самый молодой участник. Играющий берет карточку из колоды и ставит фишку на указанное место на карте Москвы (игровом поле). Если участник получает карточку без обозначения места, то он ставит фишку на поле только тогда, когда он получает первую карточку с обозначенным местом. Участники игры передвигают свои фишки, согласно тем местам, которые указаны на карточках. Сперва фишка перемещается на новое место, затем внимание концентрируется на содержании карточки.

Соответственно, коммуникативные ситуации создаются тем, что дано на карточках.

Игра Contact Game даёт возможность развивать навыки общения, узнавать Москву, проверять свои знания в области культуры, использовать язык тела и мимику.

Это учебное пособие привносит в урок юмор, даёт возможность использовать актёрство, позволяет делать открытия и побуждает обсуждать что-либо. Языковое и личностное развитие ученика происходит как бы незаметно. Игра не предполагает оценивания, и поэтому ученик может пустить в ход весь свой творческий потенциал и фантазию.

Игра представляет собой симуляцию реальных ситуаций в Москве, где при различных обстоятельствах встречаются жители различных стран, которые должны разговаривать между собой на русском языке. Например: в магазине, на улице, разговор по телефону с другом и т.д. В одном случае необходимо объяснить, как добраться, например, от Кремля до парка Сокольники. В другом случае - как поступить в какой-либо ситуации; с кем и как говорить, если Вы забыли в кафе свой ноутбук. Может быть и такая ситуация, что Вы задолжали хозяину дорогой квартиры арендную плату за месяц.

Игра снабжена вспомогательными методическими материалами: инструкцией для учителя и дневником, или портфолио для ученика. Остановимся на этом подробнее.

Инструкция для учителя называется «Вдохновение». Здесь дается описание роли учителя в игре. Для уроков, как правило, важным является цель. Данная игра направлена на развитие коммуникативных навыков, чтобы ученики говорили, как можно больше. Игра позволяет развивать не только навыки устной, но и письменной речи. Навыки письменной речи можно развивать при помощи упражнений, которые созданы на основе ситуаций, представленных в настольной игре и это уже входит в задачу учителя.

Выполнение заданий представлено в виде различных ролей и интерес представляет как раз то, что ученик может выбрать, какую роль он хочет играть (паспорта участников). Это важно потому, что, исходя из индивидуальных особенностей персонажа, поведение в различных ситуациях и использование слов, может быть гораздо более разнообразным (речь молодого человека и пожилой дамы).

Благодаря этому, задание становится важным для участника игры, так как он может сам решить, кем он «является», как выходит из положения в различных ситуациях, с кем общается и т.д. По желанию участника можно оставаться и самим собой и не опираться на паспорт, хотя, как показала практика, это несколько упрощает ход игры - участнику не нужно перевоплощаться.

Для языкового развития ученика важно, что в ходе игры сохраняется его независимость, свобода выбора: с кем он играет сегодня, как долго, какую цель перед собой ставит, в кого перевоплощается, какие ситуации выбирает и т.д.

Для участника игры крайне важна обратная связь, которая завершает процесс игры. Обратную связь ученик получает как от других участников игры, так и от руководящего процессом учителя. При этом важным является то, что обратная связь даётся с учётом уровня знаний ученика до и после игры: каков был прогресс. В этом случае достижения учеников не сравниваются между собой.

Игра опирается на систему обучения языкам, в которой связаны между собой конструктивистская и гуманистическая теории обучения. При создании игры принималось во внимание и то, чтобы каждое упражнение соответствовало развитию конкретного навыка (пониманию устной речи, письменного текста, говорения).

Роль учителя в ходе игры Contact Game заключается в том, чтобы быть наблюдателем и замечать затруднения учеников. Во время игры нежелательно прямо помогать или направлять учеников. Вместо вмешательства в процесс, рекомендуется делать заметки или же делать видеозапись хода игры (предварительно предупредив учеников). Это делается для того, чтобы собрать информацию для последующей обратной связи. Продолжительность игры и правила поведения (например, опрос учеников класса и др.) должны быть оговорены до начала игры, чтобы избежать прекращения процесса игры и энтузиазма учеников.

Безусловно, важнейшей ролью учителя в ходе игры является тщательное наблюдение за деятельностью каждого ученика, поскольку, отталкиваясь от этого, можно от процесса игры перейти к анализу происходящего, начиная с поведения, культуры, социальных особенностей и до развития языковых навыков. Учитель должен избегать исправлений, замеченных ошибок и давать возможность ученикам самим направлять ход игры, даже если возникает конфликтная ситуация или бурные споры.

Желательно, чтобы учитель давал возможность ученикам самим находить выход из сложившейся ситуации, без того, чтобы брать на себя функцию арбитра.

С одной стороны, как и следует из описанного выше, учитель ни в коем случае не должен оценивать ход игры, так как философия игры основывается на побуждении к говорению и поддержании необходимой среды для общения. При всем этом, учитель может оценивать производную от игры деятельность, например, доклад на основе одной из тем игры, сочинение, контрольную работу по грамматике. Иными словами, оценивать можно только те задания, которые он сам составил на основе игры.

Цель работы учителя состоит в том, чтобы сформировать атмосферу, способствующую естественному ходу игры, и чтобы ученики могли бы как можно больше говорить, не боялись бы допускать ошибки, и активно участвовать в процессе принятия решения.

Созданию такой атмосферы может способствовать, в частности, наклеенный на стену класса свод правил для участников игры, чтобы он напоминал каждому о том, как вести себя в ходе игры.

С точки зрения организации также важно, чтобы учитель всегда согласовывал правила игры с учениками. Например, сколько времени будет длиться игра сегодня, будет ли игра проходить в индивидуальной форме или же в парах, на чём может быть сфокусировано внимание участников на данный момент, исходя из тем уроков и т.д.

По окончании игры учитель просит учеников заполнить лист для самоанализа с готовой таблицей, который затем подшивается в портфолио, который называется «Зеркало». Один лист соответствует одному уроку. Здесь нужно отметить, какие карточки были проработаны, что получилось, а что нет. Также ученик может обозначить цель, которой он хотел достигнуть в ходе игры. Форму для портфолио можно загрузить с сайта (Embassy of Education, online).

Несомненно, такой подход требует мотивации со стороны ученика, а от учителя тщательной подготовки и продуманности действий.

### **Contact Game и обратная связь**

Данная игра применялась в различных аудиториях и на основе разных языков и имела разных эффект.

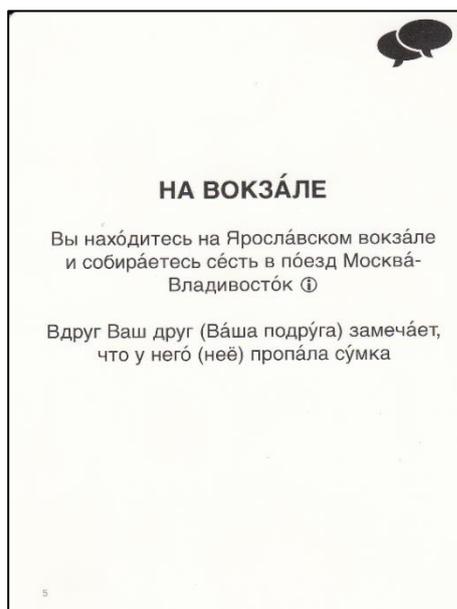
Игра использовалась в эстонских гимназиях учителями, в специальных профессиональных учебных заведениях Эстонии, в Таллинском университете при обучении русскому языку иностранцев, в Австрии в техническом университете. Каждая из аудиторий имела свои особенности, в первую очередь, учащиеся были носителями различных языков: эстонского, английского, немецкого, сербского, чешского, испанского. Играла роль и степень соприкосновения с русской культурой в прошлом и настоящем. В частности, эстонские и чешские учащиеся владеют информацией о реалиях России, так как имели непосредственный исторический контакт с СССР. В случае с Эстонией - это информация, которая передается от прошлых поколений нынешнему, различная степень взаимодействия с русскоязычным населением. При беседе с чешскими студентами, изучающими русский язык в Эстонии, выяснилось, что они знакомы с русской культурой в гораздо большей степени, чем, например, американские или австрийские студенты. Для последних большинство реалий было абсолютно новой информацией. Особую сложность, что вполне предсказуемо, представляли карточки «Вызов», которые предполагают расшифровку устойчивых оборотов русского языка. Например, для австрийской аудитории пришлось долго и

обстоятельно объяснять смысл выражения *Присядем на дорожку!*, поскольку такая реалья, или примета, в австрийской (и вообще в европейской) культуре не принята. Для удобства использовался также перевод на немецкий *kurz vor dem Weg sitzen*.

Как правило, в начале, как и указано в рекомендациях, необходимо разъяснение, как и зачем нужно играть. Сначала выбираются изучаются паспорта. Они дают возможность узнать новые слова. Когда играющие вытаскивают карточки с ситуациями из колоды, первая реакция - а что с этим делать? Сначала читаем, что там написано, и выясняем, что нужно делать в заданной ситуации. Процесс игры часто протекает в зависимости от характера аудитории. Легче всего процесс игры пошел со студентами университета, изучающими русский язык как иностранный, куда входили американцы и чехи.

В профессиональном учебном заведении приходилось отбирать карточки в зависимости от потребностей и целей обучения. В частности, требовалась отработка экстремальных ситуаций типа необходимости первой помощи, пропажа или кража какой-либо вещи.

Например, карточка «Контакт»



Кроме того, часто учащиеся стремятся минимизировать свои усилия и обойтись меньшим количеством фраз. Одной из причин может быть недостаточность словарного запаса и стремление избежать ошибок, хотя в ходе игры это не возбраняется.

В этом случае учитель может стимулировать, «подтолкнуть» к использованию более разнообразных конструкций, если группа не слишком активна и находится в затруднении.

Другие преподаватели, использовавшие игру, указывали также, что использовали ее не в полном виде, а частично. Например, использовали только паспорта, которые были использованы для характеристики лица и описания его внешности или также отбирали карточки с определенной тематикой.

Предварительный отбор карточек мотивировался также и уровнем владения учащимися русским языком. Соответственно, для уровня A2 отбираются более простые карточки, а для B1-B2 - более сложные. Однако на более продвинутом уровне

целесообразно использовать весь набор карточек, поскольку в жизни ситуации могут быть как простыми, так и сложными.

На подобную ситуацию указывали и школьные учителя.

Таким образом, как показала практика, использование игры в полном объеме требует дополнительной подготовки и разъяснений.

В целом хотелось бы заключить, что игровые методики и, в частности, применение на занятиях по РКИ Contact Game имеют очень положительное влияние на процесс изучения языка в его функционировании. Учащийся имеет возможность попробовать общаться на русском языке еще до того, как он попадет в действительную ситуацию коммуникации на русском языке.

### ***Использованная литература / References***

АЗАРИНА, Л. Е. (2009): Игры на уроках РКИ. In *Вестник ЦМО МГУ, № 3*. Москва: Центр международного образования, 2009. С. 102-109. ISSN 2074-8361.

БАРАШКОВА, А. В. (онлайн): Игры на уроках РКИ как один из мотивационных элементов процесса обучения. In *Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education* 2012. Режим доступа:

<https://www.sworld.com.ua/konfer29/114.pdf> [дата обращения: 30.05.2018].

ВИТГЕНШТЕЙН, Л. (1994): Философские исследования. In *Философские работы*. Москва: Гнозис, 1994. С. 75-321. ISBN 5-7333-0485-6.

EMBASSY OF EDUCATION (online): *Embassy of Education* [online]. Режим доступа: <http://embassyofeducation.eu> [дата обращения: 30.05.2018].

GARCIA-CARBONELL, A. (online). The Effectiveness of Telematic Simulation in Languages for Specific Purposes. In *Linguistic and Didactic Aspects of Language in Business Communication*. Hamburg: Universität Hamburg, 2010. Pp. 1-16. ISBN: 978-3-927226-53-1 v. Режим доступа:

[https://www.researchgate.net/publication/258605267\\_The\\_Effectiveness\\_of\\_Telematic\\_Simulation\\_in\\_Languages\\_for\\_Specific\\_Purposes](https://www.researchgate.net/publication/258605267_The_Effectiveness_of_Telematic_Simulation_in_Languages_for_Specific_Purposes) [дата обращения: 30.05.2018].

MIRONOV, D., ADAMSON, I., EVERT, H. (2014): *Contact Game. Simulation of Life in Moscow*. Tallinn: Creative Intelligence Group OÜ, 2014. ISBN 978-9949-33-458-2.

#### **Профиль автора:**

*Инна Адамсон, PhD, лектор*

Научные интересы: современный русский язык, русский язык как родной и как иностранный, лексикология, синтаксис, семантика, сопоставительная лингвистика, социолингвистика

[inna.adamson@tlu.ee](mailto:inna.adamson@tlu.ee)

#### **About the author:**

*Inna Adamson, PhD, lecturer*

Research interests: Modern Russian, Russian as native and as foreign, Lexicology, Syntax, Semantics, contrastive linguistics, sociolinguistics

[inna.adamson@tlu.ee](mailto:inna.adamson@tlu.ee)

# **АРАБСКАЯ ФОНОГРАММАТИКА И ЕЕ РУССКИЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ КАК НОВЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (АРАБСКОМУ И РУССКОМУ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И АРАБОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИЯХ)**

## **ARABIC PHONO-GRAMMAR AND ITS RUSSIAN EQUIVALENTS AS A NEW APPROACH IN FL TEACHING (RUSSIAN AND ARABIC IN RUSSIAN AND ARABIC CLASSROOMS)**

**Рахим Али Аль Фоади  
Наиля Габделхамитовна Мингазова**

Резюме: В данной статье рассматривается роль минимальных языковых элементов и их фонетических изменений в развитии семантического потенциала, грамматического строя и генеративной трансформационной способности русских студентов в арабской аудитории и арабских в русской. Фонетические изменения, служащие средствами разграничения значений слов на первом уровне языка, представляются связывающим звеном между первым языковым уровнем и вторым, что помогает студентам освоить механизм семантического развития минимально значимых элементов и способы порождения новых слов на втором уровне. Определение правил одного языка поможет найти их точные эквиваленты в другом языке и дальше обработать все единицы обоих языков по аналогии. Маркеры, полученные в результате взаимодействия первых двух языковых уровней, являются ориентировочными основами третьего, поскольку синтаксис представляется высшим грамматическим звеном, с помощью которого морфологически оформленные минимальные элементы категорируются синтаксически. Итак, студенты могут познать способы оформления родовых, числовых и падежных маркеров иностранного языка, их синтаксической категоризации и дедуктивных навыков по аналогии, поскольку законы языка устойчивы, и то, что образует одно слово, будет правилом для целого ряда других слов не только в иностранном, но и на родном языке. Слышимая связь языковых уровней всегда нуждается в грамматической системе, способной взять на себя задачу облегчить обучение языку, поскольку слышимый язык и его формальное отображение должны совпадать, чтобы студенты смогли усвоить точные правила иностранного языка. Для этой задачи нужна новая языковая система – фонограмматика, с помощью которой студенты могут узнать роль минимально значимых элементов в разграничении значений слов, познать правила морфологической категоризации уже известных студентам минимально значимых элементов и усвоить взаимосвязь языковых уровней. Фонограмматическая система, действующая как целый прогрессивный принцип слышимой и формальной языковой структуры, поможет студентам генерировать свои слова и предложения по аналогии, что развивает их генеративную трансформационную способность. Эта система им позволит усвоить точный слышимый язык.

Ключевые слова: фонограмматика, грамматический строй, арабоязычная и русскоязычная аудитории, русский язык, арабский язык.

Abstract: This article examines the role of minimal linguistic elements and their phonetic changes in the development of the semantic potential, grammatical system, and generative transformational ability of the Russian students in the Arabic classroom and the Arabs in the Russian one. Phonetic changes that serve as a means of differentiating word meanings in the first language level are represented as a connecting link between the first language level and the second one which help students master the mechanism of semantic development of minimal meaningful elements and the methods of generating new words at the second level. The designation of the rules in one language will help to find their exact equivalents in another one, and continue to handle all units in both languages by analogy. The markers obtained in the interaction of the first two language levels are indicative bases of the third, since the syntax is the highest grammatical link which helps morphologically formed minimal elements to be categorized syntactically. So, students can learn the ways of the gender, number, and case markers formation in a foreign language, their syntactic categorization and deductive skills by analogy, since the laws of language are sustained, and what constitutes a word would be a rule for a number of other words, not only in a foreign language, but also in their native language. The audible relation of language levels is always in need of a grammatical system which is able to fulfill the job of facilitating language learning as long as an audible language and its formal display must match in order for students to learn accurate rules of a foreign language. For this task we need a new language system – phono-

grammar through which students will be able to know the role of minimal meaningful elements in distinguishing word meanings, to learn rules for morphological categorization of already known to students minimal meaningful elements, and to master the relationship of language levels. Phono-grammar system, acting as a whole progressive principle of an audible and formal language structure helps students to generate their own words and sentences by analogy, which develops their generative transformational ability. This system will allow them to learn an accurate audible language.

Key words: phono-grammar, grammatical system, Arabic and Russian classrooms, Russian, Arabic.

**Введение:** Учитывая важность продолжительного развития отношений Российской Федерации с восточными арабскими государствами (Subich, Mingazova, Zakirov, Al-foadi 2017, 23) и необходимость обучения русскому языку в арабоязычной аудитории и арабскому в русскоязычной, в данном исследовании арабский и русский языки подвергаются фонограмматическому анализу для совершенствования процесса обучения данным языкам.

Не подлежит сомнению, что обучение иностранному языку зависит от грамматического строя родного и иностранного языков, но следует учитывать, что формальная сторона языков не отражает их реального слышимого характера, к тому же от вида словообразования и словоизменения, языки мира разделяются на группы. Их классификация обычно определяется способом появления нового слова по действующим в языках законам (Карам 2009, 105; Карам 2008). Поэтому в современном языкознании выделяются наименьшие элементы языка, которые обладают значимым слышимым звучанием, а по данному звучанию звуковой совокупности слова семантически и грамматически варьируются (Аль-фоади 2016, 20-23). Русский корень *сл-* обладает вещественным, лексическим значением "то, что слушается и может распространиться" типа *слава* и *слово*; *слушать* и *слышать*, поэтому для арабского студента разграничение языковых единиц, обладающих разным звучанием и идентичной формальной стороной типа *слова* "элементы *слова* – родительный падеж единственного числа" и *слова* "мои слова – сущ. множественного числа" является проблематичным, поскольку в русском языке, морфология рассматривается как учение о форме слова (Карам, 2010). Для русского студента является сложным процесс грамматического и семантического разграничения арабских слов типа *kataba* 'писать' и *kutiba* 'был написан', *darasa* 'изучать' и *durisa* 'был изучен', *halaqa* 'творить' и *huliqa* 'был сотворён'<sup>1</sup> друг от друга.

Отсюда возникают трудности и у русских студентов, когда они стараются познать механизм категоризации арабского корня, и у арабских, стремящихся разобраться в правилах категоризации русских слов. Поэтому следует точно выделить минимальное значимое содержание, с которым связывается вещественное значение в арабском языке, и русские минимальные значимые элементы слова, чтобы студенты могли их выделить, и познать механизм их дальнейшей грамматической категоризации. Исходя из того, что формальный язык не всегда есть реальное отражение слышимого языка, в данной работе предпринята попытка анализа данной проблематики на основании звучаний минимальных значимых элементов обоих языков, способных

---

<sup>1</sup> В арабском языке, краткие гласные не выделяются как отдельные звуки, а пишутся как краткие огласовки. Они являются надстрочными или подстрочными краткими звуками, и маркирует разные звучания неизменного арабского корня, т.к. арабский корень категоризируется флективно. Его категоризация зависит от его разных звучаний, которые нелегко иностранным студентам удается познать.

категорироваться семантически, морфологически и синтаксически. Область этой проблемы включает в себя фоносемантику, морфонологию и фоносинтаксис как уровни флективной семантической прогрессивной системы – фонограмматики. Поэтому посвящение отдельного исследования фонограмматическому строю языка не только раскрывает студентам те минимальные элементы арабского глагола и их русские эквиваленты, с которыми связывается вещественное значение однокоренных слов, но и дает им возможность приобрести навыки познания способов категоризации на первом, втором и третьем уровнях обучения обоим языкам. Это поможет студентам познать, как строятся минимальные значимые элементы, образовывать слова по аналогии, и предугадывать неизвестные им слова, владея основным значимым содержанием, с которым связывается лексическое значение, и механизмом его грамматической категоризации. Изучение "живой речи" помогает студентам сознательно понять те формулы, по которым образуются элементы одной и той же деривационной модели в данном языке. Следовательно, фонограмматика как языковая система, учитывающая способность минимальных языковых элементов быть фонетически значимыми, морфонологически категорируемыми и синтаксически склоняемыми, и включающая в себя фоносемантику, морфонологию и фоносинтаксис (Аль-фоади 2016, 144; Аль-фоади 2015), поможет студентам освоить навыки по целой языковой системе, действующей в обоих языках. Следовательно, мы выделяем фоносемантический, морфонологический и фоносинтаксический уровни обучения.

### **ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОБУЧЕНИЯ**

Выделение основных значимых элементов арабского корня в ходе изучения его строения является очень сложной задачей для русских студентов, т.к. только весьма развитая в арабском языкознании теория звукоподражания (Белкин 1975, 60-61), может служить ключом для познания физиологической расшифровки их основного смысла (Аль-Фарахиди 1985, Ибн Джинни 1950). Не менее сложной представляется проблема выделения русских морфем для арабского студента. Поэтому важно объяснить русским студентам, как извлечь значимые элементы арабского корня, а арабским – русские морфемы, которые категорируются семантически и грамматически, поскольку арабские значимые звукоподражательные элементы являются значимым материалом, к которому прикрепляются семантические, морфологические и синтаксические маркеры и значения; русские морфемы также играют подобную роль.

Сначала необходимо русским студентам дать общее представление об арабском корне и арабским о русском, чтобы они далее могли их выделять. Арабский корень представляет собой сложную структуру, т.к. "Среди возможных формальных презентаций арабской морфологии, морфология корней и моделей это натуральная презентация. Корень это морфемическая абстракция, последовательность букв, в которой могут быть только согласные и долгие гласные" (Alexis 2013, 223). Арабский корень может представляться оригинальными элементами, с которыми связывается ключевой смысл корневого сочетания (Ибн Джинни 1950, 2), он также может определяться как «Совокупность согласных, с которыми связывается вещественное, а не грамматическое значение слова» (Гранде 1963,11). Корень арабского языка является «Неделимым остатком морфологического членения в синхронном плане, безотносительно к какой бы то ни было форме слов, в котором выделяются отдельные значимые элементы» (Белкин 1975, 60).

Русский корень можно определить той формой, лежащей в основании склонения и спряжения (Потебня 1985, 3). Он также представляется носителем вещественного значения, центральная часть которого остается неизменной в результате морфологической деривации; им выражается идея тождества слова самому себе (Ярцева 1998, 242). Корни в обоих языках извлекаются устранением словообразовательных средств и словоизменительных, а это необходимо студентам объяснить, чтобы они с одной стороны, смогли точно выделить то коренное сырьё, с которым ключевой смысл корня связывается, с другой стороны, им будет ясны спряжение и склонения арабских и русских языковых единиц по аналогии. Знать основные элементы корня поможет студентам явно выделить его, понять механизмы его морфологической и синтаксической категоризации и применить эти правила ко всем корням языка по аналогии, что способствует студентам развивать их трансформационные генеративные навыки. Итак, в арабском языке действует правило трёх согласных, по которому, на первые два согласных падает нагрузка выразить ключевое значение корня, а последний консонант уточняет смысл, например, *qṭ* обладают звукоподражательным значением "то, что отрывается и оформляется", и данный процесс конкретизируется третьим звуком.

См. *qaṭa'a* 'резать, отрывать', *qaṭaša* 'отрезать кончик', *qaṭama* 'отрезать часть чего-то'. Это редкое явление в истории языкознания охватывает всю лексику классического арабского литературного языка типа:

1. *fr*, со звукоподражанием которых связывается общая идея, конкретизированная по третьему согласному 'отделить, чаще всего по одному': *faraza* 'отделить или сортировать', *faraqa* 'разъединить',

2. *ʃr*, со значимым звукоподражанием которых ассоциируется общий смысл 'сжать, давить': *aṣara* 'давить или сжать', *aṣaba* 'наложить повязку (на рану) или перевязывать кому-то или себе голову', *aṣafa* 'унести под сильным давлением, дуть'.

Отсюда возникает сложность для русских студентов выделить фонемную семантику арабского языка, т.к. в данном языке, каждый харф значим "харф – дословно Буква", а иногда силлабема или слогафонема" (Кямилев, 1983).

Для ее решения необходимо пользоваться фоносемантическим методом, раскрывающим порядок следования элементов арабского корня и позволяющим русским студентам быстро познать общую идею корня. Суть данного метода заключается в том, что студенты могут знать вещественное значение арабского корня, либо по простому порядку следования его значимых элементов, при котором с первыми двумя согласными связывается общий смысл и уточняется третьим согласным, либо по физиологическому принципу арабской фоносемантики. Второй метод является очень сложным для русскоязычной аудитории в отличие от первого, который проще применить к арабским словам. Например, *qaṭa'a* 'резать, отрывать', *qaṭ* 'резание, отрыв', *qaṭū* 'резания, отрывы', *qaṭī* 'режущий, отрывающий – сущ.', *qaṭaša* 'отрезать кончик', *qaṭš* 'отрез кончика', *qaṭūš* 'отрезы кончиков'. Порядок следования элементов арабских корней раскрывает значимую звукоподражательную семантику всех однокоренных слов арабского языка, а их словообразовательные значения познаются по их морфонологическим моделям (см. ниже).

Изучение иностранного языка осуществляется через призму родного языка. Но проблема для арабской аудитории на начальном этапе обучения заключается в первую очередь в сложности запомнить русские суффиксы и префиксы, которые являются семантическими эквивалентами арабских значимых харфов-букв. Поэтому выделение

основного значимого компонента русского корня связывается с той неизменной частью, которая остается после устранения словообразовательных элементов, а аффиксацию и суффиксацию необходимо запомнить, чтобы распознавать русские элементы, эквивалентные арабским буквам. Но отсутствие точного эквивалента в русском языке арабскому сложному звукоподражательному принципу, усугубляет проблему познания ключевого смысла арабского корня, т.к. в нем важен порядок следования букв, и с каждым элементом корня связывается определенный смысл, который сохраняется, где бы ни располагался данный элемент. Создание арабами своих слов зависит от порядка следования элементов корня, т.к. звукам арабского корня подражают три действия процесса, при которых "первому звуку подражает начало действия, второму – его середина, а третьему – его конец. Арабы изобразили действия и вещи звуками своего языка" (Аббас 1998,17).

Если с физиологическим движением органов речи при произношении звука /f/ связывается смысл отделения, со звуком /q/ связывается идея резания и со звуком /r/ ассоциируется значение повторения, то они сохраняют свой смысл где бы они не находились в составе арабского корня. Например, *faraqa* 'разъединить' (процесс, состоящий из трех действий: отделения, повторения и отрыва). Для разъединения необходимо отделить элемент чего-то, и дальше надо повторить отделение других элементов какой-то совокупности, а в итоге надо отрывать связи между ними, чтобы разъединение состоялось. Данный порядок следования элементов арабского корня поможет русским студентам познать ключевой смысл арабского корня, т.к. он прочно лежит в основе всех однокоренных слов данного сочетания элементов типа *farq* 'разница, т.е. то, по которому различаются дела, существа и др.', *fāriq* 'расстояние или большая разница, по которой люди и вещи сильно различаются' *firāq* 'разлука', *muftaraq* 'перекресток, где дороги расходятся', *furqān* 'доказательство, которое разъединяет правоту от несправедливости, Коран' и др.

Для решения проблемы, связанной со способностью арабского корня сохранить свою общую идею, в каком бы порядке не следовали его элементы, необходимо обучить русских студентов тому, что каждый согласный харф-буква значим, и облегчить задачу познания ключевого смысла при перевороте элементов корня. Несмотря на то, что арабский корень может сохранить свою общую идею при разном порядке следования его элементов, невозможно выделить ключевой смысл корня без арабской теории звукоподражания. Так, например, элементы /q – резать или отрывать, ṭ – приобретать или придать форму, r – повторение/ имеют общий смысл – отрывающийся повторный процесс. Значимость каждого элемента зависит от физиологического способа его образования, и каждому элементу данного сочетания элементов подражает одно из трех действий процесса и происходит согласно подряду следования элементов корня. Например, *raqaṭa* 'сделать пятнистым' является точным образцом арабского звукоподражания, с помощью которого легко выделить семантику корня. Чтобы назвать что-то пятнистым, необходимо, чтобы пятна повторились, форменная связь между ними отрывалась и каждая из них имела свою целую форму, поэтому порядок следования элементов корня и их физиологическое образование дают все основания понять семантику корня. Одни и те же элементы, образовавшие *raqaṭa* 'сделать пятнистым' сохраняют свой ключевой смысл – общую идею корня (повторный, отрываемый процесс, который оформляется), никогда не утрачивают свое физиологическое значение при их перевороте, например, *qaṭara* 'капать'. Первая капля должна отрываться от жидкости, чтобы ее назвать каплей, она должна приобрести

капельную форму, поскольку нельзя назвать поток жидкости длительной каплей, а чтобы назвать процесс капанием, то необходимо, чтобы первые два действия процесса повторились, чтобы назвать процесс капанием. Капание же есть не одна капля, а повторное образование капель. Таким образом, физиологическому звукоподражательному значению элементов корня и порядку их следования подражает процесс капания. Итак, образуется *ṭaraqa* 'стучать', при котором оформляется звуковое количество первого стука, стуки повторяются и их звуковые количества отрываются друг от друга, чтобы образовать процесс стуканья. Стуканье же есть многие повторяющиеся и оторванные друг от друга звуковые количества.

Таким образом, можно обучить русских студентов правильному выделению ключевого смысла корня по звукоподражанию его элементов и их порядку следования, которому подражают процессы действия.

Арабскому студенту необходимо научиться выделять корневую морфему, с которой связывается вещественное значение слова и семантику аффиксов, чтобы он дальше мог образовать русские слова по аналогии. Знание законов образования русских слов помогает развитию генеративной способности студентов.

### МОРФОНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОБУЧЕНИЯ

Классический арабский язык обладает морфонологической категоризацией, при которой корни флективно категоризируются. Большую роль в арабской морфологии играет флексия не только в исконных арабских корнях, но и в научных терминах, арабизированных арабским словообразованием (Subich, Al-foadi, Mingazova, Zakirov 2017, 870). Поэтому элементы корня, обладающие значимым звукоподражанием, категоризируются количественно в подавляющем большинстве арабских слов, чтобы приобрести свои морфонологические маркеры.

Необходимо учитывать, что в арабском языке нет суффикса, подобного тому, что есть в индоевропейских языках, под которым понимается слово, превратившееся в аффикс в определенный период своего появления (Кубрякова 2017, 34). В арабском языке допускается только присоединение фонем, собранных в словосочетании<sup>2</sup> *'saā'ltumūniḥā'* (пер. 'вы спросили у меня её') (Гиргас 1873:49-50), они асемантические, и выражают чисто грамматические значения. Исходя из этого, необходимо учить русских студентов морфонологическому механизму категоризации значимых элементов корня, поскольку к этим элементам не присоединяются семантические средства, а, сохраняя свое звукоподражание, количественно варьируются, чтобы получать морфонологические маркеры по стандартным моделям.

Таким образом, в арабской морфологии выделяются модели, показывающие изменение звукового количества корня путем гласной модификации, в результате которой весь звуковой состав корня модифицируется и получает свои морфонологические маркеры типа:

1. Модель /fā'il/, по которой образуются производные слова с деривационным значением существительного или причастия действительного залога мужского рода единственного числа. Например, *qaṭa'a* 'резать, отрывать' → *qāṭi'* 'режущий, отрывающий', *qaṭa'a* 'отрезать кончик' → *qāṭiṣ* 'отрезающий'

<sup>2</sup> Только эти буквы могут присоединиться к арабскому корню, поэтому лингвисты собрали их в данном словосочетании, для их облегчения запоминания, при выделении корня, ввиду отсутствия иных языковых средств, которые можно соединить с арабским корнем [Ибн Джинни 1950:5].

кончик или то, кто отрезает кончик', и по данной модели категорируются все без исключения переходные глаголы арабского языка.

2. Модель /fu'ila/, служащая образцом, по которому формируется причастие страдательного залога, но при этом жестко сохраняется значимое звукоподражание элементов арабского корня. Например, raqaṭa 'сделать пятнистым' → ruqīṭa 'сделан пятнистым', qaṭara 'капать' → quṭira 'был капан, ṭaraqa 'стучать' → ṭuriqa 'в него стучали'.

3. /fu'ūl/ - это модель, по которой образуются арабские слова ломанного множественного числа типа farq 'разница' → furūq 'разницы', qaṭ 'резание, отрыв' → quṭū 'резания, отрывы'.

Данный морфонологический уровень является продолжением первого уровня (моносемантического), т.к. он помогает русским студентам познать ключевой смысл арабского корня путем звукоподражания каждого элемента, и дальше по ритмической модели образуются все слова деривационного типа, по которому создаются все его слова, поскольку они все рифмуются с моделью и самим собой. При этом сохраняется семантическая целостность корня, к нему же не присоединяются лишние элементы, которые могут нарушать звукоподражательный смысл корня. Таким образом, фоносемантика помогает русским студентам познать ключевой смысл арабского корня, и дальше опираются на морфонологию, где значимые элементы арабского корня сами категорируются на основании количественного изменения их устойчивого звукового состава.

Арабских студентов, изучающих русский язык вне языковой среды, необходимо обучить правилам выделения минимальной значимой единицы русского языка, с которой связывается вещественное значение или тот звуковой облик, который остается после устранения словообразовательных средств типа *ход, гон, вод, рез* и др.

Поскольку данный звуковой облик обладает ключевым смыслом русского корня, арабским студентам будет ясно, как он категорируется в морфологии и на каких основаниях он приобретает свои морфологические маркеры, если преподаватели помогут студентам усвоить его ключевую идею. Далее следует обучить студентов тем аффиксам, с помощью которых русский корень глаголов и имен существительных изменяется по типу: *хожу, ходишь, ходит, ходим, ходьба, заход, приход, отход* и др. Знание семантических сторон русских аффиксов помогает студентам понять, как дальше эти звуковые облики, с которыми связываются ключевые смыслы корней, могут варьироваться с помощью аффиксов: 1) *гоню, гонишь, загонщик, перегнать, перегонка*; 2) *резать, резок, отрезать, зарезать*; 3) *водить, вожу, водишь, завод, привод, развод* и др.

Итак, арабским студентам будут понятны аффиксальные преобразования русских корней, с помощью которых происходит морфологическая категоризация корней, и как они приобретают свои морфологические маркеры.

### **ФОНОСИНТАКСИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ОБУЧЕНИЯ**

Третий уровень фонограмматики – фоносинтаксический – не отделяется от первых двух, т.к. только значимое сочетание элементов арабского и русского корней, оставшееся после устранения словообразовательных средств, может приобретать морфологические маркеры, по которым ориентируется склонения слов в арабском и русском языках (Аль-фоади, 2015, 5-11). Именно поэтому необходимо обучить русских студентов правильному фонограмматическому строю, начинающемуся с

фоносемантики, проходящему морфонологию и доходя до фоновинтаксиса. Итак, русские студенты, хорошо ознакомленные с арабской фоносемантикой посредством порядка следования элементов корня или физиологического звукоподражания, смогут легко выделить звуковые количественные изменения, которым подвергается арабский корень, чтобы приобрести свои морфологические маркеры. По соответствующим маркерам рода, числа и падежа, полученным в результате фонетических чередований и грамматических звуков, определяются синтаксические маркеры, что раскрывает полную фонограмматическую связь между разными языковыми уровнями арабского языка. Например, с элементами *qšr* связывается общая идея 'счищать кожуру' типа *qašara* 'счищать кожуру', приобретает свои морфологические маркеры с помощью флексии → *qišra* 'кожура' – имя существительное женского рода единственного числа именительного падежа. Данное слово *qišra* 'кожура' склоняется на основе родового маркера, полученного в результате внутренней флексии, и получает синтаксический маркер винительного падежа для существительных женского рода единственного числа – фатху, например, *qaṭa'a qišra* 'резал кожуру'. Оно склоняется по модели *kisra* 'кусочек', *fikra* 'идея', *ibra* 'урок'. Итак, русский студент сможет по основным элементам корня выделить их основную идею, по модельной флексии морфологические маркеры, а по маркерам морфологическим, определяются маркеры синтаксические.

Арабские студенты, ознакомленные с русскими морфемами, могут познать морфологические маркеры, которые приобретает морфема в результате аффиксации, и отличить эти маркеры при освоении аффиксов, и по морфологическим маркерам отличить синтаксические.

Таким образом, фонограмматика, как новый метод обучения студентов иностранным языкам, действует как целая прогрессивная языковая система, с помощью которой можно научить студентов познать вещественное значение корня, его морфологическую и синтаксическую категоризацию.

#### ***Использованная литература / References***

Аль-ФОАДИ, Р. А. (2014): *Один ключ от двери в бескрайний мир арабского языка - флексия: основные показатели флективности*. Берлин: Lambert Publishing Academy, 2014. 73 с. ISBN: 978-3-659-59906-4.

Аль-ФОАДИ, Р. А. (2015): Семитско-индоевропейская фонограмматическая близость в арабском и русском языках. In *Филологос*. Елец: ЕГУ имени И.А. Бунина, 2015. С. 5-11. ISSN 2079-2638.

Аль-ФОАДИ, Р.А. (2015): Прогрессивная семантическая фонограмматика: принципы арабской фоноструктуры in *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2015. № 5 (47): в 2-х ч. Ч. I. – С. 13-23. ISSN 1997-2911.

Аль-ФОАДИ, Р.А. (2016): Принципы фонограмматики в приложении к прогрессивной языковой категоризации арабских и русских корней in *Филологические науки. Научные доклады высшей школы № 6*. Москва: Инновационный научно-образовательный центр "Алмавест", 2016. – С. 20 –26. ISSN: 2310-4287.

Аль-ФОАДИ, Р.А. (2016): Фонограмматика или нулевая аффиксация в системе семитского и индоевропейского словообразования (фоноструктура) in *Селищевские чтения: международный сборник научных трудов, посвященный 130-летию со дня рождения Афанасия Матвеевича Селищева*. Елец: Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, 2016. С. 137-145. ISBN 978-5-94809-837-1.

БЕЛКИН, В.М. (1975): Арабская лексикология. Москва: Издательство Московского университета, 1975. – 201 с. ISBN отсутствует.

ГИРГАС, В. (1873): Очерки грамматической системы арабов. СПб, 1873: Типография Имперской Академии Наук, 1873. 148 с приложениями. ISBN (отсутствует).

ГРАДНЕ, Б.М. (1963): Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. Москва: Изд. Вост. лит., 1963. – 594 с. ISBN отсутствует.

КАРАМ, Р.А. (2008): Множественность словообразовательной структуры зоокомпонентов. In Лингвокультурные взаимодействия иностранного и родного языков в подготовке учителя: Материалы международной научной конференции. Орехово-Зуево: Московский государственный областной педагогический институт, 2008. 201-209. ISBN 987-5-874-71-110-8.

КАРАМ, Р.А.(2009): Словообразовательная структура зоокомпонентов с глагольной основой в языках различных типов. In *Вестник. Воронеж. гос. ун-та. Лингвистика и межкультурная коммуникация*: Воронеж: Воронежский государственный университет, 2009. 105-109. ISSN 1680-5755.

КАРАМ, Р.А. (2010): Структура и семантика зоокомпонентов в русском языке (словообразовательный аспект). Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. Елец: ЕГУ имени И.А. Бунина, 2010. 206 с. ISBN (нет).

КУБРЯКОВА, Е.С. (1981): Типы языковых значений производного слова. Москва: Наука, 1981. 200 с. ISBN отсутствует.

КЯМПЛЕВБ С.Х. (1983): Проблема минимальных смысловых различительных и значащих единиц в языках семитского строя. In Вопросы языкознания. Москва: Наука, 1983. 87-96. ISSN 0373-658X.

ПОТЕБНЯБ А.А. (1985): Из записки по русской грамматике. Т. IV. Вып. I. Москва: Просвещение, 1985. 319 с. ISBN отсутствует.

ЯРЦЕВА, В.Н. (1998): Языкознание. Большой энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с. ISBN 5-85270-307-9.

ABBAS, HASSAN (1998): Ḥaṣa'ṣ al'ḥurūf al'arabīa wa ma'ānīhā. Dimašq: Manšūrāt 'tiḥād al'kutāb al'arab, 1998. 302 ṣ. ISBN (-) [Аббас, Хасан. Особенности арабских букв и их значения. Дамаск: Публикации союза арабских писателей, 1998. 302с. ISBN отсутствует].

ALEXIX AMID, NEME, ERIC LAPORTE. (2013): Pattern-and-root inflectional morphology: the Arabic broken plural. IN *Language Sciences*. Britain: Elsevier, 2013. pp. 221-250. ISSN 1873 -5746.

AL-FARAHIDI AL-KHALIL BIN AHMED. (1985): Al'ain. Baghdad: Dar Al'rašid, 1985. 382 ṣ. ISBN (-). [Аль-фарахиди, Халил бин Ахмед. (1985): Айн. Багдад: Дар Аль-рашид, 1985. 382 с. ISBN отсутствует].

IBN JINI, A.O. (1950): Al'taṣrīf Al'maluki. Al'qahira: Šarikat Al'tamadun Al'šina'īa, 1950. 96 ṣ. ISBN (-) [Ибн Джинни, А.О. (1950): Морфология. Каир: Индустриальная компания цивилизации, 1950 – 96 с. ISBN отсутствует].

SUBICH, V.G., AL-FOADI, R.A., MINGAZOVA, N. G. ZAKIROV, R.R. (2017): Ways of creating Arabic Scientific Terminology. In *Revista Publicando*. Ecuador: RML Consultores, 2017. 866-875. ISSN 1390-9304.

SUBICH, V.G., MINGAZOVA, N. G. ZAKIROV, L--FOADI, R.A. (2017): Improvement Strategies of Teaching the Arabic Language in The Tatarstan Schools. In *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. Iran, 2017. 023–027. ISSN: 2251-6204.

### **1. Профиль автора:**

*Рахим Али Аль-фoadи, доктор филологических наук, доцент*

Научные интересы: сравнительное и общее языкознание, преподавание РКИ.

Университет Багдада, факультеты Баб Аль-Мудам, факультет языков, кафедра русского языка, Ирак

**raheem\_3friend@yahoo.com**

### **About the author:**

*Raheem Ali Al-Foadi, University of Baghdad, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor.*

Research interests: Comparative and General linguistics, Teaching Russian as a Foreign Language,

University of Bagdad, Bagdad, colleagues of Bab- Al-Mudam, College of languages, department of Russian language, Iraq

**raheem\_3friend@yahoo.com**

### **2. Профиль автора:**

*Наиля Габделхамитовна Мингазова, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой контрастивной лингвистики*

Научные интересы: сравнительно-сопоставительное языкознание, преподавание английского и арабского языков.

Казанский Приволжский Федеральный университет, Институт филологии и межкультурной коммуникации имени Льва Толстого, г. Казань, улица Кремлевская, дом 18, 420008, Россия

**nailyahamat@mail.ru**

### **About the author:**

*Nailya Gabdelkhamitovna Mingazova, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Contrastive Linguistics Department*

Research interests: Comparative and Contrastive linguistics, Teaching English and Arabic,

Kazan (Volga-region) Federal University, Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan, Kremlevskaya str., 18, 420008, Russia

**nailyahamat@mail.ru**

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### USING ALTERNATIVE METHODS AND METHODOLOGICAL STYLES IN TRAINING FOREIGN LANGUAGES

Ольга Бобрижкова

Резюме: Инновационная деятельность - одно из основных понятий современной педагогики. Предметом исследования в данной статье является использование альтернативных методов и пособий при обучении иностранному языку, в том числе русскому. В данной статье рассматривается история развития теории обучения иностранным языкам с точки зрения трех основных методических направлений и их модификаций. В статье также анализируются основные подходы к основным инновационным методам в области обучения иностранным языкам, и приводятся конкретные примеры использования нестандартных приемов и средств обучения иностранному языку.

Ключевые слова: альтернативный метод, средства обучения, иностранный язык, компетенция, диктант, пересказ

Abstract: Innovative activity is one of the basic concepts of modern pedagogy. The subject of research in this article is the use of alternative methods teaching aids in a foreign language teaching, including Russian. In this article, the history of the development of the theory of teaching foreign languages from the point of view of the three main methodological directions and their modifications is considered. The article also analyzes the main approaches to the main innovative methods in the field of teaching foreign languages, and gives concrete examples of the use of non-standard methods and tools for teaching a foreign language.

Key words: alternative method, teaching aids, a foreign language, competence, dictation, retelling

Современная лингводидактика находится в постоянном развитии. Истоками ее формирования являются эффективный методический поиск, обобщение передового педагогического опыта, новые данные исследований в области лингвистики, педагогики, психологии, социолингвистики и других наук. На этой основе совершенствуются методические системы обучения, различные технологии овладения иностранным языком. Методика преподавания постоянно обновляет приемы обучения, но очевидно, что старыми способами нельзя достичь новых целей. Опираясь на оправдавшие себя традиционные методы и приемы обучения, необходимо искать новые варианты решений основных задач современного образования. Как отметил Л. В. Щерба, «приемы обучения иностранным языкам, его методика, зависят в той или другой мере от состояния и структуры общества в данный момент времени» (Щерба 1974, 14).

Обучение иностранному языку является сложной задачей, при решении которой необходимо принимать во внимание многие факторы, использовать различные учебные материалы, разрабатывать соответствующие методики, стратегии, учитывать различные виды деятельности и подходы. Некоторые учителя иностранного языка, на протяжении многих лет, используют на занятиях один и тот же подход к обучению, считая его самым удачным. Другие учителя постоянно ищут новые, более эффективные методы. Возникает вопрос: существует ли единый, наиболее эффективный метод обучения иностранным языкам? Б.В. Беляев подчеркивает, что: «без хорошего метода не может быть хорошего учителя.» (Беляев 1965, 79).

В процессе развития теории и практики обучения иностранным языкам предпринимаются многочисленные попытки, направленные на создание наиболее рациональных способов овладения иностранным языком. Елинек (Jelínek, Purm, Veselý 2003, 218-219) рассматривает историю развития теории обучения иностранным языкам как эволюцию трех основных методических направлений и их модификаций:

- переводной метод (грамматико-переводной, грамматический, сопоставительный, сопоставительно-грамматический, сознательный, сознательно-сопоставительный, когнитивный). В переводном методе, а также в его модификациях, основное внимание уделяется презентации системы языка, считающейся необходимым условием для овладения языком. Подчеркивается общеобразовательная направленность обучения языку, роль графических текстов, сознательность, опирающаяся на знание языковой теории, учет родного языка, широкое применение переводов и сопоставления языковых фактов;

- прямой метод (естественный, натуральный, интуитивный, имитативный, психологический, глобальный, ситуативный, структуральный, практический, фонетический, устный). Прямой метод и его модификации выдвигают на первый план речевую практику, приближение обучения иностранному языку к естественному способу усвоения родного языка и, в связи с этим, преобладание имитативности, беспереводности и устных форм работы;

- смешанный метод (комбинированный, сознательно-практический, активный, интегральный). Модификации смешанного метода стремятся к созданию обоснованных комбинаций двух вышеприведенных направлений и к объединению в единой лингводидактической концепции элементов, рассматриваемых этими направлениями как явления, исключают друг друга.

В настоящее время существует ряд методов, которые чаще всего служат основой для эклектических подходов и методов, используемых в практике преподавания, таких как коммуникативный, ситуативный, аудиовизуальный, натуральный, сознательно-практический методы, обучение на основе заданий и др.

С 70-х годов широкое распространение в преподавании иностранных языков получает коммуникативный подход. Принцип коммуникативности играет ведущую роль в теории и практике преподавания и заявлен как базовый принцип практически во всех российских учебных программах и пособиях. Развивается разнообразие лингводидактических концепций, характеризуемых авторами нескольких публикаций как варианты прямого метода или как альтернативные методы.

В связи со стремлением к углубленному освещению проблем коммуникативно ориентированного обучения языку постепенно уточняется понятие коммуникативной компетенции. По словам Елинека (Jelínek, Purm, Veselý 2003, 229) ее можно определить как готовность к коммуникативному поведению, позволяющая человеку реализовать его коммуникативные потребности таким способом, который соответствует данной речевой ситуации и правилам этикета общения, обусловленным социокультурными нормами. До сих пор нет единого мнения о том, какие компоненты включать в коммуникативную компетенцию учащихся. Чаще всего выделяются такие компоненты, как компетенция языковая, лингвистическая, речевая (прагматическая), стратегическая (т. е. стратегия преодоления затруднений в речевой деятельности), компетенция социолингвистическая.

Говоря о формировании коммуникативной компетенции, важно заметить, что инновационные подходы к обучению позволяют реализовать эту цель. Новый подход к

обучению иностранному языку опирается на методы и приемы, способствующие эффективному обучению. При всей сложности процесса обучения иностранным языкам хороший учитель ищет такие пути, способы, при которых преподавание языка будет максимально эффективным.

Следует иметь в виду, что ни один метод не дает прямого учебного результата. Выбор методов требует знания возможностей и ограничений всех существующих методов преподавания иностранных языков; понимания, какие задачи и при каких условиях успешно решаются при помощи тех или иных методов, а для решения каких задач они малоэффективны. Это подразумевает знание психологических аспектов, лежащих в основе усвоения языковых средств, операций и действий с ними, обеспечивающих речевое общение. В связи с этим учитель должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности своих учеников, их уровень развития и интересы. При этом нельзя забывать, что процесс обучения - это всегда творческий процесс, как со стороны учителя, так и со стороны учащегося. В современной педагогике на первый план выдвигается развитие творческих способностей учащихся, их способности к активной познавательной деятельности.

В последние годы появилось множество новых инновационных методов в области обучения иностранным языкам. Основными являются:

- Метод «общины», метод «советника» (Community language learning / Counseling learning), созданный американским психологом Ч. Курраном. Основным приемом обучения является перевод с родного языка на иностранный. Процесс обучения построен следующим образом: учащиеся вокруг стола лицом друг к другу, обсуждают тему беседы, общаются на иностранном языке. Преподаватель лишь наблюдает со стороны и подсказывает эквиваленты на иностранном языке. Недостатком данного метода является отсутствие программ и конкретного плана обучения, что препятствует широкому распространению данного метода в общеобразовательной школе (Кашина 2006, 75);

- Суггестопедический метод - интенсивный метод обучения иностранным языкам, отличительной чертой которого является раскрытие резервов памяти за счет специально организованных занятий, повышение интеллектуальной активности учащихся, использование внушения и релаксации. Основными средствами активизации резервных возможностей человека выступают: авторитет, инфантилизация, двуплановость, интонация, ритм. Музыка и ритм должны способствовать расслаблению и более эффективному восприятию материала (Лозанов 1971);

- Метод тихого обучения (The silent way) – суть которого заключается в том, что инициатива на уроках иностранного языка исходит от обучающихся, а учитель должен говорить меньше всего. Применение данного метода имеет определенные рамки, так как предполагает высокую мотивацию и заинтересованность учащихся, что не всегда возможно в общеобразовательной средней школе (Альтернативные методы обучения иностранным языкам 2014, онлайн);

- Метод опоры на физические действия (Total physical response) , основанный на бихевиоризме и гуманистическом направлении в обучении. сторонники данного метода полагают, что при его применении учитель не столько обучает, сколько демонстрирует возможности использования языкового материала, стимулирует умственную деятельность учащихся, и просто позволяет им вести себя свободно, что

снимает стресс, связанный с изучением нового языка (Метод опоры на физические действия 2015, онлайн);

- Метод обучения языку с помощью информационно-коммуникативных технологий. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствует повышению интереса к предмету и мотивации. На сегодняшний день ИКТ технологии стали неотъемлемой составляющей изучения языка. Например, обучающие мультимедийные презентации, разработанные в программе MS PowerPoint удобны как для учителя, так и для учеников. Презентации позволяют комплексно и доступно изложить материал, обеспечивают эффективность восприятия и запоминания нового учебного материала; обучающие программы на CD-ROM развивают слух и разговорную практику обучающихся. Учебные Интернет-ресурсы (ИР) формируют и развивают: аспекты иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (лингвистического, социолингвистического, социокультурного, стратегического, дискурсивного, учебно-познавательного); коммуникативно-когнитивные умения о поиска, отбора, обобщение, классификации, анализа и синтеза полученной информации; умения использовать ресурсы Интернета для самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов (Инкина 2015, онлайн);

- Сознательно-ориентированный метод (Consciousness-raising approach) – метод, который базируется на осознании формы языкового явления - лексического и грамматического - и опирается на данные контрастивной лингвистики и индуктивный способ овладения языком.

- Метод коммуникативных заданий (Task based learning). Метод коммуникативных заданий представляет собой решение целого ряда коммуникативных задач, предлагаемых учителем. Решая эти задачи, общаясь друг с другом, учащиеся выполняют речевые действия, пытаются найти верные пути решения поставленной коммуникативной задачи. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду и учащиеся начинают общаться на иностранном языке с практической целью;

- Нейролингвистическое программирование (Neuro-linguistic programming). Одной из главных идей данного метода является ситуативное и поведенческое моделирование. Это направление в методике преподавания иностранного языка позволяет успешно раскрывать и активизировать резервные возможности личности в процессе погружения в иноязычное языковое и речевое пространство (Шляхина 2010, 363-366).

Метод – это определенный комплекс приемов обучения, направленных на достижение определенной цели в течение определенного периода времени, при наличии определенных учебных пособий, с учетом возраста, общего развития учащегося, а также школы и общества.

Метод включает в себя разнообразные приёмы обучения. Каждый из приемов рассчитан на то, чтобы приблизить учащихся к конечной цели обучения. Прием – элементарный методический поступок, направленный на решение конкретной задачи на определенном этапе, иными словами, прием - это элемент метода, его составная часть, разовое действие в реализации метода

Рассмотрим практические примеры использования альтернативных приемов и дидактических пособий при обучении иностранному языку.

### **«Бегущий диктант»/ «Running dictation»**

Диктанты на уроках иностранных языков важны, особенно на начальном этапе. Они помогают развивать фонематический слух, навыки аудирования, формируют графические навыки на русском языке, помогают запоминать материал; преподавателю диктанты помогают достичь прогресса у своих учеников.

Одной из альтернативных разновидностей диктанта является «running dictation» («бегущий диктант»). Такой вид диктанта мотивирует и активизирует деятельность учащихся.

Для проведения такого рода диктанта необходимо подготовить короткий текст, который соответствует уровню языковой подготовки учащихся, содержит соответствующий вокабуляр и аспекты грамматики, которые необходимо отработать. Две или три копии текста необходимо прикрепить на доске или на стене таким образом, чтобы учащиеся не могли читать текст со своего рабочего места. Учащиеся разделяются на группы. Каждый из них по очереди подходит к тексту, читает и запоминает фрагмент текста. Затем он возвращается к своей группе и диктует ту часть, которую он запомнил. Остальные записывают. Этот процесс повторяется до тех пор, пока весь текст не будет записан. Когда все группы восстановят предложенный текст, они могут сверить свою версию с оригинальным вариантом.

Диктант является не только важным и эффективным средством обучения иностранному языку, но также и действенным инструментом контроля знаний учащихся. Обращаем внимание учителя на нестандартный подход к использованию данного приема обучения в современной методике преподавания иностранного языка. Двигательная активность во время диктанта является эффективным способом поддержки кинестетического канала восприятия информации.

Диктант является универсальным и увлекательным видом учебной деятельности. Он практикует, в первую очередь, навыки аудирования и письма, совершенствует практические навыки словарного запаса, синтаксиса, грамматики, а также чтение в тот момент, когда автор анализирует свою работу. Таким образом диктант тренирует практические навыки языка всех аспектов речевой деятельности. Однако, существует навык, который отсутствует в этом списке – это умение говорить, поскольку при проведении традиционного диктанта говорит только учитель. Преимуществом бегущего диктанта является то, что при его проведении учащиеся тренируют не только приведенные выше аспекты, но и говорение.

### **Графический диктант-пересказ**

Одним из наиболее часто используемых приемов на уроках иностранного языка является пересказ, который представляет собой „изложение содержания прочитанного или услышанного текста“ (Азимов, Щукин, 2009, 195). Пересказ способствует совершенствованию языковых навыков речи – фонетических, лексических, грамматических; содействует развитию умений использования эквивалентных лексических замен; поддерживает формирование навыков осмысленной композиционной организации речевой продукции. В основном пересказ применяется при обучении устной монологической речи, а также в качестве средства контроля при обучении аудированию и чтению. Ниже представляем альтернативный вид пересказа – графический диктант-пересказ, который способствует также развитию умений говорения.

Учитель готовит короткий текст, который представляет собой небольшой рассказ, соответствующий языковому уровню и возрасту учащихся, а также содержащий определенные лингвистические явления, тренировка которых является целью данного задания (например, глаголы движения, деепричастия, сравнительная и превосходная степень прилагательных и т.п.). Учитель говорит учащимся, что сейчас они будут писать необычный диктант – то, что они услышат, необходимо записать не словами, а в виде рисунков. Учитель диктует текст по предложениям в таком темпе, при котором учащиеся будут успевать изображать услышанное. Дочитав текст до конца, учитель еще раз читает весь рассказ с целью контроля и закрепления. После того учитель предлагает учащимся пересказать содержание рассказа на основе их собственных рисунков. Пересказывать учащиеся могут как каждый весь рассказ полностью (например, при проведении занятий в мини-группах из двух-трех человек), так и по очереди, когда один учащийся говорит 1-2 предложения, а следующий учащийся продолжает рассказ.

Данный методический прием основан на комплексном подходе к развитию речевой деятельности учащихся. Запись содержания услышанного текста в виде рисунков способствует не только развитию навыков аудирования, но также развитию творческих способностей учащихся.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, поскольку она носит характер последовательного систематического развернутого изложения. Овладение пересказом способствует формированию навыков самостоятельного (творческого) рассказывания, так как этот процесс предполагает преднамеренность и плановость речи. Обучение пересказу обогащает словарный запас, благоприятствует развитию восприятия, памяти, внимания. Пересказ с опорой на графические изображения помогает учащимся сосредоточиться не столько на последовательности излагаемых событий или фактов (подсказкой для которой являются рисунки), сколько на языковой стороне речевой продукции. Именно поэтому графический диктант-пересказ обычно отличается высокой результативностью и высокой степенью мотивации учащихся.

#### **Упражнения с использованием набора деревянных палочек „Rechenstäbchen“**

Применение классических и альтернативных методов обучения, включая частнодидактические методы обучения иностранному (русскому) языку (Щукин 2003, 182), может и должно проходить в сочетании с различными средствами иноязычного обучения – комплексом учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению русскому языку и деятельность учащихся по овладению языком. (Петрикова, Куприна, Галло 2015, 110). Средства обучения способствуют повышению эффективности процесса обучения. Петрикова представляет структуру современных средств обучения следующим образом (Петрикова, Куприна, Галло 2015, 110):

Для преподавателя:	образовательный стандарт, учебный план, учебная программа, методическое руководство для преподавателя, методическая, справочная и научная литература.
Для учащихся:	учебник (книга для учащихся), рабочая тетрадь, вспомогательные учебные пособия: книга для чтения (хрестоматия), словарь (двуязычный, толковый), журналы.
Аудиовизуальные средства обучения:	слуховые (фонограммы), зрительные (видеограммы), зрительно-слуховые (видеофонограммы).
Технические средства обучения:	звукотехнические, светотехнические, звуко-светотехнические средства компьютерного обеспечения.

В качестве альтернативного средства обучения на уроках иностранного языка можно применить набор деревянных палочек „Rechenstäbchen“ (альтернативный вариант палочек Кюизинера), который представляет собой набор палочек (в форме куба и параллелепипеда) разной длины и цвета. Палочки можно применять с целью обучения лексики, в частности, числительных: единице соответствует кубик с длиной стороны один сантиметр, десяти – параллелепипед длиной в десять сантиметров. Все палочки разноцветные, но окрашены не беспорядочно, а по условным классам: палочки с длиной, кратной двум – красные, кратные трем – синие. Кроме того, при обучении тематической лексике, например, темы семья, палочки разного цвета и длины могут символизировать членов семьи: более длинные – родителей, короткие – детей, кубики – домашних питомцев и т.п. Палочки также можно применять при обучении грамматики (предлоги, формы повелительного наклонения), фонетики (тренировка ударных и безударных слогов, интонационные конструкции), а также в упражнениях на развитие устной речи.

Использование упражнений с дидактическим набором палочек помогает учащимся, включая учащихся с особыми образовательными потребностями и СДВГ, тренировать в игровой форме различные сложные лингвистические явления; поддерживает визуальный и кинестетический каналы.

В настоящее время существует широкий выбор дидактических приемов и средств обучения иностранному языку. При выборе адекватного метода обучения учителю необходимо принимать во внимание множество факторов, непосредственно влияющих на процесс обучения, опираясь на личностно-ориентированный подход. Учителю необходимо стимулировать речевые, когнитивные и творческие способности учащихся; стимулировать активность, самостоятельность и творчество обучающихся. Инновационная деятельность учителя связана не только с умением решать стандартные задачи обучения, но и с наличием мотивационной готовности к поиску новых путей, средств и методов обучения. Приведенные в данной статье примеры нестандартных приемов и средств обучения иностранному языку могут послужить основой для реализации творческого потенциала учителя иностранного языка, а также мотивацией его инновационной деятельности.

### Использованная литература / References

АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН А. Н. (2009): Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: 2009. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7

БЕЛЯЕВ, Б. В. (1965): Очерки по психологии обучения зарубежным языкам. Москва: Просвещение, 1965. 229 с.

ИНКИНА, И. И. (онлайн): Использование ИКТ в обучении иностранному языку в средней школе [онлайн]. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/559341>. [дата обращения 04. 06. 2017].

КАШИНА, Е. Г. (2006): Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка! учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Универс-групп, 2006. 75 с.

ЛОЗАНОВ, Г. (1971): Суггестология = Суггестология. София: Наука и искусство, 1971. 73 с.

ПЕТРИКОВА, А., КУПРИНА, Т., ГАЛЛО, Я. (2015): Основы межкультурной дидактики. Москва: «Русский язык», 2015. 370 с. ISBN 978-5-88337-416-5

СТУДОПЕДИЯ (онлайн): Альтернативные методы обучения иностранным языкам [онлайн]. Режим доступа: <http://studopedia.org/6-117660.html>. [дата обращения 04. 06. 2017].

ШЛЯХИНА, А. С. (2010): Нейролингвистическое программирование при обучении иностранным языкам. Москва: «Молодой ученый», 2010. 356 с.

ЩЕРБА, Л. В. (1974): Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. Москва: Высшая школа, 1974. 112 с.

ENGLISHZOOM (онлайн): Метод опоры на физические действия [онлайн]. Режим доступа: <http://www.englishzoom.ru/stati-po-metodike-prepodavaniya/chto-takoe-metodopory-na-fizicheskie-dejstviya.html> [дата обращения 04. 06. 2017].

PURM, R., JELÍNEK, S., VESELÝ, J. (2003): Didaktika ruského jazyka. Vybrané kapitoly. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 250 s. ISBN 80-7041-174-0

#### Профиль автора:

*Ольга Бобрыжкова, магистр, преподаватель русского языка*

Научные интересы: методика преподавания русского как иностранного, история России

Педагогический факультет, Университет им. Т. Г. Масарика, г. Брно, ул. Поржичи 7, 603 00 Чешская Республика

[olgabobrzykova@seznam.cz](mailto:olgabobrzykova@seznam.cz)

#### About the author:

*Olga Bobrzyková, Mgr., teacher of Russian language*

Research interests: Didactics of Russian language, History of Russia

Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Poříčí 7, 603 00, Czech Republic

[olgabobrzykova@seznam.cz](mailto:olgabobrzykova@seznam.cz)

## **О СОСТОЯНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ (К ВОПРОСУ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИИ)**

### **ON THE STATE OF SPELLING OF STUDENTS (TO THE QUESTION OF IMPROVING THE SPELLING)**

**Елена Ивановна Бреусова**

Резюме: Усовершенствование орфографии должно проводиться для блага пишущего. Изменения правописания должны положительно сказываться на орфографической грамотности обучающихся. Новая редакция свода правил правописания и орфографический словарь только унифицировали некоторые написания. Однако русская орфография не стала более простой в использовании и не избавила пишущих от ошибок, которые допускались и до издания новой редакции свода орфографических правил.

Ключевые слова: правила орфографии, усовершенствование русской орфографии, орфографические ошибки, грамотность студентов.

Abstract: Improvement of spelling should be done for the benefit of the writer. Changes in spelling should have a positive effect on the spelling of students. The new edition of the spelling rules and spelling dictionary only unified some spellings. However, Russian spelling did not become more simple to use and did not save the writers from errors that were allowed before the new version of the spelling rules was published.

Key words: rules of spelling, improvement of Russian spelling, spelling errors, literacy of students.

Проблема орфографической грамотности остается одной из актуальных в преподавании русского языка на протяжении многих десятилетий (пожалуй, даже всего существования процесса обучения грамоте).

Методисты и филологи в разные периоды постоянно задавались вопросом "Почему ученики допускают орфографические ошибки?", ища причины и пути решения этой проблемы.

Современные обучающиеся не исключение. И сегодня, как это ни прискорбно, с развитием лингвистической науки, с внедрением различных инноватик в практику преподавания русского языка в школе и вузе далеко не все учащиеся показывают хороший уровень владения орфографией. Введение различных курсов по совершенствованию правописных навыков в вузе, к сожалению, незначительно повышает уровень грамотности студентов. Безусловно, тому причиной являются отсутствие должного словарного запаса (порой идиолект обучающегося слишком скуден), низкий уровень читательской активности (что помогало бы развивать зрительную память и способствовать устойчивому графическому образу у читающего), слабая мотивация к изучению правописных норм, Интернет, социальные сети и прочие современные платформы, способы и средства общения, которые формируют у обучающихся мнение об орфографической вседозволенности за пределами учебного заведения (а чаще уже за рамками уроков русского языка).

На невысокий уровень грамотности, низкий уровень правописной культуры влияют и нерешенные вопросы русской орфографии.

Несмотря на неоднократные попытки усовершенствования русской орфографии, которые после реформы орфографии 1917–18 гг. предпринимались в XX веке с завидной частотой (унификация орфографии в 20-е годы, результатом которой стал Проект Главнауки 1930 г., усовершенствование русского правописания в 30–50-е годы,

которое увенчалось официально принятым сводом «Правила русской орфографии и пунктуации» (1956 г.), унификация в 60–е годы с «Предложениями по усовершенствованию русской орфографии» 1964 г., упорядочение правописания в 70-е гг., давшее «Проект изменений некоторых правил правописания» (1973 г.) и переработанное издание Орфографического словаря (1974 г.), регламентация русской орфографии в 90-е гг., которая завершилась изданием полного академического справочника «Правила русской орфографии и пунктуации»<sup>3</sup> под редакцией В.В. Лопатина (2006 г.) и «Русского орфографического словаря» (отв. редактор В.В. Лопатин, 2005 г.)<sup>4</sup>, только Свод правил 1956 г. до сих пор остается официальным, утверждающим на законодательном уровне правила правописания слов русского языка. Но, к сожалению, он уже не может отвечать потребностям времени, т.е. быть подспорьем в правописной практике носителей языка. Все остальные проекты так и не были воплощены в жизнь по разным причинам. Лишь в начале XXI века появилась новая редакция Свода правил 1956 г. и Орфографический словарь, которые так ждала общественность и на которые возлагала большие надежды, поскольку назревшие проблемы орфографии требовали своего скорейшего решения. За полвека язык пополнился огромным количеством слов, которые требовали регламентации. Долгожданный полный свод правил и словарь должны были упорядочить появившиеся вариативные написания, а также стать помощником для графического оформления тех слов, которые появляются и которым еще предстоит появиться в языке.

Попытки оценить рациональность, функциональность, фундаментальность, жизнеспособность и пр. проекта 90-х годов еще на этапе его создания уже предпринимались (например, Бреусова 2002<sup>5</sup>, 2004). Однако с выходом в свет этого академического справочника обнаруживается, что далеко не все предложения, имевшие место в проекте, реализовались в действительности. С вводом в практику указанных изданий орфография не стала проще, не помогла повысить уровень грамотности носителей языка. К тому же те изменения, которые внесены в орфографию этими справочниками, неизвестны не только простым носителям языка, но даже многим учителям, которые в своей практике преподавания чаще опираются на справочники Д.Э. Розенталя.

Следует заметить, что усовершенствование правописания, в том числе и орфографии, должно проводиться для блага пишущего. Изменения правописания должны положительно сказываться на орфографической грамотности обучающихся. Новая редакция свода правил правописания и орфографический словарь только унифицировали некоторые написания. Однако, к сожалению, русская орфография не стала более простой в использовании и не избавила пишущих от ошибок, которые допускались и до издания новой редакции свода орфографических правил.

С целью выявления функциональности новой редакции Свода правил правописания были проанализированы диктанты, проводившиеся в качестве входного

---

3 Данный справочник носит, к сожалению, рекомендательный характер, поскольку не был утвержден Министерством образования и науки РФ.

4 Только «Орфографический словарь русского языка» Б.З. Букчиной, И.К. Сазоновой и Л.К. Чельцовой (М.: «АСТ-ПРЕСС», 2008. 1288 с.) включен приказом Министерства образования и науки РФ № 195 от 8 июня 2009 в список грамматик, словарей и справочников, содержащих нормы современного русского литературного языка при его использовании в качестве государственного языка РФ.

5 Так, было выявлено, что с внедрением проекта 90–х гг. новой редакции Свода правил 1956 года возможно уменьшение количества ошибок в работах обучающихся только на 15%.

контроля в начале учебного года. Так, анализ письменных работ студентов первого курса, бывших выпускников школ, позволил выявить слабые «места» современного первокурсника нефилологических специальностей Сургутского государственного педагогического университета в знании орфографических правил и невысокий уровень владения грамотным письмом, а также в очередной раз обнажить проблемы (но далеко не все!) русской орфографии как теоретического, так и прикладного характера.

Студентам предлагался умеренно насыщенный разными орфограммами текст (для диктанта был взят текст «Константин Паустовский» (по Р. Фраерману). Он включал следующие орфограммы: Н-НН в прилагательных и причастиях, А, У после шипящих, О–Е после Ц, правописание безударных гласных, правописание непроизносимых согласных, правописание приставок, правописание суффиксов существительных и прилагательных и другие.

Всего было исследовано выбранных в случайном порядке 90 работ обучающихся нефилологических специальностей, из них в 72 диктантах (это 80% от числа писавших) было зарегистрировано 166 ошибок (в среднем приходится около 2-3 ошибок на одну работу). Подсчитывались орфографические ошибки в буквенном написании слов, а также слитном/дефисном/раздельном написаниях.

Автором были выявлены ошибки на следующие виды орфограмм:

правописание безударных гласных, не проверяемых ударением ( $\approx 26\%$ ), например: *монера, обояние, лекующий, лякующий, богатством* и пр.;

правописание безударных гласных, чередующихся в корне ( $\approx 17\%$ ), например: *считают, блестятельный, тварение* и др.;

правописание безударных гласных в корне, проверяемых ударением ( $\approx 16\%$ ), например: *составляет, соединяется, благожелательный, (легкость) пира, сожаление* и пр.;

правописание Н-НН в суффиксах причастий и отглагольных прилагательных ( $\approx 8\%$ ), например: *изысканный, убранным*;

-ТЬСЯ и ТСЯ в глаголах ( $\approx 5\%$ ), например: *(может) согласиться, остается*;

правописание суффиксов причастий настоящего времени ( $\approx 4\%$ ), например: *трепещаций, трепещиций*;

правописание О–Е в окончаниях существительных после Ц ( $\approx 4\%$ ): *волшебницей*;

правописание ПРЕ- – ПРИ- ( $\approx 4\%$ ), например: *прилестный, прикрасной, принадлежал*;

правописание непроизносимых согласных ( $\approx 4\%$ ), например: *празничный, прелесный, счастливая, страшно, прекрастной*;

правописание суффиксов существительных ( $\approx 3\%$ ), например: *красата, старена*;

правописание суффиксов прилагательных ( $\approx 3\%$ ), например: *праздничный*;

правописание окончаний прилагательных ( $\approx 3\%$ ): *родною (природу), нашем (богатством)*;

правописание НЕ с наречиями (1,2%): *не выразимо (прелестная)*;

Ь для смягчения согласных (1,2%): *изящностью, людьми*;

правописание А, У после шипящих (0,6%): *трепещущую*;

правописание Н-НН в существительных (0,6%): *старинна*;

правописание соединительных гласных (0,6%): *простадушным*;

правописание сложных слов и словосочетаний, схожих с ними (0,6%): невыразимо-прелестная (скромность);

правописание предлогов со словами (0,6%): вглухую (ночь).

Так, в диктантах была обнаружена следующая частотность ошибочных написаний:

в 49% работ встретилось написание обояние;

24% диктантов фиксируют написание блестательный,

в 17% работ воспроизводится написание сосоставляет,

11% работ демонстрирует запись сочитают,

еще в 11% работ читаем изысканный,

10% работ обнаруживает запись волшебницей,

8% работ – согласиться (может),

в 7% работ приводится графическая запись трепещащую,

в 6% работ находим запись убранным,

в 6% работ – соединяется и т.д.

Как видим, и с выходом в свет новой редакции Свода правил более половины ошибок приходится на правописание безударных гласных, которые, как показывает многолетняя практика преподавателей вузов и учителей школ, являются основной трудностью русской орфографии для пишущих (например, Алгазина 1987, Разумовская 1996). Это связано с неумением подбирать проверочное слово, определять словообразовательные связи между словами, скудным лексическим запасом и т.п.

Еще в 1956 г. А.Г. Вишнепольская отмечала, что «на безударные гласные падает больше половины орфографических ошибок, причем эти ошибки более устойчивы и менее поддаются воздействию школьных методов обучения, чем ошибки других типов» (Вишнепольская 1956, 255). В связи с этим справедливо утверждение Б.И. Осипова: «Упрощение их правописания – это единственное, что могло бы на данном этапе истории русского письма оправдать орфографическую реформу: все остальное – мелочи, из-за которых не имеет смысла затевать столь трудоемкое дело» (Осипов 1992, 220).

Правописание, основанное на морфологическом принципе (а для русского правописания морфологический принцип является ведущим), требует постоянной регламентации появляющихся в языке новообразований и заимствований. Это, в свою очередь, как справедливо замечает Б.И. Осипов, ведет к тому, что «попытки дальнейшего усовершенствования нашей орфографии на базе морфологического принципа не могут уже дать сколько-нибудь значительного результата, морфологический принцип почти исчерпал свои возможности в этом плане» (Осипов 1990, 65). Поэтому новая редакция Свода правил, основанная на морфологическом принципе, только унифицировала некоторые написания, не пытаясь менять самих рекомендаций (создатели полного академического свода правил ставили задачу только улучшить правила), что вызывает сожаление и убеждение в том, что в ближайшем будущем орфографическая комиссия вновь будет вынуждена создавать очередной проект усовершенствования орфографии.

Возможности морфологического принципа, как показывает и опыт анализа проектов по усовершенствованию русского правописания, исчерпаны, главным образом, при упрощении орфографии безударных гласных, в первую очередь,

беспроверочных, а это и есть самый болезненный вопрос. Пересмотр основ правописания безударных гласных, не проверяемых ударением, позволил бы облегчить пишущему, а тем более осваивающему орфографию, сам процесс писания, а также сэкономить силы обучающегося в пользу постижения основ языка, развития речи и т.п.

Любое совершенствование орфографии подразумевает прежде всего создание рациональной системы правописания. Исходя из этого, справедливо мнение Л.Р. Зиндера (Зиндер 1987), что главным критерием реформирования любой орфографии является рациональность. Так, опыт анализа проектов усовершенствования орфографии, а также «Правил...» 1956 года показал, что в ряде случаев они нарушают логику правописной системы, ими же устанавливаемой. Система должна отражать языковые изменения, не противоречить тенденциям развития языка.

Наряду с вопросом рационального построения орфографии необходимо рассматривать проблему системности правописания. Поскольку любая орфография представляет собой систему, не только взаимодействующую с языком, но и имеющую системные связи внутри себя, постольку, оценивая любую правописную систему, говорим о стройности или нестройности этой системы, последовательности или непоследовательности проявления системных связей. Необходимо учитывать, как вводимые правила будут взаимодействовать между собой и как будут соотноситься с языковой системой.

Вместе с тем в фокусе внимания при унификации правописания должна быть и проблема радикальности реформы. Определение оптимальной меры радикальности реформ будет зависеть: а) от объема новых орфограмм, при котором текст узнается как отличный от старой орфографии, б) от степени контрастирования новых орфограмм со старыми (чем больше новые написания будут отличаться от старых, тем быстрее зрительная память будет реагировать на нововведения, т.е. быстрее их воспринимать и фиксировать), в) от частотности употребления новых орфограмм (часто встречающиеся орфограммы быстрее проявят себя, чем те, которые встречаются значительно реже).

Вопрос о частоте проведения реформ также решается теорией реформирования орфографии. Чем существеннее будут радикальные преобразования, тем частота их проведения будет реже, и наоборот.

Любое реформирование орфографии должно быть и своевременным. Общество должно быть готово к переменам. А это зависит не только от состояния языка, но и от социально-экономической обстановки. В периоды стабильного состояния общества, как показывает практика создания проектов, предлагались более умеренные проекты, в периоды перемен и нестабильного состояния выдвигались более радикальные проекты.

При любой унификации необходимо учитывать и темп перехода на новое правописание людей, владеющих старой орфографией. Этот показатель будет индивидуален в силу определенных обстоятельств, и это должно учитываться реформаторами: реформа должна предусматривать достаточно длительный переходный период. При реформировании нужно учитывать тот факт, что на темп перехода на новую орфографию будут влиять книги, изданные по старой орфографии, и темп их переиздания.

Таким образом, состояние орфографической грамотности студента зависит от многих причин: от знания орфографических правил и умения их применять, от объема словарного запаса обучающегося, от влияния Интернета, уровня культуры письменной

речи и пр., а также от своевременного решения проблем практики правописания и, конечно же, теоретических основ орфографии.

#### **Использованная литература / References**

АЛГАЗИНА, Н.Н. (1987): *Формирование орфографических навыков*. М.: Просвещение, 1987. 160 с.

БРЕУСОВА, Е.И. (2000): *Работа над усовершенствованием русского правописания в послеоктябрьский период и вопросы общей теории орфографических реформ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук*. Красноярск, 2000. 18 с.

БРЕУСОВА, Е.И. (2002): Орфографическая грамотность студентов-первокурсников до и после принятия новой редакции свода правил правописания. In *Язык. Время. Личность. Материалы Международной научной конференции*. Омск: Омский госуниверситет, 2002. С. 316-318.

БРЕУСОВА, Е.И. (2004): Опыт усовершенствования русской орфографической системы в послеоктябрьский период (к вопросу теории орфографических реформ). In *Człowiek. Świadomość. Komunikacja. Internet/Redakcja naukowa Ludmiła Szypielewicz*. Warszawa, 2004. С.308-316. ISBN N83-917819-9-2.

БУКЧИНА, Б.З., САЗОНОВА, И.К., ЧЕЛЬЦОВА, Л.К. (2008): *Орфографический словарь русского языка*. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. 1296 с. ISBN 978-5-462-00736-1.

ВИШНЕПОЛЬСКАЯ, А.Г. (1956): Влияние распространенности определенных орфограмм в языке на усвоение учащимися правописания безударных гласных. In *Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразоват. учеб. заведениях: Пособие для учителя /Авт.-сост. В.Ф. Иванова, Б.И. Осипов*. М.: Просвещение, 1995. С. 255–257. ISBN 5-09-004342-6.

ЗИНДЕР, Л.Р. (1987): *Очерк общей теории письма*. Ленинград: Издательство «Наука». Ленинградское отделение, 1987. 112 с.

КУЗЬМИНА, С.М. (1995): О новой редакции «Правил русской орфографии и пунктуации». In *Русская словесность*. 1995. №2. С. 81–86.

ЛОПАТИН, В.В. (онлайн): *Стоит ли бояться реформы русского правописания?* (Наследие.Ru). Режим доступа: [http://old.nasledie.ru/obraz/7\\_2/7\\_2\\_2/article.php?art=37](http://old.nasledie.ru/obraz/7_2/7_2_2/article.php?art=37). [дата обращения: 11.05.2018].

ОСИПОВ, Б.И. (1990): *История русского письма. Учебное пособие*. Омск: Издательство ОмГУ, 1990. 83 с.

ОСИПОВ, Б.И. (1992): *История русской орфографии и пунктуации*. Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1992. 253 с. ISBN 5-7615-0234-8.

Правила русской орфографии. In *Орфографический словарь русского языка /Под ред. С.И. Ожегова, А.Б. Шапиро*. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956. С. 1205-1259.

*Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / Под ред. В.В. Лопатина*. М.: Эксмо, 2007. 480 с. ISBN 978-5-699-18553-5.

РАЗУМОВСКАЯ, М.М. (1996): *Методика обучения орфографии в школе*. М.: Просвещение, 1996. 207 с. ISBN 5-09-007128-4.

**Профиль автора:**

*Елена Ивановна Бреусова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: письменная коммуникация, русская орфография, обучение русскому языку как неродному и иностранному.

Бюджетное учреждение высшего образования «Сургутский государственный педагогический университет» (Сургутский государственный педагогический университет)

г. Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2, 628417, Россия

**elenabreusova@yandex.ru**

**About the author:**

*Elena Ivanovna Breusova, Candidate of the philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: written communication, Russian orthography, teaching Russian as a non-native and foreign language.

Surgut state pedagogical University, Surgut, street 50 let VLKSM, 10/2, 628417, Russia

**elenabreusova@yandex.ru**

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ**

### **INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE TO FOREIGN STUDENTS**

**Татьяна Викторовна Бусел**

**Резюме:** Статья посвящена проблеме интенсификации процесса обучения русскому языку с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Рассматриваются основополагающие условия интеграции ИКТ в учебный процесс и их преимущества перед традиционными методами обучения. Описываются информационные Интернет-ресурсы и коммуникационные технологии, которые позволят значительно обогатить языковую и культурную практику студентов, а также создают условия для развития умений самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Предлагаемая статья адресована преподавателям РКИ и может помочь педагогам эффективно применять ИКТ на своих занятиях.

**Ключевые слова:** информационные и коммуникационные технологии, Интернет, русский язык как иностранный, мультимедийные средства обучения языкам

**Abstract:** The article is devoted to the issue of intensification of the educational process by the use of modern information and communication technologies (ICT). The author describes possibilities of using ICT in teaching Russian language, their advantages over traditional methods of teaching and different types of exercises that greatly enrich the language and cultural practices of students, as well as create conditions for the development of skills of independent learning activities. The proposed article is intended to teachers of Russian as a foreign language and may contribute to the successful application of modern educational ICT.

**Keywords:** information and communication technologies, Internet, Russian as a foreign language, multimedia means of teaching languages

Вступление общества в современную информационную эпоху определило возможность внедрения информационно-коммуникационных Интернет-технологий во все сферы человеческой деятельности и сделало актуальным их использование в качестве новейшего дидактического средства, эффективной и многофункциональной среды обучения. Под Интернет-технологиями в методике преподавания иностранных языков понимают «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети Интернет и социальных сервисов» (Сысоев 2010, 12). Актуальность применения Всемирной сети Интернет в качестве информационной, коммуникационной и языковой среды продиктована, прежде всего, педагогическими потребностями, поскольку открывает новые возможности для свободного распространения научных знаний и информации во всем мире, способствует появлению новых видов, методов и форм обучения иностранным языкам, ориентированных на активную познавательную деятельность студентов.

Область преподавания русского языка как иностранного (РКИ), в силу своей специфики, нуждается в этих технологиях особенно остро. С их помощью становится возможным решение многих проблем, которые до сих пор не были решены традиционными средствами. Новые информационные технологии являются не просто вспомогательными средствами. Они принципиально меняют среду обучения и способствуют созданию таких условий, которые позволяют 1) реализовать личностно-ориентированный подход к обучению, основывающийся на учете индивидуальных возможностей и способностей обучающихся; 2) приблизить образовательную среду к

реальным условиям функционирования изучаемого языка и культуры; 3) обеспечить полноценную самостоятельную работу студентов (Fitzpatrick 2004).

Интересные результаты были получены в ходе исследования (Liang Wang 2009, 117), посвященного применению информационно-коммуникационных Интернет-технологий преподавателями и студентами филологического факультета, которое было проведено в крупнейшем британском университете открытого образования.

#### Использование информационно-коммуникационных Интернет-технологий в обучении языкам

Интернет службы и сервисы	преподаватели	студенты
Браузеры и поисковые системы	71%	72%
Электронная почта	60%	35%
Он-лайн справочники по грамматике, фонетике, лексике и т.д.	54%	57%
Веб-страницы с текстовой и видео-информацией	53%	63%
Чаты для обмена сообщениями в режиме реального времени	39%	30%
Блоги	34%	26%
Интернет-мессенджеры	30%	20%
Веб-форумы	28%	31%
Видеоконференции	25%	10%

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что свыше 70 % преподавателей и студентов-филологов активно используют Интернет как источник получения информации, как средство общения и как средство обучения.

#### **Интернет как средство получения информации**

Для студентов и преподавателей Интернет – это, прежде всего, средство получения информации, которое способствует не только эффективному обучению, но и обогащает дидактический процесс, вносит в него разнообразие.

Сегодня в арсенале преподавателей РКИ также находятся разнообразные материалы, которые предоставляются электронными средствами массовой информации, называемыми электронными медиа или массмедиа, т.е. прессой, радио и телевизионными каналами, представленными в Интернете. Помимо этого, сама глобальная сеть считается четвертым, самым молодым и быстро растущим СМИ современности.

Современная электронная пресса является наиболее сложным для восприятия средством информации, для осмысления сообщений которого иностранному студенту необходимо прикладывать определенные интеллектуальные усилия. Русскоязычные газеты и журналы в своих интернет-версиях содержат как традиционные, линейные тексты, так и тексты нелинейного характера, то есть гипертексты. Классические линейные тексты отличаются четкой внутренней структурой и логикой изложения, информация разворачивается последовательно, постепенно. Тексты нелинейного характера имеют иную структуру информационного поля. Они снабжены системой выделенных ключевых слов, называемых гиперссылками, переходя по которым, студент попадает в новые тексты. Таким образом, информация в данных материалах разворачивается не только линейно, но и вглубь межтекстовых связей.

Гиперссылки могут носить как контекстуальный, так и тематический характер. В контекстуальной ссылке может быть дан материал, углубляющий проблематику текста, например, интервью со специалистами в конкретной области знания и т.п. В тематических ссылках указываются иные статьи по данной проблеме. Помимо этого, гиперссылки можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние – дают читателю возможность ознакомиться с аналогичными публикациями сайта или публикациями того же автора по искомой проблематике; внешние – отсылают к другим ресурсам. Преимуществом сетевой прессы (по сравнению с традиционной) является возможность визуализации контента, то есть содержания. Так, в электронных версиях газет и журналов публикуются фотографии и видео- материалы с места событий. Отсутствие жесткой регламентации объема информации позволяет давать развернутые версии статей, актуализировать новостные сообщения. С методической точки зрения использование в обучении материалов прессы позволяет формировать умение иноязычного чтения, в основе которого лежит восприятие и осмысление новых сведений. В отличие от других видов сообщений печатные материалы дают возможность многократного прочтения информации, не ограниченного временными рамками.

Русскоязычные радиостанции, представленные в Интернете, транслируют аудиотексты, используемые в обучении с целью развития умения аудирования. Для текстов радио характерен однократный характер предъявления сообщений, естественный темп, а также наличие подготовленной (например, в новостных сообщениях) и неподготовленной речи (к примеру, ответы экспертов на звонки радиослушателей). Методически важным аспектом считаем озвучивание аудиосообщений представителями различной гендерной, возрастной и социальной принадлежности, и, как следствие, использование разных стилей речи с характерным для них языковым наполнением. Особенностью сетевых радиопрограмм является возможность их рецепции в реальном времени, а также поиска архивных материалов, сгруппированных исходя из временного, тематического, жанрового и других принципов. Телевизионные каналы, представленные в Интернете, являются аудиовизуальными СМИ. Они обладают большим потенциалом воздействия на адресата, так как создают «эффект присутствия» при транслируемых событиях и воздействуют на эмоции студентов, что повышает мотивацию к обучению и способствует усвоению иноязычного материала.

Интернет представляет собой канал распространения информации сетевых массмедиа, а также самодостаточное СМИ, по каналам которого поступают сообщения электронной почты, а также содержатся разнообразные платформы, словари, справочная и художественная литература, аудио и видео. Сеть является своеобразным «глобальным архивом», предоставленным в распоряжение пользователей.

Интенсивность использования в обучении (особенно на старших ступенях) материалов электронных медиа объясняется рядом положительных характеристик данного средства обучения. Во-первых, информация русскоязычных СМИ носит исключительно аутентичный характер, она актуальна и современна. Аутентичность медиатекстов является большим преимуществом в сравнении с искусственным характером учебных текстов, написанных авторами пособий. Ведь такой текст представляет собой факт иноязычной реальности, так как был создан и функционирует в иной культурно-языковой общности. Он содержит богатую палитру культурно-специфических языковых средств и иллюстрирует их связь с реальной языковой

действительностью. Использование текстов массмедиа в процессе обучения развивает языковую догадку и чувство языка, а также стимулирует познавательную активность обучаемых. Актуальность медиаматериалов способствует повышению интереса к современной политико-экономической и социальной ситуации, культуре страны изучаемого языка, а также расширению кругозора и образовательного уровня студентов. Во-вторых, во время повсеместного распространения Интернета постоянно доступными становятся и любые русскоязычные СМИ. Данное преимущество удобно использовать не только при аудиторной, но и при самостоятельной работе с электронными медиа. При самостоятельной рецепции и осмыслении иноязычных сообщений реализуются метакогнитивные стратегии, которые позволяют студенту определять, исходя из собственных потребностей, цели занятий и пути их достижения, время работы, а также интересующие его виды материалов. Освоенные таким образом стратегии самостоятельного образования станут залогом успешной учебной и будущей профессиональной деятельности.

Использование в обучении разнообразных материалов СМИ задействует все каналы поступления информации и способствует формированию всех языковых навыков и умений. С точки зрения обучения фонетике опора на аудио- и аудиовизуальные материалы русскоязычных медиа помогает усвоению произносительных норм и поддержанию сформированных произносительных навыков. Из перспективы обучения грамматике осуществляется произвольное запоминание грамматических конструкций и активизация пассивной грамматики. Исходя из цели обучения лексике, достигается усвоение новых и закрепление пройденных лексических единиц, а также контекстная семантизация лексики, иллюстрирующая ее сочетаемость и социокультурный компонент значения. При использовании материалов русскоязычных телерадиокомпаний формируется и развивается умение аудирования, а при рецепции сообщений периодики – умение чтения. Таким образом, активизируется речемыслительная деятельность студентов, что содействует развитию продуктивных умений.

Жанровое и стилистическое многообразие медиаматериалов способствует повышению качества формируемых умений. Ведь прочитанные или услышанные лексические и грамматические конструкции сначала попадают в пассивный запас, а затем (при достаточной тренировке) переходят в активный. Таким образом, устная и письменная речь студентов становится живой и аутентичной, что раньше (в отрыве от языковой среды) достигалось с большими трудностями.

Хотелось бы также отметить возможность создания на основе материалов электронных СМИ мультимедийной культурно-языковой среды, понимаемой в качестве созданного в учебных целях при помощи средств мультимедиа культурно-языкового коммуникативного пространства, в котором реализуется восприятие иноязычной речи и транслируемой ею культуры. Создаваемая при помощи электронных медиа среда способствует освоению новых социокультурных знаний: она снабжает студентов сведениями об особенностях быта, традиций, произведений искусства и современной культуры, менталитета и ценностных ориентаций носителей русского языка.

### **Интернет как средство электронной коммуникации**

К коммуникационным ресурсам Интернета, способным найти свое место в преподавании русского языка, относится электронная почта, телеконференции

(форумы), текстовые и аудиочаты, гостевые книги, сетевые дневники, средства IP-телефонии (Skype). Использование электронной коммуникации в качестве средства обучения помогает частично решить одну из основных задач обучения – создание естественной языковой среды, поскольку дает дополнительные возможности общения на изучаемом языке. Естественная среда общения на базе средств электронной коммуникации может быть использована преподавателями русского языка как иностранного для поддержания и повышения уровня знаний, оценки речевого поведения студентов в разных коммуникативных ситуациях. При этом, в зависимости от содержания и целей обучения, электронная коммуникация может осуществляться как в синхронном, так и в асинхронном режимах с использованием различных форматов: текстового (электронная почта, чат, форум, сетевые дневники), аудио- или видео- (видеоконференции, голосовая почта, пересылка звуковых и видеофайлов).

Преимущество видеоконференций в совершенствовании коммуникативной компетенции студентов-лингвистов заключается в том, что: диалог играет важную роль в изучении иностранного языка, поскольку без практики и разработки навыков диалога обучение будет протекать менее эффективно. Синхронная реакция на то, что сообщает говорящий, является ключевым компонентом устной практики. В связи с этим, наличие звуковой связи в компьютерных системах обучения языку становится необходимым (Бекасов 2008).

Очевидно также и то, что возможность видеть друг друга делает диалог более естественным и способствует взаимопониманию. Ценным качеством видеоконференцсвязи в совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции является то, что при добавлении видеоизмерения взаимодействие между участниками становится более «естественным». Таким образом, повышается эффективность совершенствования коммуникативной компетенции, так как появляется возможность шлифовать значительно большее количество её компонентов.

В учебном процессе электронная коммуникация может быть эффективно организована следующими способами:

- участие обучающихся в индивидуальном или групповом телекоммуникационном проекте (реализация педагогической технологии «метод проектов»);

- ведение сетевых дневников / он-лайн-журналов/ блогов в качестве инструмента для решения задач профессионального самообразования иностранных студентов;

- общение студентов-лингвистов с носителем языка в режиме реального времени или по переписке;

- использование электронной почты для диалогового обмена информацией между обучающимися и преподавателем в рамках курсов дистанционного обучения (точнее, заочного обучения с применением веб-технологий), в частности, пересылки заданий преподавателю и получения комментариев от преподавателя).

### **Интернет как средство обучения**

Наибольший интерес представляет такая сфера применения Интернет-технологий, как средства обучения, т.е. обучающие ресурсы по иностранному (русскому) языку, размещенные в Интернете. К ним относятся сетевые обучающие программы (сетевые учебно-методические комплексы, сетевые учебники и учебные пособия), виртуальные образовательные среды, сетевые инструментальные оболочки

и сетевые прикладные средства, позволяющие организовывать обучение и создавать учебные материалы (Khanna 2003). Данный список учебных Интернет-ресурсов постоянно пополняется вновь возникающими ресурсами, например, веб-проекты, ориентированные на распространение знаний о русском языке и культуре речи: портал «Культура письменной речи» ([www.gramma.ru](http://www.gramma.ru)), задачей которого является помощь в овладении нормами современного русского литературного языка и навыками совершенствования устной и письменной речи, создания и редактирования текста; портал «Рутения» (<http://www.ruthenia.ru>), содержащий электронные версии труднодоступных изданий и классических работ по русистике, библиографическую и справочную литературу; проект «Русские словари» ([www.slovari.ru](http://www.slovari.ru), [www.russkie-slovari.ru](http://www.russkie-slovari.ru)), поддерживаемый Институтом русского языка имени В. В. Виноградова РАН и содержащий общедоступную лингвистическую информацию разного типа; интернет-ресурс «Национальный корпус русского языка» (<http://www.ruscorpora.ru>), тексты которого доступны для некоммерческого использования в научно-исследовательских и учебных целях. Тематические ресурсы – сайт [etymolog.ru](http://etymolog.ru) – образовательно-информационный ресурс по этимологии и истории слов русского языка (Гришина 2008).

В обучении РКИ могут быть эффективно использованы и лингводидактические подкасты для изучающих русский язык, т.е. постоянно обновляемыми сериями аудио- или видеофайлов, которые доступны в Интернете ([www.tasteofrussian.com](http://www.tasteofrussian.com); [www.masterrussian.com](http://www.masterrussian.com); [www.russianpodcast.eu](http://www.russianpodcast.eu); [ochenporusski.com](http://ochenporusski.com); [www.govoriporusski.com](http://www.govoriporusski.com); [www.ruscomrus.com](http://www.ruscomrus.com)) и находят все более широкое применение в образовательном процессе.

Лингводидактические подкасты могут быть ориентированы на демонстрацию употребления фонетических, лексических или грамматических явлений изолированно либо в контексте, а также содержать образцы диалогической или монологической русскоязычной речи, реализуемой в определенных коммуникативных ситуациях и в определенном социокультурном контексте. Подкасты данного вида, как правило, сопровождаются интерактивными упражнениями, выполняемыми студентами в онлайн-режиме на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с аудиотекстами. Лингводидактические подкасты, позволяют студентам сосредоточиться на развитии умений восприятия аутентичной речи на слух с различной глубиной понимания.

Лингводидактические подкасты могут также содержать информацию о фактах культуры изучаемого языка, взаимосвязях между элементами культуры, нормах и ценностях иной культуры, регулирующих поведение людей в определенном социуме. С помощью подкастов студенты обогащают свои фоновые знания о социокультурных процессах в странах изучаемого языка, знакомятся с социокультурными реалиями и основными речевыми и неречевыми особенностями межкультурного общения.

В заключение отметим, что оперативность, быстрота, доступность коммуникации позволяют использовать Интернет как средство получения информации, средство общения и обучения. Использование существующих на сегодняшний день дидактических возможностей сети Интернет в учебном процессе позволяет иностранным студентам овладеть русским языком в единстве с культурой его носителей, в значительной степени облегчает работу преподавателя и повышает эффективность обучения.

### Использованная литература / References

FITZPATRICK A. (2004) *Information and Communication Technology in Foreign Language Teaching and Learning*. Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives. Analytical Survey. Moscow: UNESCO Institute for information Technologies in Education. pp. 10-26.

KHANNANOV A. (2003): *Internet in Education. Support Materials for Educators*. Moscow: UNESCO Institute for information Technologies in Education. P.111. ISBN 5-902116-08-2.

LIANG WANG (2009): *A survey of Internet-mediated intercultural foreign language education*. Journal of European Association of for Computer Assisted Language Learning ReCALL. Volume 21, Issue 1. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 113-129. ISBN 0958-3440.

БЕКАСОВ И.К. (2008) *Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов с использованием Интернет-технологий (английский язык, продвинутый этап обучения)*: автореферат дис. канд. филол. наук. СПб, 2008. 21 с.

ГРИШИНА Н.С. (2008) *Интернет-портал «Грамота.ру» как лингвокультурологический инструмент развития культуры русской речи*: автореферат дис. канд. филол. наук. Москва, 2008. 24 с.

СЫСОЕВ П. В. и др. (2010): *Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет технологий*: учеб.-метод. пособие. М., Феникс, 182 с. ISBN 978-222-15997-2.

#### Профиль автора:

*Татьяна Бусел, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: компьютерная лингводидактика, русский язык как иностранный, лексикология, семантика, прикладная лингвистика

**tatsiana-busel@yandex.ru**

#### About the author:

*Tatsiana Busel, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: computer linguodidactics, Russian as a foreign language, lexicology, semantics, applied linguistics

**tatsiana-busel@yandex.ru**

# ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ НЕМЕЦКИХ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ С УНАСЛЕДОВАННЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ПРИ УСТНОМ РЕФЕРИРОВАНИИ

## FEATURES OF THE ORAL LANGUAGE OF THE RUSSIAN HERITAGE STUDENTS IN PRESENTATIONS IN RUSSIAN

Вероника Вальдт

Резюме: В данной статье речь идет о типичных отклонениях, встречающихся в устной речи студентов-билингвов с унаследованным русским языком в Германии. Эмпирической базой исследования служат аудиозаписи рефератов студентов-билингвов с унаследованным русским языком, проживающих в Германии длительное время. Вышеупомянутые отклонения в речи и их анализ затрагивают такие разделы лингвистики, как орфоэпия (в широком её понимании), фонетика, морфология и синтаксис. Помимо прочего, представлен анализ отклонений, сформировавшихся под влиянием русско-немецкого языкового контакта.

Ключевые слова: русско-немецкий языковой контакт, отклонения в устном языке, студенты-билингвы с русским как унаследованным

Abstract: This lecture deals with the typical deviations found in the oral language of students with Russian background (heritage speakers) in Germany. As an empirical data basis, we use audio files of presentations given by Russian heritage students who live in Germany for a long time. The abovementioned deviations in oral Russian and their analysis concern the following linguistic disciplines such as orthoepy, phonetics, morphology and syntax. In addition, the lecture presents the analysis of the deviations that were created under the influence of the Russian-German language contact.

Key words: Russian-German language contact, deviations in oral language, bilingual students, Russian heritage speakers

### Введение

На сегодняшний день в Германии находится большое количество русскоязычных жителей, иммигрировавших с целью постоянного проживания в стране. Уже несколько поколений данных мигрантов проживает на просторах Германии, выучив немецкий язык и не забывая русский. Таким образом, оба языка находятся в ежедневном контакте, претерпевая ряд изменений. Язык русскоязычных иммигрантов описан многими лингвистами, но еще достаточно мало исследований дидактического формата, которые помогли бы в работе с особой в языковом плане группой лиц с русским как унаследованным<sup>6</sup>. Данная группа резко отличается от группы РКИ. Так как число лиц с унаследованным русским языком постоянно растет, а количество дидактических публикаций на эту тему очень мало, то и актуальность данной тематики очевидна.

Целью данной статьи является качественный анализ и классификация отклонений, встречающихся в устной речи студентов-билингвов с унаследованным русским языком при реферировании. В конце данной статьи будет предложен набросок дидактического применения академического реферирования в работе с русскоговорящими студентами-билингвами в иноязычной среде.

---

<sup>6</sup> К таким работам можно отнести, например, статью Brüggemann (2016) или статью Выренковой и др. (2014).

### **ЛУРЫ или «heritage speaker»**

Выше было упомянуто, что в данной статье речь пойдет о группе лиц с унаследованным русским языком (в дальнейшем ЛУРЫ). В зарубежной литературе для обозначения ЛУРОВ используются такие термины как «heritage speaker» в англоязычной литературе и «Herkunftssprecher» в немецких литературных источниках. Кто же такие ЛУРЫ?

В данной статье ЛУРАми<sup>7</sup> мы будем называть людей, которые родились или в детском<sup>8</sup> возрасте иммигрировали в Германию, при этом освоение русского языка происходило преимущественно в семье, причем неважно, являются ли носителями русского языка оба родителя или только один из них. Кроме того, не важен процесс протекания билингвизма, который может быть как одновременным и протекать параллельно с усвоением другого языка (simultaneous), так и последовательным (successive), т.е. усвоение одного из языков предшествует усвоению другого. Чиршева (2012, 58) считает, что «чем позднее второй язык введен в общение с ребенком, тем более явно проступают черты доминантности первого языка на всех языковых уровнях». Это высказывание верно в ситуации искусственного, но не естественного билингвизма (характерного для ЛУРОВ), что может быть подтверждено тем фактом, что ЛУРЫ, рожденные в русскоязычной стране и иммигрировавшие в иноязычную среду, в возрасте 5, 7 и даже 10 лет, со временем считают своим доминантным языком язык среды (в нашем случае немецкий), русский же язык считается их унаследованным языком.

В научной литературе можно найти много подтверждений тому, что у ЛУРОВ прослеживаются некоторые сходства в плане освоения определенных языковых компетенций русского языка, например, согласно исследованиям, рецептивные компетенции ЛУРОВ развиты лучше, чем продуктивные, и поэтому ведущей языковой компетенцией ЛУРОВ является понимание устной речи. Но несмотря на данные сходства, группа ЛУРОВ очень гетерогенна, т.к. освоение русского языка у каждого происходит по-своему, на него влияет множество факторов, которые ещё недостаточно изучены. Как правило, специалисты обращают внимание на те факторы, которые больше всего поддаются описанию и какой-либо классификации: возраст на момент иммиграции или тот факт, что человек родился в иноязычной семье, язык начала школьного образования ребенка, доминантный язык, частотность использования русского языка в повседневной жизни и т.п.

### **Описание группы испытуемых**

В исследовании принимало участие двадцать студентов Регенсбургского Университета. Данные были собраны в рамках базового курса русского языка для лиц с русским как унаследованным. Все испытуемые заполнили анкеты, в которых сообщили не только свои личные биографические данные, такие как пол, дата и место рождения, иммиграционный возраст, где и когда пошли в школу, но и данные касающиеся русского языка: с кем и как часто они говорят по-русски, смотрят ли какие-либо

<sup>7</sup> Похожее определение ЛУРОВ можно найти у Брюггеманн (Brüggemann 2016, 40), Дубининой и олинской (Dubinina, Polinsky 2016, 162) и Анштатт (Anstatt 2009, 112).

<sup>8</sup> Некоторые лингвисты, например, Бестерс-Дильгер (Besters-Dilger 2013, 194) относят к ЛУРАМ только тех, кто или родился в Германии, или иммигрировал в возрасте до трех лет. Тех же, чей миграционный возраст находится между 5 и 12 годами автор относит к лицам с неполным усвоением языка (*incomplete learners*).

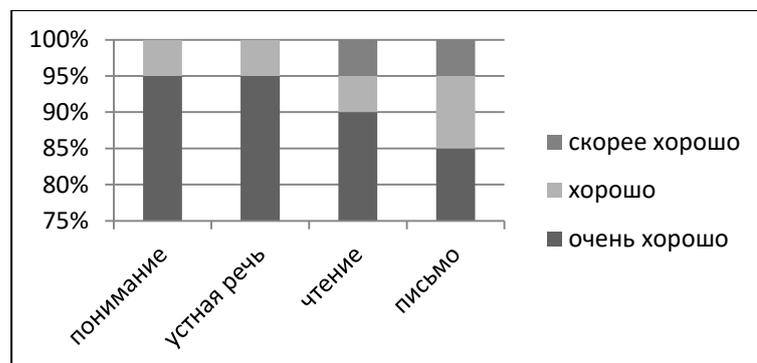
передачи или фильмы, читают ли книги на русском, какой язык считают своим доминантным языком и т.д. Девять из двадцати испытуемых родились в Германии, а иммиграционный возраст остальных участников исследования лежит между одним и четырнадцатью годами. Причем в возрасте пяти лет приехало четверо студентов, а остальные приехали в возрасте 1, 2, 7, 8, 9, 10, 14. Таким образом, все испытуемые за исключением одного могут быть отнесены к ЛУРа́м.

Следующая переменная, требующая нашего внимания, – это в какой стране испытуемые первый раз пошли в школу, а точнее, на каком языке началось их первое обучение в школе. Большинство участников эксперимента (80%) пошли первый раз в школу в Германии, где обучение проходило, соответственно, на немецком языке. И только 20% испытуемых начали свое школьное образование на русском языке, причем в разных странах: в России, Украине, Казахстане и Молдавии.

Тот факт, что у 20% испытуемых школьное обучение началось с русского языка, ещё не говорит о том, что их доминантным языком является русский, т.к. 95% испытуемых считает своим доминантным языком немецкий. Только одна испытуемая указала, что оба языка – и русский, и немецкий – считает одинаково сильными. Интересно, что данная студентка родилась в Германии, а не в русскоязычной стране.

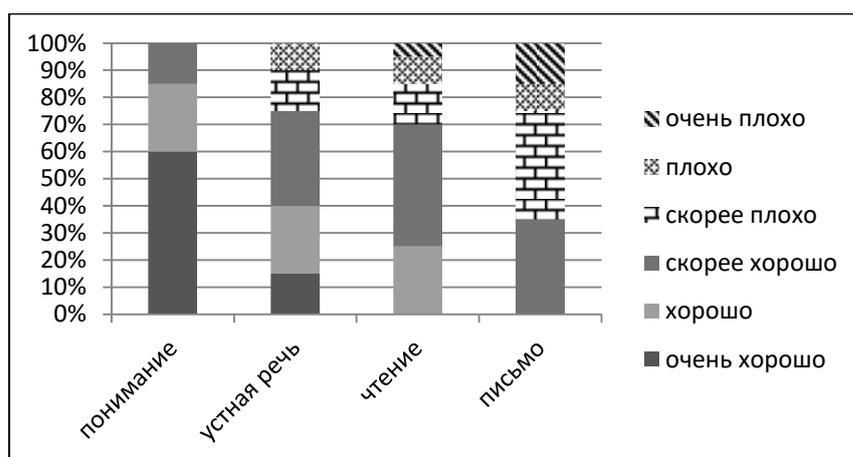
Испытуемым было предложено самим оценить такие языковые компетенции как «понимание», «устная речь», «чтение» и «письмо» обоим языкам по следующей шкале: очень хорошо – хорошо – скорее хорошо – скорее плохо – плохо – очень плохо.

Оценка своих компетенций немецкого языка самими испытуемыми



Из диаграммы 1 следует, что компетенции «чтение» и «письмо» немецкого языка были оценены незначительно хуже, чем «понимание» и «устная речь». Фокусом данной статьи является «устная речь», которой 95% студентов дали оценку «очень хорошо». Рассматривая весь график, можно прийти к заключению, что все оценки компетенций немецкого языка лежат в положительной сфере, что значительным образом отличается от оценок даммых собственным компетенциям в русском.

## Оценка своих компетенций русского языка самими испытуемыми



Из диаграммы 2 следует, что оценка «очень хорошо» встречается намного реже и, в основном, при оценке такой языковой компетенции как «понимание». Хуже всего оценено «письмо», что может быть объяснено отсутствием навыков письма у части испытуемых на момент начала данного курса. Прежде всего, нас интересует оценка устной речи самими испытуемыми, из которых большинство оценивают свою устную речь как «скорее хорошо, чем плохо». В целом 75% оценок устной речи студентов-билингвов являются положительными, что свидетельствует о том, что значительных проблем в устной речи ЛУРов, а нашем случае при реферировании, не должно возникать.

### Эмпирическая база языкового материала

Как было отмечено выше, эмпирической базой языкового материала являются аудиозаписи рефератов ЛУРов. Весь языковой материал представляет собой записанные на диктофон рефераты в объёме 180 минут. При анализе материала необходимо учитывать то, что академическое реферирование представляет собой особую форму речи, которую нельзя сравнивать с обычной повседневной речью, главной чертой которой является спонтанность. Академическая речь – это заранее подготовленное выступление на любую тему. Так как речь при академическом реферировании является не спонтанной, а подготовленной, то ожидается наличие меньшего числа отклонений или их полное отсутствие. Однако при реферировании студент обычно волнуется и иногда начинает использовать незапланированные конструкции или лексику. В некоторых случаях испытуемые начинали читать свои рефераты, но затем переходили на спонтанную речь. Хотелось заметить, что количество отклонений в спонтанной речи скорее всего больше, чем при реферировании.

### Анализ отклонений в речи студентов-билингвов при реферировании

Под отклонением мы понимаем любое отклонение от кодифицированных норм русского языка. Автор осознанно избегает слово *ошибка*, дабы исключить оценочную составляющую.

Прежде всего хочется отметить, что отклонения ЛУРов в русском языке индивидуальны, в том смысле, что наблюдаются не у всех испытуемых и встречаются не на всех уровнях одинаково часто. Время реферирования тоже различно и

варьируется от 4:10 до 16 минут, поэтому найденные отклонения у некоторых испытуемых могут не совпадать с их реальной языковой ситуацией.

Целью данной статьи является качественный анализ отклонений, встречающихся у ЛУРОВ при реферировании, и попытка классифицировать найденные отклонения. В связи с неоднородностью данных количественный анализ и статистические выводы исключены.

Отклонения в речи студентов-билингвов при реферировании наблюдаются на разных языковых уровнях, а именно на фонетическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом и стилистическом уровнях. Кроме этого затронут уровень словообразования, а также были найдены некоторые отклонения, которые невозможно однозначно отнести ни к одному из вышеперечисленных уровней.

### **Отклонения на фонетическом уровне**

Самым распространенным отклонением, встречающимся на фонетическом уровне у 65% испытуемых, является ударение. На втором месте по частотности (60%) стоят отклонения, затрагивающие палатализацию, которая может либо отсутствовать, например, в [мотывы], либо быть излишней, например в [теми], причем в большинстве случаев палатализация была излишней.

Менее частотный тип отклонений наблюдается в произношении некоторых топонимов, антропонимов и терминов нерусского происхождения, в произношении которых может проследиваться влияние языкового контакта. Так, например, одна испытуемая произнесла Исаак Ньютон как [ˌaɪzək ˈnju:tən], а Бирмингем как [ˈbɜ:rmɪŋɡəm] и т.д. Один студент использовал термин нейролингвистика, но произносил его как «нойролингвистика», произношение которого заимствовал из немецкого языка – Neurologistik.

### **Отклонения на морфологическом уровне**

Самый частотный тип отклонений на морфологическом уровне касается падежа и встречается у 65% испытуемых. В качестве падежного окончания может быть выбрана морфема, которая присутствует в парадигме определенного падежа, но чужда данному конкретному слову (пр. 1). Кроме того, окончанием может служить морфема, которая свойственна данному слову в другом падеже, но не чужда данному слову. Так в предложении (2) присутствует словоформа *странах*, которая существует, однако она употреблена в предложном падеже, а не в родительном, как того требует предлог *из*. В некоторых случаях склонение может отсутствовать полностью.

Государство сделало указание о применении арестов и **растрельев**.

Я покажу вам много традиций **из** разных странах.

При склонении имен числительных довольно часто, почти у половины испытуемых, встречаются отклонения. При указании места и времени в русском языке используются в большинстве случаев предложные, а при указании времени и беспредложные конструкции. У половины испытуемых были найдены отклонения при указании места и времени. Все найденные отклонения можно классифицировать следующим образом: в конструкциях указания места и времени может быть использован неправильный предлог, предлог может отсутствовать или быть лишним.

Как показывают данные эксперимента, категория спряжения менее подвержена изменениям. Отклонения наблюдаются лишь у четверти испытуемых, которые или

употребляют верное окончание, но присоединяют его к неверной основе, например *расписают*, или используют окончание полярной парадигмы, например, *приносят*.

### Отклонения на синтаксическом уровне

Одной из частовстречающихся проблем (45%) на синтаксическом уровне является согласование. Причем отклонения наблюдаются как в согласовании подлежащего со сказуемым, как показано в примере (3), так и на уровне согласования дополнения с определением, что наглядно демонстрирует пример (4):

Это значит, что вся **команда** одной страны употребляли Doping.

В ней занимается Булгаков просто анализом текущих **событиях**.

Почти у половины участников эксперимента были зафиксированы отклонения в валентности:

Очень скоро **матрёшка** все полюбили.

Многие русские спортсмены не были допущены до **олимпийские игры** в [...].

Причем актант может стоять в неправильном падеже как в беспредложной конструкции (5), так и в конструкции с предлогом, в которой рамки валентности соблюдены использованием правильного предлога, но тем не менее валентность нарушена неправильным падежом актанта, как это видно из примера (6).

У трети испытуемых возникали проблемы с присоединением придаточного предложения. Как правило это касалось определительного придаточного предложения.

### Отклонения на семантическом уровне

На семантическом уровне наиболее распространенным отклонением (45%), возникшим под влиянием языкового контакта, является перенос значения из немецкого языка, о чем свидетельствует пример (7), в котором встречается существующее в русском языке слово *рута*. Однако значение данного слова не соответствует тому значению, которое вкладывал в него говорящий, т.к. он неоднократно использовал существительное «рута» не в значении определенного вида растений<sup>9</sup>, а в значении «маршрут», которое он заимствовал из немецкого языка. Часто используемое в немецком языке слово «die Route» означает маршрут. Кроме того, студент также «русифицировал» данную лексему посредством изменения окончания *-e* на окончание *-a*, которое типично для слов женского рода в русском языке, сохранив женский род исходного немецкого слова.

Синяя линия – это **рута** через Суэцкий канал.

К следующему типу отклонений семантического порядка можно отнести отклонения, возникшие на базе паронимии:

Этот юмор часто достигает уровня **сатирики**.

Данный тип отклонений, встречающийся лишь у 15% испытуемых, проиллюстрирован примером (8), в котором вместо лексической единицы «сатира» используется ее пароним «сатирик». Но «сатирик» – это человек, занимающийся сатирой, а в данном случае имеется в виду пароним «сатира».

<sup>9</sup> *Рута* (лат. *Ruta*) – род вечнозеленых многолетних душистых трав, полукустарников [...] (википедия)

### **Отклонения в словообразовании и другие виды отклонений**

На уровне словообразования у 45% испытуемых встречаются такие «неологизмы», как *рукодельство, традиционно, (негативное) последнее* и т.д. Кроме того, у 35% студентов наблюдаются неологизмы, возникшие под влиянием языкового контакта, например слово «релятивность», что происходит от немецкого «Relativität» и означает «относительность».

В речи четверти студентов встречаются кальки с немецкого языка, одна из которых представлена в примере (9):

Некоторые **хотели взять** этот **шанс**.

В данном предложении используется словосочетание *взять шанс*, но по-русски было бы правильнее употребить коллокацию *использовать шанс*, что подтверждается данными НКРЯ<sup>10</sup>, в котором при поиске словосочетания «взять шанс» система выдает ноль вхождений, а коллокация «использовать шанс» встречается в корпусе 63 раза при заданном расстоянии от 1 до 2.

Причиной следующего типа отклонений, встречающихся у 25% испытуемых, является контаминация. При контаминации происходит смешение двух схожих по смыслу языковых единиц. Так, во фразе «вам приходят в ум» мы можем наблюдать контаминацию двух семантически схожих синтагм «приходить на ум» и «приходить в голову», давшую фразу «приходить в ум».

Третья часть испытуемых употребляет в своей речи просторечия, такие как *оттудова, ихний, евонный* и т.д., в результате чего страдает стилистический уровень реферирования. Таким образом, речь студентов-билингвов богата отклонениями различного плана.

### **Дидактический аспект устного реферирования в работе со студентами-билингвами (с ЛУРами)**

В данном разделе будет рассмотрен дидактический аспект писанного эксперимента. На начальном этапе студенты подготавливают рефераты и представляют их на уроке. Преподаватель должен записать студентов на диктофон во время реферирования. После того как записи сделаны, преподавателю необходимо прослушать их и сделать транскрипцию мест с отклонениями и произвести анализ отклонений. На занятии совместно со студентами осуществляется анализ найденных отклонений. Можно или сразу предложить студентам подготовленные преподавателем транскрипции, или дать студентам возможность попытаться самим найти отклонения при прослушивании. При аудировании, как правило, не все отклонения выявляются, поэтому преподаватель предоставляет студентам транскрипции предложений с отклонениями. Задача студентов не только найти все отклонения, но и предложить варианты их исправления. Кроме поиска и анализа самих отклонений можно обсудить и проанализировать, что явилось их причиной. Некоторые отклонения обусловлены языковым контактом, другие же, например, оговорки могут быть характерны и для носителей русского языка. Для анализа некоторых подтипов отклонений могут быть привлечены определенные нейролингвистические модели (Riehl 2014, 34-56). Показанный выше анализ речевых отклонений повышает осознанность употребления русского языка и способствует осознанию самими студентами своих слабых мест. Но если есть какие-либо отклонения, которые являются

<sup>10</sup> Национальный корпус русского языка: [www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)

проблемой для большинства студентов данной группы, то можно на базе различных упражнений повторить, проработать и закрепить проблемные темы. Кроме того, было бы полезно провести контрастивное сравнение русского и немецкого языков по тем темам, в которых отклонения вызваны влиянием языкового контакта. Контрастивное сравнение осуществляется путем сравнения и обсуждения тех или иных языковых явлений, в процессе которого необходимо подчеркнуть различия и сходства определенных языковых явлений в данных языках.

### **Заключение**

В данной статье были рассмотрены и проанализированы отклонения, характерные для речи немецких студентов-билингвов с унаследованным русским языком. В ходе анализа были выявлены самые частотные отклонения на различных лингвистических уровнях, таких как фонетика, морфология, синтаксис, семантика и словообразование. В конце статьи был изложен дидактический аспект метода академического реферирования и сделан набросок занятия с использованием данного метода в работе со студентами-билингвами.

### **Использованная литература / References**

ВЫРЕНКОВА, А. С. , ПОЛИНСКАЯ, М. С., РАХИЛИНА, Е. В. (2014): Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык. In: *Вопросы языкознания*, 3. Москва: Наука, 2014. 160 с. ISSN 0373-658X.

ЗЕМСКАЯ, Е. (2001): *Язык русского зарубежья*. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 492 с. ISBN 5785901757.

ЧИРШЕВА, Г. Н. (2012): *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. 486 с. ISBN 978-5-86547-656-6.

ANSTATT, T. (2009): Der Erwerb der Familiensprache: Zur Entwicklung des Russischen bei bilingualen Kindern in Deutschland. In: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS, 2009. 338 с. ISBN 9783531158860.

BRÜGGEMANN, N. (2016): Herkunftssprache Russisch. Unvollständige Grammatik als Folge mündlichen Spracherwerbs. In: *Linguistische Beiträge zur Slavistik. XXII. JungslavistInnen-Treffen in München*, Leipzig: BiblionMedia, 2016. 175 с. ISBN 9783866885899.

BESTERS-DILGER, J. (2013): Russian in Germany: Intermediate Results on L1 Attrition. In: *Slavic languages in migration*. Wien: Literaturverlag, 2013. 260 с. ISBN 9783643903280.

DUBININA, I., POLINSKY, M. (2013) Russian in the U.S. In: *Slavic languages in migration*. Wien: LV, 2013. 260 с. ISBN 9783643903280.

RIEHL, C. M. (2014) *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG, 2014. 164 с. ISBN 9783534255221.

**Профиль автора:**

*Вероника Вальдт, аспирантка, научный сотрудник*

Научные интересы: преподавание русского языка студентам с унаследованным русским языком, русский язык зарубежом, влияние языкового контакта на валентность глаголов.

**Veronika.wald@yahoo.com**

**About the author:**

*Veronika Wald, doctoral candidate, scientific assistant*

Research interests: Teaching Russian as Heritage Language, Russian abroad, Influence of the Russian-German language contact on valency of verbs.

**Veronika.wald@yahoo.com**

## **СТРАНОВЕДЕНИЕ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ИСТОРИЯ, ПОДХОДЫ, СОВРЕМЕННОСТЬ**

### **COUNTRY STUDIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES: HISTORY, APPROACHES, MODERNITY**

**Ян Галло**

**Резюме:** Статья посвящена теме страноведения в обучении иностранным языкам с точки зрения диахронии и синхронии. В первой части говорится об истории при обучении страноведению. Затем, речь идёт о когнитивном, коммуникативном и межкультурном подходах при обучении страноведению. В третьей части статьи освещается проблематика межкультурного страноведения. Даётся её определение. Далее отмечаются вопросы, связанные с использованием художественных текстов и рисунков при обучении страноведению. В пятой части статьи затрагивается также проблема использования Интернета в связи со страноведением и межкультурным обучением. В заключительной части автор подводит итог сказанному.

**Ключевые слова:** Интернет, когнитивный подход, коммуникативный подход, межкультурный подход, межкультурное страноведение, межкультурное обучение, художественный текст.

**Abstract:** The article discusses the issue of Country studies in teaching foreign languages from the synchronic and diachronic points of view. The article is divided into several parts. In the first part there is given the historical view on Country study. In the second part the cognitive, communicative and crosscultural approaches at the teaching of Country studies are discussed. In the third part the attention is focused on the issue of cross-cultural Country studies. There is given its definition. In the fourth part there are discussed the problems connecting with using the literary texts and pictures in Country studies. In the last part the role of the Internet both in Country studies and cross-cultural teaching is presented. The article concludes with a summary of the problems investigated.

**Key words:** cognitive approach, communicative approach, cross-cultural approach, cross-cultural Country studies, cross-cultural teaching, Internet, literary text.

### **Введение**

Современное общество требует межкультурное образование и воспитание студентов, поскольку в развивающейся Европе и возрастающей глобализации, межкультурная компетенция становится всё больше и больше важной. Обучение иностранному языку – особенно страноведению – предоставляет такую возможность.

Понятие «страноведение» впервые было использовано в 1870 году в филологии иностранного языка, в дискуссии о работе Чарльза Хиллебранда «Франция и французы». Согласно К.-Р. Баушу страноведение должно было состоять из факторграфии, «реальных» знаний о стране и населении, торговле, промышленности, обществе и учреждениях, и вся проблематика подробно обсуждалась на 1 нефилологическом конгрессе в Ганновере в 1886 году (ср. Vausch 2003, 60).

Однако, страноведение как таковое начало развиваться только в XX веке, после Первой мировой войны в Англии и США, в Германии только в 30-х годах, выделяя язык и литературу. Основное внимание было уделено литературе, которая должна была передать признаки иностранной культуры.

Направленность преподавания иностранных языков изменилась в 50-е годы. Передача языка должна была способствовать взаимопониманию между народами. Язык и его система находились в центре обучения. Страноведческая информация являлась лишь как дополнительный материал.

Страноведение для учащихся представляло собой систематические знания о культуре и обществе целевого языка в фактической и информативной форме и имело лишь подчинённую роль в преподавании иностранных языков. В этом когнитивном подходе к страноведению культура понималась в традиционном смысле (художественная литература, классическая музыка, живопись). Главной целью являлось представление картины страны, приобретение и воспроизведение фактов.

В 70-е годы говорилось о больших изменениях в обществе, а также о новшествах в экономике, проявившихся во всех областях экономики и образе жизни населения. Понимание языка расширилось – лингвистика не считалась «в первую очередь системой, а средством, посредством которого можно выразить и передать различные новости, посредством которых можно общаться». Следовательно, страноведение с точки зрения содержания получила другие параметры и тематически ориентировалась на вопросы, такие как жильё, хобби, спорт, здоровье, путешествия, покупки и т. д.

Роль страноведения перестала быть подчиненной и в настоящее время определяется как составная часть научного образования и, одновременно, неотъемлемая часть обучения иностранным языкам.

В последующей части нашей статьи рассмотрим три подхода при обучении страноведению, часто встречающихся на практике не отдельно, а, скорее, в смешанной форме.

#### **Когнитивный подход при обучении страноведению**

Содержание учебного материала этого подхода при обучении страноведению – это преимущественно реалии, например, ландшафт, учреждения, избирательная система, история, культура, литература и ее представители и т. д. В отобранных темах при обучении страноведению речь идёт в основном о фактах и реалиях из этих тем, причём, в качестве пособий используются карты и рисунки, при помощи которых учащимся должны понять общество целевого иностранного языка. Темы, в основном, выведены из дисциплин, таких как политология, социология, история, география, литература и др. Целью обучения является усвоение знаний, фактов и данных о стране изучаемого языка. Задачей страноведения в рамках данного концепта является передача, с воспитательной точки зрения, богатой и взаимно связанной системы русской реальности. Преподавание страноведения при этом подходе превосходит обучение языку и осуществляется только при обучении иностранному языку на продвинутом этапе обучения.

При когнитивном обучении страноведению наиболее часто критикуемым является энциклопедическое требование, тоталитарная прокламация, которые хотят охватить иностранные культуры в отдельных частях. Таким образом, некоторые методисты утверждают, что вырывание некоторых частей их исторических и функциональных взаимосвязей между разными аспектами данной культуры, например, русской, причинит вред остальным частям, так как все части являются понятными только во взаимосвязи. Наиболее сложным, по нашему мнению, при передаче какой-либо культуры является и тот факт, что она подчиняется неудержимым изменениям. Также культура как национальная культура не является изолированной, а постоянно подчиняется международным изменениям в отношении к другим культурам. В заключение указанной данной рассматриваемой проблематики приходим к выводу, что каждая попытка объяснить чужую культуру не является конечной, а имеет характер постоянно продолжающегося проекта.

### **Коммуникативный подход при обучении страноведению**

Коммуникативный подход в обучении страноведению тесно связан с коммуникативно направленным подходом методики иностранного языка, развивающейся с 70-х годов XX века. Содержание обучения не фокусировалось на «объекты» или учреждения целевой культуры. На первый план выступал опыт, знания и позиции учащихся. Темы были посвящены так называемым основным функциям бытия в человеческой жизни, т. е. основным потребностям и интересам. Так называемая культура повседневной жизни играет переносную роль в поиске темы, в повседневном опыте и универсальных потребностях, таких как продукты питания, жилье, любовь, дружба, ссоры и т. д. и это может быть мостом от известного к неизвестному. Страноведение стало «наукой о людях». Каждый аспект, – и это позитивный аспект этого подхода, – может быть адаптирован к конкретному возрасту ученика. Основываясь на их жизненном опыте, они находят более лёгкий доступ к чужой жизни в другой культуре. Точно так же и цель обучения ориентирована на речевую и культурную оперативность в целевом языке и целевой культуре, а также на развитие таких взглядов как открытость, терпимость и способность общаться в целевой культуре. Страноведение в этом смысле направлено на поощрение языковых актов в будни и понимание ежедневных феноменов. Страноведение направлено, с одной стороны, на информацию, и с другой — на действие (активность). Страноведение опосредствует знания о чужой культуре как существенной предпосылки адекватного использования языка и нацеливается на адекватное действие языка. По этой причине страноведение не воспринимается как отдельный предмет. Оно интегрировано в преподавание иностранного языка и со страноведения начинают уже на начальном этапе обучения.

Цели обучения, связанные с повседневными ситуациями при использовании этого подхода, оказывают благотворное влияние на обучение и мотивацию учащихся.

### **Межкультурный подход при обучении страноведению**

Способность понимать не может быть сведена к правильному применению системы иностранного языка или к ситуационно-адекватному языковому применению. Это познание привело к тому, что методика иностранного языка с начала 80-х годов стала интересоваться взаимозависимостью между обучением языку и культуре. Таким образом, произошла переоценка страноведения, поскольку культурное понимание и понимание чужого ставили целью на том же самом уровне, что и коммуникативная компетентия на иностранном языке. И в межкультурном подходе важны знания о чужой культуре. Без знаний ничего невозможно понять. Межкультурное страноведение использует другие избирательные критерии для содержания учебного материала, чем когнитивный подход. Межкультурно направленное обучение не передаёт только знания в преподавании иностранных языков и не опосредует только информацию. В межкультурном обучении речь идёт, главным образом, о развитии навыков, стратегий и умений при встрече с чужой культурой и обществом. К межкультурному подходу относятся способности восприятия и эмпатии. Собственный мир интерпретируется на фоне внешнего мира и наоборот. Таким образом, видение может быть релятивизировано и предрассудки разрушаемые. Р. Пихт характеризует межкультурный подход, основанный на связи между воспринимающим субъектом и воспринимаемым объектом, следующим образом: «В процессе восприятия другого языка и культуры этот субъект взаимоотношений также является транслятором

понимания между своим и другим. Аналогичное мышление и опыт с чужим взаимно соединяются. Понимать и быть понятым оказалось испытанным систематическим процессом при сравнении, в котором реальная ситуация и их культурная обусловленность воспринимаются одинаково с опытом и информацией о чужой культуре» (Picht, 1991, 57).

### **Межкультурное страноведение**

Само понятие межкультурного страноведения возникло согласно Б. Миллеру-Жакиру (1999, 1230 – 1232) в 90-х годах прошлого века, когда было стремление к межкультурной компетенции в рамках немецкого языка как иностранного. В межкультурном страноведении подчёркивается взаимодополняемость знаний и интерпретационная и научная практика. Это значит, что страноведческие факты и понимание чужой культуры поставлены на один уровень.

А. Польдрах перечисляет следующие аспекты, которые должны быть учтены в рамках межкультурного страноведения:

- сопоставительная семантика;
- расширение предмета страноведения в области «повседневной культуры» и «науки о людях»;
- чужие перспективы;
- рефлексия взгляда на чужое, последствия для собственной картины мира (ср. Pauldrach 1992, 11 – 12).

*Сопоставительная семантика* указывает, что настоящее значение иноязычного текста является понятным только тогда, когда «за» словами читателю знакома и общественная действительность. А. Польдрах приводит лексему «отец», которую можно понять двумя способами. В первую очередь, лексема относится к «классическому словесному полю» (мать, отец, ребёнок, бабушка, дядя), во-вторых, относится к социальному значению (авторитет, глава семьи, друг, с которым можно играть на выходных).

*Расширение предмета страноведения в области «повседневной культуры» и «науки о людях»* является вторым аспектом в межкультурном страноведении. Под этим понимается, что, например, приветствия, представления о красоте и конвенции обращения являются составной частью страноведения также как и экономическая структура целевого общества. Эти темы должны быть доступны для опытного, чувственного и обучающего горизонта учащегося.

*Чужие перспективы* указывают согласно А. Польдраху на факт, что распознать Германию глазами немцев невозможно. С другой стороны, нормальным является, когда реагируем с удивлением, со смешанными чувствами, положительно или отрицательно на что-нибудь чужое. Принять чужие перспективы значит, что учащийся серьёзно примет исходный пункт. Учитель должен воспринимать и принимать стереотипы и предрассудки учащегося.

*Рефлексия взгляда на чужое, последствия для собственной картины* обозначает, что эмоциональный труд при понимании иностранного языка и культуры, а также при понимании родного языка и культуры должен иметь положительное влияние.

На наш взгляд, очень важную роль при обучении страноведению играет и опосредование *собственной домашней культуры*, которая может послужить

исходным контекстом в межкультурное сравнение с целевой культурой. Именно метод сопоставления является сложной языковой и когнитивной деятельностью, включающей идентификацию (определение равенства), дифференциацию (определение различий / неравенства) и сопоставление (измерение различий в равенстве). В рамках межкультурного сравнения речь идёт не только о простом ежедневном сравнении.

### **Использование художественных текстов и рисунков при обучении страноведению**

Художественные тексты уже давно используются в преподавании иностранных языков. Их задачей было познакомить учащегося с чужой культурой и духовным миром чужих народов. Л. Гермес определяет роль художественных текстов в качестве иностранного посредника следующим образом:

«К текстам, помогающим опосредовать встречу с чужой культурой, принадлежат художественные тексты, которые не только заняли своё место в преподавании иностранных языков, но также, несомненно, принадлежат среде, которая взяла на себя посредническую функцию иностранной культуры. Эти тексты являются неотъемлемой частью чужой культуры и формой выражения человеческих отношений, мнений, ценностей, убеждений и поведения, которые определяют чужую культуру» (Hermes, 1999, 439).

Согласно Е. Калечиц художественный текст — «это текст культуры, отражающий основные духовные ценности народа и самого автора текста — носителя этой культуры» (Калечиц 2016, 21). Автор приходит к выводу, что «..., читая и перечитывая тексты художественной литературы, мы вступаем в опосредованное общение с автором — расширяем, закрепляем и совершенствуем свои знания о языке, традициях и культуре людей, о которых идёт повествование в тексте. Через него мы учимся понимать других: объяснить поступки и действия литературных героев, изучать их быт и условия жизни, высказывать предположения о главной мысли, идее автора, а может, и где-то спорить с ним» (там же 15 — 16). Иными словами, художественные тексты составляют «мост» между собственной и чужой культурами.

На практике сталкиваемся с различными аргументами против художественных текстов в преподавании иностранных языков. Приведем, по крайней мере, два из них:

1. Художественные тексты являются сложными текстами, часто очень осложнёнными, многозначными и не могут быть понятыми спонтанно. Они чрезмерно увеличивают усилия и вызывают трудности у иностранного читателя.

2. Художественные тексты не подходят для передачи страноведческих знаний, поскольку они не являются документальными, объективными текстами, но весьма субъективными.

Первый аргумент не может быть полностью отклонен. Конечно, художественные тексты сложнее воспринимаются, чем другие тексты. Но чтение на иностранном языке всегда является более медленным и затруднительным чтением. Именно художественные тексты предлагают за потраченный труд соответствующий эквивалент. Читатель всегда вознаграждается за свои усилия, поскольку художественный текст предлагает ему много эмоциональных и эстетических переживаний.

В связи со вторым аргументом следует сказать, что именно из-за субъективности художественные тексты подходят как дополнение к страноведению. Помимо фактических, информативных и документальных текстов именно художественные

тексты могут способствовать разумному пониманию культуры, а также могут передавать и страноведческую информацию в особой форме.

Вопреки этим взглядам, большинство авторов положительно относится к художественным текстам в практике преподавания. Р. Крехель защищает художественные тексты и утверждает:

Художественные тексты обращают внимание читателя не только на умственную и когнитивную сторону, но и на эмоциональную и аффективную.

Неопределённые отношения и пустые места в художественных текстах побуждают читателей связывать свои ассоциации и жизненный опыт с текстом. Художественные тексты мотивируют размышлять и привлекать внимание к особенностям и контрастам, о которых может читатель дальше думать.

Художественные тексты способствуют внутреннему участию читателя посредством аффективного взаимодействия, которое не допускает фактические тексты.

Художественные тексты могут – при правильном выборе – также помочь уменьшить страх перед иностранным языком.

Художественные тексты могут поощрять читателя воспринимать иностранный язык и иностранные тексты в игривой форме.

Художественные тексты могут привести к языковой реальности, а также к реальности в целом» (Krechel, 1989).

Аналогичные причины литературных текстов в обучении также можно найти и, например, у Гунфельда (Hofmann, 1991), который исходит из мнения, что язык – это не просто отражение мира, но также и интерпретация действительности. Из этого вытекает, что изучение иностранного языка означает не только описать данный факт словами иностранного языка, но и что учащийся сопоставляется с интерпретацией действительности и должен её в определённой степени усвоить. То, что язык является, прежде всего, одним из случаев определённой интерпретации действительности, представляется именно отчётливо в художественных текстах. Если учащийся сумеет абстрагировать в родном языке близкую действительность, тогда сможет показать и чужое, характерное для иностранного языка, особенно убедительно в возможной интерпретации действительности.

В заключение данной части можно сделать вывод, что введение художественных текстов в обучение страноведению приносит с собой много преимуществ, особенно в стимулировании интереса к данной теме, для обсуждения прочитанного текста, где каждый может создать собственное мнение и продолжить его развитие.

Для работы с картинками Д. Макер и В. Хош (1996) отмечают важность выбора рисунков в обучении. Эти рисунки должны быть интересными и, прежде всего, должны содержать информацию о целевой стране (например, России) и личностях, которые вошли в историю страны. Такие изображения усиливают любопытство, хотя некоторые из них для учащихся более или менее отдалены. Создавая ассоциации, гипотезы и описывая рисунок, стимулируется общение. Рисунки также могут служить облегчением для понимания определённого текста.

Такую же роль могут выполнять и художественные картины известных художников. Как и художественные тексты, так и произведения искусства на уроках страноведения занимают значимое место.

## **Использование Интернета в связи со страноведением и межкультурным обучением**

В принципе, Интернет предлагает в преподавании иностранных языков и страноведения для учащихся и учителей следующие возможности:

Введение аутентичной и актуальной информации (факты, мнения) во все репрезентативные тематические области;

Мультимедийное введение актуальных и аутентичных материалов (текстов, рисунков, радио- и видеопоследовательностей);

Письменный обмен представителей разных культур (по электронной почте, чату и другим формам сетевого общения);

Простую, быструю и, таким образом, актуальную публикацию учебных материалов и / или результатов работы учебного процесса или автономного обучения.

Специально для иностранного обучения, направленного для межкультурного обучения, Интернет открывает в рамках сетевых специфических форм коммуникации новые возможности: предлагает услуги, такие как электронная почта, чат между индивидуумами или целыми группами. Из этого для непосредственного аутентичного общения между учащимися одного языка и целевого языка вытекают возможности, которые во всём своём разнообразии, скорости, насыщенности, и также независимости генеральных параметров не являются достижимыми при помощи до сих пор существующих форм обучения.

Обучение в области общественной информационной среды побуждает учащегося управлять своими действиями и отвечать за своё обучение. Этот сам по себе ответственный и дисциплинированный учащийся, пользующийся Интернетом, должен быть и образованным.

Согласно В. Сахеру обучение с отдалённым в электронном виде опосредованным партнёром поддерживает развитие специфической коммуникативной компетентности (ср. Sacher, 1998).

Р. Рихтер анализирует дидактическое введение Интернета в процесс обучения, а также достижение межкультурной компетентности следующим образом:

сенсбилизация для ситуационных культурно-специфических конвенций (тренировка общения по телефону);

первичная культурная и страноведческая информация уже установленных сетевых предложений (интернет-хроника);

ландшафтные проекты – ориентированный на проект подход;

начало урока (занятий), основанного на чужом опыте (сказка);

систематическое овладение культурно-специфическими образцами восприятия и интерпретации различных взглядов на один и тот же мир как потенциальное расширение точки зрения на собственную культуру (Richter, 1998, 13).

Таким образом, Интернет даёт новые возможности в преподавании страноведения и приобретении межкультурной компетентности. Также следует отметить, что, хотя Интернет опосредует контакт с иностранной культурой, он не несёт в себе автоматически также и культурного понимания.

## Заключение

Требования межкультурной коммуникации являются одним из ключевых приоритетов и важной предпосылкой для глобализации общественных усилий в нынешней интегрированной Европе. Формирование личности становится текущим целевым уровнем учебного процесса, в котором обучение иностранному языку имеет особое предназначение.

Современный процесс изучения языка отличается от традиционно используемых принципов. Достижение компетентности в области иностранных языков по-прежнему является актуальной задачей обучения иностранным языкам и расширяется для приобретения инациональной межкультурной компетенции. Первичным детерминантом этого факта является понимание сущности связи между языком и культурой, трансформация и применение этой корреляции к теории преподавания иностранных языков, в которой она представлена как культурологическая тенденция, относящаяся к прогрессивному постулату современной лингводидактики.

С точки зрения использования художественных текстов при обучении страноведению студентов-иностранцев Е. Калечиц (2016, 117) приходит к выводу что «художественный текст является замечательным средством познания мира и самого себя в нём, а также одним из известных способов межкультурной коммуникации, так как обладает богатым национально-культурным своеобразием, выражающимся вербальными средствами языка. Е. Калечиц продолжает, что «читая произведения художественной литературы, студент-иностранец имеет возможность окунуться в многообразие смысловых оттенков и коннотаций, отображенных как в отдельном слове, так и в целом высказывании, проследить за ассоциациями, возникающими в сознании автора текста или его героев». Т. А. Бобкова приходит к выводу, что изучать образы другой культуры эффективнее всего «либо через поиск «эквивалентного» образа своей культуры, либо через поиск различий в образах своей и чужой культуры» (Бобкова, 2009, 474).

## Использованная литература / References

BAUSCH, K.-R. (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. (Uni – Taschenbücher)*. Stuttgart: UTB. 655 s. ISBN 978-38-2528-042-X (gebundene Ausgabe).

БОБКОВА, Т. А. (2009): Художественное произведение в контексте межкультурной коммуникации In *Вестник Башкирского университета*, 2009. Т. 14. № 2, с. 471 – 475. ISSN 1998-4812.

HARAJOVÁ, A. (2009): *Interkultúrna komunikácia a krajinoveda vo výučbe cudzích jazykov*. Sládkovičovo: Vysoká škola Visegrádu s.r.o., 2009. 116 s. ISBN 978-80-89267-35-4.

HERMES, L.: (1999): Das Fremde und da Eigene: Leserperspektive und Erzählperspektive in Short Stories. In: Lothar Bredella und Werner Delanoy (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1999, s. 439 – 458. ISBN: 978-3823353010.

HOFFMANN, L. (1991): Vom Ereignis zum Fall. Sprachliche Muster zur Darstellung und Überprüfung von Sachverhalten vor Gericht. In: Jörg Schönert (Hg.). *Erzählte Kriminalität. Zur Typologie und Funktion von narrativen Darstellungen in Strafrechtspflege, Publizistik und Literatur*. Tübingen: Niemeyer, 1991, s. 87 – 113.

JAKUBOVSKÁ, V. – JAKUBOVSKÁ, K. (2017): *Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií*. Boskovice: František Šalé – Albert, 2017. 156 s. ISBN 978-80-7326-282-2.

JAKUBOVSKÁ, V. – JONÁŠKOVÁ, G. – PREDANOCYOVÁ, Ľ. (2016): *Učiteľ a jeho kompetencie*. Boskovice: František Šalé – Albert, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7326-271-6.

КАЛЕЧИЦ, Е. (2016): *Художественный текст в иностранной аудитории. Когнитивно-деятельностный подход*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. 137 s. ISBN 978-3-659-85019-6.

KOVÁČOVÁ, Z. (2017): *Kultúrny text ako diskurz. K otázke ontológie percepcie textu pre deti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2017. 162 s. ISBN 978-80-558-1146-8.

KRECHEL, R. (1989): *Studieneinheit Landeskunde und Literaturdidaktik. Erprobungsfassung*. München, 1989.

MACAIRE, D. – HOSCH, W. (1996): *Bilder in der Landeskunde*. München, Langenscheid. 1996. 192 s. ISBN 978-3468496608.

MÜLLER-JACQUIER, B. (1999): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau (Studienbrief und Materialienreihe: Fremdsprachen in Grund- und Hauptschulen), 1999, s. 55 – 96.

PAULDRACH, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. München: Verlag Klett Edition Deutsch, Heft 06/1992 – Landeskunde, s. 4 – 15. ISBN 978-3-19-799183-2.

ПЕТРИКОВА, А. (2016): Христианский дискурс в пространстве гуманитарного пространства. In: *Dyskurs w aspekcie porównawczym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016, с. 169 – 192. ISBN 978-83-8012-806-4.

PICHT, R. (1991): Kultur- und Landeswissenschaften. In: *Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Hüllen, Werner – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 2. unveränderte Auflage*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag (4. vollständig neu bearbeitete Auflage in der Reihe UTB 8042/8043), s. 54 – 60. ISBN 3-8252-8042-X (gebundene Ausgabe); ISBN 3-8252-8043-8 (kartonierter Ausgabe).

RICHTER, R. (online): *Interkulturelles Lernen via Internet? Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 3 (2), 1998, 20 pp. Available: <http://www.ualberta.ca/german/ejournal/richter1.htm> [cit. 10. 05. 2018].

SACHER, W. (online): *Bildungstheoretische Aspekte multimedialen Lernens. Papier einer Tagung „Zum Bildungswert des Internets“* [online]. Halle, 1998. Available: [http://comserv.urz.uni-magdeburg.de/~wiew/html/papiere\\_sacher.html](http://comserv.urz.uni-magdeburg.de/~wiew/html/papiere_sacher.html) [cit. 11. 05. 2018].

#### **Профиль автора:**

*Ян Галло, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: синтаксис современного русского языка, методика преподавания РКИ, деловое общение на русском языке, основы русской деловой речи, бизнес-корреспонденция, русский язык в туризме, лингвистика текста.

**[jgallo@ukf.sk](mailto:jgallo@ukf.sk)**

#### **About the author:**

*Ján Gallo, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: Syntax of the Russian Language, Teaching Russian as a Foreign Language, Business Russian, Russian Business Communication, Russian for Tourism, Text Linguistics.

**[jgallo@ukf.sk](mailto:jgallo@ukf.sk)**

## ОБРАЗ РОССИИ И РУССКИХ В УЧЕБНИКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО, ИЗДАННЫХ В ЧЕХИИ

### THE CONCEPT OF RUSSIA AND RUSSIANS IN THE RUSSIAN LANGUAGE TEXTBOOKS PUBLISHED IN THE CZECH REPUBLIC

Барвара Головатина

Резюме: При обучении РКИ одним из главных источников страноведческой и социокультурной информации для учащихся является учебник языка. Цель данного исследования - выявить и описать концепты «Россия», «русская культура» и «русские», отраженные в текстах современных учебников русского как иностранного, изданных в Чешской республике. Это позволит выявить и сформулировать представления о России, русской культуре и ее носителях, представленные в данных учебниках и, в результате, формируемые в сознании чешских учащихся.

Материалом для исследования служат различные тексты, которые содержат страноведческую и культурологическую информацию о России, русской культуре и ее носителях. Источник материала - три учебных комплекса по русскому как иностранному, рассчитанные на учащихся, говорящих на чешском: «Радуга по-новому» (Fraus, 2007-2010), «Učebnice součastné ruštiny, 1. díl» (Computer press, 2009) и «Класс!» (Klett, 2010-2011).

Мы провели концептуальный анализ данных текстов, основываясь на классических методиках, предложенных Н. Д. Арутюновой, Л.Г. Бабенко, С.Е. Никитиной, Е. В. Рахилиной и др. В частности, мы опирались на результаты контекстологического анализа ключевых лексем, репрезентирующих указанные концепты (Россия, Российская федерация, русский, россиянин, российский и пр.), а также слов, обозначающих российские географические объекты, реалии культуры (Москва, Санкт-Петербург, Волга, матрешка и т.д.), имена деятелей культуры и истории и пр. Был проведен анализ текстов с целью выявления объема страноведческой и культурологической информации.

Результаты данного исследования могут быть использованы преподавателями РКИ, авторами и редакторами учебников и учебных материалов, педагогами-филологами, специалистам в области когнитивной лингвистики, теории культуры, антропологии и других гуманитарных наук.

Ключевые слова: концепт, РКИ, Россия, русская культура, русские, учебник

Abstract: In the second language teaching, first of all, Russian language teaching and learning, one of the main sources of cultural information and information about country are the textbooks. The aim of this study is to identify and describe the concepts of Russia, Russian culture and Russians as presented in the textbooks of Russian as a foreign language recently published in the Czech Republic. It will help to formulate an idea of Russia, Russian culture and Russians formed in the Czech students' minds at the lessons.

Written texts and audio, texts of grammatical and lexical exercises that contain geographical and cultural information about Russia and the Russian culture form the data for the study. Three Russian language textbook sets "Радуга по-новому" (Fraus, 2007-2010), "Učebnice součastné ruštiny, 1. díl" (Computer press, 2009) and "Класс!" (Klett, 2010-2011) have been used for the present study.

The study employs the methodology of conceptual analysis of the texts developed by N. D. Arutyunova, L. G. Babenko, S. E. Nikitina, and E. V. Rakhilina among the other scholars. In particular, we have analysed contexts of the key words that represent the concepts (Россия, Российская федерация, русский, россиянин, российский, etc.), as well as words expressing different geographical objects, realities of Russian culture (Москва, Санкт-Петербург, Волга, матрешка, etc.), names of cultural and historical figures. A thematic analysis of texts was made to describe the volume of country and cultural information.

The results of the study can be valuable for Russian language teachers, authors and editors of textbooks and teaching materials, philologists, specialists in the cognitive linguistics, culture studies, anthropology and other human studies.

Key words: concept, Russian Language Teaching and Learning, Russia, Russian culture, Russians, textbook

## Введение

В условиях обучения русскому языку как иностранному за пределами Российской Федерации, вне русскоговорящего общества и общества носителей русской культуры одним из основных источников информации о России и русской культуре, помимо СМИ, становится учебник. Цель данного исследования - определить концепты «Россия», «русская культура» и «русские», т.е. описать образы России, русской культуры и носителей русской культуры, формируемые учебниками РКИ. Концептосферы всех трех концептов тесно связаны, пересекаются, дополняют и формируют друг друга, поэтому мы считаем необходимым рассматривать их вместе. Наиболее объемным концептом, с нашей точки зрения, является концепт «Россия», который включает в себя концепты «русская культура» и «русские»: русская культура представляется как имеющая отношение к Российскому государству, а русские – как жители страны, носители русского языка и русской культуры.

Источником материала для исследования послужили изданные в Чешской Республике три учебных комплекса по русскому как иностранному для учащихся, говорящих на чешском языке:

«Радуга по-новому», учебники 1-5 (Jelínek 2007-2011) издательства Fraus (г. Пльзень),

«Učebnice současně ruštiny. Учебник современного русского языка. 1. díl» (Belyntseva 2009) издательства Computer Press (г. Брно),

«Класс!», учебники 1-3 (Orlova 2010-2012) издательства Klett (г. Прага).

Учебные комплексы «Радуга по-новому» и «Класс!» рассчитаны на последовательное достижение учащимися языковых уровней А1 («Радуга по-новому» - части 1-2, «Класс!» - часть 1), А2 («Радуга по-новому» - части 3-4, «Класс!» - часть 2) и В1 («Радуга по-новому» - части 5, «Класс!» - часть 3). Учебник «Učebnice současně ruštiny, 1. díl» позволяет освоить язык до уровня В2-С1. Выбор учебников обусловлен тем, что они относятся к наиболее популярным у русистов в Чешской республике, используются в школах, вузах и языковых школах.

В данных учебных комплексах страноведческая и культурологическая информация, связанная с Россией и русской культурой, представлена, прежде всего, в следующих случаях.

Тексты (или отдельные предложения), которые являются частью различных учебных материалов и заданий, в том числе: тексты для чтения (восприятия печатного текста) и аудирования (восприятия текста на слух), лексико-грамматические упражнения и под.

Самостоятельные (не относящиеся к конкретному заданию) дополнительные или поясняющие тексты на русском и на чешском языках. Пример: приветственный текст в учебнике «Класс! 1» (Orlova 2010, 5), где на чешском языке представлены герои учебника и Санкт-Петербург – город, в котором они живут и учатся.

Иллюстративный материал (изображение реалий, представителей русской культуры и пр.).

Дополнительная культурологическая информация может быть получена в результате выполнения отдельных заданий-проектов, где учащимся необходимо самостоятельно найти подобную информацию в других источниках (например, ресурсы Интернета). Пример: задание «Проект!» в учебнике «Класс! 1» на стр. 46, где учащимся предлагается сравнить систему образования в Чешской республике и в России.

Информацию студенты должны найти самостоятельно. Сюда же можно отнести пометки, которые не являются частью основных материалов учебника, а дополняют их. Пример: в учебнике «Радуга-по новому 3» в упражнении 2.2 а) на стр. 33 упоминается фильм о жизни Андрея Рублева. Рядом на полях присутствует вопрос к учащимся, знают ли они, кто такой Андрей Рублев.

В качестве материала для исследования послужили отобранные методом сплошной выборки контексты из описанных в первых двух пунктах текстов, отдельные предложения из упражнений и заданий, включающие слова, репрезентирующие исследуемые концепты (575 контекстов). Специфика выявленных контекстов заключается в том, что они разноплановы: некоторые представляют собой развернутые тексты различных жанров, другие – это в той или иной степени развернутые предложения, третьи – элементы упражнений и заданий и пр. Некоторые контексты могут включать сразу несколько анализируемых лексем.

Основной лексемой, репрезентирующей концепт «Россия», можно считать лексему *Россия*. Ее употребление для наименования или определения страны наиболее частотно. Лексема *Российская Федерация* встречается примерно в 15% контекстов, включающих наименования страны. Также встречаются исторические названия: *Московская Русь, Российская империя, СССР/Советский Союз*. Речь идет о текстах, где говорится о соответствующих исторических периодах. Для описания концепта «Россия» мы также принимали во внимание контексты, включающие наименования российских географических объектов и информацию о них (*Москва, Санкт-Петербург, Волга, Сибирь* и т.д.), названия различных объектов русской (и российской) культуры и истории (*Кремль, Эрмитаж* и другие достопримечательности, *матрешка, русская культура/литература* и т.д.), имена представителей русской (и российской) культуры и истории (*А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, М.В. Ломоносов, Петр I* и т.д.), лексемы *русский/россиянин, русский, российский*.

Информация о реалиях и деятелях русской (российской) культуры – составляет основу концепта «русская культура». Само словосочетание *русская культура* встречается лишь в нескольких контекстах.

Концепт «русские» описан на основе анализа контекстов, включающих лексемы *русский/россиянин (российский гражданин, человек русской национальности)*. Лексема *русский* в значении «житель страны, носитель русского языка и русской культуры» чуть более частотна, чем лексемы *россиянин, российский гражданин* (19, 8 контекстов и 1 контекст, соответственно). Лексема *россиянин* используется в контекстах, предполагающих значение «гражданин РФ», например, при описании государственных праздников: «**Россияне** никогда не забывают памятные даты <...>» (Belyntseva 2009, 378) или «75% россиян живут в городах...» (Jelínek 2011, 123). Концепт «русские» также формируется представлениями, которые отражены в текстах о персонажах учебников, которые являются русскими/россиянами, и о деятелях русской культуры, поскольку они являются образцовыми представителями русского сообщества.

При определении понятие «концепт» и выборе методологии концептуального анализа мы опирались на работы ведущих исследователей в области когнитивной лингвистики (Н. Д. Арутюнова, Л. Г. Бабенко, В. З. Демьянков, Е. С. Кубрякова, С.Е. Никитина, Е. В. Рахилина, Ю. С. Степанов, И. А. Стернин и др.). Концепт мы понимаем «обладающую языковым выражением структурную единицу человеческого сознания, которая используется в процессе мышления и содержит совокупность всех

представлений (как коллективных, так и индивидуальных) носителя языка о каком-либо предмете или явлении действительности, в которой выражены отношение к ним людей и оценка, а также содержатся все ассоциации, которые возникают в его сознании в связи с обозначающей этот предмет или явление языковой единицей» (Головатина 2006, 176). Алгоритм анализа, которому мы следовали, включает:

- анализ текстов учебников для выявления объема представленных в них фактических данных о России и русских, объема страноведческой, культурологической и социокультурной информации;
- определение лексических средств репрезентации концептов;
- контекстуальный анализ лексических средств репрезентации концептов.

### **Объем страноведческой, культурологической и социокультурной информации**

Страноведческая, культурологическая, социокультурная информация о России и русской (российской) культуре представлена в учебниках достаточно широко. Это позволяет учащимся сформировать более развернутое представление о географии и культуре страны. Представленность различных страноведческих или культурных реалий варьируется в каждом из учебников. Например, главные герои учебного комплекса «Класс!» учатся в Санкт-Петербурге, поэтому частотность упоминаний города здесь гораздо выше, чем в других учебниках, присутствуют описания города, упоминания отдельных достопримечательностей, улиц, станций метро. Один из тематических блоков в учебном комплексе «Радуга по-новому» посвящен Сибири, по этой причине здесь упоминается больше географических объектов региона.

Помимо энциклопедической информации о географии страны (размеры, протяженность, численность населения, флаг и пр.) присутствует информация или упоминания о большом количестве разнообразных географических объектов: об отдельных частях страны (европейская часть, Кавказ, Урал, Сибирь, Дальний Восток), морях (Черное море, Каспийское море), городах (Москва, Санкт-Петербург, Владивосток, Иркутск, Новосибирск, Мурманск, Смоленск и пр.), реках и озерах (Волга, Обь, Енисей, Байкал и пр.). Специфика контекстов, включающих наименования этих географических объектов, состоит в том, что некоторым из них (наиболее крупным или примечательным, например, Москве, Санкт-Петербургу, Сибири) посвящаются отдельные тексты, в то время как иные объекты встречаются лишь в ряду с другими подобными объектами или в отдельных коротких контекстах (в том числе в отдельных предложениях), содержащих их некоторые характеристики. Например, перечисление городов находящиеся на Транссибирской магистрали: «Экспресс отправляется из **Москвы**, <...>, а затем идёт в **Екатеринбург, Омск и Новосибирск**. <...> Затем поезд идёт в **Иркутск**, <...> минует **Хабаровск** и прибывает в конечный пункт трассы – **Владивосток**» (Belyntseva 2009, 174). В следующем контексте отмечаются историческая значимость, красота, культурная значимость и известность упомянутых городов, соответственно: «В этом году я поеду с родителями в Россию. Мы посмотрим Москву, Санкт-Петербург и **исторические города Владимир и Суздаль**. <...> Я хочу осмотреть все **красивые** места, **памятники и музеи**, о которых я уже **много читала...**» (Jelínek 2008, 104). В предложении из упражнения на дополнение информации присутствует непосредственная характеристика озера Байкал: «**Самое глубокое озеро в мире** - ... (прим. автора – предполагается вставить в пропуск слово *Байкал*)» (Jelínek 2010, 17).

Наиболее упоминаемыми географическими реалиями являются Москва и Санкт-Петербург. Тексты учебников позволяют сформировать достаточно подробные

представления о данных городах. Учащиеся могут познакомиться с их отдельными частями, улицами, достопримечательностями, транспортной системой, историей и пр. (*Кремль, Арбат, ГУМ, Невский проспект, Петропавловская крепость, Нева*, названия станций метро и пр.). Упоминания о Москве появляются уже на первых страницах всех трех учебников без какой-либо характеристики города (даже его определения его как столицы страны). Подробные описания появляются в более поздних частях учебников в развернутых текстах о Москве или ее частях. Например: «Борис из **Москвы**» (Belyntseva 2009, 31), «**Русский** говорил о **Москве**» (Belyntseva 2009, 42), «Почему вы учите **русский язык**? Я буду посылать <...> письма подруге, которая живёт в **Москве**» (Jelínek 2007, 6), «Я из **России**. Я живу в **Москве**» (Orlova 2010, 36). Вероятно, это связано с тем, что основные знания о Москве как столице относятся к базовым. Москва ассоциируется с Россией, является прототипом русского города (Попова 2007, 75-76).

Культурные реалии также представлены в учебниках достаточно широко. В учебниках частотны контексты (упоминания и тексты с более развернутой информацией) с именами различных писателей и поэтов, приводятся отрывки из их литературных произведений. Подобные контексты встречаются чаще и они более разнообразны, чем контексты с именами представителей других областей культуры (живопись, музыка, спорт). Это свидетельствует о том, что важной частью концептов «Россия» и «русская культура», представленных в учебниках, является именно литература и писатели. Например, в одном из текстов Арбат связывается с именами сразу трех поэтов (и только поэтов), которые характеризуются как прославившие русскую культуру: «Это особое место, связанное с памятью тех, кто прославил русскую культуру, начиная с **Александра Сергеевича Пушкина** и **Михаила Юрьевича Лермонтова** и заканчивая **Булатом Окуджавой** <...>» (Belyntseva 2009, 152). Такое доминирование может быть обусловлено, с нашей точки зрения, профессиональной ориентацией и ценностями авторов учебников (филологи, преподаватели), но тем не менее оказывает влияние на формирование у учащихся представления о русской культуре и России.

На первом месте среди писателей по частоте упоминаний находится А. С. Пушкин. Контексты с его именем частотны во всех трех учебных комплексах (23 контекста). Например, в диалоге в одном из первых разделов учебника коротко предоставляется информация о писателе (полное имя, автор классических/образцовых произведений русской литературы, положительная характеристика творчества, соответственно): «Н: Извините, а что это у вас? – Е: Это **Александр Сергеевич Пушкин**. Русская **классика**. <...> - Н: <...> Я знаю Пушкина. Это **очень хороший писатель**» (Belyntseva 2009, 41). В учебнике «Класс! 1» в упражнениях на тренировку конструкций «Это ... (кто?)», «Я ... (кто?)» имя Пушкина приводится как один из предлагаемых вариантов для создания предложений в ряду с представителями других стран и культур. Учащиеся должны сформировать предложения: «*Это А.С. Пушкин. Меня зовут А.С. Пушкин. Я из России, я русский и говорю по-русски*» (Orlova 2010, 34). Как и в ситуации с превалирующим упоминанием Москвы, можно говорить о том, что имя Пушкина прочно ассоциируется с русской культурой и Россией (либо такая ассоциация закрепляется учебниками), А.С. Пушкин является прототипом русского писателя, деятеля русской культуры. Приведем еще несколько примеров. «Ученики городской школы читают в классе **Пушкина** <...>» (Belyntseva 2009, 53) – произведения Пушкина как часть обычной школьной программы. «Александр Сергеевич Пушкин – **великий русский** прозаик и драматург – основоположник русской литературной **классики**. Его

роман «Евгений Онегин» стал **шедевром мировой литературы»** (Jelínek 2009, 96) – выделенные лексемы формируют образ писателя как значительного, автора классических/образцовых произведений русской литературы, вписанного в мировой контекст.

Кроме А.С. Пушкина русская литература также представлена такими авторами как А.П. Чехов (есть также один контекст, включающий наименование города Чехова), Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, И.С. Тургенев, М.Ю. Лермонтов. Имена этих авторов встречаются в учебниках в трех и более контекстах. Один или два раза появляются упоминания о Н.В. Гоголе, Б.Л. Пастернаке, А.И. Солженицине, В.П. Астафьеве, М. Цветаевой и некоторых других авторах. Далее в качестве представителей русской культуры или России приводятся различные ученые, спортсмены, композиторы, музыканты, художники из разных исторических эпох: П.И. Чайковский, М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, И.П. Павлов, И.К. Роднина, В.А. Третьяк, В. Высоцкий, И.Е. Репин, И.И. Левитан, А. Рублев, В. Цой, различные музыкальные группы и пр.

Учебники также включают небольшой объем исторических сведений о России, которые носят спорадический характер и не могут сформировать систематизированного представления об истории страны. Такие сведения, как правило, привязаны к определенным культурным реалиям. Например, упоминание Великой Отечественной войны в связи с информацией о государственном празднике 9 Мая, а имя императора Петра I - в связи с Петербургом. Однако данная единичная информация также формирует концепты «Россия» и «русская культура».

Еще одну область описываемых концептов создает информация о русской кухне, отдельных традициях, обычаях (праздники, чаепитие, дача). Информация о русской кухне в большей или меньшей степени в каждом учебном комплексе представлена одним из специальных разделов, тем. Упоминаются различные национальные блюда (борщ, оладушки, пельмени, оливье), однако наиболее частотное употребление лексем *пирожки* и *блинчики* (15 и 12 контекстов). Можно предположить, что именно эти блюда формируют основу представлений о русской кухне, создаваемых учебниками, и попадают в ассоциативное поле концептов «русская культура» и «Россия». Информация о традициях носит спорадический характер и представлена в основном информацией о чаепитии и характеристикой основных государственных праздников, связанных с ними обычаями (например, Новый год: подарки, Дед Мороз, елка, оливье). Это исключает формирование представлений, к примеру, о народных (в том числе обычаях различных народов РФ), профессиональных праздниках и под.

#### **Результаты контекстологического анализа: представления о России и русской культуре**

Контекстологический анализ текстов, включающих лексемы обозначающие саму страну (Россия, Российская Федерация, страна), россиян и лексемы обозначающие перечисленные реалии, относящиеся к России или русской культуры, позволил выявить следующие формирующие концепты представления.

Россия представляется как **большая страна** (или страна больших объектов). Об этом свидетельствует использование в исследуемых контекстах таких лексем, как *просторы*, *дали*, *огромный*, *бесконечный*, *большой*, *крупнейший* и т.д. Например: «Озеро Байкал – **огромный** резервуар пресной воды» (Jelínek 2010, 12), «Главный универсальный магазин – **один из самых больших** магазинов в Москве» (Orlova 2010, 68). На это также указывает использование в текстах различных числовых показателей

(размеры, объемы, численность и пр.). Например: «Это **самый дорогой** город мира, а также **самый крупный** по численности населения город Европы. <...> в столице проживает **свыше десяти миллионов человек**» (Belyntseva 2009, 94).

Россия показана как **страна природных богатств**. Используемые лексемы: *реки, моря, леса, озера, нефть, огромные ресурсы, большие запасы, богата* и т.д. Например: «Но вы попробуйте искупаться в горной **реке**, подышите нашим **воздухом**, попейте воды из **чистого ручья**, и вы поймете, что такое отдых в Сибири» (Jelínek 2010, 22), «Главное **богатство** курортов – это **уникальные минеральные источники и месторождения** лечебной грязи» (Belyntseva 2009, 219).

В текстах учебников подчеркивается **красота** страны и красота различных объектов русской культуры. Используемые лексемы в контекстах: *красиво, красивый, красивейший, хорошо, хороший, очень нравится, привлекать, поражает красотой* и т.д. Например: «Рядом Волга, лес, везде березки, яблони. У нас летом **так красиво!**» (Belyntseva 2009, 67) «Ах, Вероника, как я тебе завидую! Ты живешь в **прекрасном** городе! (прим. автора – о Петербурге)» (Orlova 2011, 53), «Он до сих пор **поражает** своей **красотой** (прим. автора – о ГУМе)» (Orlova 2010, 68).

Россия представляется как страна с **богатой культурной традицией**. Об это свидетельствует, прежде всего, включение в тексты учебников большого количества различных реалий и имен деятелей культуры, а также использование в контекстах лексем: *огромное количество памятников, знаменитый, разнообразие, шедевр* и пр. Подчеркивается также **известность и значимость русской культуры и отдельных ее объектов**, ее включенность в мировой контекст и большой интерес к ней. Частотны контексты со следующими лексемами, которые относятся к самым различным культурным реалиям, явлениями или личностям: *знаменитый, уникальный, всемирно известный, один из самых известных ... мира, прославил русскую культуру, достигнуть мирового уровня, интересуется/нравится русская культура/литература/история России* и пр. Например: «Рассказы и драмы Чехова **оказали большое влияние** на европейскую и американскую прозу и драматургию» (Jelínek 2009, 97), «Своими открытиями Ломоносов **обогастил** почти все области знания» (Jelínek 2011, 28), «**всемирно известный** российский кутюрье (прим. автора – о В. Зайцеве)» (Belyntseva 2009, 328), «Талантом и мастерством этой прима-балерины **восхищались во многих странах мира** (прим. автора – о М. Плисецкой)» (Orlova 2012, 92).

В целом для подобных контекстов характерно использование превосходной степени прилагательных и наречий, лексики со значением величин, большого количества, высокой степени того или иного (прежде всего, положительного) качества, интенсивности действия и пр. Например: *славится, уникальный, с удовольствием, красивейший, прекрасный, уникальный, высокий, длинный, очень, много, множество, огромное количество, несчётное количество, многочисленный, уютный, удобный, фешенебельный, комфортабельный* и т.д. Стоит, однако, отметить, что лексика с негативным значением также присутствует в исследуемых текстах, однако она появляется преимущественно в текстах, посвященных историческим событиям. Например: «Много **бед** тогда свалилось на головы простых людей. Вместе со всем **пострадали** и чехи» (Orlova 2012, 22), текст «**Трагедия** церкви» об уничтожении храмов (Jelínek 2011, 119) и под.

Россия также представляется как страна **друзей, дружеских связей**. Лексика: *друг, подружиться, найти друзей, познакомиться* и под. Например: «Мы должны

попрощаться с **друзьями**, с Москвой, с Россией...» (Jelínek 2011, 119), «Больше всего мне понравились в России люди. **К нам прекрасно относились** не только преподаватели и студенты, с которыми мы **дружили**, но и совсем чужие люди» (Jelínek 2011, 120), «Дима! Наконец-то ты приехал! Привет, **дружище!**» (Belyntseva 2009, 164), «Даша, у тебя в Москве появились **надежные друзья**» (Orlova 2012, 98), «Дорогая моя **подруга!** Мне не верится, что совсем скоро ты уедешь <...>» (Orlova 2012, 129).

С одной стороны, Россия представлена как **многонациональная страна**. Об этом свидетельствует наличие текстов, которые посвящены непосредственно этому вопросу: «На территории современной России проживает 143 миллиона человек. Они представляют почти 200 национальностей» (Orlova 2012, 10). С другой стороны, большая часть подобных контекстов, представляет Россию как **страну русских, где говорят на русском языке**. Об этом свидетельствует преимущественное использование лексемы *русский* (не *россиянин*) для обозначения жителей страны или носителей языка, а также иные примеры. Например: «**Русских**, которые едут за рубеж, друзья обычно предупреждают <...>» (Jelínek 2009, 24) «Я думаю, каждый иностранец должен заметить и оценить гостеприимство **русских** (прим. автора – о визите в Россию)» (Jelínek 2011, 120), «Да, я из России, я **русская**» (Belyntseva 2009, 26), «Меня зовут Сергей Беляев. Я из России. Я живу в Москве. Я говорю **по-русски** и по-чешски». Однако, стоит признать, что такая тенденция может быть обусловлена учебной задачей подобных контекстов: они присутствуют в разделах учебников, где тренируется использование лексики со значением нации или наименований языков.

### Концепт «русские»

Результаты анализа текстового материала позволяют определить концепт «русские» следующим образом: жители России, говорят по-русски, интеллигентны и образованы, имеют активную жизненную позицию, дружелюбны, любят праздники. Описанные черты (помимо «жители России, говорят по-русски») – во многом результат выбора персонажей учебников, насыщение учебника информацией о представителях русской культуры и решение учебных задач (освоение тематической лексики). Например: «Моя жена собирает цветы, делает из них венки и **читает поэзию**. <...> Мы **играем на гитаре** и кушаем печеную картошку» (Belyntseva 2009, 68), «Это мой друг. <...> Он русский и живет в Санкт-Петербурге. Максим **любит компьютер и спорт**. А еще он классно **играет на гитаре**. <...> Он **изучает английский и итальянский**» (Orlova 2010, 53), «Дашка просто обожает **балет** (прим. автора – чешка пишет о своей русской подруге)» (Orlova 2012, 138). Данное описание концепта «русские» может быть дополнено рядом черт, каждая из которых встречается в отдельном контексте и не подтверждается другими примерами. В том числе: «На вопрос «Как ваши дела?» русские чаще всего отвечают: «Ничего», т.е. не хвастаются и не жалуются», «Другие, пользуясь случаем, спешат по русскому обычаю излить свою душу» (Jelínek 2009, 24), «<...> русский народ – это народ земледельцев» (Jelínek 2009, 68), «Улыбка у русских не выступает как обязательный вежливый комплимент собеседнику» (Jelínek 2009, 74), «Русские обращаются с временем довольно вольно» (Jelínek 2010, 16), «Считается, что <...> русские – ленивы и скромны» (Jelínek 2011, 98) и пр.

### Заключительные примечания

На полученные результаты оказали значительное влияние специфические особенности текстов учебников: необходимость решать учебные задачи (освоение

тематической лексики, грамматических явлений и пр.), повышать мотивацию учащихся и их интерес к языку и стране, выбор определенных тем, постепенное усложнение текстов, повторение и упрощение информации и пр. На наш взгляд, большое значение также имеют личностные и профессиональные особенности авторов. В связи с этим, можно предположить, что результаты подобного исследования на материале других учебных комплексов может отличаться от результатов данного исследования.

### **Использованная литература / References**

BELYNTSEVA, O., JANEK, A. (2009): *Učebnice současné ruštiny. Učebnik moderního ruského jazyka, 1. díl +MP3*. Brno: Computer Press, 2009. 556 s. ISBN 978-80-251-2442-0.

JELÍNEK, S., ALEXEJEVA, L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. (2007): *Радуга по-новому 1: učebnice ruštiny*. Plzeň: Fraus, 2007. 128 s. ISBN 978-80-7238-659-8.

JELÍNEK, S., ALEXEJEVA, L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. (2008): *Радуга по-новому 2: učebnice ruštiny*. Plzeň: Fraus, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7238-700-7.

JELÍNEK, S., ALEXEJEVA, L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. (2009): *Радуга по-новому 3: učebnice ruštiny*. Plzeň: Fraus, 2009. 128 s. ISBN 978-80-7238-772-4.

JELÍNEK, S., ALEXEJEVA, L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. (2010): *Радуга по-новому 4: učebnice ruštiny*. Plzeň: Fraus, 2010. 128 s. ISBN 978-80-7238-947-6.

JELÍNEK, S., ALEXEJEVA, L. F., HŘÍBKOVÁ, R., ŽOFKOVÁ, H. (2011): *Радуга по-новому 4: učebnice ruštiny*. Plzeň: Fraus, 2011. 144 s. ISBN 978-80-7238-953-7.

ORLOVA, N., VÁGNEROVÁ, M., KOŽUŠKOVÁ, M. (2010): *Класс! 1: Ruština pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7397-032-1.

ORLOVA, N., VÁGNEROVÁ, M., KOŽUŠKOVÁ, M. (2011): *Класс! 2: Ruština pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2011. 186 s. ISBN 978-80-7397-066-6.

ORLOVA, N., VÁGNEROVÁ, M., KOŽUŠKOVÁ, M. (2012): *Класс! 3: Ruština pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. Praha: Klett, 2012. 300 s. ISBN 978-80-7397-067-3.

БАБЕНКО, Л. Г., ВАСИЛЬЕВ, И. Е., КАЗАРИН, Ю. В. (2000): *Лингвистический анализ художественного текста : учебник для вузов по спец. «Филология»*. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000. 534 с. ISBN 5-7525-1078-3.

ГОЛОВАТИНА, В.М. (2006): *Репрезентация концепта «вдохновение» в русской литературной традиции. Диссертация*. Екатеринбург, 2006. 248 с.

ДЕМЬЯНКОВ, В. З. (2001): Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке. In *Вопросы филологии. 2001. № 1*. с. 35-47.

КУБРЯКОВА, Е. С., ДЕМЬЯНКОВ, В. З., ПАНКРАЦ, Ю. Г., ЛУЗИНА, Л. Г. (1996): *Краткий словарь когнитивных терминов*. Москва: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с. ISBN 5-89042-018-6.

*Логический анализ языка: Культурные концепты / отв. ред. Н. Д. Арутюнова*. Москва: Наука, 1991. 204 с. ISBN 5-02-011055-8.

*Методологические проблемы когнитивной лингвистики : научное издание / под ред. И. А. Стернина*. Воронеж : Ворон. гос. ун-т, 2001. 182 с. ISBN 5-9273-0130-4.

ПОПОВА, З. Д., СТЕРНИН И. А. (2007): *Семантико-когнитивный анализ языка. Научное издание*. Воронеж: «Истоки», 2007. 250 с. [онлайн]. Режим доступа: [http://sterninia.ru/files/757/4\\_Izbrannye\\_nauchnye\\_publicacii/Kognitivnaja\\_lingvistika/Semantiko\\_kognitivnyj\\_analiz\\_jazyka\\_2007.pdf](http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Kognitivnaja_lingvistika/Semantiko_kognitivnyj_analiz_jazyka_2007.pdf) [дата обращения: 10.05.2018].

РАХИЛИНА, Е. В. (2000) *Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость*. Москва: Русские словари, 2000. 416 с. ISBN 5-93259-016-5.

СТЕПАНОВ, Ю. С. (2004): *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический Проект, 2004. 992 с. ISBN 5-8291-0388-5.

**Профиль автора:**

*Варвара Головатина, кандидат филологических наук, преподаватель*

Научные интересы: преподавание РКИ, преподавание иностранных языков, ИТ в обучении языкам, когнитивная лингвистика, культурные концепты

Западночешский университет в г. Пльзене, Институт языковой подготовки, ул. Универзитни 22, Пльзень 30100, Чехия

**golovatina@gmail.com**

**About the author:**

*Varvara Golovatina, Candidate of Philological Sciences, Lecturer*

Research interests: Teaching Russian as a Foreign Language, Foreign Language Teaching, ICT in Language Teaching and Learning, Cognitive Linguistics, Cultural Concepts

University of West Bohemia, Institute of Applied Language Studies, Univerzitní 22, Pilsen 30100, Czech republic.

**golovatina@gmail.com**

## **ОДНА ИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ОСВАИВАТЬ НОВЫЙ ЛЕКСИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ**

### **ONE OF THE POSSIBILITIES HOW TO DEVELOP THE ABILITY OF THE STUDENTS TO ACQUIRE NEW LEXICAL MATERIAL**

**Йозеф Догнал**

Резюме: Статья направлена на вопрос о том, как можно помогать учащимся на более продвинутом уровне обучения русскому языку овладевать новыми лексическими единицами на уроках русского языка как иностранного и как можно данную способность развивать и использовать также в коммуникации на русском языке в реальных условиях. Учитывается необходимость сочетать знание лексической единицы, ее значения или значений и ее грамматических свойств с целью развивать как раз способность учащихся активно и с грамматической точки зрения правильно пользоваться новым лексическим материалом. Приводится возможность выстраивать новый тип упражнений, способствующий развитию именно такой способности.

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, осваивание новой лексики, знание грамматики, систематический подход.

Abstract: The article deals with the question of the way how to help students to acquire new lexical material while studying Russian as a foreign language and how to strengthen such an ability even in the frame of communication in Russian in the real life. This process is taken into account as a complex of the knowledge of the lexical unit, of its meaning or meanings and its grammatical characteristics aiming at the development of the ability of the student to use the new lexical material in the right grammatical form. The article shows how to draw up a new type of exercises which are suitable to develop and strengthen exactly this ability.

Key words: teaching of Russian as a foreign language, acquiring new lexical material, the knowledge of grammar, systematic attitude.

В последние два-три десятилетия можно сталкиваться с тем, что строго применяемый коммуникативный метод обучения иностранным языкам довольно часто связан с тенденцией отходить от знания грамматических правил изучаемого языка, так как они иногда не нужны – ведь и грамматически неправильные формы несут определенное значение, так что они иногда достаточны для передачи нужной (несложной) информации. Кроме того, можно встретить и другие взгляды на включение грамматических правил в процесс обучения иностранным языкам, напр.:

они не интересны, они скорее скучны, так как они «не забавляют», а преподавание должно быть привлекательной «игрой»;

они не развивают творческий подход, так как требуют соблюдения системы правил;

они требуют их знания – некоторые преподаватели думают, что знание грамматических правил студенту приходится доказывать при помощи их точного определения – а декламировать точные теоретические определения правил никому неинтересно (с чем мы согласны).

Такой подход к овладению грамматикой русского языка можно понимать, если он касается, скажем, уровней A1 или A2 общеевропейских компетенций владения иностранным языком, когда действительно достаточно минимума знаний для общения на иностранном языке. Но соответствует ли такой подход требованиям к владению грамматическими правилами и на более продвинутом уровне? Вряд ли. Ведь в случае, когда учащиеся поставили своей целью овладеть иностранным (русским) языком на

более высоком уровне, без использования грамматических правил на практике, в практическом общении они не смогут достичь желаемого уровня их знаний и – самое главное – умений.

Необходимо, однако, учесть, что в коммуникативных ситуациях не только с русскими-носителями языка, но и с иностранцами, владеющими русским языком, студент, обучающийся русскому языку, часто сталкивается с новыми словами, которые он по контексту понимает и которыми полезно было бы пользоваться в продолжающемся разговоре, или которые хорошо было бы включить в активный словарный запас, но которые ему пока неизвестны. В таком случае стоит учесть, что надо было бы овладеть как минимум четырьмя из пяти характеристик данного слова/данной лексической единицы, выдвигаемыми Н.М. Шанским. К необходимым для характеристики слова признакам, по его мнению, относятся фонетическая оформленность, семантическая валентность, недвуударность, лексико-грамматическая отнесенность и непроницаемость (Шанский 1957). Первые три в таком случае даны разговорной ситуацией – и пониманием значения и улавливанием фонетической оформленности и ударения – но вряд ли кто-либо из говорящих станет обращать наше внимание на грамматические, прежде всего морфологические свойства, причем именно они во многом определяют, окажется ли обучающийся русскому языку способным правильно пользоваться новой лексической единицей.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком уже как минимум на уровне B1 предполагают, что студент кроме прочего из контекста угадает значение неизвестных ему слов. А на уровне B2 он уже способен: «Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. – Он/Она умеет понимать основную мысль сложных текстов, касающихся как конкретных, так и абстрактных тем, включая профессиональные дискуссии, направленные на узкоспециальные темы по его профессии. Он/Она способен/способна принимать участие в разговоре настолько связно и спонтанно, что может разговаривать на каждодневные темы с носителями языка, причем это не требует повышенного усилия ни для какого участника дискуссии<sup>11</sup>» (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, онлайн). Это значит, что студент, овладевший русским на этом уровне, способен принимать участие в длинных разговорах, способен аргументировать и защищать свое мнение, выражать свои чувства с разной интенсивностью. В таких разговорах, разумеется, оказывается уместным и желательным, чтобы студент пользовался по возможности правильными грамматическими формами освоенных им лексических единиц, что, однако, как раз принадлежит к выше упоминаемой лексико-грамматической отнесенности. Коммуникативные цели, связанные с продвинутым уровнем овладения русским языком, невозможны без применения знаний грамматической системы русского языка. Дело тут не в «теоретическом» уровне этих знаний, а в их применении на практике. Ведь именно в таких разговорах, которые не представляют затруднения для разговаривающих, встречается часто то, на что мы намекаем – необходимость улавливать незнакомые лексические единицы, но не только по контексту понимать их значение. Очень часто является уместным немедленно пользоваться именно этими

---

<sup>11</sup> Перевод на русский – Й. Д.

новыми лексическими единицами, так как это уточняет и расширяет возможности аргументации, дает возможность приспособиться к уровню (лексическому и профессиональному) коммуникации партнера, что способствует более полному взаимному пониманию. Это – часто встречающаяся ситуация, это, значит, и есть – подчеркиваем – составная часть коммуникативных умений. Значит, к ней надо учащихся готовить, надо помнить о том, что им придется в таких разговорах «на лету» улавливать новые лексические единицы, понимать их и почти немедленно пользоваться ими.

Такая способность основана на довольно быстрой реакции, связанной не только с тем, что говорящий на русском языке угадает значение данной лексической единицы, но и с тем, что он способен отнести ее к определенной грамматической парадигме, с которой он знаком, так как только в таком случае он окажется способным пользоваться новой лексической единицей правильно, доказывая этим самым, что он достаточно овладел систематичным знанием грамматического строя русского языка.

Такие способности не являются врожденными, их надо развивать, в них надо тренироваться, причем регулярно, так, чтобы студенты активно усвоили именно способность улавливать в разговоре или тексте незнакомые им пока слова, угадывать их значение, соотносить эти лексические единицы с определенной частью речи и в ее рамках находить надлежащие грамматические характеристики, которые могут им, в свою очередь, помочь правильно этими лексическими единицами пользоваться в последующем разговоре.

Проблема, с которой мы сталкиваемся в ходе развития этой способности, заключается в нескольких факторах, с которыми мы – к сожалению – все чаще встречаемся у студентов чешских и словацких кафедр русистики. Это прежде всего следующие факторы:

у студентов падает уровень знания – интуитивного, или рационального – грамматической системы данного языка, иногда, к сожалению, и родного; связано это отчасти с односторонней трактовкой грамматики как чего-то ненужного для коммуникации на иностранном языке, отчасти с неохотой студентов принимать «правила» в качестве основы хороших коммуникативных умений;

снижается уровень знаний понятийного аппарата и значения отдельных грамматических категорий – не всегда студентам ясно, что такое, напр., сослагательное наклонение, что такое вид глагола; проходящее как раз исследование, результаты которого будут в нашем распоряжении только в конце 2018 – начале 2019 года, показывает, что прежде всего студенты первого курса в вузе с трудом угадывают, которые из впервые ими прочитанных глаголов имеют форму совершенного/несовершенного вида; точно объяснить, в чем заключается разница между совершенным и несовершенным видом глаголов, является для них довольно сложным заданием;

студенты в определенной мере привыкли к тому, что получают уже готовую информацию – когда они знакомятся с новыми лексическими единицами, их или учебник, или преподаватель сейчас же знакомят с присущими новому лексическому материалу формами, не намекая, однако, на парадигму, которой надо пользоваться;

студентов предупреждают, что определенные формы представляют собой затруднение или даже исключение, и им данные формы приводят, чтобы они обратили на них внимание и выучили их; упор ставится на исключения, а не на регулярные

формы, что иногда приводит студентов к убеждению, что исключений столько, что правила даже не стоит знать;

новые лексические единицы преподносятся студентам в основной форме, т.е. глаголы в инфинитиве, существительные в именительном падеже, ... причем не всегда тренируется их склонение или спряжение; на практике мы довольно часто встречаемся с тем, что студенты овладевают отдельными грамматическими формами не как формами одного слова, а как самостоятельными лексическими единицами, так как они не тренировались в способности пользоваться знакомыми(?) им парадигмами.

Значит, в случае, когда мы хотим готовить студентов, действительно способных вести активную коммуникацию на более продвинутом уровне знания русского языка, кроме других «компетенций» надо менять также подход к знанию грамматических особенностей русского языка и развивать их способности активно овладеть применением данных особенностей на практике.

Если, однако, посмотреть в учебники, то именно таких упражнений в наших учебниках маловато. Трудно сказать, почему это так. Может быть, такое упражнение было бы довольно комплексным, что затрудняет и работу с ним, и контроль того, справился ли студент с ним правильно или нет. Связано это, кажется, и с фактом, что такие упражнения требуют времени, требуют более интенсивной работы и преподавателя, и студентов, что не всегда встречается с достаточным пониманием обеих сторон.

Напрашивается вопрос, какие имеются возможности преодолеть этот недостаток, если уж развивать такую грамматико-лексическую способность студентов на продвинутом уровне обучения русскому языку просто необходимо? Попытаемся показать модель такой формы упражнений, которые, по нашему мнению, могли бы дать студентам возможность развивать свои способности именно по отношению к этой важной компетенции.

Развитие такой способности – это по сути регулярный тренинг, заключающийся в основном в развитии способности на практике использовать модель, в которой учитываются три уровня овладения иностранным языком, проявляющиеся в коммуникативной ситуации почти одновременно в пассивном/рецептивном и в активном/продуктивном виде:

уровень коммуникативный (распознавание неизвестной лексической единицы/ее активное включение в коммуникацию);

уровень лексический (присуждение новой лексической единице значения, вытекающего из контекста/активное включение новой лексической единицы в коммуникацию);

уровень грамматический (распознавание грамматических свойств новой лексической единицы, поиски и активное применение к ней нужной парадигмы).

Схематически можно изобразить данную модель следующим образом:

**рецептивное овладение  
лексической единицей**

- 1) регистрация новой лексической единицы
- 2) присуждение новой лексической единице значения
- 3) решение о том, что новая лексическая единица важна для коммуникации
- 4) соотнесение новой лексической единицы со знакомой грамматической категорией

5) активизация нужной для использования лексической единицы парадигмы

**продуктивное использование  
лексической единицы**

- 9) активное применение в потоке коммуникации
- 8) правильное ударение и фонетическое оформление
- 7) включение в активно формулируемое высказывание
- 6) образование правильной формы

Осознавая, что студентам надо прививать данную модель коммуникативного поведения, предполагаем, что именно по этой модели стоит выстраивать упражнения, в которых студенты пройдут все три уровня, коммуникативный, лексический и грамматический, причем в рецептивном и продуктивном использовании. Упражнения поэтому стоит выстраивать в следующих основных пяти шагах, в которых студенты:

- а) в контексте знакомятся с новой, неизвестной им пока или не хорошо знакомой им лексической единицей в определенной грамматической форме;
- б) определяют или угадывают по контексту значение данной лексической единицы;
- в) находят основную форму (инфинитив, именительный падеж и т.п.);
- г) относят данную лексическую единицу к определенной парадигме;
- д) активно пользуются данной лексической единицей в правильной форме (обязательно в предложении).

Только в случае соблюдения всех приводимых шагов, причем в их нужной последовательности, можно данную коммуникативную способность развивать действительно эффективно. В распоряжении преподавателя, по-нашему, имеются три основные формы таких упражнений:

- а) во-первых, письменное или устное упражнение, в котором даются в коротких предложениях формы пока неизвестных лексических единиц, и студенты, улавливая их значение, относят их одновременно к определенным частям речи, решают вопрос об основной форме данного слова и потом пользуются им в предложении;
- б) во-вторых, это короткие предложения или отрывки коммуникации, которые читает преподаватель;
- в) в-третьих, аудирование, когда студенты прослушивают отрывок речи носителя языка, в котором присутствует несколько им пока неизвестных или мало знакомых слов.

Упражнения описываемого типа уместно включать в занятия в качестве дополнительной формы развития коммуникативных умений. Пригодным является

конец занятия, когда можно при их помощи активизировать студентов, повторять пройденную тему, упоминать о грамматических знаниях, усвоенных в прошлом и отчасти или полностью забытых. Во всех выше приведенных случаях важно, чтобы процесс не остановился на угадывании значения новой лексической единицы. Именно на этом, по нашему опыту, чаще всего подобное упражнение останавливается, но надо сделать дальнейшие шаги – надо найти основные формы, определить их грамматические характеристики, соотнести их со знакомой парадигмой и впоследствии активно данной лексической единицей воспользоваться в как будто реагирующем на прослушанное воображаемом разговоре. Именно такой способ соответствует требованиям, выдвинутым Т.Р. Аникеевой и А.Е. Голукович: «Освоение новой лексики напрямую зависит от частотности употребления новых слов и словосочетаний в речи обучаемых. Следовательно, набор заданий, используемых преподавателем для достижения упомянутой выше цели, должен быть неоднородным, разнообразным по характеру. Сами упражнения должны быть направлены не только на запоминание нового языкового материала, но и на развитие языковой «гибкости», умения варьировать языковыми единицами, способности использовать изучаемые единицы в разных контекстах.» [АНИКЕЕВА, ГОЛУКОВИЧ, онлайн].

Такой более комплексный подход к развитию рецептивных и продуктивных компетенций студентов мог бы способствовать не только активному развитию коммуникативных компетенций студентов, но мог бы подчеркнуть и тот факт, что недооцениваемое не только студентами, но и некоторыми дидактиками и преподавателями знание грамматического строя русского языка важно не только «теоретически», но что оно имеет прочное место в развитии коммуникативной компетенции уже на уровнях Б1 и Б2. Кроме того, усилилось бы и знание грамматического строя русского языка и – кажется, не только в чешской среде – подчеркивалось бы значение знания грамматики и грамматических категорий и родного языка, так как студенты пользовались бы названиями грамматических категорий и осознавали бы их значение для правильного владения языком. Следующим эффектом могло бы быть и более точное понимание специфических черт славянских языков.

#### ***Использованная литература / References***

АНИКЕЕВА, Т.Р., ГОЛУКОВИЧ, А.Е. (онлайн): Способы активизации лексики на занятиях по иностранному языку. In *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015, т. 30. С. 421-425. Режим доступа: <http://e-koncept.rz/2015/65155.htm>. [онлайн] [дата обращения: 30.05.2018]

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (онлайн): Режим доступа: [file:///D:/Users/1814/AppData/Local/Temp/Temp1\\_evropskyreferencniramec.zip/Kapitola%2003.pdf](file:///D:/Users/1814/AppData/Local/Temp/Temp1_evropskyreferencniramec.zip/Kapitola%2003.pdf) [онлайн] [дата обращения: 30.05.2018]

ШАНСКИЙ, Н.М. (1957): *Лексика и фразеология современного русского языка: Пособие для студентов-заочников факультетов русского языка и литературы педагогических институтов*. Москва 1957.

**Профиль автора:**

*Йозеф Догнал, кандидат филологических наук, профессор*

Научные интересы: русская литература 19-20 веков, преподавание русской литературы и русского языка

**josef-dohnal@volny.cz**

**About the author:**

*Josef Dohnal, Candidate of Philological Sciences, Professor*

Research interests: Russian Literature of the XIX-XX Centuries, Teaching Russian as a Foreign Language

**josef-dohnal@volny.cz**

## **ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ БЕЛОРУССКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ БЕЛОРУСОВ**

### **SUPERPOSITION OF THE BELARUSIAN AND RUSSIAN LANGUAGES IN THE WRITTEN LANGUAGE OF THE BELARUSIANS**

**Алла Занковец**

Резюме: Сосуществование русского и белорусского языков на территории Беларуси приводит к активному смешению систем этих языков, что находит свое отражение в том числе в ошибках, которые допускают белорусы как в устной, так и в письменной речи. Особенно важной представляется проблема такого наложения систем в официально-деловой письменной речи.

Ключевые слова: билингвизм, языковая интерференция, культура речи, официально-деловой стиль, русский язык, белорусский язык.

Abstract: The coexistence of Russian and Belarusian languages on the territory of Belarus leads to an active mixture of the systems of these languages, which is reflected, among other things, in the mistakes that Belarusians allow in both oral and written language. Particularly important is the problem of such superimposition of systems in official and business writing.

Key words: bilingualism, language superposition, culture of speech, formal language, Russian language, Belarusian language.

Языковая ситуация в Беларуси сегодня привлекает пристальное внимание лингвистов. Официально в Республике Беларусь два государственных языка – белорусский и русский, однако в речевой практике доля русского языка, по крайней мере, в больших городах превышает долю белорусского. Это утверждение справедливо и для сферы образования и науки, и для делового общения, и для средств массовой информации. Читают книги белорусы тоже преимущественно по-русски: поскольку все владеют русским языком, то нет нужды переводить на белорусский язык те произведения, которые написаны на русском языке или были переведены на русский. Кино также дублируется по-русски.

В то же время белорусский язык постепенно «входит в моду» среди образованной городской молодежи, которая, пусть и с ошибками, но говорит и пишет по-белорусски. Многие компании, обнаружив такой интерес молодых людей к национальному языку, начинают использовать белорусский в рекламных компаниях. Таким образом, сталкиваются языковая практика и модные тенденции, и на этом стыке появляются речевые ошибки. Сосуществование и взаимодействие двух близкородственных языков приводят к активному смешению двух систем и порождают городское просторечие.

Под городским просторечием мы понимаем такую речь городского населения, которая не может быть признана ни русскими, ни белорусским литературным (разговорным) языком или их территориальной разновидностью. В Беларуси это чаще русская речь с включениями белорусской языковой системы либо – реже – белорусская речь с вкраплениями русской языковой системы (Занковец 2015).

Все белорусы являются билингвами, то есть с детства в той или иной степени владеют двумя языками, а также изучают их в школе в одинаковом объеме. Тем не менее большая часть населения допускает ошибки и в русской, в белорусской речи.

Конечно, это может быть следствием низкой культуры речи, однако одновременное владение двумя языками не может не влиять на речь носителей.

Кроме того, нельзя не учитывать, что со времен Российской империи (с 17 века) белорусский язык находился в упадке, а в некоторые исторические периоды и вовсе был запрещен, поэтому в начале 20 века восстанавливался на основе диалектов с привлечением польских и русских грамматик (поскольку белорусская интеллигенция получала образования либо по-польски, либо по-русски).

В советский период белорусский язык был необязательным для изучения в школе, а на уровне системы его сознательно русифицировали. Лингвистические словари того времени фиксируют параллельно белорусские и «белорусифицированные» русские лексемы, например *аловак* и *карандаш*; *цягнік* и *поезд* и т. д. До сих пор в Беларуси существуют газеты, основанные в советский период, которые по-белорусски называются «Труд» (правильно «Праца»), «Звезда» (правильно «Зорка»).

Сегодня интерференция русского и белорусского языков происходит на всех языковых уровнях. Рядовые носители языка четко идентифицируют такое наложение только на фонетическом уровне: например, произношение твердого [ч] вместо мягкого [ч'] в русской речи и наоборот, мягкого [ч'] вместо твердого [ч] в белорусской речи; произношение твердых звуков [шч] на месте долгого мягкого шипящего [ш':] в русской речи. В то же время отсутствие качественной редукции гласных, дзеканье (произношение [дз'] в соответствии [д']) и цеканье (произношение [ц'] в соответствии [т']) белорусы не идентифицируют. Однако интерференция на фонетическом уровне практически не отражается на письме, поэтому в рамках данной статьи ее рассмотрение неактуально.

Проследить интерференцию можно на графическом уровне. Белорусский и русский языки используют кириллицу и в целом русский и белорусский алфавиты совпадают (33 и 32 буквы соответственно). Различия, как правило, белорусы четко определяют: в русском языке не используется буква «у краткое» (ў) и апостроф для обозначения твердости согласных перед йотовыми гласными, в белорусском языке не используются буквы «щ» и «ъ». Ошибки возникают только в употреблении буквы и, поскольку в русском языке используется так называемое «и восьмеричное» («и»), а в белорусском – «и десятеричное» («і»). Замена этих букв наблюдается обычно в письменной речи школьников и признается негрубой ошибкой.

Интерференция активно происходит на лексическом уровне, когда заполняются лакуны в одном из языков (широко известные белорусские слова *шуфлядка*, *ссобойка* в русском тексте). Обычно такое наложение языковых систем происходит в устной речи, что в целом объяснимо, а иногда и оправданно (Занковец 2016). Однако постепенно это явление стало фиксироваться и в письменной речи, фактически закрепляя речевые ошибки.

Частный случай такой интерференции – это включение белорусских слов в русский текст без использования кавычек, чтобы графически разграничить языки. Пытаясь придать своему продукту национальный колорит, производители полуфабриката для приготовления драников назвали его так: *Полуфабрикат охлажденный, картофель тертый для драников «Дранікі вясковыя с тмином», «Фітнес дранікі с кабачком»*. Как видно, одновременно используются оба языка без какого-либо разделения. Можно было бы оправдать такое смешение, если бы часть названия, заключенная производителем в кавычки, была на белорусском языке, а

остальные надписи на русском. Однако даже фразы в кавычках «белорусско-русские» (по-белорусски верно было бы написать так: «Дранікі вясковыя з кменам», «Фітнес-дранікі з кабачком»). В супермаркетах Минска можно встретить и другие надписи такого рода, например «Сдоба плюшка з тварагом» и др.

В отдельных случаях белорусские имена собственные – названия конкретных продуктов переходят в разряд нарицательных, и белорусские лексемы получают русское орфографическое оформление. Например, белорусские слова *кавалачак* («кусочек») и *кумпячок* («окорочок») изначально использовались в составе имен собственных – названий мясных продуктов. Со временем ими стали обозначать особые виды свиных мясных продуктов, то есть лексемы перешли в разряд нарицательных и стали записываться по-русски. Слово *кумпячок* по-русски и по-белорусски пишется одинаково, а *кавалачак* превратился в *ковалочек*.

Сходная ситуация со словом *смажанка*. Сначала так называли небольшой открытый пирог, который продавался в сети пунктов быстрого питания. Одно время это был очень популярный вид уличной еды, слово стало нарицательным и приобрело русскую орфографию: *смаженка*.

Ряд белорусских банков эмитирует дебетовые карты под брендом «*Моцная картка*». Один из них, осуществляя информационную смс-рассылку на русском языке, не включает название бренда в кавычки: «*Подарок к 8 Марта от Моцнай!*»; «*Скидки по Моцнай картке в сети магазинов...*» и под. Как видно, прилагательное в русском тексте сохраняет белорусскую орфографию, а существительное начинает склоняться по русскоязычной модели (по-белорусски верно *па Моцнай картцы*).

Аналогичная ситуация наблюдается и в названиях печенья кондитерской фабрики «Слодыч». Прежде всего, само слово *слодыч* – белорусское (рус. «сладость»), в белорусской грамматике оно имеет женский род. В результате употребления этого слова в русском языковом окружении лексема утратила признаки женского рода и по формальным признакам стала относиться к мужскому. Вслед за категорией рода сменилась и парадигма. В белорусском языке слово склоняется следующим образом: именительный и винительный падежи – *слодыч*; родительный, дательный и предложный – *слодычы*, творительный – *слодыччу*. В русском языке слово стало склоняться следующим образом: именительный и винительный падежи – *слодыч*, родительный – *слодыча*, дательный – *слодычу*, творительный – *слодычем*, предложный – *слодыче*.

Фабрика выпускает линию печенья, добавляя к слову *слодыч* определение-прилагательное: «*Шахматный слодыч*», «*Классический слодыч*» и др. Как видно, форма прилагательного также указывает на то, что слово относят к мужскому роду. Один из сортов печенья называется «*Сметанковый слодыч*» (рус. «сливочная сладость») – оба слова перенесены в русский язык из белорусского и записаны в русской орфографии (по сути выдуманной), наделены характерными для русских слов грамматическими категориями.

Интерференция такого рода встречается и в названиях торговых и иных объектов. Например, небольшой магазин, предлагающий латышские товары, называется «*Рижский куток*» (рус. «Рижский уголок», бел. «Рыжскі куток»). В названии банка «*Пріор-банк*» видно стремление отразить белорусский национально-культурный компонент, однако в белорусском языке звук [р] отвердевший, поэтому за буквой *р* ни при каких условиях не может следовать буква *і*, а сочетание гласных *іо* крайне нехарактерно для белорусской орфографии. По-русски название банка следует писать

«Приор-банк», по-белорусски – «Прыёр-банк». То есть в устоявшемся названии сочетаются две орфографические системы. Сходная ситуация возникла и с названием магазина «Тік-так». С точки зрения белорусского языка верно было бы «Цік-так», а с точки зрения русского – «Тик-так». В данном случае нельзя говорить о том, что это только нарушение графической нормы, о котором говорилось выше. Замена графемы и происходит всегда неосознанно и может быть обнаружена автором высказывания. В случае с названиями и вывесками сложно предположить случайность такого выбора такой. Эти факты позволяют судить о смешении русских и белорусских слов в пределах одной номинации, а также смешении двух систем правописания в пределах одного слова.

В отдельных случаях сочетание русского и белорусского языков может использоваться в целях языковой игры, например, в названии цветочного магазина «*Vetka-kvetka*» (рус. «Ветка-цветок», бел. «Галінка-кветка»). Как видно, два русских или два белорусских слова не дают требуемого стилистического эффекта. Кроме того, в данном случае запись латиницей несколько сглаживает смешение русского и белорусского слов, хотя и не нивелирует его.

Часто ошибки, связанные с наложением языков, возникают по той причине, что тексты не создаются на белорусском языке, а переводятся с русского. В качестве примера можно привести название одной из сетей дискаунтеров. На фасадах магазинов разместили вывески «*дыскаўнтэр «Бруснічка»*». Очевидно, слово *дискаунтер* просто записали «белорусскими буквами», не учитывая того, что суффикс *-эр* в белорусском языке встречается только под ударением, а в безударной позиции выступает суффикс *-ар*. Таким образом, правильно было бы написать «*дыскаўнтар «Бруснічка»*».

Еще одна грань проблемы – названия административно-территориальных единиц. Поскольку в Беларуси два государственных языка, то и эти номинации закреплены по-белорусски и по-русски. В целом проблем не возникает: рус. *Минск* – бел. *Мінск*, рус. *Брест* – бел. *Брэст*, рус. *Гродно* – бел. *Гродна* и т.д. Трудности появляются в тех случаях, когда географическое название мотивировано словом, существующим в современном языке. Например, деревня в Минской области *Красное* по-белорусски называется *Краснае*, несмотря на то что *красный* по-белорусски *чырвоны*. В то же время улица *Красная* в Минске по-белорусски называется *Чырвоная*, улица *Красноармейская* – *Чырвонаармейская*, а минский микрорайон *Красный Бор* – *Чырвоны Бор*. Очевидна некая непоследовательность в передаче элемента *красный*.

Существование параллельных русских и белорусских названий населенных пунктов приводит и к явным орфографическим ошибкам. В Минской области встречаются такие надписи на дорожных указателях: *Дзегцяроўка* (рус. *Дегтеревка*, бел. *Дзегцяроўка*), *Старае сяло* (рус. *Старое село* – в прилагательном ударение на первом слоге, бел. *Старое сяло* – в прилагательном ударение на втором слоге), *Більцевічы* (рус. *Бильцевичи*, бел. *Більцавічы* – ударение в названии на русском и белорусском языках на первом слоге), *Баравыя* (рус. *Боровые*, бел. *Баравыя*).

Интерференция на грамматическом уровне менее очевидна, немногие белорусы способны ее идентифицировать. Более того, даже высокообразованные люди допускают ошибки этого типа. В белорусской школе коррекции данных нарушений нормы уделяется особое внимание. Но опыт проведения разнообразных лингвистических конкурсов для школьников показывает, что дети тяжело

воспринимают и запоминают эти нюансы. Речь идет например о том, что некоторые существительные в белорусском и русском языках совпадают по форме и по лексическому значению, но отличаются грамматически (*боль, медаль, мозоль, собака* в белорусском языке относятся к мужскому роду, в русском языке – к женскому). Различия наблюдаются и в глагольном управлении: бел. *смяцца з каго-небудзь* – рус. *смеяться над кем-либо*; бел. *сніць* – рус. *видеть во сне* и под.

От ошибок, связанных с наложением языковых систем, следует отличать ошибки внутри системы, вызванные пробелами в образовании говорящего. Это сложная проблема, требующая от исследователя блестящего знания не только белорусского и русского литературных языков, но и диалектов. Так, например, в Беларуси повсеместно *ластик* называют *стиркой* (бел. *сцірка*). Это можно было бы квалифицировать как пример интерференции языковых систем, если бы такой же факт не фиксировался в русском просторечии.

Кроме того, включение белорусских слов в русский контекст, преимущественно в публицистике, может выполнять стилистическую функцию. Так, слова *бульба* (рус. «картофель») и *бацька/батька* упоминаются в белорусских газетных текстах настолько часто, что перестали восприниматься читателями как изобразительно-выразительные средства.

Следует отметить, что проблема наложения языков интересует не только лингвистов, но и белорусов без филологического образования. Как упоминалось выше, у городской молодежи постепенно пробуждается живой интерес к белорусскому языку. Молодые люди пытаются говорить и писать по-белорусски, однако не всегда эти попытки увенчиваются успехом. Примером может служить следующее объявление, размещенное в подъезде одного из жилых домов города Минска. Автор составил его на русском и белорусском языках и разместил оба текста рядом. Объявления приводятся без изменений.

«Жильцы! Категорически запрещается оставлять мусор на крыльце и в подъезде дома! Ну а если оставил, не забудь хрюкнуть, поросенок! Еще один пакет – вызываем милицию!»

«Жыльцы! Звярніце ўвагу на тое, што строга забараняецца астаўляць смецце ў калідоры і на ганку дома! Ну калі кінуй смецце, як кажучь, не забудзь хрукнуць, свіння!»

Как видно, русскоязычное объявление составлено довольно грамотно. Белорусский текст несколько отличается, и это подтверждает, что его составляли, а не переводили с русского языка. Правильно было бы написать так:

«Жыхары! Звярніце ўвагу, што строга забараняецца пакідаць смецце на калідоры і на ганку дома! Ну а калі кінуй смецце, не забудзься рохнуць, свіння!»

На примере этого объявления можно увидеть все ошибки, ранее упомянутые в статье: замена «белорусского» *і* «русским» *и*; употребление лексемы в тексте на другом языке (*жыльцы, астаўляць, хрукнуць*); смешение грамматических систем (*у калідоры* вместо *на калідоры, не забудзь* вместо *не забудзься*).

Другим свидетельством интереса общества к проблеме взаимопроникновения языков служит развернувшаяся в социальных сетях и белорусских электронных СМИ дискуссия о написании слов *белорус, белоруска, белорусский* в русскоязычных текстах. По мнению некоторой части общества, эти слова следует писать через букву *а* (мотивируя словом Беларусь): *беларус, белоруска, беларуский* или *беларусский*. Разумеется, с лингвистической точки зрения дискуссия несостоятельна, однако это действительно демонстрация того, что граждане обеспокоены языковой ситуацией в Беларуси.

### **Использованная литература / References**

ЗАНКОВЕЦ, А. А. (2015) Белорусское городское просторечие: основные направления исследования. In *Мова і літаратура ў XXI стагоддзі: актуальныя аспекты даследавання*. Мінск : БДУ, 2015. С. 12–16. ISBN: 978-985-553-295-9

ЗАНКОВЕЦ, А. А. (2016): Лексические особенности современной белорусской городской речи. In: *Актуальные проблемы обучения русскому языку*: сб. науч. статей. Брно: Университет им. Т. Г. Масарика, 2016. С. 160–164. ISBN 978-80-210-8403-2<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>

ШАЛИНА, И. В. (2010): *Уральское городское просторечие как лингвокультурный феномен*. Издательство Урал. университета: Екатеринбург, 2010. 443 с. ISBN 978-5-7996-0460-8.

#### **Профиль автора:**

*Алла Занковец (нет степени и звания), старший преподаватель*

Научные интересы: лексикология, семантика, билингвизм, русский язык в Беларуси

Белорусский государственный университет, Филологический факультет, кафедра русского языка, пр. Независимости, 4, Минск, 220030, Республика Беларусь

**[pouralla@gmail.com](mailto:pouralla@gmail.com)**

#### **About the author:**

Ala Zankavets

Research interests: lexicology, semantics, bilingualism, the Russian language in Belarus.

Belarusian State University, Faculty of Philology, Department of Russian Language, pr. Nezavisimosti, 4, Minsk, 220030, Republic of Belarus

**[pouralla@gmail.com](mailto:pouralla@gmail.com)**

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ – КАК НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

### **DISTANCE EDUCATION AND MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES AS A NEW TOOL FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Светлана Зарецкая**

Резюме: представленная статья посвящена современным технологиям в образовании, а именно дистанционному образованию на примере сотрудничества трех вузов (Тамканского университета (Тайвань), Северного (Арктического) федерального университета (Россия, Архангельск) и Государственного института им. А. С. Пушкина (Москва)). Также в данной статье рассматриваются вопросы и трудности, возникающие при разработке и использовании новых «цифровых» методов работы. Мы также анализируем эффективность использования социальных сетей на уроках РКИ, использование чат-ботов при создании различных заданий, а также применение различных операционных систем и платформ.

Ключевые слова: РКИ, цифровые технологии, дистанционное образование, межкультурная коммуникация, коммуникативные компетенции.

Abstract: the article is devoted to new technologies in education, in particular distance education. We consider the pros and cons of this form of education (based on cooperation of Tamkang University (Taiwan), Northern (Arctic) Federal University (Arkhangelsk, Russia), and The Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russia)). Also, this article discusses themes, issues and difficulties which appear in the development and use of new digital working methods. We analyze modern technologies in education, such as use of social networks, use of chatbots and use of different operating systems and platforms.

Keywords: new digital technologies, distance education, intercultural communication, communicative competences.

В современном мире происходит постоянная трансформация образования. Сегодня мы наблюдаем огромное влияние научных технологий и цифровой коммуникации на все стороны жизни современного общества. Очевидно, что они стремительно проникают и в сферу образования. Мир меняется настолько быстро, что каждый год появляются новые операционные системы и платформы, которые делают стандартные формы образования не совсем эффективными. Как же справляться со всеми этими новыми технологиями и системами? Здесь несколько слов хотелось бы сказать об израильской платформе WALKME, которая помогает адаптировать программное обеспечение к пользователю, а не наоборот, т.е. это корпоративная платформа интерактивной помощи пользователям, испытывающим сложности при освоении нового продукта. Людям больше не нужно будет ничего запоминать, потому что данная система сама будет их направлять. Таким образом, будущее обучение – это не тренинги, а подобные системы.

Об актуальности названной проблемы свидетельствует и тот факт, что в последнее время проводится большое количество научных конференций, посвященных именно современным цифровым технологиям в образовании; созданию, обслуживанию и продвижению ресурсов в цифровых гуманитарных науках; новым возможностям, вопросам и трудностям, возникающим при разработке и использовании новых «цифровых» методов работы с текстовыми и визуальными данными, а также непосредственно дистанционному образованию. Вот лишь

некоторые из самых последних: в мае 2018 состоялась Международная конференция по новым образовательным технологиям «EdCrunchTomsk». В процессе конференции обсуждались следующие темы: технологии электронного обучения; создание технологичных обучающих сред и технологии организации учебного процесса на основе LMS; создание среды и технологий для зоны прорывных новаций (Technologies for Open Learning and Education, Adaptive and Personalized Technology-Enhanced Learning, Big Data in Education and Learning Analytics, Augmented Reality and Virtual Worlds in Education and Training); адаптивное и смешанное обучение; образование через виртуальную, дополненную и смешанную реальность; проектно-ориентированное образование; нейрообразование и т. д. Кроме того, платформой webinar.ru (это онлайн-сервис для проведения вебинаров) было организовано уже три онлайн-конференции, посвященные новым технологиям в обучении: последние прошли в ноябре 2017 года «EdTechSpace2017» и в апреле 2018 года «EdTechSpace: весна».

В последние несколько лет были изданы монографии, опубликованы десятки статей, посвященных данной проблематике. Очевидно, что в будущем всё будет развиваться еще более стремительно. Современные информационные технологии вызывают необходимость изменения существующих педагогических технологий обучения. «Меняется всё: средства, способы, формы обучения, подходы, методы. В понятия лингводидактики включаются такие, как киберпространство, которое определяет свойства глобального информационного поля, текст ..., кибертекст ..., информационный цифровой формат обучения (Тряпельников, 2014, 7). Тряпельников А. В. предлагает называть новые понятия и термины в компьютерной лингводидактике – инфолингводидактикой.

Итак, каковы же основные тренды современного образования? Это, во-первых, онлайн-образование, во-вторых, новое использование базы данных (bigdata), в-третьих, обучение происходит на основе каких-либо проектов, то есть раньше обучение было более теоретически направленным, а сейчас становится более практическим.

Во всем мире уже давно довольно популярно дистанционное обучение и дистанционное образование. Некоторые ученые принципиально разделяют эти два понятия. Согласно новому словарю методических терминов, дистанционное обучение – это «форма получения образования, при которой в образовательном процессе используются традиционные и специфические методы, средства и формы обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. Основу образовательного процесса составляет целенаправленная самостоятельная работа обучающегося... Дистанционное обучение – это форма обучения, основанная на взаимодействии учителя и учащегося, находящихся между собой на расстоянии» (Азимов, Щукин, 2009, 65). В своей монографии Азимов Э. Г. отмечает, что «дистанционное образование – это образование, реализуемое посредством дистанционного обучения» (Азимов, 2012, 214).

В западных и американских вузах лихорадка по поводу онлайн-курсов и онлайн-образования прошла (пик пришелся на 2012 год), однако в России в последнее время в интернете появляется огромное количество различных дистанционных курсов. Например, 14 марта 2018 года закончилась запись на бесплатные онлайн-курсы МГУ, которые проходят в рамках проекта «Университет без границ». Университет предложил больше 30 курсов по разным направлениям. О популярности данного вида образования говорит тот факт, что на данные курсы записалось более двух миллионов человек. Таким образом, мы видим, что онлайн-образование в России становится

массовым, доступным и более качественным. Очевидно, что идея онлайн-образования несет в себе много потенциала, помогает людям адаптироваться к новым экономическим реалиям, оно дешевле по сравнению с традиционным образованием, не зависит от возраста учащегося. Любая образовательная организация может осуществлять образовательную деятельность посредством сетевых форм (однако у многих университетов не получилось наладить такое образование, поскольку они неправильно использовали или знания или технологии).

Одной из современных форм организации учебной деятельности становится онлайн-урок, который является единицей дидактического цикла и формой организации дистанционного обучения, который проходит в режиме реального времени (онлайн-трансляции) с использованием электронных и мультимедийных учебных материалов, а также огромного количества новейших интернет-ресурсов. Здесь хотелось бы более подробно остановиться на опыте работы нашего Тамканского университета, который уже несколько лет осваивает дистанционное обучение, проводя уроки со студентами российских вузов в онлайн-формате. В 2016 году факультет русского языка Тамканского университета на Тайване заключил соглашение о реализации комплексной программы сотрудничества с двумя российскими вузами: Северным (Арктическим) федеральным университетом (город Архангельск) и Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина (город Москва). В рамках данной программы тайваньский университет привлекает российских магистрантов для проведения педагогической практики по программам магистратуры «Педагогическое образование. Русский язык как иностранный» и «Межкультурная коммуникация». Российские студенты разрабатывают методические материалы для дистанционного модуля курса «Разговорная речь» и проводят занятия в дистанционной форме для бакалавров, обучающихся на факультете русского языка Тамканского университета на платформе Adobe Connect 10. В настоящее время платформа Adobe Connect Training, созданная компанией – разработчиком «Adobe Systems Incorporated», на наш взгляд, отвечает почти всем необходимым требованиям. Однако во время онлайн-включений зачастую бывает очень плохая слышимость, наблюдается отставание видеопотока от аудио на несколько или более секунд, бывают перебои с интернет-связью, что обусловлено объективными причинами, не зависящими от университетов: это загруженность магистральных каналов на континенте (сеансы как раз попадают в «час-пик» интернет-трафика). Существует еще одна платформа, с помощью которой можно осуществлять онлайн-трансляции и видеоконференции. Эта платформа Mind, которая является российским программным сервером видеоконференцсвязи. Mind может интегрироваться с платформой дистанционного обучения. В интернете я ознакомилась с отзывами пользователей о работе платформы MIND, которые указывают на такие же проблемы со связью, как при использовании платформы Adobe Connect. Таким образом, в настоящий момент обе платформы не являются идеальными для проведения подобного рода онлайн-занятий.

Итак, во время онлайн-уроков мы используем чат-занятия, то есть такие учебные занятия, которые осуществляются с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату (в одной чат-группе (чат-комнате) обычно находится 3-4 человека). Двусторонняя коммуникация позволяет добиться эффекта и качества непосредственных классных занятий, оставляя удобную возможность иностранным учащимся изучать русский язык с носителями языка, находясь далеко от России. В процессе онлайн-урока студенты

видят и слышат друг друга, поскольку у всех включены веб-камеры и микрофоны, ребята имеют возможность просматривать презентации и вести дискуссию. Во время уроков используются мультимедийные материалы.

Здесь следует несколько слов сказать об особенностях методов коммуникации, которые характерны для онлайн-занятий. Известно, что здесь работает два метода: синхронное воздействие (это непосредственно онлайн-встречи в реальном времени, которые проходят 1 раз в неделю), а также асинхронный метод обучения, включающий в себя учебный материал (тексты, презентации, видео и аудио-материалы) и обратную связь (это может быть форум, в нашем случае – это онлайн-группа в социальной сети Фейсбук, админом которой является преподаватель). В данной группе студенты могут задавать различные вопросы, писать свои комментарии, отправлять задания, а также писать краткие отчеты о состоявшихся онлайн-занятиях и т.п.). Все эти устные и письменные материалы проходят рецензирование и используются в учебном процессе. Таким образом, повышается эмоциональная коммуникация, а обучение раскладывается на две части: 1) студентам нужно что-то запомнить, 2) и на практику. В своей работе преподаватель может проводить онлайн-тестирование с помощью бесплатных Google форм. Google Forms - это инструмент в составе офисного пакета Google Docs, который позволяет создавать онлайн формы и опросы. Они имеют ряд преимуществ: можно создавать разные виды опросов, получать анализ ответов и автоматические отчеты и др.

Необходимо упомянуть еще об одном важном аспекте онлайн-уроков. За два года работы руководителями онлайн-курсов был проведен некий поверхностный поведенческий анализ студентов (то есть наблюдение за студентами во время занятий). Данный анализ выявил следующее: не все студенты могут плодотворно работать в подобных чат-группах, особенно студенты с ограниченными возможностями (аутисты, слабовидящие), а также студенты с какими-то психологическими проблемами. Эти студенты могут говорить, но не могут участвовать в двухстороннем разговоре: они просто замирают перед экраном компьютера. В связи с этим со следующего года одна группа по разговорному русскому языку на 4 курсе отводится именно для таких студентов: она будет выведена из онлайн-формата.

Почему мы активно используем Фейсбук в преподавании русского языка как иностранного? Дело в том, что Тайвань является страной, в которой проживает наибольшее количество пользователей данной социальной сети в мире, то есть мы используем ту среду обучения, которую использует наша аудитория. В ФБ студенты создают группы, чаты, вместе обсуждают проблемы, при этом преподаватель может выступать участником и координатором обсуждений. Такой вид работы увеличивает самоконтроль, мотивацию и независимость, а также способствует совершенствованию коммуникативной компетенции.

Говоря о выборе учебного материала, мы напрямую подходим к вопросу о мотивации, которая довольно часто именно отсутствует. На наш взгляд, сейчас основная задача преподавателя состоит в том, чтобы научиться вовлекать студентов в обучение, мотивировать, вдохновлять их на учебу и, таким образом, конкурировать с альтернативными источниками развлечения. Именно поэтому одной из важных задач преподавателя является глубинная мотивация студентов, а также определение их потребностей. Таким образом, функции преподавателя сводятся к следующему: проработать сложные вопросы, научить людей идти вперед, преодолевая трудности; 2) вдохновлять студентов, «зажигать» их, а это невозможно без человеческого

энтузиазма. Необходимо учитывать и то, что современными проблемами образования являются, во-первых, переизбыток информации, во-вторых, быстрая сменяемость актуальных знаний, поэтому преподаватель должен создавать или предлагать социально-психологически релевантный, аутентичный и привлекательный контент, который будет интересен студентам. Именно поэтому наши студенты говорят о любви, о проблемах современной семьи, о проблемах современных женщин, феминизме, об экологии, об интернете и виртуальной жизни, о своих увлечениях. Например, на одном из последних занятий о роли женщин в современном обществе студенты обсуждали проблему сексуальных домогательств и современное движение #metoo, охватившее не так давно все социальные сети.

Цифровые коммуникации – объективная реальность сегодняшней жизни, и необходимо использовать все возможности, которые открываются в сфере образования с применением электронных технологий. Молодые пользователи сравнительно легко осваивают новые технологии и применяют их в работе. Одним из полезных аудиоресурсов являются видеоподкасты и вебкасты. Они позволяют пополнить словарный запас лексикой современного русского языка, а также совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания, развивают навыки аудирования. Совершенно новым в преподавании иностранных языков является использование мобильных приложений, помогающих разнообразить и оптимизировать обучение различным видам речевой деятельности в практическом курсе РКИ. Всё чаще на различных конференциях обсуждаются неожиданные и достаточно спорные вопросы: обучение в формате смс (смс-тренинги), тренинги в виртуальной реальности, дофаминовый коридор для учащихся онлайн-курса и т. д. Нередко решение проблемы мотивации связывают с внедрением игровых механик в обучение. Например, довольно интересен урок-квест «Как спасти Василису Премудрую», созданный в ГИРЯ им. А. С. Пушкина. Однако здесь следует отметить, что такие внешние инструменты вовлечения не всегда оказываются эффективными и долгосрочными, если не развивается осознанное отношение к обучению.

В скором будущем при подготовке к занятиям можно будет использовать интеллектуальные диалоговые системы или чат-боты. Разработка русскоговорящего чат-бота, помогающего в освоении русского языка как иностранного, является перспективным и интересным направлением, которым в настоящий момент занимается ГИРЯ им. А. Пушкина с партнерами. Внедрение подобного чат-бота в обучении позволит снизить уровень стресса у учащихся. «Чат-бот - это программа, разрабатываемая для оказания консультационной поддержки учащимся путем автоматического ведения дискуссии. Инновационность данного продукта заключается в его принципиальной оперативной обновляемости и расширении новыми рубриками (темами). Можно усложнять синтаксические ряды, добавлять ключевые слова, которые чаще всего используют пользователи для описания каких-то конкретных проблем» (Веселовская, 2018, 305). Преподаватель может и сам создавать диалоговые тренажеры при помощи инструмента «Диалог» на платформе iSpringSuite. Диалоговый тренажер – это интерактивное упражнение, которое копирует разговор с человеком и помогает отработать навыки общения. Более подробно об этом рассказывает автор телеграм-канала eLearning Евгения Посухова в своем онлайн-курсе о том, как создать диалоговый тренажер.

В конце несколько слов хотелось бы сказать о российском сервисе для совместной работы RealtimeBoard. Это самая популярная в мире белая онлайн-доска

для командной работы, на которой можно создавать все, что угодно. Она имеет режим презентации, синхронное и асинхронное взаимодействие. Ее можно использовать для онлайн-преподавания, интерактивного обучения, для коллективного домашнего задания, для разбора работ студентов, а также для совместного использования студентами разных вузов. Эта доска бесконечная.

Итак, «современное глобальное образовательное пространство формирует запрос на развитие информационно-коммуникативной компетенции студентов и преподавателей. Сегодня человек должен не только самостоятельно искать, анализировать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи информационных технологий (информационная компетенция), но и взаимодействовать с окружающими людьми при помощи современных технологий» (Марьянчик, Зарецкая, 2016, 142). А форма обучения в виде онлайн-уроков является современной, интересной и востребованной, отвечающей потребностям времени и запросам учащихся. В будущем появится еще больше обучающих платформ, появятся новые игроки на данном рынке, поэтому, видимо, будет проходить консолидация старых и новых платформ. А все это будет способствовать более детальному анализу данных и повышению эффективности образования.

#### ***Использованная литература / References***

АЗИМОВ, Э. Г. (2012). *Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык, 2012. 352 с. ISBN 978-5-88337-283-3.

АЗИМОВ, Э. Г., ЩУКИН, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7.

ВЕСЕЛОВСКАЯ, Т. С. (онлайн). Использование диалоговых систем в обучении русскому как иностранному. In *Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного / неродного*. Москва: ГИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. 1074 с. ISBN 978-5-98269-173. [онлайн]. Режим доступа: <https://confrki.pushkininstitute.ru/content/%D0%A1%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> [дата обращения: 08.03.2018].

ЗАРЕЦКАЯ, С. А. (2016). Использование ресурсов Интернета в организации самостоятельной работы студентов, изучающих русский язык как иностранный. In *Русский язык, литература и культура в пространстве АТР*. Владивосток: ДВФУ, 2016. 316 с. ISBN 978-5-7038-4700-8.

КЕН, РОБИНСОН (2014). *Найти свое призвание. Как открыть свои истинные таланты и наполнить жизнь смыслом*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 232 с. ISBN 978-5-00057-006-7.

МАРЬЯНЧИК, В. А., ЗАРЕЦКАЯ, С. А. (2017). Дистанционный модуль курса разговорного языка как способ формирования информационно – коммуникативной компетенции. In *Проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе*. Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017. 296 с. ISBN 978-5-7038-4700-8.

ТРЯПЕЛЬНИКОВ, А. В. (онлайн). *Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект)*. Москва, 2014. 80 с. [онлайн]. Режим доступа: [http://taresurs-ru.1gb.ru/8\\_ikt\\_v\\_rki/P\\_1/HTML/mobile/index.html#p=1](http://taresurs-ru.1gb.ru/8_ikt_v_rki/P_1/HTML/mobile/index.html#p=1) [дата обращения: 21.03.2018].

**Профиль автора:**

*Светлана Зарецкая, кандидат филологических наук*

Научные интересы: преподавание РКИ, атрибутивные образования в русском языке.

**river\_30@yahoo.com**

**About the author:**

*Svetlana Zaretskaya, Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor*

Research interests: Teaching Russian as a Foreign Language, attributive models in Russian.

**river\_30@yahoo.com**

## **СЛОВАЦКО-РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСЛАВЯНСКОМУ**

### **SLOVAK-RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS AS A SUBJECT OF STUDY IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A NON-SLAVONIC**

**Елена Калечиц**

Резюме: Фразеологизмы занимают особое место в языке, а также в речи каждого человека. Благодаря тому, что в семантическом составе практически любой устойчивой единицы можно выделить культурный компонент, в котором проявляются особенности менталитета каждой нации, видится необходимость в их систематическом изучении и включении в свободное использование в общении, что поспособствует более эффективному развитию коммуникативной и лингвострановедческой компетенций иностранных студентов.

В статье говорится о проблемах отбора конкретного состава идиом в целях изучения в словацкой аудитории, методике работы над презентацией и семантизацией фразеологизмов на различных семинарских занятиях в вузе.

Ключевые слова: фразеологический минимум, коммуникативная компетенция, сопоставительный метод, компаративные фразеологизмы, фразеосемантическое поле, группы сравнительных фразеологизмов, способы семантизации.

Abstrakt: Phraseological units occupy a special role in the language as well as in the speech of each person. Due to the fact it is possible to distinguish the cultural component in the semantics of almost any set expression, which manifests the mentality of the nation, it is necessary to study idioms systematically and to include them in daily communication, which will contribute to a more effective development of communicative and linguistic-cultural competence of foreign students.

The article discusses the selection problem of a certain group of phraseological units for the purpose of studying them among the Slovak students, as well as the issues of working out a presentation and semantisation of phraseological units in various university classes.

Key words: phraseological minimum, communicative competence, comparative method, phraseological units for comparison, groups of phraseological units for comparison, phraseosemantic field, semantisation techniques.

Несмотря на то, что русский и словацкий языки родственные и много общего мы наблюдаем в их фонетическом, лексическом и грамматическом составе, данная особенность «автоматически не обеспечивает у носителей определённого славянского языка понимание другого славянского языка – без активного развития коммуникативной компетенции на соответствующем языке...» (Балакова – Ковачова 2010, 260). Это же можно сказать и о фразеологическом составе названных языков. Именно в нём наиболее ярко отражается и проявляется менталитет народа, его духовная культура. Однако изучение фразеологизмов на занятиях по РКИ – задача не простая, поскольку требует от преподавателя целенаправленной работы по отбору устойчивых языковых единиц, их презентации и семантизации, а потом включения в речевую практику студентов.

Эти трудности обусловлены и некоторыми разногласиями в методике обучения иностранцев пониманию и употреблению фразеологизмов. Например, нет единого мнения относительно объёма понятия «фразеологический минимум», хотя в специальной литературе описаны общие требования, предъявляемые к отбору устойчивых языковых единиц на занятиях по РКИ. При этом, как нам кажется, конкретный список фразеологизмов, необходимых для изучения иностранными

студентами, и не следует составлять, поскольку предметом изучения в разных по национальности аудиториях, вероятнее всего, будут и различные устойчивые единицы. Кроме того, нет у учёных однозначности и в вопросе периода обучения, наиболее целесообразного для ввода фразеологизмов в курс РКИ. Одни высказываются за то, чтобы фразеологизмы в учебный процесс студентов-иностранцев включались только на продвинутом этапе обучения. Другие (а мы разделяем эту позицию) – с самого начала изучения русского языка, особенно когда с ними знакомятся в инославянской аудитории. Мы также соглашались с утверждением, что «процесс усвоения фразеологической системы должен начинаться с овладения межъязыковыми фразеологическими соответствиями – эквивалентами» (Новикова, онлайн). Как показывает практика работы со словацкими студентами, в курс русского языка действительно следует включать идиомы, отличающиеся по своей образности, структуре, а также грамматическому оформлению от фразеологизмов родного языка, постепенно. По нашему мнению, приём последовательного ознакомления с фразеологическим составом другого славянского языка является наиболее эффективным и полезным, так как при его учёте существует хорошая возможность, во-первых, сохранить принцип ориентации на родной язык, а во-вторых, принципы последовательности и системности: преподавать от простого, знакомого, к сложному, незнакомому. При этом студенты сразу смогут заметить и найти в предлагаемом контексте такие устойчивые единицы языка, определить их семантическое сходство и незначительные отличия, например, в компонентном составе, а потом грамматическом оформлении. В данном случае студенты повторяют и углубляют свои знания из области фразеологии родного языка. Этой позиции, например, придерживается Н. В. Чернова: «Сопоставительное исследование фразеологизмов разных языков, являясь наглядным лингвокультурологическим источником (и вместе с тем и родного языка, в сравнении с изучаемым иностранным), служит практической базой для методики преподавания фразеологии» (Чернова, онлайн). Согласно вышесказанному, мы считаем, что сопоставительный метод при презентации русских фразеологизмов в инославянской аудитории будет основополагающим.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что изучение фразеологизмов должно осуществляться не только на специализированных занятиях по русскому языку (спецкурсах и спецсеминарах), но прежде всего на всех занятиях лингвистического и литературоведческого цикла предметов. Устойчивые словосочетания следует включать в содержание семинарских занятий, например, по лексикологии, стилистике, практике речи, переводу, а также синтаксису русского языка не от случая к случаю, не только тогда, когда этого требует материал (например, подобранный на занятие текст), а целенаправленно, составив для выполнения соответствующие задания и упражнения. Особенно на предметах лингвистического блока фразеологизмы должны стать постоянным предметом изучения. Только в данном случае у иностранных студентов появится возможность овладеть иностранным языком на достаточно высоком уровне.

Так с какими же фразеологизмами следует знакомить студентов-русистов на занятиях по РКИ? Какие факторы должны быть ключевыми при их отборе на конкретные занятия? Большинство методистов среди основных признаков выделяют: частотность употребления в языке, коммуникативную и страноведческую ценность, стилистическую маркированность, а некоторые из них сюда же относят тематическую принадлежность и «степень сложности семантизации каждой конкретной единицы» (Чепкова 2010, 213). Основным, на наш взгляд, в этом случае будет фактор частотности

употребления устойчивых конструкций в иностранном языке. Кроме того, в процессе своих исследований учёные пришли к выводу, что для изучения более важными являются три типа фразеологизмов – вербальные, субстантивные и сравнительные (Крючкова 2016, 199).

В нашей работе мы рассмотрим фразеологизмы, являющиеся устойчивыми сравнениями. Этот выбор сделан нами неслучайно. Их относят к самой динамичной структурно-семантической группе общей фразеологической системы, так как сама природа сравнения является экспрессивной, характеризует человека и окружающий мир, рассматривается как яркое средство оценки (Мокиенко 2016, 36). Вместе с тем, сравнения называют способом познания мира, результаты которого закреплены в культуре» (Маслова 2001, 147). Данную группу фразеологизмов мы рассматриваем и анализируем, как уже было отмечено ранее, во-первых, на занятиях по лексикологии при ознакомлении с эмоционально-оценочной лексикой и фразеологией русского языка, так как большинство устойчивых единиц являются разговорными, несут дополнительные оттенки одобрительности или неодобрительности, а именно иронии, насмешки, презрительности и т.д. Во-вторых, на занятиях по функциональной и практической стилистике во время работы преимущественно над художественным и публицистическим стилями речи, изучая и характеризуя тропы и выполняя функционально-стилистический анализ текстов различных жанров и стилей речи. В-третьих, знание обобщённо-грамматической семантики фразеологизмов (соотнесённость их с определёнными частями речи) помогает в дальнейшем избежать речевых ошибок у студентов. Способность сравнительных фразеологизмов употребляться «в различных речевых моделях, в зависимости от их функции в предложении...» (Крючкова 2016, 200), делает их, таким образом, незаменимым объектом и предметом изучения раздела «Синтаксис». Кроме того, работая с компаративными фразеологизмами, мы сможем повторить использование в русской речи сравнительных союзов и сформировать навыки постановки знаков препинания при употреблении таких конструкций и других образных сравнений в письменной речи. Немаловажным, на наш взгляд, будет знакомство студентов со способами подачи устойчивых единиц в различных лексикографических пособиях, поскольку этим языковым единицам характерна вариативность и факультативность компонентов. При этом необходимо сделать акцент на графические особенности включения в словари фразеологических вариантов (они обычно подаются в круглых скобках), а также приёмы введения факультативных компонентов в их состав (они, как правило, находятся в угловых/ломаных скобках). Данная информация облегчит работу студентов со специальной литературой и в итоге усилит эффективность употребления рассматриваемых устойчивых единиц в коммуникации.

Фразеологизмы-сравнения в лингвистической литературе хорошо изучены и описаны. Изданы словари устойчивых сравнений русского (Мокиенко – Никитина, 2008) и, например, чешского и некоторых других славянских языков (Мокиенко 2016, 39). Однако лексикографическое пособие устойчивых сравнений словацкого языка пока ещё не создано. Насколько нам известно, в настоящее время осуществляется работа по изданию «Русско-чешско-словацкого фразеологического словаря», авторами которого являются Д. Балакова, В. Мокиенко, Я. Шинделаржова (Досте. Каталог, онлайн). Поэтому источником нашего исследования стал доступный для работы студентов

«Русско-словацкий фразеологический словарь» (1998)<sup>12</sup>. «Учебный словарь русской фразеологии на русском и чешском языках. Zábavný slovník ruské frazeologie» (Rykovská, M. a kol., онлайн) может быть использован в качестве дополнительного материала (в том числе наглядного) на занятиях по РКИ и в словацкой аудитории. Ведётся работа по изданию учебного словаря русских компаративных фразеологизмов. Как отмечают его составители, в их картотеке находятся четыре структурных типа компаративных языковых единиц: 1) включающие сравнительные союзы; 2) выражающие сравнение в форме существительного творительного падежа; 3) со сравнительными предлогами и 4) с формами сравнительной степени прилагательных (Роголёва 2014, 141). Первые две группы являются наиболее частотными в русском языке. Согласно нашему анализу «Русско-словацкого фразеологического словаря» (1998), в словацком языке продуктивными им эквивалентами выступают конструкции, со сравнительными союзами *ako, akoby*. «В русском языке... чаще всего это сравнительные союзы *как, будто, точно, словно, как будто, что, как бы, ровно, вроде* и другие», с явным преобладанием союза *как...* (Свашкова 2016, 186). Соответственно в практике преподавания русского языка как инославянского следует обращаться к изучению именно фразеологизмов подобного типа, т.е. с компонентом *как*.

На сегодняшний день самым логичным и, наверное, эффективным приёмом презентации и семантизации фразеологизмов можно считать использование фразеосемантических полей. По мнению М. Янковичовой, этот способ необходимо рассматривать как один из возможных приёмов обучения и словацких студентов (Jančovičová 2007, 65). Вслед за В. Мокиенко, Л. Степановой и Т. Малински, она отмечает, что семантические группы фразеологизмов, изучаемые на занятиях по РКИ, должны быть связаны с жизнедеятельностью человека, особенностями его поведения и характера. Мы также придерживаемся подобного мнения, что лучше всего на занятии продемонстрировать целую группу устойчивых сочетаний, объединённых по общему семантическому признаку и даже вступающих в антонимические отношения.

Рассмотрим группу фразеологических сравнений, характеризующих человека и дающих оценку его жизни, с общими атрибутивными значениями «быстрый (-о) / медленный (-о)» и общей качественной семантикой «хорошо / плохо». Мы их разделим на группы в соответствии со степенью формальной и образной близости в сопоставляемых языках – эквивалентные, частично эквивалентные, с образным отличием и неэквивалентные. Такая классификация может быть использована при учёте уровня владения инославянским языком и этапа обучения.

Так, компаративными **эквивалентами** можно считать следующие русско-словацкие фразеологизмы: как (будто, словно, точно) ветром сдуло (сдунуло) – *akoby vietor odvíal niekoho* (s. 481)<sup>13</sup>; как (будто, словно, точно) с цепи сорвался – 1) *akoby z reťaze odtrhol*<sup>14</sup>, *ako z reťaze odtrhnutý*, 2) *ako zmyslov zbavený (vverhnúť, vrútiť)* (s. 513); как кошка с собакой – *ako pes z mačkou (ako pes a mačka) žiť* (s. 232), как (будто, словно, точно) за каменной стеной (жить, быть, чувствовать себя) – *ako za múrmi (hradbami)*

<sup>12</sup> Rusko-slovenský frazeologický slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998. 664 s. ISBN 80-08-00304-9.

<sup>13</sup> Здесь и далее по тексту указаны номера страниц, на которых находятся анализируемые фразеологизмы, из «Русско-словацкого фразеологического словаря» (1998).

<sup>14</sup> В данном абзаце мы выделили подчёркиванием фразеологические эквиваленты русских компаративов.

(byť, žiť, cítiť sa) (bezpečne) (s. 523), как рыба в воде (чувствовать себя где-л.) – ako ryba vo vode, vo svojom živle (s. 465) и некот. др. Как можно увидеть из примеров, данные фразеологизмы сохраняют одинаковый компонентный состав и образность, а также, что немаловажно, обычно сочетаются в контексте со словами: *убегать (исчезать), жить (быть), чувствовать себя и под.*

К **частичным эквивалентам** с названными значениями можно отнести: как (будто, словно, точно) на пожар – *akoby horelo* (s. 379), как сонная муха – *ako mucha v jeseni (na jeseň)* (s. 284), как (будто, словно, точно) ужаленный – *akoby had uštipol niekoho (vyskočiť, vybehnúť, zakričať)* (s. 561) и некот. др. Большинство из них имеют похожую образность и структуру, а также сочетаются со словами *убегать, быть*.

**Образное отличие** наблюдаем у фразеологизмов: как *черепаха* – *ako slimák (ísť, vliecť sa)* (s. 594); как (будто, словно, точно) *сыр в масле* кататься – *mať sa ako prasa v žite (ako červík v syre)* (s. 212), как *у Христа за пазухой* – *ako v raji (ako v bavlnke), ako doma <za pecou>* (s. 586). Данная группа устойчивых сочетаний слов может также употребляться в сочетании со словами *убегать, жить (быть)*. Они, по нашему мнению, являются наиболее интересными устойчивыми компаративами для работы в студенческой аудитории.

**Неэквивалентными** компаративными русско-словацкими фразеологизмами можно считать: как угорелая кошка (бегать, метаться, носиться) – *ako bez hlavy, ako romätený, ako splašený, ako zmyslov zbavený* (s. 232); как рак на мели – *na holom* (s. 445), чин по чину, чин чином – *ako sa patrí, ako sa sluší, ako náleží* (s. 602) и т.д. Они отличаются между собой как образностью, так и компонентным составом, но как и предыдущие группы устойчивых сочетаний слов в контексте употребляются с глаголами *бегать, жить (быть)*.

Если внимательно проанализировать компаративные русско-словацкие фразеологизмы, то можно заметить, что «одни фразеологические компаративы в речи используются исключительно с выраженным признаком сравнения и без признака сравнения не употребляются, другие способны употребляться не только без выраженного признака сравнения, но и без компаративной связки» (Ковшова 2016, 51). Эта особенность наблюдается, например, у фразеологизмов <как> собака на сене – *ako žaba na prameni* (s. 508), чин по чину, чин чином – *ako sa patrí, ako sa sluší, ako náleží* (s. 602), верой и правдой, верой-правдой – *telom a dušou* (s. 46) и некот. др. Об этом свойстве устойчивых сравнений, вероятнее всего, следует говорить на продвинутом этапе обучения. Большинство же компаративных русско-словацких фразеологизмов без признака сравнения не употребляется.

При изучении частично эквивалентных, образных и неэквивалентных фразеологизмов комментированию, или семантизации, «подлежат: форма фразеологизма, его прототип, образ, семантика, синтаксическая модель, в которой может употребляться фразеологизм, темы и ситуации...» (Крючкова 2016, 199). Однако остаются нерешёнными вопросы: как доступнее презентировать студентам данные фразеологизмы? Какие приёмы при этом будут наиболее эффективными на занятиях по РКИ? Так, Е. И. Роголёва при составлении учебного словаря предлагает использовать несколько лексикографических приёмов семантизации устойчивых сравнений. Как нам кажется, некоторые из них можно с успехом использовать и на занятиях по РКИ в словацкой аудитории. К таким способам мы относим: приём семантического уравнивания, обоснование выбора объекта сравнения и приведение тропа к КАК-

конструкции (Роголёва 2014, 145-146). Продемонстрируем, как данные приёмы могут быть использованы во время презентации рассматриваемой группы фразеологизмов.

Представляя в контексте устойчивое выражение *как (будто, словно, точно) на пожар* и соответствующее ему в словацком языке сочетание слов *akoby horelo*, преподаватель предлагает сравнить их значения, компонентный состав, сочетаемость с другими лексемами и ситуации употребления.

Uteká, ak by mu za päťami horelo.

Ponáhľa, akoby mu za päťami horelo.

Behá, akoby mu hlava horela.

Beží, akoby mu zem pod nohami horela.

Každý sa niekam stále ponáhľa, ako keby mu horelo za päťami.

Домой он мчался как на пожар.

Спешу как на пожар, чтобы успеть на автобус.

- Что это вы несётесь как на пожар?

Я почти ничего не успела, собиралась как на пожар.

Бегу в аптеку, будто на пожар, боюсь, что закроется<sup>15</sup>.

Как можно заметить из приведённых примеров, рассматриваемые фразеологизмы имеют значение «поспешно, торопливо, быстро, стремглав». Русский фразеологизм *как на пожар* является неизменяемым по форме и компонентному составу, он сочетается с глаголами совершенного и несовершенного вида *бежать, мчаться, побежать, помчаться*, а также *спешить, нестись, собираться*. В словацком фразеологизме остаётся неизменной форма, зафиксированная в словаре, и в речи к ней могут присоединяться компоненты *päť, hlava, zem*. Данные варианты способны сочетаться с глаголами, как правило, несовершенного вида типа *uteká, behá, ponáhľa* и т.д., могут употребляться в разговорном стиле речи с целью усиления выразительности высказывания и характеристики глаголов движения. Будет логичным, на наш взгляд, назвать и синонимичные им фразеологизмы: *как угорелый* или *как угорелая кошка (бегать, метаться, носиться) – ako bez hlavy, ako pomätený, ako splašený, ako zmyslov zbavený* (s. 232, 559), *как (будто, словно, точно) ужаленный – akoby had uštipol niekoho (vyskočiť, vyhehnúť, zakričať)* (s. 561), *будто (словно, точно) муха укусила – akoby tu <zrazu> niečo sadlo na nos* (s. 284). Антонимичными этим устойчивым компаративам являются *как сонная муха – ako mucha v jeseni (na jeseň)* (s. 284) и *как черепаха – ako slimák* (s. 594). Представляя синонимичные фразеологизмы, в первую очередь следует объяснить словацким студентам возникновение образа угорелой кошки. Сначала необходимо подчеркнуть, что данное устойчивое сочетание употребляется не столько в значении «быстро бегать», а именно бегать «в испуге, не отдавая себе отчёта в чём-либо» (Фёдоров 2008, 560). Кроме того, есть мнение, что произошёл этот фразеологизм от египетского слова «гара: лак-шакк», что означает «случился удар, шок». Поскольку кошек в Египте было много, то наблюдение за их поведением и могло положить начало возникновению этого устойчивого сочетания (Страна слов. Долина фразеологизмов, онлайн). Толкование устаревшего слова «угорелый» также подтверждает данную версию: это пострадавший от угара, отравившийся угарным газом. ♦ Как угорелый – без отдыха, в большой спешке (Ожегов 2014, 1212). При воздействии угарного газа на живой организм поведение животного или человека не

<sup>15</sup> Эти и последующие примеры употребления фразеологизмов в контексте взяты из интернет-сайтов: Prirôvnania a iné výroky; Карта слов и выражений русского языка. Ссылки на них размещены в списке использованной литературы.

поддаётся контролю. Возможно, фразеологизм *как угорелая кошка* возник и при наблюдении за поведением кошек, выбегавших из домов (изб), отапливаемых по-чёрному.

После подобного сравнительного анализа употребления фразеологизмов можно предложить студентам записать русские и словацкие устойчивые сравнения как уравнение. Например, бежать как на пожар – значит бежать так, если бы где-то что-то горело – очень быстро. Следовательно, можно сделать вывод, что в основу русского фразеологизма было положено название процесса (пожар), а в словацком языке – действие, происходящее во время этого же процесса (горело). Адъективация действия отражается и в синонимах, и антонимах русских и словацких устойчивых фразеологизмов, поскольку они служат для характеристики поведения человека и его действий. Таким образом, выбор сравнения, вероятнее всего, «обусловлен рамками окружающего мира, культуры и ситуацией общения, специфическими чертами коммуникантов» (Маслова 2001, 192).

Иной приём семантизации можно использовать, рассматривая, например, группу фразеологизмов, отличающихся в русском и словацком языках своей образностью. Перед началом презентации фразеологизмов как *черепаха* и *ako slimák* можно предложить студентам записать ассоциации к слову медленный / медленно. А затем их спросить: почему при этом многие студенты написали слово *улитка*? (Потому что она передвигается очень медленно)<sup>16</sup>. Носители русского языка в данном случае, вероятнее всего, сказали бы – как черепаха или черепашьим ходом (шагом). А как передвигается черепаха? (Также очень медленно). Таким образом, мы обращаем внимание студентов на различия в восприятии мира, пути его осмысления разными народами. Эти образы похожи даже с точки зрения наглядности (рассмотрите картинки) – и улитка, и черепаха могут спрятаться в свой панцирь, они носят за собой «дома» и поэтому под их тяжестью передвигаются очень медленно, но под угрозой опасности они мгновенно смогут спрятаться в свои укрытия. Закончив рассматривать картинки, мы отмечаем, что данные особенности и нашли отражение в языке. На рассматриваемом примере можно показать близость в видении картины мира словаками и русскими. Только словаки предпочли для номинации сравнений окружающий себя мир животных, а русские, любящие все чужое и необычное, – животный мир других народов и стран. В речи анализируемые фразеологизмы сочетаются с глаголами *идти, ходить (ísť, vliecť sa)* и их синонимами. В этом можно убедиться, понаблюдав над примерами их употребления в контекстах:

Vliekla som sa domov ako slimák.

Potrebujem byť dosť silný a rýchly na to, aby som všetko zvládol, kým druhý sa vlečie ako slimak.

Prispatá som sa vliekla cez chodbu do kúpeľne ako slimák.

Je pomalý ako slimák.

Расстроенный, я тащился домой как черепаха.

Оксана не хотела ещё уходить со двора, но мама настаивала. Поэтому девочка плелась за ней как черепаха.

Поезд ползёт как черепаха.

Стояла весна, по разливам речным пришлось черепахой тащиться (Н. Некрасов).

---

<sup>16</sup> Вопрос и ответ сформулированы на основании собственного опыта работы со словацкими студентами.

При анализе русских предложений следует обратить внимание студентов на слова *тащиться, плестись и ползти*, которые в данном контексте помогают «расшифровать» и усилить выразительность семантики русского фразеологизма. Кроме того, на этом примере следует обратить внимание студентов на то, что «фразеологический компаратив, будучи живой и подвижной сущностью, легко преобразуется в речи в другие конструкции» (Ковшова 2016, 57). Так, вместо сочетания слов *как черепаха* возможна его замена такими словосочетаниями, как *идти черепахой* или *передвигаться (ползти) черепашьим ходом (шагом)*. Однако эти конструкции уже не будут являться фразеологизмами, это своеобразные тропы. В данном случае был использован следующий из возможных приёмов семантизации фразеологизмов – замена его существительным в форме творительного падежа.

Вводя в речь студентов компаративные фразеологизмы, с самого начала выбрав рассмотренные способы презентации устойчивых конструкций, мы предупреждаем трудности, обычно возникающие при их употреблении. К ним следует отнести следующие особенности компаративных фразеологизмов: ограничение в сочетаемости (только с вышеприведёнными глаголами), невозможность включения между их компонентами других членов предложений, а также исключение из правила постановки знаков препинания при сравнительных оборотах. Таким образом, рассматривая устойчивые фразеологизмы в соответствии с их особенностями в значении, сочетаемости и употреблении с другими лексемами, студенты приучаются замечать, что одни и те же объекты, действия и т.п. могут сравниваться с разными реалиями, соответствующими условиям жизни, обычаям, традициям и менталитету носителей языка. Такая работа над фразеологизмами, как нам кажется, будет только способствовать повышению качества знаний по инославянскому языку.

#### ***Использованная литература / References***

БАЛАКОВА, Д. – КОВАЧОВА, В. (2010): *Сопоставительный анализ чешско-русской и словацко-русской фразеологической компетенции*. In Проблемы истории, филологии, культуры. № 3 (29). Москва – Магнитогорск - Новосибирск: РАН, МГУ, 2010. С. 248-261. ISSN 1992-0431.

КОВШОВА, М. Л. (2016): *Фразеологические сравнительные конструкции с невыраженным признаком сравнения: возможности и ограничения на употребление*. In Устойчивые сравнения в системе фразеологии. Коллективная монография. Санкт-Петербург – Грайфсвальд, 2016. С. 50-58. ISBN 978-5-8465-1529-1, ISBN 978-3-86006-438-2.

КРЮЧКОВА, Л. С. (2016): *Обучение иностранных учащихся русской фразеологии*. In Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. №7 (61): в 3-х ч. Ч. 3. С. 198 -202. ISSN 1997-2911.

МАСЛОВА, В. А. (2001): *Лингвокультурология*. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с. ISBN 5-7695-0745-4.

МОКИЕНКО, М. В. – НИКИТИНА, Т. Г. (2008): *Большой словарь русских народных сравнений*. Москва: Олма Медиа Групп, 2008. 800 с. ISBN 978-5—373-01351-2.

МОКИЕНКО, В. М. (2016): *Системность устойчивых сравнений*. In Устойчивые сравнения в системе фразеологии. Коллективная монография. Санкт-Петербург – Грайфсвальд, 2016. С. 37 – 39. ISBN 978-5-8465-1529-1, ISBN 978-3-86006-438-2.

ОЖЕГОВ, С. И. (2014): *Толковый словарь русского языка: около 1000 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. 27 изд. Москва: АСТ, 2014. 1360 с. ISBN 978-5-17-078925-2.

РОГАЛЕВА, Е. И. (2014): *Современная учебная фразеография: теория и практика*. Псков: ООО ЛОГОС Плюс, 2014. 344 с. ISBN 978-5-93066-068-6.

СВАШКОВА, М. (2016): *Сравнительные конструкции во фразеологизмах, описывающих внешний облик человека (на материале русского, чешского и испанского языков)*. In Устойчивые сравнения в системе фразеологии. Коллективная монография. Санкт-Петербург – Грайфсвальд, 2016. с. 185 – 189. ISBN 978-5-8465-1529-1, ISBN 978-3-86006-438-2.

ФЕДОРОВ, А. И. (2008): *Фразеологический словарь русского литературного языка*. Москва: Астрель, СПб. 2008. 828 с. ISBN 978-5-271-19013-1.

ЧЕПКОВА, Т. П. (2010): *Лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в иностранной аудитории*. In Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2010. № 1. Орёл: Изд-во Орловский гос. ун-т. С. 211 – 213. ISSN 1997-9878.

JANKOVIČOVÁ, M. (2007): *Frazeodidaktika ruštiny a příprava budúcich rusistov*. In Rossica Olomucensia XLV (za rok 2006). Ročenka katedry slavistiky na filozofické fakultě univerzity Palackého. Olomouc, 2007. S. 61-65. ISBN 978-80-244-1765-3. ISSN 0139-9268.

НОВИКОВА, А. К. (онлайн): *Сопоставительное изучение фразеологизмов как принцип национально-ориентированного преподавания русского языка как иностранного*. In Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). №1 (09). 2012. Режим доступа: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru) [дата обращения: 05.03.2018]

ЧЕРНОВА, Н. У. (онлайн): *Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам*: дис. канд. педаг. наук, Москва, 2004. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-russkaya-frazeologiya-v-praktike-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-filologam#ixzz56M5lxOcp> [дата обращения: 17.02.2018].

RYKOVSKÁ, M. A KOL. (онлайн): *Учебный словарь русской фразеологии на русском и чешском языках. Zábavný slovník ruské frazeologie*. M. Rykovská, B. Burešová, E.I. Rogaleva, T. G. Nikitina. Plzeň: Fraus, 2013. 328 s. (электронная книга). Режим доступа: <https://flexibooks.cz/zabavny-slovník-ruske-frazeologie/d-77291/#.WwMdX0iFNPY> [дата обращения: 22.05.2018].

DOCME. КАТАЛОГ (онлайн): *Docme. Каталог* [онлайн]. Режим доступа: [https://www.docme.ru/doc/460544/r-ussko-cheshsko-slovackij-frazeologickesij-slovar.\\_](https://www.docme.ru/doc/460544/r-ussko-cheshsko-slovackij-frazeologickesij-slovar._) [дата обращения: 23.03.2018].

КАРТА СЛОВ И ВЫРАЖЕНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА (онлайн): *Карта слов и выражений русского языка* [онлайн]. Режим доступа: <https://kartaslov.ru> [дата обращения: 05.04.2018].

СТРАНА СЛОВ. ДОЛИНА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ (онлайн): *Страна слов. Долина фразеологизмов* [онлайн]. Режим доступа: <http://wordslan.ru/zs/dolina/index.php?s=13> [дата обращения: 24.03.2018].

PRIROVNANIA A INÉ VÝROKY (онлайн): *Prirovnania a iné výroky* [онлайн]. Режим доступа: <http://ludoslovensky.sk/prislovia/kategoria.php?id=20> [дата обращения: 5.04.2018].

**Профиль автора:**

*Елена Калечиц, доцент, кандидат филологических наук.*

Научные интересы: методика преподавания белорусского и русского языков как иностранных, современный белорусский язык, научная терминология, лексикография, язык художественной литературы, сопоставительный анализ славянских языков.

Университет им. Константина Философа, г. Нитра, ул. Штефаникова, 67; 949 74, Словакия

**akalechyts@ukf.sk**

**About the author:**

*Alena Kalechyts, Associate Professor, PhD.*

Research interests: teaching methods of Belarusian and Russian as foreign languages, modern Belarusian language, linguistic terminology, lexicography, language of fiction, comparative analysis of Slavic languages.

Constantine the Philosopher University in Nitra, Stefanikova, 67; 949 74, Slovakia

**akalechyts@ukf.sk**

## **ДОМАШНЕЕ ЧТЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВНЕЯЗЫКОВОЙ СРЕДЕ**

### **HOME READING AS A WAY OF THE RUSSIAN LANGUAGE STUDING IN THE NON-RUSSIAN SURROUNDING**

**Екатерина Николаевна Киселёва  
Марина Александровна Поварницына**

**Резюме:** Статья посвящена способам работы над домашним чтением в процессе обучения венгерских студентов-филологов, находящихся вне страны изучаемого языка. Домашнее чтение рассматривается нами как неотъемлемая часть образовательного процесса, позволяющего студентам находиться в рамках русскоязычной коммуникации. Работа над домашним чтением ведется в разных аспектах на протяжении всех трех лет обучения и связана с обогащением словарного запаса, формированием грамматических навыков, развитием устной и письменной речи, переводом, знакомством с культурой и литературой России.

**Ключевые слова:** домашнее чтение, художественный текст, словарный запас, грамматическая трансформация, пересказ, речевой этикет.

**Abstract:** The article deals with the ways of home reading work organization during the Russian language studying process by Hungarian philological students in out of the language country surrounding. Home reading is supposed to be an important part of the education and let students to present in the Russian language communication. Home reading work is organized in the different aspects of the language studying: vocabulary and grammar training, oral speech and writing development skills, translation, the Russian culture and literature acquaintance.

**Keywords:** home reading, belles-lettres, vocabulary, grammatical transformation, retelling, communicative etiquette.

В современной лингвистике текст является одной из фундаментальных категорий, которая выступает не только в качестве объекта изучения, но и является основой преподавания гуманитарных дисциплин. Известно, что текст, с одной стороны, обращен к языку, а с другой – он является продуктом определенной культуры. Это позволяет рассматривать текст как многогранное явление для изучения и применения его в различных целях.

На современном этапе методика преподавания русского языка как иностранного в качестве основной цели практического языкового курса выдвигает обучение речевому общению, под которым понимается обмен текстами (Кулибина 2001, онлайн). Соответственно обучение речевому общению – это обучение порождению и восприятию текстов. Все, что делается в рамках учебного процесса, должно приближать учащегося к достижению двуединой цели: умению порождать устные и письменные тексты, корректные с точки зрения норм русского языка, и умению адекватно понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка в условиях естественного речевого общения (Кулибина: там же).

Одним из видов работы с текстом для формирования навыков речевого общения является домашнее чтение. Домашнее чтение – «это форма организации внеаудиторной учебной работы. Учащийся читает рекомендованный или самостоятельно отобранный текст (тексты) во внеаудиторное время (дома). Контроль за чтением осуществляется на занятии или во внеаудиторное время» (Азимов, Щукин, 2009, онлайн).

В качестве домашнего чтения предлагаются художественные тексты, поскольку художественный текст – это аутентичный материал, не созданный специально для учебных целей, что позволяет в наиболее естественном виде представить лексический и грамматический материал в связи с условиями коммуникации, а также отразить национальные особенности построения и функционирования текста.

Чтение художественной литературы на иностранном языке позволяет решить массу задач. В процессе домашнего чтения обогащается словарный запас, происходит также закрепление грамматических конструкций, изученных на занятиях. Домашнее чтение способствует развитию устной и письменной речи, когнитивных механизмов и языковой догадки. Кроме того, домашнее чтение предполагает доступ к литературе, национальной культуре и знакомству с особенностями жизни, поведения и мировосприятия народа в разные временные периоды.

В настоящее время в венгерских вузах русский язык изучается студентами по программе «Бакалавриат» с нуля в течение трех лет. По окончании третьего курса студенты должны достичь уровня B2, соответствующего европейской системе владения иностранным языком, что требует довольно активной работы как со стороны студентов, так и преподавателей. На наш взгляд, для студентов, изучающих русский язык за пределами России, домашнее чтение является очень важным видом работы, поскольку дает им возможность, помимо развития навыков речевого общения, систематически обращаться к иностранному языковому материалу.

Работа над домашним чтением в рамках университетской программы начинается уже с первого курса. Важным критерием при отборе материала для чтения является отсутствие перевода предлагаемого текста на венгерский язык. Это делается с той целью, чтобы студент мог самостоятельно, без помощи текста на родном языке, понять содержание прочитанного. Выбор текстов, предлагаемых студентам для домашнего чтения, обуславливается задачами, которые реализуются в рамках каждого курса. Первые два курса

закладывается лексическая и грамматическая база, третий курс направлен на знакомство с разными стилистическими регистрами и умение выбирать языковые средства сообразно ситуации общения.

На первом курсе требуется определенное время, чтобы подготовить студентов лексически, грамматически к самостоятельному чтению текста на русском языке. Обычно к работе над первым текстом домашнего чтения студенты бывают готовы к концу первого семестра, иногда раньше. Основным принципом отбора текстов для домашнего чтения на начальном этапе обучения является примерное соответствие объема изученного грамматического материала, содержащемуся в тексте. Поэтому первые тексты домашнего чтения – это тексты из различных учебных пособий. Мы отдаем предпочтение текстам из учебника М. Аксеновой «Русский язык по-новому» («Самовлюбленный Нарцисс», «Скупой богач», «На даче» и др.), которые вполне отвечают вышеописанному принципу: их лексический состав, грамматический уровень синхронизированы с процессом прохождения материала.

В качестве домашнего чтения на втором курсе используются преимущественно адаптированные тексты русской и зарубежной классики, в частности К. Паустовского «Корзина с еловыми шишками», О'Генри «Последний лист», тексты из пособия Н.С. Новиковой и О.М. Щербаковой «Синяя звезда» (А.П.Чехов «Орден», «Мальчики»; А.И.Куприн «Слон» и др.). Работать с текстами такого плана на этом этапе довольно

продуктивно, так как они содержат лексику и грамматику, необходимые для овладения языком на уровне B1.

На третьем курсе работа над домашним чтением осуществляется на текстах современной литературы последних десятилетий. В частности, мы используем произведения Е. Гришковца «Лечебная сила сна» и Д. Быкова «Миледи». Работа над этими текстами позволяет познакомить студентов с широким спектром разговорной лексики, а также вводит их в современную российскую действительность с актуальными реалиями и человеческими взаимоотношениями. Следует отметить, что тексты, читаемые на третьем курсе, несколько адаптируются преподавателями. Адаптация касается в основном изъятия из текста мини-ситуаций, связанных с длинными описаниями природы / погоды.

Студенты читают тексты дома и выполняют послетекстовые упражнения, которые предлагаются в пособиях, а также специально разрабатываются преподавателями к тем текстам, которые не включены в состав пособий или, как нам кажется, не в полном объеме решают поставленные нами задачи.

Поскольку основная цель домашнего чтения на всех этапах обучения – развитие речевых навыков и приобщение к русской культуре, то можно выделить общие принципы работы с текстами. Тем не менее несмотря на наличие общих способов работы, каждый этап обучения призван решать свои частные задачи, в зависимости от которых и выстраиваются задания. В данной статье мы будем говорить об общих этапах работы с текстами на всех трех курсах и тех заданиях, которые разрабатываются преподавателями для решения задач в рамках каждого курса.

Предварительная работа над текстами не ведется, поскольку мы придерживаемся точки зрения Н.В. Кулибиной, в соответствии с мнением которой работа над текстами должна вестись от знакомого к незнакомому, а не наоборот (Кулибина, 2001, онлайн).

Обогащение лексического запаса студентов – важная составляющая работы над домашним чтением на всех этапах обучения – происходит с помощью составления словаря, к которому предъявляются определенные требования: слова должны быть выписаны в словарной форме, желательно сопровождать слово грамматическими пометами, прежде всего отражающими особенности словоизменения. Нередко студент идет по пути наименьшего сопротивления, делая перевод с помощью электронного переводчика типа Google, и вписывает его между строк печатного текста. В целях предотвращения такой практики составление словаря к тексту является обязательным заданием.

Кроме того, работа над лексикой ведется путем перевода слов на венгерский, подбора синонимов, антонимов, установления лексической сочетаемости слов. Более сложная форма работа с лексикой, имеющая выход в речь, – это интерпретация понятий, которая начинается уже с первого курса путем объяснения нетрудных слов: *богач – богатый человек; самовлюбленный, т.е. любит сам себя* (A1-A2). На втором и третьем курсах объясняются уже более сложные понятия, например: *равнодушие – отсутствие интереса; неудачник – человек, у которого ничего не получается* (B1); *состоявшийся (человек) – человек, который имеет свою точку зрения, уверен в себе, добился успеха в чем-либо; женский глянец – женские журналы в основном несерьезного содержания, которые напечатаны на хорошей глянцевой (блестящей) бумаге* (B2).

Специфика работы с лексикой на третьем курсе направлена также на поиск в мини-ситуациях слов, фразеологизмов, имеющих разговорный или жаргонный оттенок. Однако, стоит отметить, что стилистический аспект в небольшом объеме включается уже с первого курса, когда студенты встречаются в тексте со словами разговорного характера. Стилистический аспект словарной работы связан с заменой разговорных слов нейтральными, например: *вымотаться – сильно устать; бодаться («они курили и бодались в близлежащем кафе») – спорить; ненавороченный – обыкновенный, простой (В2)*, а также предполагает моделирование ситуаций, в которых могут использоваться данные слова.

Обращение к словообразованию также происходит уже на начальных этапах обучения. На первом курсе мы знакомим студентов с некоторыми словообразовательными алгоритмами, например, с образование прилагательных с суффиксами *-н-* и *-ск-*: *гора – горный, море – морской*, а также с образование существительных с уменьшительными суффиксами *-ик-* и *-к-*: *дом – домик, река – речка*. Важно, чтобы студенты научились узнавать в новом тексте уже известные словообразовательные модели и переводить их без обращения к словарю. Далее, на втором курсе, вступают более сложные словообразовательные модели, в частности, образование глаголов от прилагательных со значением изменения состояния: *красный – покраснеть*; образование прилагательных от глаголов: *учить – ученый, увлечь – увлекательный*. На третьем курсе работа над словообразованием так же, как и с лексикой, имеет ярко выраженный стилистический характер и предполагает умение находить в текстах слова с аффиксами, придающими разговорную окраску: *редакторша, коньячок*. Студенты должны дать комментарий к данным словам, а также привести примеры слов, имеющих аналогичное словообразование.

Конечными общими этапами работы над домашним чтением являются умение отвечать на вопросы по тексту и выполнение репродуктивного речевого упражнения – пересказа текста, в связи с этим большое внимание уделяется трансформационным упражнениям в процессе работы над текстами. Трансформационные упражнения, являющиеся условно-речевыми упражнениями, предполагают изменение конструкций. На первом курсе задания могут быть связаны с изменением времени глагола. Например: *Однажды, в тихий день, Нарцисс, как обычно, сидел на берегу и смотрел на реку. Река была спокойная... – Однажды, в тихий день, Нарцисс, как обычно, сидит на берегу и смотрит на реку. Река спокойная...* («Самовлюбленный нарцисс»). В дальнейшем, с увеличением объема грамматических знаний, разнообразятся и грамматические упражнения.

На втором курсе студенты должны научиться свободно пересказывать текст, варьируя синтаксические конструкции и не заучивая текст частями, поэтому при работе над домашним чтением большое внимание уделяется переводу прямой речи в косвенную, использованию придаточных с инфинитивом цели, трансформации причастных и деепричастных оборотов. Задания на перевод текста позволяют студентам продемонстрировать умение правильно употреблять уже знакомую лексику, а также варьировать исходный текст, поскольку текст на родном языке составляется таким образом, чтобы он не в точности повторял русский оригинал. Ср. следующий пример К. Паустовский «Корзина с еловыми шишками»:

<b>оригинальный текст</b>	<b>венгерский текст для перевода</b>	<b>ожидаемый перевод</b>
Тогда Дагни услышала, как человек во фраке сказал: - Слушатели из последних рядов просят меня повторить. Итак, сейчас будет исполнена знаменитая музыкальная пьеса Эдварда Грига, посвященная дочери лесника Хагерупа Педерсена Дагни Педерсен по случаю того, что ей исполнилось восемнадцать лет.	A frakkos bemandó így szólt: - Az utolsó sorban ülők, úgy látszik, nem értették meg szavaimat, elismétlem tehát. A következőkben Edvard Grieg híres zeneműve kerül előadásra, amelyet a szerző Hagerup Pedersen erdész lányának Dagny Pedersennek tizennyolcadik születésnapjára komponált.	Человек во фраке сказал: «Сидящие в последних рядах, как видно, не поняли мои слова, поэтому я повторяю. Далее будет исполнена знаменитая пьеса Эдварда Грига, которую композитор сочинил для дочери лесника Хагерупа Педерсена Дагни Педерсен к ее восемнадцатилетию».

На третьем курсе предполагается, что студенты уже способны воспринимать сложные синтаксические конструкции и составлять из нескольких простых предложений, взятых из текста, одно сложное с использованием необходимых союзов: *Он сложил в сумку любимую свою рубашку, любимый серый короткий плащ, и любимые туфли. Он знал, что в Париже будет тепло. В аэропорт придется поехать в теплой куртке, которая за долгую зиму так надоела* («Лечебная сила сна»). – *Он сложил в сумку любимую свою рубашку, любимый серый короткий плащ, и любимые туфли, так как / потому что он знал, что в Париже будет тепло, а в аэропорт придется поехать в теплой куртке, которая за долгую зиму так надоела* («Лечебная сила сна»).

Работа над синтаксическими конструкциями также может иметь и противоположную направленность – трансформацию сложной структуры в более простую: *Он хотел сразу после работы заехать в магазин, купить себе все, что необходимо.* – *Он хотел сразу после работы заехать в магазин **за всем необходимым*** («Лечебная сила сна»).

Пересказ текста, как заключительное задание при работе с текстами, является важным упражнением на пути развития и формирования монологической речи учащихся. Особенно актуален пересказ текста в настоящее время в связи со становлением клипового мышления у молодого поколения. Переработка большого количества разнородной информации за короткий промежуток времени рассеивает внимание, в некоторой степени деактивирует долговременную память, вызывает затруднение в восприятии текстовой информации и понимании смысла прочитанного, что прямо отражается на умении построить связное монологическое высказывание.

Знание содержания и понимание текста на первом курсе можно проверить двумя способами – либо с помощью ответов на вопросы, либо путем свободного пересказа. Следует отметить, что первый вариант имеет преимущества. На первых этапах пересказ текста часто (практически всегда) превращается в декламацию текста наизусть, поскольку студентам еще трудно трансформировать синтаксические конструкции. Студенту легче отвечать на вопросы, чем рассказывать целый текст без опоры. При этом вопросы лучше формулировать таким образом, чтобы нельзя было на них ответить готовым предложением из текста, порядок следования вопросов может быть произвольным. Помимо этого, на первом курсе на занятиях по домашнему чтению особе внимание уделяется технике чтения, т.е. студенты должны уметь читать

текст с хорошим произношением, правильной интонацией. Также студенты должны уметь переводить текст.

Работа над пересказом на втором курсе строится с учетом типичных трудностей и ошибок, возникающих у венгерских студентов. Так, например, распространенной ошибкой является то, что студенты путают местоимения мужского и женского рода в русском языке и, соответственно, формы рода глаголов в ПВ, так как в венгерском языке отсутствует грамматическая категория рода. Поэтому для устранения ошибок такого рода эффективны пересказы от разных лиц мужского и женского пола. Например, можно предложить пересказать первую часть рассказа «Корзина с еловыми шишками» от лица Грига, а последнюю часть – от лица Дагни Педерсен. Студенты также часто смешивают формы творительного инструмента и творительного комитативного. Для отработки форм творительного инструмента подходит произведение А.П. Чехова «Орден», содержащее в значительном количестве словоформы такого типа.

На третьем курсе в пересказ включаются элементы сочинения (неподготовленного спонтанного высказывания). Студентов просят представить и рассказать, что могло бы произойти, если бы ситуация изменилась. Например, если бы Вадик из рассказа «Лечебная сила сна» не уснул, то как бы он мог провести вечер в Париже?

С точки зрения развития культурной компетенции учащихся художественные тексты представляют собой кладезь культурной информации. Культурная компетенция включает в себя не только знания о культурных символах и традициях страны изучаемого языка, но и культуре взаимодействия с носителями языка. С этой точки зрения важными являются именно современные художественные тексты, где на материале представленных в них диалогов, можно обучаться речевому этикету в разных коммуникативных регистрах. Так, в рассказе Е. Гришковца «Лечебная сила сна» представлены разные формы общения: молодой мужчина – молодая хорошо знакомая женщина; молодой мужчина – немолодой незнакомый мужчина; молодой мужчина – немолодой мужчина, коллега, выше по должности; молодой мужчина – молодой мужчина, коллега. Ср., например:

<i><b>Диалог 1</b></i> <i><b>молодой мужчина – молодая знакомая женщина</b></i>	<i><b>Диалог 2</b></i> <i><b>молодой мужчина – молодой мужчина, коллега</b></i>	<i><b>Диалог 3</b></i> <i><b>молодой мужчина – немолодой мужчина, коллега, выше по должности</b></i>
<p>Что за концерт-то, - наконец спросил он. Хороший концерт. Это группа... Я забыла, как называется. У них еще есть такая песня, про то, как... Ну, как лето уходит, и ты тоже уходишь. Нет, <b>Катенька</b>, я не знаю эту песню, - сказал Вадик. И боюсь, что не смогу составить тебе компанию, у меня сегодня намечены дела &lt;...&gt;.</p>	<p><b>Привет</b>, - услышал Вадик. <b>Здорово!</b> Вернулся? Ага. Как слетали? Очень хорошо! Все прошло успешно. А как тебе Париж? – слегка печально спросил Рома. Я в восторге, - ответил Вадик. –Точнее, даже не в восторге. Мне просто очень понравилось.</p>	<p><b>Доброе утро, Вадик!</b> – услышал <b>Вадик, оглянулся на голос и увидел Геннадия Борисовича. – Как вы себя чувствуете?</b> <b>Просто превосходно!</b> – громко ответил Вадик. ***** <b>Вадик, вы с нами? – спросил Вадика в лифте Геннадий Борисович.</b> <b>А вы куда? – спросил Вадик.</b></p>

<p>Ну какие <b>у тебя</b> дела?! Будет хорошо, <b>тебе</b> понравится, - медленно говорила Катя.</p>	<p>Знаешь, <b>Рома</b>, я &lt;...&gt;. А ты чего позвонил-то? Тут такое дело, <b>Вадик</b>. Ты не мог бы завтра...</p>	<p><b>Сейчас в гостиницу, а потом в ресторан,</b> <b>Нет. Извините, я хочу прогуляться,</b> - ответил Вадик. <b>Да, я забыл, вы же в первый раз в Париже.</b> Конечно, прогуляйтесь, &lt;...&gt; <b>ты</b> это сегодня заслужил. &lt;...&gt; Молодец! Я шефу позвонил уже, сказал, что все прошло прекрасно и что <b>ты</b> молодец. Спасибо большое! - улыбаясь и смущаясь, сказал Вадик.</p>
--	--	--

Студентов можно попросить назвать формулы приветствия, способы обращения героев друг к другу в разных коммуникативных регистрах, использование местоимений «ты» и «вы», установить тональность общения (нейтральная, ироничная, напряженная). Особое внимание следует обратить на *Диалог 3*, в котором представлено общение разных по статусу собеседников, поскольку русское и венгерское коммуникативное поведение в подобной ситуации не совпадает. Переход старшего по возрасту и по должности мужчины с «вы» на «ты» по отношению к младшему по возрасту и должности возможен в неофициальной обстановке и при условии особого расположения, симпатии старшего к младшему. При этом в подобной ситуации взаимный переход на «ты» младшего к старшему в рамках русской культуры в принципе невозможен.

Форма контроля на всех этапах обучения может быть устной и письменной, аудиторной и внеаудиторной. Работа с лексическим и грамматическим материалом в основном проверяется на занятиях путем небольших письменных работ, что также позволяет проконтролировать и правописание новых слов и грамматических форм. Устные формы работы проверяются во внеучебные часы индивидуально.

#### ***Использованная литература / References***

АЗИМОВ, Э.Г., ЩУКИН, А.Н. (онлайн): *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7. [онлайн]. Режим доступа: [www.linguistics-online.narod.ru](http://www.linguistics-online.narod.ru) [дата обращения: 05. 11.2017]

АКСЕНОВА, М.П. *Русский язык по-новому*. В 2-х ч. Москва: Форум, 2010. ISBN 978-5-91134-465-8, 978-5-91134-470-2

КУЛИБИНА, Н.В. (онлайн): *Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. 390 с. ISBN: 978-5-86547-897-3. [онлайн]. Режим доступа: [www.libfox.ru](http://www.libfox.ru) [дата обращения: 12. 01.2018]

НОВИКОВА, Н.С., ЩЕРБАКОВА, О.М. *Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями*. Москва: Флинта: Наука, 2007. 256 с. ISBN 978-5-89349-126-5 (Флинта); ISBN 978-5-02-011737-2 (Наука)

**Профили авторов:**

*Екатерина Николаевна Киселёва, кандидат филологических наук, доцент/лектор*

Научные интересы: теория языка, методика преподавания иностранных языков

Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Пермь,  
Комсомольский проспект 29, 614990, Россия / Печский университет, Печ, ул. П. Вашвари 4,  
7622, Венгрия

**ekkiseleva12@gmail.com**

*Поварницына Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент; старший преподаватель*

Научные интересы: грамматика русского и славянских языков, методика преподавания РКИ  
Печский университет, Печ, ул. П. Вашвари 4, 7622, Венгрия

**marina52345@mail.com**

**About the authors:**

*Ekaterina Kiseleva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor/ Lector*

Research interests: Theory of Language, Foreign Languages Teaching Methodology

Perm National Research Polytechnic University, Perm, Komsomolskiy st. 29, 614990, Russia /  
University of Pécs, Pécs, P. Vasvári st. 4, 7622, Hungary

**ekkiseleva12@gmail.com**

*Marina Povarnicyna, Candidate of Philological Sciences, Docent; Assistant Professor*

Research interests: the Russian and Slavic Languages Grammar, the Russian Language Teaching  
Methodology

University of Pécs, Pécs, P. Vasvári st. 4, 7622, Hungary

**marina52345@mail.com**

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

### TEACHING OF RELATED LANGUAGES: MAIN METHODOLOGICAL PRINCIPLES

Елена Ивановна Колосова

Резюме: В методике преподавания языков, в частности близкородственных, как известно, особое внимание уделяется явлениям интерференции на всех языковых уровнях, широко используется прием обратной связи, сопоставительный метод и проч. В связи с этим не лишним будет отметить важность включения в практику преподавания родственных языков приемов, которые позволят активизировать языковое чутье обучающихся в процессе обучения, приблизиться к пониманию феномена языка, увидеть сходства и различия в языковой и культурной картинах мира.

Обучение языку на современном этапе развития мирового сообщества ведется с учетом преодоления проблем межкультурной и межъязыковой коммуникации, нацелено на достижение эффективной коммуникации и адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. В целом, воспитание толерантного отношения к представителям иной национальности, знакомство с культурой другого народа должны выступать важнейшим предметом изучения в процессе овладения иностранным языком.

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка в иноязычной аудитории с учетом использования приемов исторического комментирования с опорой на сравнительно-исторический и диахронный методы исследования (полногласие // неполногласие, рефлексия сочетаний согласных и проч.); фактов межъязыковой паронимии и омонимии; сопоставления элементов культуры в рамках лингвокультурной интерференции (этические нормы, национальные праздники и под.), проекции вербальной и невербальной коммуникации. В процессе преподавания русского языка в вузе, несомненно, используются традиционные приемы (визуальные средства, работа с текстом, проектная деятельность), а также инновационные приемы, связанные с появлением новых информационных технологий (социальные сети, электронная почта).

Ключевые слова: интерференция, сравнительно-сопоставительный метод, родственные языки, методика преподавания, русский язык

Abstract: It is widely known that in methods of language teaching special attention is always paid to the interference at all language levels, so called feedback method is used as well as comparative and contrastive methods. It seems in this case to mention it could be the reason to study attentively some special methods which can help to develop language intuition which in turn will help to understand the essence of the language and to see differences and similarities of the language and culture pictures of the world.

Language teaching in today's world always takes into account problems of intercultural and interlanguage communication, it is aimed at achieving effective communication and adequate understanding between participants of the communicative act who can be representatives of different cultures. In general bringing up of tolerant relation to people from another nationality, as well as getting students to know the culture of other nations should be the most important parts of any language teaching.

The article will consider peculiarities of teaching of the Russian language to students using method of historical commenting based on comparative historical and diachronic methods of research (pleophony//reflection of consonants' combinations etc.), facts of interlanguage paronymy and homonymy, comparison of cultural elements as part of linguacultural interference (ethical norms, national holidays etc), projections of verbal and non-verbal communication. When teaching Russian at university different methods can be used – traditional (visual means, text work, project work) as well as innovative which appeared as a result of IT technologies emergence (social networks and emailing).

Key words: interference, comparative contrastive method, related languages, methods of teaching, Russian language

Modern stage of society development can be characterized by careful attention paid to the problem of intercultural communication. This process is an ongoing one accompanying contacts of different ethnic groups. The problem of language interference is

determined by the efforts made to understand the foreign language basing them on the knowledge a person has about his or her native language. Besides successful intercultural communication can be interfered by cultural background characteristics of each nation. Especially important is to pay attention to this interference when studying closely related languages for example teaching Russian to representatives of Slavic groups (Polish, Bulgarian, Czech).

Special attention should be paid to this interference at all language levels when teaching languages, such methods of teaching as feedback or comparison can be used. Consequently it is either important to point out the importance of several methods usage which will allow to activate language intuition in students when teaching, they will help to get inside view of the language phenomena, to see similarities and differences in language and cultural language of the world. When teaching Russian as a foreign language to Polish or vice versa, in our opinion, the model language-culture is basic to start with intercultural dialogue for students which can help to acquire the necessary level of vocabulary knowledge. Though the closeness of languages and cultures can be the reason for interference problems to appear as well as language problems.

Jan Baudouin de Courtenay pointed out this interference effect appearing when comparing languages. He mentioned that languages in this case could be either related or unrelated, could be united in groups in accordance with geographical, social or literature closeness, historical influence. In this case not only language units are borrowed but the languages become closer more in general (Jan Baudouin de Courtenay 1963, 371-372). Wide usage of the term in scientific works is connected with the publishing of the book "Language contacts" by American linguist U. Weinreich. The author defines interference as "the cases of deviation from norms of a language which take place in bilingual speech as the bilinguals know more than one language" (U. Weinreich 1979, 22). "Interference (from Latin 'inter' that means between, mutually and 'ferio' – touching, hitting) is a cooperation of language systems in the context of bilingualism being the result of language contact or...when studying the non-native language individually; it is expressed in variations of the norms and the system of the second language under the influence of the native language" (Gurevich, online).

There exist different opinions about the result of interference. It is often associated with negative effects, impossibility of adequate communication, usage of norms of another language which can be a mistake<sup>17</sup>. Along with negative results there is a positive one either. So Kurohtina T. N. in her research points out that "positive interference can be referred to as transfer and it reflects such a cooperation of the languages when the language which influences another one doesn't become the reason to breaking of the norms but can stimulate some already existing norms, processes and phenomenon" (Kurohtina 2010, 36).

However the fact of interference and its influence on the adequate perception and reproduction of the foreign language is doubtless. It is the reason for this phenomenon to be thoroughly studied. In our opinion analysis of interference mistakes can be used with linguadidactic aims. These mistakes can appear in the process of related languages study, for example Russian and Polish. Language interference can result in different lexical and grammatical mistakes in student's speech. It could be the wrong usage of synonyms or paronyms, cases, category of animateness/inanimateness, infinitive or voice.

---

<sup>17</sup> Check works by Yeranovskaya-Gronchevskaya E., Kolosova E. I.

As for the lexical level language acquisition can be characterized by some difficulties such as "false translator's friends" which are interlanguage homonyms or paronyms, they appear because languages influence each other, and in case of related languages (Russian and Polish, for example) they arise from related words having prototypes in the basic language. It should be especially noted that phonemic closeness of the related languages can become the reason for misunderstanding and even become the reason of inadequate reaction of the listener.

For example, the couple of lexemes *наглый* // *nagły*, where Russian word can be defined as 'shameless, immodest, impudent' (Ozhegov 2003), the Polish word at the same time means 'sudden, unexpected, abrupt' (Stypuła, online) (you can either compare adverbs *нагло* // *nagle*). The origin of the both lexemes is Slavic and its archetypal meaning is the one preserved in Polish – "unexpected" (Stypuła, online). Russian word is characterized by the narrowing of the semantic meaning that has gone the following way: 'the one which wants wishes to become true very fast', after that it was like 'the one who doesn't take into account any other people' which led to the modern meaning 'shameless, immodest, impudent' (Shansky 2004).

Interlanguage homonymy is based on the words existing in both languages having similar sound or graphical representation but different meanings, intercultural paronymy is a more difficult and wider phenomenon. Comp.: *чашка* ('a piece of crockery') – *czaszka* ('skull'); *жуткий* ('terrible, frightening') – *rzutki* ('lively, active'); *просто* ('easily') – *prosto* ('directly') and the others.

Interlanguage paronyms include the words which can be different in form but can lead to wrong associations in the course of communication having different meanings. Comp.: *орędzie* ('message') – *оружие* ('weapon'), *ostatni* ('last') – *остальной* ('left'); *śliwki* ('plums') – *сливки* ('cream – dairy product'); *biesiada* ('feast') – *беседа* ('conversation'); *ogolić (się)* ('shave') – *оголить(ся)* ('get naked'); *krawat / krawatka* ('tie') – *кровать* ('a piece of furniture') etc. Parallels can become the reason for big interest from the point of comparison where development of derivatives in different languages can lead to the appearance of lexemes with opposite meanings (so called interlanguage enantiosemy): *zapomnieć* ('forget') – *запомнить* ('memorize'); *woń* ('scent') – *вонь* ('stink') etc. These words need special comments, maybe historical ones, trying to find out the etymology and explain the reasons which encouraged the opposite meaning fixation in words.

It is important to define the circles of the lexemes which are supposed to be researched and studied when getting to know the related language.<sup>18</sup> It would be useful to make special lists of vocabulary to use parallels in speech. For example it can be recommended to make lists in accordance with topics, parts of speech, specifics of the usage, emotional coloring, etc.

For example you can create the following different lists with tasks:

– nouns with emotional and expressive coloring which constitute the circle of old obsolete vocabulary: Russian. *уста, очи, чело, година* (poetic) – Polish. *usta* ('mouth'), *oczy* ('eyes'), *czoło* ('forehead'), *godzina* ('hour') (neutral.) – section "Stylistics";

– verbs with general meaning used in both languages which can be the reason for interference: Polish *obchodzić* ('celebrate'), *obliczać* ('count, calculate'), *mylić* ('make a mistake'), *mieszkać* ('live'), *zakazać* ('ban'), *uważać* ('watch, carefully look after'); Russian

---

<sup>18</sup> Note. Here two related languages are mentioned – Russian and Polish

запомнить ('forget'), устать ('stop'), целовать ('aim'), заточить ('roll'), спасти ('feed') etc. – section "Semantics";

– creating chains of corresponding items: godzina = час – czas = время; тыква = dynia – дыня = melon; dywan = ковер – kawior = икра; фрукт = owoc – овощ = jarzyna; шрифт, почерк = pismo – письмо = list etc. – vocabulary (paronyms, homonyms).

After preliminary work which can include analysis, studying and comparison of lexemes, dialogues can be used where students are supposed to use parallel constructions; it can be texts for translation, etc.

Depending on students major different kinds of language analysis can be offered to students. For example historical commenting can be used for students of linguistic departments which can include regular phonetic correspondence which can be met in Slavic related questions (pleophony/lack of full vocalism, traces of consonant with j reflexion, etc), recovery of original form, etc. Existence of so called pro-slavic language unity is connected with some extralinguistic reasons (position, social and cultural character, close contacts between tribes, etc.). Possible links with the pro-language give the opportunity to trace the changes which happened after the language groups split east, west and south groups. This method of language teaching can help to develop so called "language intuition" as well as creative approach to the knowledge acquirement. It is also useful when studying the history of the languages, you can use comparative analysis here.

Thus pointing out the similarities and differences within the vocabulary of related languages, detailed study of phenomena connected with interlanguage paronymy and other phenomena which are alike will help to rethink the processes happening in the language and oppose the interference of the language deliberately. Finally the practical result of such vocabulary investigation is the communication between representatives of different nation that becomes easier. Intercultural mistakes can be eliminated as well as the result of thorough research.

It should be noted that vocabulary mistakes appear during the initial stages of the language study and grammar mistakes can still occur at the higher level. Grammar mistakes during the course of communication can be perceived as a speech defect and can be the reason for misunderstanding.

For example infinitive that is used in the Russian language as the meaningful core of the sentence in the Polish often mistakenly replaced by the noun ending in: -anie, -enie, -cie: «Художница освоила искусство **писания** миниатюр» (ср.: Malarka opanowała sztukę **malowania** miniatur); «Её сестра имеет редкий талант и вкус **покупания** того, что ей нужно» (ср.: Jej siostra ma rzadki talent i smak do **kupowania** tego, co jest potrzebne)<sup>19</sup>.

Difference in understanding of the categories of animateness and inanimateness in related languages should either be pointed out. «Он очень хорошо понимает **женщины**» (On bardzo dobrze rozumie **kobiety**); «Я очень люблю танцевать **вальса**» (Bardzo lubię tańczyć **walca**).

Big amount of grammar mistakes are noted in the students speech when they try to express subject of the action: «Ребёнок помыт **через маму**» (Ребёнок помыт мамой). Avoiding mistakes is possible in our opinion is possible if to study vocabulary and grammar systematically, making different kinds of written exercises and tests every time adding new grammar difficulties.

---

<sup>19</sup> Note. Hereinafter examples used are those collected during the classes with the foreign students with native Polish when they were learning Russian

Speaking about linguacultural interference it is important to draw the attention to the fact that Russian and Polish cultures have a lot in common as far as both refer to Slavic cultures consequently Polish cultural picture of the world has a lot of touch points with the worldview of the Russians. In our opinion it is natural that modern language teaching should take into account the idea of interconnections of the language and culture<sup>20</sup>. That is why it should be kept in mind when students are getting acquainted with Russian national holidays (religious, folk, state, family), for example, Christmas and Easter traditions in Poland are alike. The task of a teacher is to activate the thinking of students, to teach them to compare elements of native and foreign culture. Teachers can use the following models when teaching new materials: culture 1- culture 2 with the projection language 2 – language 1.

When teaching traditions of the holidays it is important, at first, to introduce new vocabulary (Рождество, украшение ёлочки, Вербное воскресенье, Boże Narodzenie, strojenie choinki; Palmowa Niedziela etc) explaining semantics of the nonequivalent vocabulary closely connected with the Polish culture (dzielenie opłatkiem, kolęda, obrus biały – преломление облатки, колядка, белая скатерть etc). Linguistic country study lesson can be built upon such a model where the teacher is to speak about Russian folk and state holidays, for example, farewell of the winter events, Victory day – 9<sup>th</sup> May, etc). Comparing elements of the culture in terms of linguacultural interference, introducing ethical norms or traditions of nonverbal communication could be used when having the classes in "Telelistening".

Thus it is important to mention that modern language teaching in today society should be performed taking into account intercultural problems that can arise at the level of culture and language, it should be aimed at effective communication first of all as well as adequate understanding the communicators should have even though they can be from different nationalities and cultures. In general tolerant attitude towards other nationalities should be one of the most important topic in foreign language study. When teaching Russian in the higher educational institution traditional methods (visual means, working with text, project work) are actively used as well as innovative technologies involving information technologies (social networks, emails).

### ***Использованная литература / References***

БОДУЭН ДЕ КУРТЕНЕ, И.А. (1963): О смешанном характере всех языков. In *Избранные труды по общему языкознанию*. В 2 т. Москва: Издательство АН СССР, 1963. Т.1. 384 с. ВАЙНРАЙХ, У. (1979): *Языковые контакты: состояние и проблемы исследования*. Киев: Вища школа, 1979. 260 с.

ГУРЕВИЧ Т. (онлайн): Межъязыковая омонимия, паронимия (на примере английского языка). In *Знание. Понимание. Умение*. Москва: Московский гуманитарный университет, 2007. ISSN 2218-9238. [онлайн]. Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Gurevich\\_T](http://www.zpu-journal.ru/zpu/e-publications/2007/Gurevich_T). [Дата обращения 10.04.2018].

ЕРАНОВСКА-ГРОНЧЕВСКА, Э. (2004): *Русско-польская лексико-семантическая интерференция: На примере письменной и устной речи поляков и петербуржцев*

---

<sup>20</sup> Check the following: Safin I.Kh., Bychkova T.A., Kolosova E.I. Specifics of Teaching Grammar in the bilingual education conditions ; Nurullina G.M., Usmanova L.A., Rakhimova D.I. The Use of Moderation Technology at Lessons of Russian Language as the Development of Pupils' Cognitive Activity; Smirnova E. A., Nagumanova E. F., Khabibullina A.Z. The role of the reader in interliterary communication; Galiulina I.R.; Yapparova V.N.; Starostina O.V. Foreign student's social competence formation on Russian speech listening lessons (by the example of regional studies texts) etc.

польского происхождения в Санкт-Петербурге: Дис. канд. фил. наук: 10.02.20. Санкт-Петербург, 2004. 109 с.

КОЛОСОВА, Е.И. (2013): Проблема языковой интерференции в преподавании русского языка в польскоязычной аудитории. In *Филология и культура. PHILOLOGY AND CULTURE* 2013. №4(34). С.57-60. ISSN 2074-0239.

КУРОХТИНА, Т.Н. (2010): *Межъязыковая интерференция в условиях близкородственного украинско-русского двуязычия*: Дис. канд. фил. наук: 10.20.03. Москва, 2010. 226 с.

ОЖЕГОВ, О.И., Шведова, Н.Ю. (2003): *Толковый словарь русского языка*. Москва: РАН. 939 с. ISBN 5-89285-003-Х.

ШАНСКИЙ, Н.М., БОБРОВА, Т.А. (2003): *Школьный этимологический словарь русского языка: Происхождение слов*. Москва: Дрофа, 2003. 400 с. ISBN 5-7107-7598-3.

GALIULINA, I.R.; YAPPAROVA, V.N.; STAROSTINA, O.V. (2016): Foreign student's social competence formation on Russian speech listening lessons (by the example of regional studies texts). In *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. Special Issue (December 2016) P.37-42. ISSN: 2251-6204.

NURULLINA, G.M., USMANOVA, L.A., RAKHIMOVA, D.I. (2016): The Use of Moderation Technology at Lessons of Russian Language as the Development of Pupils' Cognitive Activity. In *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*. Volume XII, 451 p. (July 2016). Pp. 173-179 ISSN: 2357-1330.

SAFIN, I. KH., GIMRANOVA (BYCHKOVA), T.A. , KOLOSOVA, E.I. (2016): Specifics of Teaching Grammar in the bilingual education conditions. In *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*. Special Issue (December 2016. ) P.111-115. ISSN: 2251-6204.

SMIRNOVA, E. A., NAGUMANOVA, E. F., KHABIBULLINA, A.Z. (2016): The role of the reader in interliterary communication. In *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*. Volume 20, Special Issue, 2016. P. 198-201. ISSN: 1939-4691.

STYPUŁA R., KOWALOWA G. (онлайн): Nowy słownik polsko-rosyjski. 2004 [онлайн]. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/1432208/>. [Дата обращения 24.04.2018].

#### **Профиль автора:**

*Елена Ивановна Колосова, к.ф.н., доцент*

Научные интересы: межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, историческая грамматика русского языка

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого, Казань, ул. Кремлевская, 18, 420008, Россия  
**hkolosova@yandex.ru**

#### **About the author:**

*Helen Kolosova, Ph.D. in Linguistics, professor*

Scientific interests: intercultural communication, teaching Russian as a foreign language, historical grammar of the Russian language.

Kazan (Volga Region) federal university (KFU), Institute of philology and intercultural communication named after L. Tolstoy; address: 18, Kremlevskaya St., Kazan, 420008, Russia.

**hkolosova@yandex.ru**

## ФОНЕТИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ЕЁ МЕСТО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

### PHONETIC LITERACY AND ITS PLACE IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Якуб Конечны

Резюме: В статье рассматривается концепция фонетической грамотности, её определение и роль в процессе обучения русскому языку как иностранному в чешской аудитории. Концепция фонетической грамотности противопоставляется общеупотребляемому понятию «фонетический минимум».

Ключевые слова: произношение, слуховые навыки, фонетические и фонологические ошибки, коммуникация, акцент

Abstract: The article discusses the concept of phonetic literacy, its definition and role in the process of learning Russian as a foreign language in the Czech audience. The concept of phonetic literacy is opposed to the commonly used term "phonetic minimum".

Key words: pronunciation, habits of hearing speech sounds, phonetic and phonological errors, communication, accent

Обучение русскому языку как второму иностранному в чешской начальной и средней школе руководствуется основными курикулумными документами, в которых определяются как формальная, так и содержательная стороны данного процесса. Целью обучения, реализуемого в русле коммуникативного метода, является формирование коммуникативной компетенции во всех четырёх видах речевой деятельности, причём предполагается, что учащийся достигает после окончания начальной школы уровня А1 (Элементарный уровень) и после окончания средней школы уровня В1 (Первый сертификационный уровень, ТРКИ-1). Следует отметить, что В1 является также уровнем государственного выпускного экзамена (экзамена на аттестат зрелости).

Достижение нужного уровня коммуникативной компетенции предполагает освоение как минимум языковых средств, необходимых для выражения желаемой интенции. Несмотря на то, что знание, например, фонетических и грамматических правил является далеко не той целью, к которой учащийся должен стремиться, без определённых знаний языковых средств и автоматизированных навыков их применения в процессе общения обойтись нельзя.

Общие истоки и родственность русского и чешского языков, конечно, существенно определяют весь процесс обучения. Многие аспекты русского языка не вызывают у данного контингента учащихся никаких затруднений. Благодаря положительному переносу навыков из родного языка в осваиваемый, ученики на начальном уровне способны относительно быстро выйти в речь. Однако нельзя не отметить, что сходство обоих языков является также сильнейшим источником интерференции, причём сильнее всего, на наш взгляд, отражается она на фонетическом уровне. В русской речи чехов, таким образом, появляется акцент, в рамках которого можно отметить даже целый ряд типичных ошибок, по которым можно узнать происхождение говорящего.

Обучение русской звучащей речи в рамках школьного образования, конечно, реализуется способом, определяемым учебно-методическим комплексом, в котором представлен не только подход к работе над этим уровнем языка, но и весь объём

материала, подлежащего усвоению учащимися. Аналогично с перечнями лексики и грамматических явлений, включенных в данный УМК и представленных как лексический и грамматический минимумы УМК, можно в литературе встретиться и с понятием фонетический минимум. Как отмечает Р. Пурм (Purm 2003, 29), само понятие носит условный характер, т.к. этот минимум должен в себя включать, в отличие от лексического и грамматического, почти все явления звуковой стороны языка. Й. Гендрих (Hendrich 1988, 162) утверждает, что если нельзя точно определить «фонетический минимум»<sup>21</sup>, можно хотя бы дать список явлений, которым в конкретном иностранном языке следует уделять повышенное внимание, т.к. именно эти явления вызывают у носителей чешского языка особые проблемы и, таким образом, представляют собой и источник ошибок.

Из указанного выше вытекает, что использование понятия фонетический минимум является нецелесообразным и противоречит пониманию «минимума» как набора ограниченного количества средств, подлежащих усвоению учащимися определённого уровня обучения (или же представленных к усвоению в конкретном УМК). Более подходящим, на наш взгляд, является понятие фонетическая грамотность, в рамках которой предполагается постепенная, пошаговая и, конечно, повторяющаяся работа над всеми элементами звуковой системы современного русского литературного языка.

Фонетическую грамотность можно определить как способность человека различить на слух все элементы фонематического и просодического уровней звукового строя иностранного языка и способность реализовать в речи все сегментальные и необходимые супrasegmentальные элементы данного иностранного языка, используя при этом исключительно языковые средства этого языка. Реализуемые элементы должны соответствовать речевому намерению говорящего, с их помощью он должен выразить все запланированные раньше интенции. Говорящий в своей речи соблюдает орфоэпическую норму данного иностранного языка в области фонетических процессов, причём в речи не появляются никакие фонологические ошибки, затрудняющие для слушающего понимание высказывания или полностьюрывающие процесс коммуникации (ср. Konečný 2016, 133).

Как вытекает из определения фонетической грамотности, данная концепция обучения звучащей речи иностранного языка учитывает не только продукцию, но, в первую очередь, перцепцию элементов звукового строя данного языка. Важными в этой концепции являются как слуховые, так и артикуляционные навыки учащихся. Исходя из сказанного, можно отметить, что, изучая русский язык, иностранцу необходимо:

выработать слуховые навыки, позволяющие ему услышать в потоке речи и правильно воспринять все элементы звукового строя современного русского литературного языка;

выработать артикуляционные навыки произношения всех звуков речи (в соответствии с орфоэпической нормой), учитывая при этом существующие и действующие в языке позиционные и комбинаторные изменения и другие фонетические процессы, меняющие характер произносимого звука;

---

<sup>21</sup> Кавычки находятся в источнике.

автоматизировать навыки реализации просодических средств современного русского литературного языка, необходимых для выражения в речи всех запланированных говорящим интенций.

Прежде чем будут представлены основные принципы и подходы к формированию фонетической грамотности, необходимо коснуться роли звучащей речи в процессе коммуникации. Как уже было отмечено выше, целью обучения русскому языку как второму иностранному в школе является развитие коммуникативной компетенции во всех четырёх видах речевой деятельности. При развитии устной речи и аудирования играет звучащая речь очень важную роль как в процессе кодирования и порождения высказываний, так и декодирования и понимания. Без достаточно прочно развитых слухо-произносительных навыков коммуникант не сможет ни безупречно выразить все свои мысли, ни правильно и полностью понять сообщаемое. Таким образом, уровень фонетической грамотности является одним из важнейших факторов, определяющих полное достижение цели обучения.

Вслед за Л. Адамцовой (Adamcová 1998, 87) нам кажется, что звучащая речь представляет собой самый трудный для учащихся аспект обучения. Грамматику и лексику можно осваивать поэтапно, по малым частям (распределяя материал на маленькие, тематически замкнутые модули), однако фонетику таким образом выучить нельзя. Тем более, что формировать фонетическую грамотность учащиеся смогут только под руководством преподавателя, способного дать обратную связь, что является в работе на этом участке языковой системы неоценимым. Выполнять лексические и грамматические задания могут учащиеся дома, причём правильные ответы несложно найти в ключе (если он имеется), учебнике или в Интернете. Но даже если учащийся будет дома вслух произносить звуки, слова или более крупные отрезки речи, то, особенно на начальном этапе, он никогда не сможет адекватно и объективно оценить свои навыки и сравнить их с образцом, к которому нужно стремиться. Иначе говоря, если не будет никого, кто мог бы учащемуся сказать, какие ошибки он допускает, то будет всё время повторять то, в правильности чего он убеждён. Таким образом могут фиксироваться неправильные слуховые и произносительные навыки, которые позже придётся корректировать.

Исходя из вышесказанного, нам кажется, что работа над фонетической грамотностью должна присутствовать на каждом уроке от самого начала обучения русскому языку как иностранному (или, конечно, любому другому иностранному языку) вплоть до конца этого процесса. Только таким образом можно будет хотя бы в некоторых аспектах приблизиться произношению образованных носителей языка, соблюдающих в своей речи орфоэпические нормы.

Как уже было отмечено выше, важнейшим средством обучения звучащей речи иностранных учащихся является УМК и представленный в нём способ формирования фонетической грамотности. Однако результаты анализов показали, что отдельные издания, используемые в Чешской Республике для обучения РКИ, сильно отличаются друг от друга как количеством заданий на развитие слухо-произносительных навыков, так и выбором фонетического материала, предлагаемого к освоению и его распределением во все тома УМК (см. Konečnú 2013a; Konečnú 2013b). Таким образом, руководить процессом развития фонетической грамотности учащихся должен учитель. Особенно важную роль играют учителя, которые работают с учащимися, начинающими учить язык. Именно они отвечают за уровень фонетической грамотности в целом, т.к.

заложенные ими основы и выработанные в это время навыки являются исходной точкой для дальнейшей работы.

Как утверждает П. Нечасова (Nečasová 2013, 59), необходимо всё время искать следующие способы и возможности, как обеспечить работу над произношением. Учитывая факт, что количество часов обучения иностранному языку в школе в программах и планах ограничено, и нельзя идти по экстенсивному пути, предлагается интенсивный путь, когда на первое место ставится цель эффективного обучения иностранному языку учащимися, т.е. чтобы они как можно быстрее получили максимальное количество знаний и навыков, причём достаточно прочно зафиксированных в памяти. Одной из возможностей является интеграция работы над звучащей речью с другими языковыми средствами.

В процессе развития фонетической грамотности должны осуществляться следующие принципы:

учащиеся знакомятся с явлениями звукового строя языка и формируют слухо-произносительные навыки с самого начала обучения;

работа строится по направлению от основного (простого) к сложному – таким образом, на начальном этапе учащиеся знакомятся с основными явлениями фонематического и просодического уровней русского языка, постепенно расширяя диапазон фонетических средств не только за счёт новых явлений и правил, но и новых значений и способов употребления уже освоенных раньше элементов;

материал должен излагаться циклично, у учащихся должна быть возможность регулярно возвращаться к сформированным раньше слухо-произносительным навыкам с целью их укрепления (и, может быть, расширения);

учащимся должны быть предложены разные подходы к формированию фонетической грамотности, соответствующие определяющим этот процесс факторам (возраст учащихся, мотивация к обучению, когнитивный стиль и т.п.);

в речи учащихся нельзя допускать никаких фонологических ошибок;

работа над отдельными элементами звуковой системы русского языка на обоих её уровнях должна осуществляться, особенно на продвинутом этапе обучения, согласно правилам интегративного обучения.

Указанные выше принципы, конечно, являются не исчерпывающим списком правил, которым можно следовать на занятиях по РКИ. Нам, однако, кажется, что это основные моменты, которые должны присутствовать в процессе формирования фонетической грамотности, т.к. благодаря им можно достичь поставленной в начале обучения цели.

Итак, при обучении русскому языку как иностранному в чешской языковой среде следует особое внимание уделять развитию слухо-произносительных навыков. Работа над звучащей речью должна присутствовать от первых же уроков, т.к. особенно на начальном этапе формируются навыки, необходимые для дальнейшего повышения уровня фонетической грамотности учащихся. Предлагаемая нами концепция представляет собой возможный подход к теме, которая долгое время оставалась незамеченной, и только в последние годы становится актуальной. В процессе развития фонетической грамотности в начальной и средней школах следует соблюдать основные принципы, которые предлагают учащимся возможность достичь уровня произношения близкого уровню образованных носителей языка, причём касается это не только фонематического уровня, но и просодического. А именно супrasegmentные

элементы звукового строя современного русского языка порой могут играть в процессе коммуникации более важную роль, чем звуки и их произношение или восприятие.

### **Использованная литература / References**

ADAMCOVÁ, L. (1998): Fonetický aspekt v cudzojazyčnom vyučovaní. *Cizí jazyky*. Plzeň: Fraus, 1998. s. 87-88.

HENDRICH, J. (1988): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. 498 s.

KONEČNÝ, J. (2013a): Význam a úloha učebnice při formování fonetické gramotnosti. In: *Gramotnost ve škole: Sborník z konference pořádané 28. - 29. 3. 2012*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2013, nestránkováno. ISBN 978-80-905245-0-7.

KONEČNÝ, J. (2013b): Analýza učebních souborů pro střední školy z hlediska utváření fonetické gramotnosti českých žáků v ruském jazyce. In: *Pražská rusistika 2013: recenzovaný sborník příspěvků z konference konané dne 18. dubna 2013 v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2013, s. 123-130. ISBN 978-80-7290-634-5.

KONEČNÝ, J., ROZBOUDOVÁ, L. (2016): Fonetika a fonologie ruského jazyka. In *Filologické studie 2016. Fonetika a fonologie v přípravném vzdělávání učitelů*. Praha: Karolinum, 2016. 163 s. ISBN 978-80-246-3554-5.

NEČASOVÁ, P. (2013): Integrativní přístup k nácvičce výslovnosti ve výuce cizích jazyků. *Didaktické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2013. s.59.

PURM, R., JELÍNEK, S., VESELÝ J. (2003): *Didaktika ruského jazyka: vybrané kapitoly*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. 250 s. ISBN 80-7041-174-0.

Статья была разработана в рамках проекта IRP 236065-1672 «Иновация обучения дидактике русского языка на кафедре русистики и лингводидактики Педагогического факультета Карлова университета».

#### **Профиль автора:**

*Якуб Конечны, доктор*

Научные интересы: фонетика и морфология современного русского языка, дидактика русского языка как второго иностранного, особенности преподавания РКИ в чешской языковой среде  
[jakub.konecny@pedf.cuni.cz](mailto:jakub.konecny@pedf.cuni.cz)

#### **About the author:**

*Jakub Konecny, Ph.D.*

Research interests: phonetics and morphology of contemporary Russian language, Russian as a second foreign language teaching methodology, specifics of RFL teaching in the Czech language environment

[jakub.konecny@pedf.cuni.cz](mailto:jakub.konecny@pedf.cuni.cz)

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ РЕЧЕВОМУ ЭТИКЕТУ В КОНТЕКСТЕ ВЫБРАННЫХ ГИПОТЕЗ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

### **THE DEVELOPMENT OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE ON EXAMPLE OF TEACHING SPEECH ETIQUETTE IN THE CONTEXT OF CHOSEN HYPOTHESIS OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION**

**Янина Крейчи**

Резюме: Одной из важных составляющих межкультурной коммуникативной компетенции является социолингвистическая компетенция, представляющая собой способность осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватных ситуации общения. При изучении иностранного языка мы обращаем особое внимание на формирование социолингвистической компетенции учащихся и усвоение ими формул речевого этикета, который позволяет установить контакт с собеседником в соответствии с существующими нормами общения. Приобретение учащимися способности понимать иностранный язык и пользоваться им является предметом изучения отдельной дисциплины – усвоения второго (иностранного) языка. В данной статье представлено краткое описание основных подходов к созданию теорий усвоения иностранного языка, а также формирование социолингвистической компетенции и овладение учащимися формулами речевого этикета в контексте выбранных гипотез усвоения иностранного языка.

Ключевые слова: социолингвистическая компетенция, речевой этикет, усвоение иностранного языка, модель редактора, гипотеза контрастивного анализа, гипотеза замечания, гипотеза взаимодействия.

Abstract: Being one of the important constituents of intercultural communicative competence sociolinguistic competence is the ability to choose linguistic forms and expressions adequate to the particular communication situation. When studying a foreign language, we pay special attention to the formation of sociolinguistic competence of learners and to the acquisition of speech etiquette formulas, which allows learners to establish contact with the interlocutor in accordance with the existing norms of communication. An acquisition of the ability to understand and use a foreign language is the subject of a separate field of study – Second Language Acquisition. This article presents a brief description of the main approaches to the theories of Second Language Acquisition, as well as the formation of sociolinguistic competence and mastering the usage of speech etiquette formulas by the learners in the context of selected hypothesis of Second Language Acquisition.

Key words: sociolinguistic competence, speech etiquette, second language acquisition, monitor model, contrastive analysis hypothesis, noticing hypothesis, interactive hypothesis.

В настоящее время чешская система образования исходит из общеевропейских стандартов, в которых подчеркивается необходимость овладения иностранными языками. Основной целью изучения иностранного языка в чешских общеобразовательных школах является формирование межкультурной коммуникативной компетенции. Согласно программному документу языковой политики европейского образования – „Общеевропейским языковым компетенциям: изучению, обучению, оценке“ – составными частями коммуникативной компетенции являются лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции (SERRJ 2001, 110-131).

Для эффективной реализации межкультурной коммуникации необходимо ознакомиться с национально-маркированными формами общения, речевыми и поведенческими клише; выработать навыки и умения соотносить языковые средства с конкретными ситуациями и нормами речевого поведения, которых придерживаются

носители языка. В связи с этим мы акцентируем внимание на таком компоненте коммуникативной компетенции как *социолингвистическая компетенция*, которая подразумевает „способность осуществлять выбор лингвистической формы и способа языкового выражения, адекватных ситуации общения, целям и намерениям, социальным и функциональным ролям партнёров по общению“ (Гальскова, Гез 2006, 99). Отдельные категории, составляющие социолингвистическую компетенцию, регулируются комплексом правил речевого поведения – речевым этикетом, который представляет собой „социально заданные и национально-специфичные правила речевого поведения, реализующиеся в системе устойчивых формул и выражений, принятых в предписываемых обществом ситуациях вежливого контакта с собеседником“ (Азимов, Щукин 2009, 259). Такими ситуациями являются обращение к собеседнику и привлечение его внимания, приветствие, знакомство, прощание, извинение, благодарность и т. п. Речевой этикет позволяет установить контакт с собеседником в соответствии с существующими нормами общения. В связи с этим учащимся общеобразовательных школ при изучении иностранного языка необходимо усвоить и впоследствии употребить в соответствующих коммуникативных ситуациях формулы речевого этикета.

*Усвоение языка* представляет собой приобретение человеком возможности понимать язык и пользоваться им. Чаще всего в научной литературе мы встречаемся с данным термином в контексте усвоения ребёнком *родного языка (L1)*, в противовес термину *усвоение второго языка (L2)*, под которым понимается процесс приобретения навыков общения на новом, иностранном языке, независимо от количества языков, которыми данный человек владеет<sup>22</sup>.

*Усвоением второго языка (Second Language Acquisition – SLA)* также называется самостоятельная научная дисциплина в рамках прикладной лингвистики, возникшая в середине двадцатого века и изучающая процесс усвоения человеком второго (иностранного) языка.

Существует множество теорий и гипотез, с помощью которых предпринимаются попытки объяснить процессы и факторы, влияющие на усвоение языка. Первые теории усвоения иностранного языка развивались под влиянием *бихевиористического подхода* на основе предположения, что овладение языком является результатом реакции на вербальные и невербальные стимулы. Согласно данным теориям в рамках указанного подхода, важнейшим механизмом усвоения языка является имитация речевого образца, а эффективность усвоения языка зависит от трансфера и интерференции.

Значительное влияние на изменение подхода к теориям усвоения языка оказали положенные в основу *нативистического подхода* работы Ноама Хомского, который в качестве реакции на бихевиоризм, предложил гипотезу биологической предрасположенности человека к усвоению языка, а также предложенная Стивеном

---

<sup>22</sup> Некоторые авторы подчеркивают разницу между *усвоением второго языка (second language acquisition)* и *усвоением иностранного языка (foreign language acquisition)*, которая заключается в том, что *иностраный язык* учащийся изучает у себя на родине, например, в рамках школьной программы обучения, в то время, как усвоение *второго языка* осуществляется в стране, для которой характерно использование данного языка в повседневном общении (Mertins, 2017). В нашей статье термин *усвоение второго языка* обозначает процесс усвоения любого другого языка, кроме родного.

Крашеном „*Модель редактора*“ (*Monitor model*). Комплекс гипотез Стивена Крашена в русскоязычной научной литературе также называют *гипотезами входа* или *гипотезами входного материала* (Krashen 1977), который составляют:

*гипотеза усвоения-обучения* (*acquisition-learning hypothesis*): согласно ей существует различие между *усвоением* (*acquisition*) и *изучением* (*learning*) языка. Первое Крашен рассматривал как бессознательный процесс, а второе — как сознательный, и утверждал, что улучшение владения языком зависит лишь от усвоения, а не от изучения;

*гипотеза входного материала* (*input hypothesis*): согласно ей учащиеся повышают уровень владения иностранным языком, если им предоставляется понятный *входной материал* (*comprehensible input*), лишь ненамного превышающий их текущий уровень владения языком. Крашен называл этот входной уровень „*i+1*“, где „*i*“ означало входной языковой материал, а „*+1*“ — следующую ступень усвоения языка;

*гипотеза редактора* (*monitor hypothesis*): сознательно изученный язык может служить лишь для того, чтобы „редактировать выходной языковой материал“ (*monitor language output*); он не может быть источником спонтанной речи;

*гипотеза аффективного фильтра* (*affective filter hypothesis*): способность изучающего усвоить язык ограничена, если тот испытывает негативные эмоции, которые и „включают“ данный фильтр.

*гипотеза естественного порядка* (*natural order hypothesis*) утверждает, что язык усваивается в определённом порядке; указанный порядок не меняется в зависимости от индивидуальных особенностей изучающих, и на него не влияют объяснения преподавателя.

„*Модель редактора*“ является одной из наиболее влиятельных теорий усвоения иностранного языка, несмотря на то, что подвергается постоянной критике. Гипотезы Крашена, например, гипотеза входного материала и гипотеза редактора далее развивались другими учеными в рамках различных направлений (Dörnyei, 2009; Lightbown, Spada 2006).

Кроме развития нативистических теорий, основанных на предположении о врожденной способности человека усвоить язык, развиваются теории на основе *когнитивного подхода*, исходящего из модели когнитивного развития ребенка Жана Пиаже. Многие модели усвоения языка на основе данного подхода рассматривают такие когнитивные процессы как внимание, память, ментальная переработка информации. В последние годы когнитивные теории направлены на изучение процесса понимания языка и речи. Внимание уделяется тому, как понимание влияет на формирование новых знаний и изучаются условия, каким образом можно упростить учащимся этот процесс. При обучении иностранному языку большую роль играет уже достигнутый уровень знаний учащихся и их способность к преобразованию языковых явлений в высшие когнитивные структуры, такие, как, например, обобщение, способность сделать выводы и т.п. Успешное усвоение иностранного языка зависит от степени культуры владения родным языком.

Представители *социокультурного подхода* к созданию теорий усвоения иностранного языка критикуют когнитивный подход за слишком „механическое“ понимание процесса усвоения языка. Так, например, Лев Выготский, работы которого оказали влияние на развитие теорий в рамках социокультурного подхода, акцентирует

внимание на общении и полагает, что овладение языком происходит в процессе социальной интеракции.

Одной из наиболее известных теорий усвоения иностранного языка с точки зрения *конструктивистского подхода* является *теория „межъязыка“ (interlanguage)*. Согласно данной теории, учащийся в процессе изучения иностранного языка образует свою собственную языковую систему, имеющую основные черты родного языка, изучаемого (второго) языка (так называемый «смешанный/межъязыковой код»), а также свои собственные специфические особенности, независимо от первых двух языков (Никитенко, Гальскова 2007, 38). Система обучения, построенная на положениях гипотезы «межъязыкового кода», формирует у учащихся понимание того, что владеть иностранным языком — значит быть в состоянии говорить, читать, слушать и писать на данном языке. Допускаемые при этом ошибки не расцениваются как препятствие для общения, так как основным критерием уровня владения иностранным языком является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность.

Следующий подход к усвоению языка – *коннекционистический* – исходит из предположения, что информацию можно расчленить на блоки (элементы), между которыми возникают связи, нейронные сети, которые позволяют параллельно обрабатывать информацию. В контексте усвоения иностранного языка это значит, что учащийся при восприятии входного материала, выстраивает систему знаний с помощью создания нейронных связей между отдельными языковыми явлениями. В зависимости от входного материала эти нейронные связи могут усиливаться либо ослабевать (Lightbown, Spada 2006).

Далеко не все вопросы, касающиеся усвоения иностранного языка, до настоящего времени объяснены. Проведение исследований процессов усвоения иностранного языка является весьма затруднительным; результаты таких исследований неоднозначны и в значительной степени гипотетичны. Постоянно возникают новые, в том числе и комплексные подходы к созданию теорий и гипотез усвоения иностранного языка, например, *социально-когнитивный, социально-конструктивистский* и т.п. Многие ранее возникшие теории и гипотезы подвергаются пересмотру и дальнейшему развитию, а также являются основой для создания новых теорий и гипотез в рамках комплексных подходов.

Отдельные аспекты овладения иностранным языком находят отражение далеко не в каждой из существующих на данный момент теорий и гипотез усвоения иностранного языка. Так, например, усвоение формул речевого этикета в процессе формирования социолингвистической компетенции можно рассматривать в качестве предмета трансфера и интерференции в контексте *гипотезы контрастивного анализа*, возникшей в рамках *бихевиористического подхода*. На основе данной гипотезы усвоение иностранного языка является следствием развития правильных, безошибочных лингвистических навыков, которые вырабатываются в качестве реакции на определенные стимулы. Обучающие действия учителя основываются на сравнении лингвистических систем двух языков (фонетики, лексики, грамматики), направлены на организацию многократного повторения (имитации) учащимися речевого образца до его автоматизации и далее – на положительное подкрепление правильного ответа. Учитель играет активную и центральную роль в учебном процессе, а ученик — роль „накопителя“ знаний: он обязан воспринимать, запоминать и безошибочно воспроизводить все, что ему предлагается (Никитенко, Гальскова 2007, 35). В основу

понимания сущности процесса усвоения иностранного языка положена идея о том, что языковые явления, одинаковые в обоих языках, могут быть легко усвоены (трансфер), в то время как отличающиеся друг от друга явления вызывают трудности и ошибки (интерференция). Отдельные аспекты формирования социолингвистической компетенции в русском языке (например, речевой этикет) в контексте *гипотезы контрастивного анализа* можем рассматривать как усвоение (в результате имитации, упражнений на многократное повторение) и автоматизацию употребления формул речевого этикета в качестве реакции на вербальные и невербальные сигналы собеседников. В связи с тем, что большинство формул речевого этикета представляют собой устойчивые выражения, обращаем внимание на важность и необходимость их точного усвоения, достигнуть которого можно применяя классические методы обучения, включающие имитацию речевого образца, упражнения для повторения, дидактический перевод и др.

Усвоение русского языка как иностранного на основе чешского родного согласно *гипотезе контрастивного анализа* должно осуществляться значительно проще по сравнению с усвоением, например, английского или немецкого языка, поскольку русский и чешский язык имеют подобную структуру. Например, усвоение некоторых видов приветствия может проходить без затруднений благодаря трансферу (*dobrý den* – *добрый день*, *dobrý večer* – *добрый вечер*). Однако существует ряд особенностей, с которыми сталкиваются учащиеся при усвоении близкородственных языков, обусловленные системным и лексическим сходством, которые необходимо учитывать. Так на определенных этапах усвоения русского языка у чешских учащихся возникают ошибки, связанные с интерференцией (как, например, в случае лексем *pozdravit* – *поздравить*<sup>23</sup>)<sup>24</sup>.

*Гипотеза контрастивного анализа* подвергается резкой критике из-за преувеличения лингвистических факторов, отказа от учета личностных качеств учащихся, их мотивации, социокультурного опыта, условий обучения (Никитенко, Гальскова 2007, 35), а также из-за попытки перенести закономерности выработки привычек у животных по системе взаимодействия „стимул-реакция“ на процессы вербального поведения человека, поскольку запрограммировать или предсказать реакцию человека в естественном общении крайне сложно.

Большое значение для развития теорий усвоения языка имели работы Льва Выготского, согласно которым ключевую роль в развитии высших психических процессов играет социальное взаимодействие. Понимание значения языковых единиц осуществляется в зоне ближайшего развития (*Zone of Proximal Development*) во время указанного социального взаимодействия учащегося с учителем (экспертом), которое представляет собой процесс, реализующийся в социокультурном контексте (Saville-Troike 2006, 111). Социокультурный подход к усвоению иностранного языка отражается в так называемом процессе „обучения посредством разговора“ (*learning by talking*). Согласно работам Петси Лайтбоун и Нины Спада усвоение иностранного языка может происходить в процессе взаимодействия не только учащегося и учителя, но и в

---

<sup>23</sup> Речь идет о чешско-русской межъязыковой омонимии: *pozdravit* – поприветствовать, *поздравить* – *poblahopřát*.

<sup>24</sup> Проблематика трансфера и интерференции при усвоении иностранных языков отражается также в работах Теренса Одлина (Odlin, 1989), который акцентирует внимание на взаимном влиянии языков в контексте *кросс-лингвистического влияния* (*cross-linguistic influence*) – одной из более поздних теорий в рамках бихевиористического подхода.

процессе социальной интеракции учащихся друг с другом (*learner-learner interaction*) (Lightbown, Spada 2006, 119). Использование языка в устной и письменной форме дает возможность собеседникам употреблять формулы речевого этикета, тем самым развивая способность практически применять их социолингвистические знания. В качестве подобного примера можно привести так называемый *коллаборативный диалог* (Swain, 2000, s. 97) на уроках иностранного языка, следствием которого является получение языковых знаний (*knowledge-building dialog*). В рамках *коллаборативного диалога* учащиеся усваивают язык в процессе его активного использования, при этом употребление формул речевого этикета способствует формированию социолингвистической компетенции.

Одной из новейших гипотез усвоения иностранного языка в рамках *социально-когнитивного подхода* релевантной тематике формирования социолингвистической компетенции является *гипотеза взаимодействия* (*interactive hypothesis*), предложенная Майклом Лонгом (Long, 1996). Данная гипотеза опирается на работы Стивена Крашена, в частности, на предоставление учащемуся *понятного входного материала* (*comprehensible input*). Согласно *гипотезе взаимодействия* усвоение иностранного языка осуществляется в процессе социальной интеракции между учащимся и носителем языка, в процессе которой проходит обмен информацией о значении отдельных слов или фраз. С помощью вербальных и невербальных средств в процессе так называемой *модифицированной интеракции* (*modified interaction*) учащийся приходит к пониманию языковых единиц и практикует их употребление. При этом считается, что эффективность входного материала значительно повышается в случае возникновения коммуникационной проблемы, в ходе решения которой учащийся приходит к пониманию значения (Janíková 2016, 31). В работах Майкла Лонга предпринимается попытка объяснить, каким образом входной материал может быть понятным учащемуся. По мнению Лонга учащийся не нуждается в упрощении лингвистических форм; процесс модифицированной интеракции в состоянии полностью обеспечить понимание входного материала (Long 2006, 43). Розамонд Митчелл и Флоренс Майлз утверждают, что согласно исследованиям, основанным на гипотезе взаимодействия, для механизма модифицированной интеракции характерны: повторение (*repetition*), подтверждение (*confirmation checks*), проверка понимания (*comprehension checks*) и просьба пояснить (*clarification requests*) (Mitchell, Myles 2004, 167). В результате такой интеракции учащийся фокусирует свое внимание на различии между знаниями целевого языка и реальностью – т.е. тем, что он слышит от носителя языка или учителя.

В процессе социальной интеракции учащийся мобилизует собственные культурные принципы и реализует их в процессе общения с целью понимания значения языкового материала. Указанная интеракция с точки зрения упомянутого выше *социокультурного подхода* рассматривается как комплекс внешних процессов, которые осуществляются во время общения. *Гипотеза взаимодействия* в свою очередь акцентирует внимание на внутренних, *когнитивных* процессах, которые данное общение активизирует. Таким образом, интеракция является одной из основ процесса усвоения иностранного языка. Формирование социолингвистической компетенции в контексте *гипотезы взаимодействия* можно воспринимать как процесс усвоения фраз речевого этикета, регистров коммуникации и правил общения в ходе *модифицированной интеракции* учащегося и учителя в коммуникационной ситуации (естественно возникающей либо созданной с учебной целью), в результате чего

происходит понимание и усвоение учащимся необходимых социолингвистических средств и явлений.

В данном аспекте с *гипотезой взаимодействия*, с нашей точки зрения, прямо коррелирует коммуникативный метод обучения иностранному языку, основными принципами которого являются речевая направленность, функциональность, ситуативность, партнерский характер общения. Опираясь на положения гипотезы взаимодействия, таким образом, с целью формирования социолингвистической компетенции в процессе обучения иностранному языку считаем необходимым и эффективным создание на уроках коммуникативных ситуаций, в которых реализуются правила речевого этикета. Примером могут послужить ролевые игры, элементы драматизации; демонстрация аутентичных видео- и аудиоматериалов с последующим обсуждением с учителем отдельных языковых явлений, ситуаций, случаев использования формул речевого этикета с обязательным объяснением правил их употребления.

На основе комплексного подхода с учетом нескольких теорий усвоения языка была разработана *гипотеза „замечания“ (noticing hypothesis)* (Schmidt 1990), автор которой утверждает, что для усвоения языковых явлений необходимо прежде всего, чтобы учащийся *заметил пробел* в собственных знаниях. Такой этап *„замечания пробела“ (noticing the gap)* является стартом в процессе усвоения языка. Учащийся сознательно направляет внимание на восприятие входного материала, а затем трансформирует его в собственный *„межъязык“ (interlanguage)* (Mitchell, Myles 2004, 184). Данная гипотеза, в отличие от многих предыдущих, подчеркивает важность сознательно направленной деятельности учащегося на усвоение языка. Работа учащегося со входным материалом должна осуществляться на основе инструкций учителя в виде процесса, для которого характерно повторение, подтверждение, проверка понимания и просьба пояснить – т.е. по сути представляет собой механизм модифицированной интеракции, описываемый Майклом Лонгом.

Таким образом, на основе выбранных гипотез усвоения языка, можем сделать следующие выводы.

До настоящего времени не существует единой общепризнанной теории усвоения иностранного языка; возникает и развивается множество теорий и гипотез под влиянием различных подходов и моделей. Формирование социолингвистической компетенции учащихся, изучающих русский язык на основе родного чешского, можно рассматривать с точки зрения нескольких теорий и гипотез, созданных в рамках как самостоятельных, так и комплексных подходов.

Поскольку формулы речевого этикета представляют собой устойчивые выражения, их усвоение может быть осуществлено в процессе многократного повторения на уроках иностранного языка. Упражнения на усвоения указанных формул могут быть основаны на механизме ответной реакции на определенные стимулы (бихевиористический подход).

Развитие и реализация социолингвистической компетенции представляет собой социальный процесс взаимодействия учащегося с носителем языка, с учителем, а также с другими учащимися (социокультурный подход).

Формирование социолингвистической компетенции на примере обучения речевому этикету представляет собой процесс усвоения формул и правил речевого поведения в результате когнитивных процессов, возникающих во время интеракции

учащегося с носителем языка, учителем или другим учащимся (когнитивный и комплексный подход).

Формирование социолингвистической компетенции способствует достижению взаимопонимания между представителями различных языковых и культурных традиций в процессе межкультурной коммуникации. С целью повышения эффективности усвоения иностранного языка и, в частности, усвоения социолингвистических аспектов на уроках иностранного языка необходимо целенаправленно создавать учебные коммуникативные ситуации, предоставляющие учащимся возможность социального взаимодействия под руководством учителя.

### **Использованная литература / References**

АЗИМОВ Э. Г., ЩУКИН А. Н. (2009): *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР. 2009. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7.

ГАЛЬСКОВА Н. Д., ГЕЗ Н. И. (2006): *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие*. Москва: Академия. 2006. 336 с. ISBN 5-7695-2969-5.

НИКИТЕНКО, З. Н., ГАЛЬСКОВА Н.Д. (2007): *Теория и практика обучения иностранным языкам в начальной школе*. Смоленск: Педагогическое образование, Ассоциация XXI век. 2007. 158 с. ISBN 5-89308-195-1.

DÖRNYEI, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. 2009. 339 p. 9780194421973.

JANÍKOVÁ, V. (2016): *Učení a vyučování cizích jazyků a identita*. In: *Pedagogická orientace*, 2016, roč. 26, č. 1, s. 24–50. ISSN 1211-4669.

KRASHEN, S. (1977): *Some issues relating to the monitor model. Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. In: TESOL '77. Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26 – May 1, 1977. — Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1977. — P. 144–158.

KRASHEN, S., TERREL, T.D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press. 1983. 191 p. ISBN 0-88084-005-7.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press. 2006. 242 p. ISBN 978-0194541268.

LONG, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William; Bhatia, Tej: *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press. 1996. Pp. 413–468. ISBN 978-0-12-589042-7.

MERTINS, B. (2017). *Osvojování druhého jazyka*. (онлайн). In: Karlík, P., Nekula, M., Pleskalová, J. (eds.). *Nový encyklopedický slovník češtiny*. CzechEncy. Режим доступа: <https://www.czechency.org/slovník/OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA> [дата обращения: 10. 05. 2018].

MITCHELL, R., MYLES, F. (2004): *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold. 2004. 303 p. ISBN 978-0340807668.

SAVILLE-TROIKE, M. (2006) *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. 206 p. ISBN 978-0-521-79407-7

SERRJ (онлайн): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2001). Режим доступа:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencniramec-pro-jazyky>.  
[дата обращения: 10. 05. 2018].

SWAIN, M. (2000) *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. (онлайн) In: Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford: Oxford University Press. 2000. Режим доступа: <http://old.fltrp.com/download/07041802.pdf>. [дата обращения: 10. 05. 2018].

**Профиль автора:**

*Янина Крейчи, магистр, преподаватель русского языка*

Научные интересы: преподавание РКИ, страноведение, морфология русского языка  
Педагогический факультет, Университет им. Т. Г. Масарика, г. Брно, ул. Поржичи 7, 603 00  
Чешская Республика

**janina.krejci@gmail.com**

**About the author:**

*Janina Krejci, Mgr., teacher of Russian language*

Research interests: Teaching Russian as a Foreign Language, Regional Studies, Morphology of the Russian Language

Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Poříčí 7, 603 00, Czech Republic

**janina.krejci@gmail.com**

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ КРЕАТИВНОМУ ПИСЬМУ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РКИ

### ON THE ISSUE OF TEACHING CREATIVE WRITING IN THE PROCESS OF MASTERING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ольга Макаровска

Резюме: Одним из эффективных методов обучения русскому языку как иностранному признается креативное письмо. Несмотря на его активное применение, неразрешенным остается ряд вопросов. К ним относится неопределенность самого понятия, целесообразность применения метода в свете его практической нужности, начало его использования и др. Поэтому цель статьи связана с попыткой рассмотреть пути решения этих проблем и представить способы их осуществления.

Ключевые слова: креативное письмо, креативность, креативный текст, подготовительные упражнения, оценка

Abstract: One of the effective methods of teaching Russian as a foreign language is the creative writing. Despite its active application, a number of issues remain unresolved. These include the uncertainty of the concept itself, the expediency of applying the method in the light of its practical need, the beginning of its use, etc. Therefore, the purpose of the article is associated with an attempt to consider ways to address these problems and to provide methods for their implementation.

Key words: Creative writing, creativity, creative text, preparatory exercises, mark

В лингводидактическом дискурсе все больший интерес вызывает метод креативного письма (КП), конечным результатом применения которого является создание эдукантами собственного креативного текста (КТ)<sup>25</sup>. Невзирая на динамичное распространение КП, ряд существенных вопросов остается открытым.

В настоящей статье будут уточнены понятия КП и КТ; раскрыта целесообразность применения КП; выделены этапы его использования; рассмотрены упражнения, подготавливающие эдукантов к созданию КТ; представлены некоторые способы их оценки. Решение этих задач<sup>26</sup> подчинено реализации **основной цели** – выявить пути разрешения проблемы создания КТ в процессе обучения РКИ. Для этого применяются теоретические **методы исследования** – анализ, обобщение, моделирование, группировка, конкретизация.

Внедрению КП в процесс обучения способствуют такие факторы<sup>27</sup>, как:

наличие гипотез (моделей „овладения вторым языком”)<sup>28</sup>, базирующихся „на понимании процесса овладения языком как креативной” деятельности (Гальскова 2003, 52, 56-59);

<sup>25</sup> Понятие КП (*creative writing*), введенное в академический дискурс американским поэтом Х. Мирнзом в начале 20-х гг. XX в., еще не получило однозначного толкования (Dąbala 2004, 7, 31-32). Понятие КТ лингводидактами определяется спорадически.

<sup>26</sup> Проблема креативности преподавателя иностранных языков в работе не поднимается ввиду ее разработанности (Sobańska-Jędrych 2013, 56-57; Róg 2017, 41-54).

<sup>27</sup> Нужно учитывать и особенности эдукантов, представителей поколения *homo clipus*, отличающихся желанием использовать свой креативный потенциал (Макаровска 2010, 137-139).

<sup>28</sup> Согласно „гипотезе идентичности”, „овладение элементами второго языка протекает в той же последовательности, что и овладение родным языком”; согласно „межъязыковой гипотезе”, эдукант овладевает иностранным языком „последовательно, шаг за шагом” (Гальскова 2003, 56-57).

„лично ориентированная направленность образования”, призванная „стимулировать способность” эдукантов „к свободному и креативному мышлению” (Гальскова 2003, 81);

применение методов и стратегий обучения, содействующих раскрытию креативного потенциала эдукантов, напр., репродуктивно-креативного метода<sup>29</sup>, людической стратегии (Siek-Piskozub 1995, 30), активизирующих методов (Гальскова 2003, 100);

ориентация на автономию эдукантов, способствующую высвобождению их креативности (Sobańska-Jędrych 2013, 53);

нацеленность на формирование умений „креативно (творчески) осуществлять речевое и неречевое поведение в новых ситуациях” (Гальскова 2003, 68);

наличие творческих упражнений, в т. ч. творческого диктанта, изложения и др.

Не удивительно, что метод КП (при таком оптимуме введения в практику преподавания РКИ) гармонично вписался в накопленный опыт обучения письменной речи; а главная цель применения КП сводится лишь к усовершенствованию процесса овладения ею эдукантами.

В понимании КП специалисты существенно расходятся. В узком смысле оно толкуется как разнообразные „упражнения продуктивного характера самой различной степени сложности” (Сычева, онлайн). В широком, как: процесс „создания нового оригинального продукта, которым является ‘индивидуальный’ текст” (Макарова, онлайн); „написание сочинения без опоры на текст-образец” (Савилова, онлайн) и собственных текстов на основе прочитанных художественных произведений (Kozieł, онлайн); сочинение повествовательного текста с помощью разных „средств выразительности”, подразумевающего „создание главных героев, персонажей текста и их развитие” (Покидова, онлайн). Эти трактовки определяют модель КП:

**упражнения по креативизации<sup>30</sup> текста → создание КТ → КТ**

Учитывая сказанное и опираясь на дефиницию стратегии обучения (Siek-Piskozub 1995, 30), под **креативным письмом** предлагается понимать планомерно организованную деятельность эдукантов по созданию КТ, включающую подготовку к их написанию.

**Креативные тексты**, в нашей трактовке, – неинституциональные тексты разной степени креативизированности<sup>31</sup>. К **неинституциональным** относим тексты любых жанров и функциональной направленности<sup>32</sup> (от записок до сочинений), не предназначенные для официального использования в общественных институтах.

<sup>29</sup> Основные положения метода изложены Я. Генцелем (Henzel 1978). В нем репродукция текста нацелена на накопление в памяти языкового материала, что создает основу для креативности (Gorczyca 2001, 12), реализующейся с опорой на имеющиеся языковые средства (Коровушкин, Фалоджу 2013, 32-33).

<sup>30</sup> **Креативизация** – изложенческая стратегия, осуществляемая с помощью разных приемов (коммуникативных, лингвистических, эвентуально – фабульных, иконических и др.). В основе определения – трактовка креативизации журналистского дискурса (Панова, онлайн).

<sup>31</sup> Ю. А. Макарова в качестве признака КТ называет наличие в нем оригинальных элементов или его оригинальность (Макарова, онлайн), являющуюся признаком креативности (Белозор, онлайн).

<sup>32</sup> Сложно полностью согласиться, что КТ „не направлены на изменение дел в окружающем мире” (Карасик 2002, 42). Об обратном говорят, напр., креативные записки: „Оставь денег! Мне на корм, котам на еду” (источник (онлайн): <https://www.rulez-t.info/foto/pics/28858-detskie-zapiski-i-tyazhelye-uchebnye-budni-20-foto.html> [дата обращения: 28.04.2018]).

**Креативизированность** текста суть наличие в нем креативных элементов, обнаруживающихся на одном, нескольких или всех основных уровнях текста<sup>33</sup>.

Обосновывая целесообразность применения КП, специалисты ссылаются не только на лучшее усвоение учащимися языкового материала (Покидова, онлайн) или предоставление им возможности убедиться, что ту же самую мысль можно выразить на иностранном языке разными способами (Tomczak 2016, 15). Подчеркивается значимость совершенствования интерперсональных умений, развития дивергентного мышления, поддержки мотивации к обучению (Sobańska-Jędrych 2013, 58), проявления индивидуальности (Житкова, онлайн). Людическая „оттененность” КП способствует также минимизации монотонности учебного процесса. Важно, однако, не допускать увлечения КП в ущерб другим формам обучения письменной речи.

Если говорить о начале применения метода КП, то предложение внедрять его „на раннем этапе обучения” (Житкова, онлайн) требует обоснования.

Дело в том, что креативность<sup>34</sup> сопряжена с такими процессами как: **а)** умение извлечь из долговременной памяти нужную информацию; **б)** понимание полученного материала; **в)** применение этого материала в практике; **г)** анализ материала; **д)** оценивание, т. е. формирование мнения, рефлексия и критика (Róg 2017, 27-28)<sup>35</sup>. Т. Руг указывает, что, по Б. Блуму, реализация процессов низшего уровня, описанных в пунктах *а), б), в)*, есть условие реализации процессов высшего уровня, данных в пунктах *г), д)*, на вершине которых находится креативность (Róg 2017, 27). Одним словом, слабое владение РКИ ставит под вопрос обоснованность применения КП на раннем этапе обучения (уровень А1, А2 по CEFR).

Поскольку основная задача КП – активизировать креативный потенциал эдукантов (не форсировать его высвобождение), оправданным видится постепенная подготовка к созданию текстов высокой степени креативизированности<sup>36</sup> с помощью системы соответствующих упражнений. Их нужно не только распределять по сложности, но и учитывать отнесенность к конкретному уровню текста, подлежащему креативизации.

В зависимости от жанровой принадлежности создаваемого текста, количество уровней будет различаться. Общими для всех (не)малоформатных текстов являются жанровый, структурный, стилистический (избранный функциональный стиль или стилизация), языковой (использование ресурсов языка) и содержательный уровни. Отсутствовать могут сюжетный и персонажный, напр., в частном объявлении.

Из личного опыта, подтверждающего мысль Б. Блума, следует, что наиболее сложные уровни креативизации – языковой и стилистический, часто диссонирующие с интересным замыслом, который не получает должного воплощения из-за скромного

---

<sup>33</sup> На этом основании выделяем высокую, среднюю и низкую степени креативизированности. Понятие *уровни текста* неоднозначно, ибо они выделяются согласно разным критериям и с позиций разных подходов (Жеребило 2010, 424).

<sup>34</sup> **Креативность** трактуем в хомскианском духе (Хомски 1972, 23-24), т. е. как умение создавать новые (для себя) письменные и устноречевые высказывания с помощью имеющихся языковых средств.

<sup>35</sup> Объяснение процессов Т. Руг приводит за Л. Андерсоном и Д. Кратволом, обновившими таксономию образовательных целей Б. Блума (Róg 2017, 27).

<sup>36</sup> Личный опыт преподавания РКИ показывает, что достижение этой степени зависит от индивидуальных способностей эдукантов, степень выраженности которых у всех разная (Ильин 2009, 126-127). Одни достигают ее на уровне В2, другие – С2.

запаса слов и пробелов в использовании языковых средств выразительности. Поэтому в начале *первого этапа КП* (уровень В1) оправданно создавать автологические тексты, проводя креативизацию на структурном, жанровом и содержательном уровнях. В переходе к металогии помогают упражнения по использованию средств языковой выразительности. Комплекс упражнений, составленных в автологическом ключе носят **подготовительный** характер; в металогическом – **переходный** (*второй этап КП*, рубеж уровней В1/В2). Создаваемые на этих этапах тексты могут быть структурно и сюжетно незавершенными, как извлечения из оригинальных текстов. Приведем несколько примеров указанных упражнений<sup>37</sup>:

#### Примеры упражнений (первый и второй этапы КП)

УРОВЕНЬ ТЕКСТА	УПРАЖНЕНИЯ	СПОСОБ ВЫСТРАИВАНИЯ ТЕКСТА		
		автология	металогия	
<b>ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ</b>				
1	Жанровый	Передать содержание объявления о продаже автомобиля в жанре флаера.*	+	–
		Передать содержание короткого стихотворения (напр., А. Барто) в жанре гороскопа.*	+	–
2	Структурный	Составить несколько вариантов поздравительной открытки, меняя местами ее части (напр., обращение разместить после пожеланий) так, чтобы получился связный текст.*	+	–
		Пересказать содержание анекдота, меняя местами первую и последнюю части, с сохранением логики изложения.*	+	–
3	Содержательный	Найти связующее звено между разными предметами (напр., роялем и зонтом) и представить ее в форме короткого высказывания (1-3 предложения).	+	–
		Написать рассказ в триаде на заданную тему (каждый по 3 предложения): 1-й эдукант придумывает начало истории, 2-й – середину, 3-й – конец. Затем части соединяются так, чтобы получился связный текст.	+	–
4	Сюжетный	Восстановить начало/конец/середину рассказа.	+	–
		Изменить сюжетную линию, представляя альтернативы поведения героев, меняющих ход событий.	+	–

<sup>37</sup> В статье распределение упражнений по уровням владения РКИ условно, ибо зависит от возможностей эдукантов и количества часов, отведенных для КП.

5	Персонажный	Описать кого-то/что-то (иного персонажа, событие) от имени разных персонажей.	+	–
		Пересказ сказки от имени одного из героев.	+	–
		Придумать персонаж, не-человека, который можно использовать в романе фэнтези.	+	–
<b>ПЕРЕХОДНЫЕ</b>				
6	Языковой	Дополнить предложения прилагательными/наречиями, не нарушая их смысла.	–	+
		Составить сравнения по схеме: кто/что – какой – как кто/что	–	+
		Переписать историю, заменяя в тексте-источнике избранные слова антонимами.	–	+
7	Стилистический	Заполнить пробелы в тексте словами, выбранными из 3 предложенных слов, имеющих различную стилистическую окраску.	–	+
		Найти в тексте слова, не подходящие по стилю (просторечные, высокопарные и др.)	–	+

Источники упражнений: (Купина 2017; Покидова, онлайн; Савилова, онлайн). Знаком „\*” отмечены авторские предложения.

Если главная цель подготовительных и переходных упражнений – отработка основных способов креативизации текста; то **смешанных**, используемых на *третьем этапе КП* (уровень В2), – подготовка эдукантов к самостоятельному написанию КТ и обеспечение плавного перехода к изложению в письменной форме своих мыслей, эмоций, мнения с одновременным раскрытием креативных возможностей.

Желательно, чтобы группа смешанных упражнений включала как можно больше заданий, развивающих умения употреблять избранные тропы и стилистические фигуры (напр., инверсию). На этом этапе составляются структурно и сюжетно завершенные, недлинные тексты по плану. Начинать можно с известных заданий: восстановить диалоги персонажей; ввести в текст собственные комментарии; придумать альтернативное завершение истории и др. Затем следует перейти к таким формам КП, как ответ письмом на письмо (Покидова, онлайн), написание фанфика по схеме, составление шуточных рецептов по образцу (напр., как анекдот „Борщ студенческий. Рецепт: кипяток и глубокая тарелка свекольного цвета”<sup>38</sup>) и пр. На *четвертом этапе КП* (уровень С1) можно задействовать метод кластеров, технику автоматического письма (Макарова, онлайн), сочинение текстов на основе внешних стимулов (звуков, запахов и др. ощущений).

Важно, чтобы каждое упражнение базировалось на тексте, ибо только в нем „предъявляются соответствующие ... языковые знания” (Федотова 2013, 107).

Первоначально самостоятельное написание КТ должно сопровождаться заданностью, касающейся избранных уровней текста, моделирования ситуации, формулировки темы сочинения, указаний относительно композиции и пр. На *пятом этапе обучения КП* (уровень С2) нужно ее минимизировать.

Опоры, с помощью которых рекомендуется писать КТ (Житкова, онлайн), делают задания более привлекательными, ср.: сочинить сценарий видеоклипа к песне, краткое

<sup>38</sup> Источник (онлайн): <https://humornet.ru/anekdot/pro-studentov/page/7/> [дата обращения: 28.04.2018].

содержание книги по ее обложке, комикс на основании открыток, историю на базе газетных заголовков и др.

При выборе способа оценки КТ, (не)написанного в рамках КП, возникает ряд сомнений, нивелируемых ответами на три основных вопроса:

#### Предложения по оценке креативных текстов

	ВОПРОСЫ	ТЕКСТ СОСТАВЛЕН (+) НЕ СОСТАВЛЕН (-) В РАМКАХ КП	ОТВЕТЫ-ПРЕДЛОЖЕНИЯ, опробованные на практике, даны для обсуждения
1	Какой уровень КТ, подвергшийся креативизации, нужно оценить?	+	Оценить нужно все уровни, подлежащие креативизации, и вывести средний балл.
		-	Рассматривать креативизированность текста как дополнительный элемент, а за удачную креативизацию одного/нескольких/всех уровней к общей оценке добавить плюс или написать короткую похвалу.
2	Нужно ли исправлять все ошибки в КТ?	+ / -	Да – эдукант не должен заблуждаться относительно степени своей грамотности, но преувеличение значимости ошибок может негативно повлиять на его мотивацию к обучению.
3	Как оценивать ошибки, не относящиеся к креативизации?	+	<b>Вариант 1.</b> Рассматривать их как дополнительные, т. е. за каждую ошибку снимать меньше баллов, чем обычно. Отметку за дополнительные ошибки учесть при подсчете среднего балла. <b>Вариант 2.</b> Ограничиться подсчетом количества ошибок, распределяя их по видам (грамматические, лексические и др.).

Альтернативой отметке в знаковой форме может послужить словесная оценка. Поскольку вопрос оценивания КТ, (не)созданных в рамках КП, окончательно решить сложно (Соловова 2010, 212), оставляем его открытым.

Таким образом, залогом успеха в написании обучаемыми РКИ собственных КТ является поэтапная, запланированная и последовательная реализация КП, с применением упражнений, ориентированных на креативизацию создаваемых текстов.

В дальнейшем предстоит выявить степень эффективности использования метода КП в процессе обучения РКИ разных контингентов учащихся, реализуя его с учетом особенностей каждого контингента. Надеемся, что последующее обсуждение проблематики принесет интересные решения по оптимизации процесса создания эдукантами КТ и преодолению сопутствующих ему трудностей.

#### Использованная литература / References

БЕЛОЗОР, А. С. (онлайн): *Словообразовательные новации в русской фантастической литературе как феномен лингвистической креативности*. [онлайн]. Режим доступа: <http://ecoling.sfu-kras.ru/?p=59&lang=ru> [дата обращения: 26.04.2018].

ГАЛЬСКОВА, Н. Д. (2003): *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва: АРКТИ, 2003. 192 с. ISBN 5-89415-290-9.

- GORCZYCA, W. (2001): *O makrotekście*. In *Języki Obce w Szkole*. Nr 3. Warszawa: FRSE, 2001. 128 с. ISSN 0446-7965.
- DAWAŁA, J. (2004): *Tajemnica i suspens. Wokół głównych problemów creative writing*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2004. 372 с. ISBN 83-227-2244-3.
- ЖЕРЕБИЛО, Т. В. (2010): *Словарь лингвистических терминов*. Назрань: „Пилигрим”, 2010. 486 с. ISBN 078-5-98993-133-0.
- ЖИТКОВА, Е. В. (онлайн): *Креативное письмо в процессе обучения иностранному языку в вузе*. In *Язык и культура*. №3. Томск: Национальный исследовательский ТГУ, 2009. 107 с. ISSN 1999-6195. [онлайн]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15174596> [дата обращения: 26.04.2018].
- ИЛЬИН, Е. П. (2009): *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 434 с. ISBN 978-5-49807-239-5.
- КАРАСИК, В. И. (2002): *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с. ISBN 5-88234-552-2.
- КОРОВУШКИН, В. П., ФАЛОДЖУ, Дж. О. (онлайн): *Лингвокреативный потенциал нигерийско-английского пиджина как проявление современной социально-языковой ситуации в Нигерии*. In *Уральский филологический вестник*. №3. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО „УрГПУ”, 2013. 119 с. ISSN 2306-7462. Режим доступа: [http://journals.uspu.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=457:skachat-nomer-odnim-fajlom&catid=180&Itemid=336](http://journals.uspu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=457:skachat-nomer-odnim-fajlom&catid=180&Itemid=336) [дата обращения: 09.02.2018].
- KOZIEŁ, R. (онлайн): *Pisanie kreatywne jako element pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego*. [онлайн]. Режим доступа: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/koziel.pdf> [дата обращения: 26.04.2018].
- КУПИНА, Н. А. (2017): *Креативная стилистика*. Москва: „Флинта”, „Наука”, 2017. 184 с. ISBN 978-5-9765-1783-7, (Флинта), ISBN 978-5-02-038578-8 (Наука).
- МАКАРОВА, Ю. А. (онлайн): *Креативное письмо с использованием музыки для эффективного обучения иноязычной письменной речи и развития творческих способностей студентов неязыкового вуза*. In *Вестник ТГПУ*. № 4. Томск: ТГПУ, 2015. 199 с. ISSN 1609-624X. [онлайн]. Режим доступа: <http://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2015&issue=4> [дата обращения: 26.04.2018].
- МАКАРОВСКА, О. (2010): *Клиповость мышления и формирование межкультурной компетенции*. In *Studia Rossica Posnaniensia*. XXXV. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2010. 322 с. ISBN 978-83-232-2247-7.
- HENZEL, J. (1978): *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 1978. 157 с.
- ХОМСКИ, Н. (1972): *Язык и мышление*. Москва: Издательство МУ, 1972. 123 с.
- ПАНОВА, Е. Ю. (онлайн): *Креативизация журналистского текста как риторический прием*. [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativizatsiya-zhurnalistskogo-teksta-kak-ritoricheskiy-priem-na-materiale-kolonok-regionalnoy-pressy> [дата обращения: 26.04.2018].
- ПОКИДОВА, В. А. (онлайн): *Технология креативного письма в обучении иностранному языку в вузе*. In *Высшее образование сегодня*. №3. Москва: Логос, 2016. 80 с. ISSN 1726-667X. [онлайн]. Режим доступа: [http://www.hetoday.org/magazine/2016/archive\\_03\\_16.html](http://www.hetoday.org/magazine/2016/archive_03_16.html) [дата обращения: 26.04.2018].
- RÓG, T. (2017): *Kreatywność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica w Piłe, 2017. 224 с. ISBN 978-83-62617-74-6.
- САВИЛОВА, О. И. (онлайн): *О креативном письме на занятиях по немецкому языку*. [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kreativnom-pisme-na-zanyatiyah-po-nemetskomu-yazyku> [дата обращения: 26.04.2018].
- SIEK-PISKOZUB, T. (1995): *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995. ISBN 83-232-0676-7.

SOBAŃSKA-JĘDRYCH, J. (2013): *Warunki rozwijania kreatywności w nauce języków obcych*. In *Języki Obce w Szkole*. Nr 4. Warszawa: FRSE, 2013. 154 s. ISSN 0446-7965.

СОЛОВОВА, Е. Н. (2010): *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс*. Москва: АСТ – Астрель – Полиграфиздат, 2010. 238 с. ISBN 978-5-17-048998-5 (АСТ), ISBN 978-5-271-18996-8 (Астрель), ISBN 978-5-4215-0387-3 (Полиграфиздат).

СЫЧЕВА, Л. В. (онлайн): *Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного*. In *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. №4. Воронеж: Воронежский ГАСУ, 2015. 298 с. ISSN 2305-5146. [онлайн]. Режим доступа: [http://edu.vgasu.vrn.ru/SiteDirectory/vestnik/lingvistika/DocLib1/Вестник%2018%20\(4\).pdf](http://edu.vgasu.vrn.ru/SiteDirectory/vestnik/lingvistika/DocLib1/Вестник%2018%20(4).pdf) [дата обращения: 26.04.2018].

ТОМЦЗАК, М. (2016): *Ćwiczenie kreatywności w użyciu języka w pisaniu na lekcji języka angielskiego*. In *Języki Obce w Szkole*. Nr 2. Warszawa: FRSE, 2016. 128 с. ISSN 0446-7965.

ФЕДОТОВА, Н. Л. (2013): *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2013. 192 с. ISBN 978-5-86547-684-9.

#### **Профиль автора:**

*Ольга Макаровска, кандидат гуманитарных наук, доцент*

Научные интересы: лингводидактика, теория межкультурной коммуникации, интернет-коммуникация, лингвоконцептология.

Университет им. А. Мицкевича, г. Познань, Аллея Неподлеглости 4, 61-874, Польша

**filin@wp.pl**

#### **About the author:**

*Olga Makarovska, Ph.D., Assistant Professor*

Research interests: linguodidactics, intercultural communication, internet communication, lingvoconceptology.

Adam Mickiewicz University, Poznań, al. Niepodległości 4, 61-874, Poland

**filin@wp.pl**

**ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИИ И ТВОРЧЕСТВА ИЗВЕСТНОГО БЕЛОРУССКОГО ПОЭТА  
Г. Н. БУРАВКИНА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ  
МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ**

**THE STUDY OF THE LIFE AND CREATIVE WORK OF THE FAMOUS BELARUSIAN POET  
HENADZ BURAUKIN AT THE LESSONS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE MUSIC  
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Елена Владимировна Михайлова**

Резюме: Геннадий Николаевич Буравкин (1936–2014) – известный белорусский поэт, переводчик, общественный деятель. Главная тема его поэтического мира – героическая тема. Во-первых, поэт много внимания уделяет теме Великой Отечественной войны, во-вторых, он ищет героя – современного ему человека, честного и сознательного, который трудится на благо своей Родины; тема «Личность и общество» также волнует его. Он очень любит свою Родину, он предан ей, поэтизирует ее образ. Высокая гуманистическая идея красной нитью проходит через все творчество Г. Н. Буравкина. Поэт любит родную природу и воспеваает ее; она для него – источник лирических чувств. Затрагивает Г. Н. Буравкин и проблему земли, отношения человека к родному дому, к своим истокам. Изучение биографии и творчества Г. Н. Буравкина на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля позволит иностранным учащимся лучше узнать русский язык и белорусскую культуру; повысит их интерес к изучению русского языка; поможет им стать участниками диалога культур, высокообразованными творческими личностями.

Ключевые слова: биография, творчество, белорусский поэт, Г. Н. Буравкин, русский язык как иностранный, вуз музыкального профиля.

Abstract: Henadz Buraukin is a famous Belarusian poet, translator, and public figure. The main theme of his poetic world is heroic. First, the poet gives much attention to the theme of the Great Patriotic War; secondly, he is in search of a hero – a contemporary man who is honest and conscientious, who works for the benefit of his country; he is also conscious about the topic of Personality and Society. The poet loves his motherland very much; he is devoted to it and poeticizes its image. An elevated humanistic idea runs through the entire creative work of Henadz Buraukin. The poet loves Belarusian nature and glorifies it; it is a source of lyrical feelings for him. Henadz Buraukin also touches upon the problem of land, the man's attitude to his home and his roots. The study of Henadz Buraukin's biography and works at the lessons in Russian as a foreign language at the music higher educational institution makes it possible for the foreign students to learn the Russian language and Belarusian culture better; to boost their interest in learning Russian; to help them participate in the cultural dialogue and become highly-educated creative personalities.

Key words: biography, creative work, Belarusian poet, Henadz Buraukin, Russian as a foreign language, music higher educational institution.

Геннадий Николаевич Буравкин (1936–2014) – известный белорусский поэт, переводчик, общественный деятель. Его поэзия охватывает огромное количество тем, она современная и интеллектуально насыщенная, она имеет огромное познавательное и воспитательное значение для молодежи. Она интересна как для отечественных, так и для иностранных учащихся. Прежде, чем приступить к подготовке занятий по поэзии Г. Н. Буравкина, преподавателю необходимо самому ознакомиться с ней, и желательно на белорусском языке. Таким образом он сможет проникнуть в поэтический мир Г. Н. Буравкина изнутри, лучше понять, что в нем самое важное, уникальное, и что необходимо обязательно донести до зарубежных студентов.

В учреждении образования «Белорусская государственная академия музыки» на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) изучение темы «Жизнь и творчество знаменитых белорусских поэтов», частью которой является биография и творчество Г. Н. Буравкина, запланировано на 3, 4 и 5 курсах [Русский язык 2015, 25, 29, 34].

Вначале следует ознакомить иностранцев с текстом о биографии и творчестве Г. Н. Буравкина. Притекстовым заданием может служить следующее: «Прочитайте текст. Расскажите, что Вы узнали о Г. Н. Буравкине». В тексте говорится о том, что Геннадий Николаевич Буравкин родился 28 августа 1936 г. в деревне Шулятино (сейчас – деревня Тродовичи) Россонского района Витебской области. Его отец работал на льнозаводе. Геннадий учился сначала в Россонской школе, потом – в школе в Полоцке, которую закончил в 1954 г. Стихи он начал писать в старших классах школы. Окончил отделение журналистики Белгосуниверситета в 1959 г. Работал в журнале «Коммунист Белоруссии», на Белорусском радио, в газете «Литература и искусство», в газете «Правда» по Белоруссии, главным редактором журнала «Молодость», Председателем Государственного комитета БССР по телевидению и радиовещанию, постоянным представителем БССР (с 1991 г. – Республики Беларусь) при ООН, заместителем министра культуры и печати Беларуси и др. Два раза (в 1968 и 1973 гг.) с миссией дружбы Г. Н. Буравкин был в Югославии, результатом чего стал его поэтический цикл «Югославский меридиан» [Бураўкін 1986, т. 1, 235–262]; а в 1976 г. в составе делегации БССР он участвовал в работе XXXI сессии Генеральной Ассамблеи ООН, после этой поездки он создал цикл стихов «Американские эскизы» [Бураўкін 1986, т. 1, 263–276]. Г. Н. Буравкин умер 30 мая 2014 г. О нем в 1997 г. режиссером В. Орловым создан документальный фильм «Между звездой и свечой».

Сборник Г. Н. Буравкина «Майская просинь» вышел в Минске в 1960 г., другие сборники выходили следующим образом: «С любовью и ненавистью земной» – в 1963 г.; «Дыхание» – в 1966 г.; «Исток» – в 1974 г.; «Стража верности» – в 1978 г. (отмечен Государственной премией Белоруссии имени Янки Купалы); «Нежность» – в 1985 г.; «Гнездо для птицы радости» – в 1986 г.; «Взмах крыла» – в 1988 г. и др. Г. Н. Буравкин является автором рассказа «Мертвые живут», документальной повести «Три страницы из легенды», двух сценариев к короткометражным фильмам «Путешествие по Белоруссии» и «Обожженная память». Он выступал как «...кинодраматург, публицист, критик, переводчик на белорусский язык произведений русских, украинских, болгарских поэтов» [Старычонок 1998, 86]. Г. Н. Буравкин переводил произведения русских поэтов Н. А. Некрасова, Д. М. Ковалева, Я. А. Хелемского, Р. И. Рождественского, Г. Я. Горбовского, В. Торопыгина; украинских поэтов С. И. Олейника, И. Ф. Драча, В. Ф. Коржа, Б. И. Олейника; литовских поэтов А. М. Малдониса, Ю. Марцинкявичюса, А. Дрилинги; молдавских поэтов Г. П. Виеру, П. П. Боцу, А. Чиботару, Л. Дамиана; грузинских поэтов О. Челидзе, Д. Чарквиани; калмыцкого поэта М. В. Хонинова; болгарских поэтов И. Давыдкова, Н. Вылчева, А. Германова, М. Шопкина; французского поэта Гайяра-сына; испанских поэтов П. Неруды, О. Фернандеса, Д. Черисияна [Бураўкін 1986, т. 2, 166–281]. Он был активным общественным деятелем, чувствовал «...ответственность за время, за наше завтра...» [Барадулін 1986, 11].

Главная тема поэтического мира Г. Н. Буравкина – героическая тема. Во-первых, поэт много внимания уделяет теме Великой Отечественной войны («Иначе и быть не могло: годы войны и послевоенного восстановления потребовали массового героизма и дали самые высокие его примеры» [Барсток 1984, 15]), во-вторых, он ищет героя –

современного ему человека, честного и сознательного, который трудится на благо своей Родины; тема «Личность и общество» также волнует его. Он очень любит свою Родину, он предан ей, поэтизирует ее образ: «Поэт счастлив, что родился именно здесь, в своей зеленой, лесной, озерной сторонке» [Барсток 1984, 83]. Высокая гуманистическая идея красной нитью проходит через все творчество Г. Н. Буравкина. Поэт любит родную природу и воспевает ее; она для него – источник лирических чувств. Затрагивает Г. Н. Буравкин и проблему земли, отношения человека к родному дому, к своим истокам. Автор стремится «...глубже познать “суровый и трезвый” ХХ век, разные и иногда противоречивые его проявления» [Барсток 1984, 34]. Есть в его стихотворениях «...раздумье о противоречиях, которые несет НТР, про отрыв человека от простого, привычного, исконного. Стремление постичь язык галактик иногда мешает сближению людей, их взаимопониманию» [Барсток 1984, 60–61]. Можно перечислить следующие темы творчества Г. Н. Буравкина: тема Родины («Белоруссии» [Бураўкін 1998, 10–11], «Мы не находим песен дома...» [Бураўкін 1998, 64], «Край мой...» [Бураўкін 1998, 84], «Минский триптих» [Бураўкін 1998, 85–87], «Песня о Минске» [Бураўкін 1998, 130–131], «Благодарен судьбе» [Бураўкін 1998, 193], «Белые крылья» (Песня) [Бураўкін 1998, 228–229] и др.); тема Великой Отечественной войны («Полесская баллада» [Бураўкін 1998, 14], «Догорала в сорок третьем осень...» [Бураўкін 1998, 15], «Баллада о минерах» [Бураўкін 1998, 84–85], «Баллада памяти» (Песня) [Бураўкін 1998, 206–207] и др.); тема современности («Двадцатый век» [Бураўкін 1998, 28] и др.); тема человека труда («Рабочий поселок» [Бураўкін 1998, 28–29], «Как ни называем их по-свойски...» [Бураўкін 1998, 192]); тема природы («Еще коньков не наточили дети...» [Бураўкін 1998, 149], «Жаворонок над проспектом» [Бураўкін 1998, 42], «Осенние грибы» [Бураўкін 1998, 250] и др.); тема любви («Возле березок белоногих...» [Бураўкін 1998, 61], «В присадах тенистых...» [Бураўкін 1998, 61], «Сон мой синий...» [Бураўкін 1998, 61–62], «Нет, мы с тобой не святоши...» [Бураўкін 1998, 62–63] и др.); тема музыки («Скрипка» [Бураўкін 1998, 74–75], «Как песня рождается...» [Бураўкін 1998, 83], «Возвращение песни» [Бураўкін 1998, 149–150], «...Духовые оркестры» [Бураўкін 1998, 205–206] и др.) и др. Многие стихотворения Г. Н. Буравкина положены на музыку и стали очень популярными песнями: «У прысадах цяністых...» [Бураўкін 1998, 61], «Белые крылы» (Песня) [Бураўкін 1998, 228–229], «Снежная імпрэсія» [Бураўкін 1998, 251], «Конь незацугляны» (Песня) [Бураўкін 1998, 262–263], «Я не ганю землі чужыя...» [Бураўкін 1998, 291–292] и др. Для реализации междисциплинарных связей желательно прослушать песни на стихи Г. Н. Буравкина, предложив обучаемым их текст на русском языке, а затем расспросить их об их впечатлениях от этих музыкальных произведений. Наиболее понравившуюся песню можно выучить со студентами наизусть и даже исполнить ее в классе хором на русском языке. Это будет способствовать формированию навыков правильного произношения и интонирования.

После перевода и чтения текста следует задать иностранным учащимся вопросы по его содержанию, составить его тезисный план и попросить иностранцев пересказать его, опираясь на план. Затем можно предложить им написать сочинение на тему «Г. Н. Буравкин – современный белорусский поэт».

Знакомство с творчеством Г. Н. Буравкина будет неполным без чтения и анализа его поэтических произведений.

Перед началом работы со стихотворениями Г. Н. Буравкина в переводе на русский язык необходимо объяснить иностранным учащимся следующие слова:

полоцкий, низринуть, зубриный, разносол, ворковать, хитринка, двуличие, очерстветь, зачахнуть, пружинить, многошумный, зачин, грачиный, перевозданный, синеть, венчик, лопотать, позевывая, подслеповатый, хата, хворостина, обомшелый, паренек, рушник, лучина, хлопец, полотчане, Двина, батька, жито, зыбка, шлях и др. Следует прокомментировать и фразы, подобные отрывку из стихотворения «Я в тихий лес вхожу, как будто в хату...» [Буравкин 1981, 32–33]: «И слышно, на опушке вересковой // Кукушка срок отсчитывает мой...» [Буравкин 1981, 33].

Характеризуя поэзию Г. Н. Буравкина, необходимо отметить, что в ней содержатся высказывания философского характера: «...дана человеку // Жизнь // Всего лишь одна...» [Буравкин 1981, 11], «А то, // что шли порой на смену // Добру и зло, и боль потерь, // Так для того, // чтоб знал я цену // Всему, // чем дорожу теперь» [Буравкин 1981, 53], «Из людей не делайте богов. // Пусть людьми и остаются люди» [Буравкин 1981, 76], «Тот лишь честно рассудит, // Кто себе не прощает» [Буравкин 1981, 105], «И лучшее из всех чудес земных – // Любовь – // зачем, // зачем делить на части? // Ее, неповторимую, на счастье // Судьба одну дала нам на двоих» [Буравкин 1981, 144] и др. Можно спросить иностранцев, как они понимают смысл этих высказываний и обсудить их.

В поэзии Г. Н. Буравкина преобладают следующие цвета: зеленый («Здесь мама, схоронясь от солнцепека, // Перебирает под зеленый шум // Лукошко земляники. Недалеко // Вздыхает дуб, как старый тугодум» [Буравкин 1981, 32], «Люблю свой край // Спокойный и зеленый» [Буравкин 1981, 53] и др.), синий («Здесь все до боли мне давно знакомо: // Цветы синеют, // Плещется вода...» [Буравкин 1981, 53], «И небо, // такое земное, // Меня ослепит синевою» [Буравкин 1981, 66] и др.). Богата не только колористическая, но и звуковая палитра поэзии Г. Н. Буравкина («Там я слушать готов от зари допоздна, // Как звенит над моей головой тишина, // Как сороки ведут деловой пересуд... // ... // Не был бы человеком я – // птицей бы стал // И под солнцем звенел бы, звенел без конца, // Чтоб от песни моей согрелись сердца...» [Буравкин 1981, 68], «Снежинок превращение – // Дождинок первый звон. // Как праздник – возвращение // В апрельский сладкий сон» [Буравкин 1981, 84] и др.), и ее осязательная палитра («И пахнут звезды августа дынею медовой, // Вереском медвяным пропахла роса... // А у чернобровой хозяйшки бедовой // Руки пахнут тмином, мятою – коса» [Буравкин 1981, 69], [тропинка] «Она тайком уходит в рощу, // Она – в лесах, // она – в полях, // Где теплый воздух льном, и рожью, // И боровой смолой пропах...» [Буравкин 1981, 123] и др.). Поэт реализует интересные сравнения: «Дни осыпаются, // как с дуба // Литые желуди в траву» [Буравкин 1981, 96], «Месяц – желтая лодка // На волнах облаков» [Буравкин 1981, 108], «Листву, // как память, // страшно ворошить. // Здесь яблоки, как дней минувших тени» [Буравкин 1981, 112], «И напрасны все твои старанья // Заглушить тоску... // С чужой земли // Полетят домой воспоминанья, // Как весною с юга журавли» [Буравкин 1981, 124], «И пахнет в лицо тебе // полесский // Ветерок – // целительный настой... // Ты вдохнешь его – // и, как пролески, // Звезды зацветут над головой» [Буравкин 1981, 124] и др. Г. Н. Буравкин писал о великом белорусском поэте Янке Купале: «Летал над хатой аист низко, // Меня подсунул под стреху... // Оставил он в моей колыске // Жалейку, лапти и соху» [Буравкин 1981, 182]. Поэзия Я. Купалы проникнута грустью: «Так надышался тихой грусти, // Что на любых дорогах мне // Все снятся сны о Беларуси, // Моей несчастной стороне» [Буравкин 1981, 182]. Можно

спросить у студентов, как реализуется национально-культурный компонент в приведенных отрывках, есть ли в них символы Беларуси.

Работая с разными стихотворениями Г. Н. Буравкина, можно повторить с иностранными учащимися литературоведческие понятия об изобразительно-выразительных средствах поэтического языка, тропах и т.д., известные им из курса средней школы; либо изучить с ними эту информацию. В стихотворениях известного белорусского поэта имеются анафоры («Много вынес и выстрадал, // край ты мой милый, // Много дел и побед // у тебя впереди» [Буравкин 1981, 13] и др.), метафоры («Года торопят нас...» [Буравкин 1981, 10] и др.), сравнения («Пою, // как трепетный листок // На древе верности высоко» [Буравкин 1981, 10] и др.), эпитеты («И у всех на виду, // красоты не тая, // Ты стоишь, // Беларусь, // заводская, // зубриная...» [Буравкин 1981, 13] и др.), повторы («Что радости моей исток, // Исток горенья и прозренья?» [Буравкин 1981, 10] и др.) и др.

Два или три стихотворения Г. Н. Буравкина можно предложить иностранным учащимся для подробного анализа. Это, например, стихотворение Г. Н. Буравкина «Край мой» [Буравкин 1981, 103–104]. Перед началом работы следует объяснить учащимся значение слов *злато*, *разукрашен*, *убор*, *неброский*, *красен*, *береста*, *плетень*. Затем следует чтение и перевод стихотворения. Чтобы проверить понимание поэтического произведения, необходимо задать иностранцам следующие вопросы: 1. Что такое *край мой*? 2. В какой цветовой гамме Г. Н. Буравкин описывает свою Родину в стихотворении «Край мой»? 3. Какие деревья поэт выделяет особо? 4. Почему он видит лишь простой узор, представляя себе родной край? 5. Какой символ Беларуси Г. Н. Буравкин упоминает в данном стихотворении? 6. В каких строчках содержится авторский вывод?

Говоря о лексических характеристиках данного поэтического произведения, необходимо отметить, что в нем описана богатая цветовая гамма (*зеленый*, *синий*, *белеют*, *сверкает*, *седина*, *голубизна*).

Далее следует лингвистический анализ стихотворения «Край мой». Необходимо сосчитать количество самостоятельных и служебных частей речи в стихотворении; определить, что употреблено в наибольшем, а что – в наименьшем количестве, и попытаться объяснить, почему. В стихотворении «Край мой» больше всего имен существительных (28), меньше всего кратких причастий (1) (а также 12 имен прилагательных, 6 предлогов, 5 частиц, 4 глагола, 4 местоимения, 4 союза). Большое количество имен существительных и малое – глаголов – обусловлено небольшой численностью двусоставных предложений в стихотворении.

Из синтаксических особенностей необходимо упомянуть, что в стихотворении много однородных членов предложения (*серебром*, *златом*; *луг*, *бор*; *рожь*, *ольха*, *верба*), имеется вводное слово *казалось*, превалируют номинативные предложения («Рожь за дорогой в чистом поле, // Ольха да верба у реки» [Буравкин 1981, 103] и др.). Можно дать иностранным студентам задание: найти в любом предложении стихотворения все члены предложения и сказать, какими частями речи они выражены.

Из образных средств поэт употребляет метафоры («Ты не слепил глаза. // Попроще, // Казалось, выбирал узор...» [Буравкин 1981, 103] и др.), повторы («Прекраснее родного края // Нет в мире края для меня» [Буравкин 1981, 104] и др.), эпитеты (*яркое злато*, *чистое поле*, *осенний выцветший подол* и др.).

Далее на уроке интересно будет создать коммуникативную ситуацию: предложить иностранным учащимся рассказать о своей Родине и записать слова и

словосочетания, которые им для этого потребуются. Если в группе есть иностранцы, занимающиеся по специальности «Композиция», можно попросить их сочинить музыкальное произведение о своей Родине, а также написать музыку к проанализированному стихотворению Г. Н. Буравкина.

В качестве домашнего задания следует предложить иностранцам написать эссе на тему «Г. Н. Буравкин и Беларусь», а затем обсудить эти творческие работы с однокурсниками в группе.

Интересно и стихотворение «Мы не находим песен дома...» [Буравкин 1981, 153]. Преподаватель должен объяснить иностранным учащимся следующие слова из этого поэтического произведения: *сень, березонька, катить, большак*. После чтения и перевода стихотворения обучаемым будут предложены вопросы по его содержанию: 1. Как Вы понимаете фразу «Мы не находим песен дома...»? 2. Где поэты ищут свой стих? 3. Какие признаки родного края называет Г. Н. Буравкин? 4. Какие растения он выделяет особо? 5. В чем ошибаются поэты, которые забыли родной край и ищут основу для творчества в других странах? 6. Как поэт описывает жизнь таких людей?

Анализируя морфологический состав стихотворения «Мы не находим песен дома...», иностранные учащиеся должны отметить, что в нем употреблено 20 имен существительных, 11 глаголов, 9 имен прилагательных, 9 союзов, 8 наречий, 7 предлогов, 6 местоимений, 1 частица. В стихотворении преобладают двусоставные предложения, именно этим вызвано наибольшее количество имен существительных и глаголов.

Из синтаксических средств в рассматриваемом поэтическом произведении использованы однородные члены предложения (*пальм, секвой; березоньки, ели; бор, цвет, месяц; катим, топчем; в хате, у щеки*), предложения с многоточиями («Куда-то торопливо катим, // Чужие топчем большаки...» [Буравкин 1981, 153], сложноподчиненные предложения («А там, // где спали в колыбели, // Где наши матери живут, // Растут березоньки и ели, // Кувшинки желтые плывут» [Буравкин 1981, 153]); следует попросить студентов задать вопросы от главного предложения к придаточному в сложноподчиненных предложениях стихотворения. Из образных средств употреблены следующие: анафоры («А там, // где спали в колыбели, // Где наши матери живут...» [Буравкин 1981, 153] и др.), инверсия («И часто стих заветный свой // В краю мы ищем незнакомом...» [Буравкин 1981, 153]), метафора («А песни ждут // в родимой хате, // У теплой маминой щеки» [Буравкин 1981, 153]), повторы («Но мы поверили наивно, // Что станут нам // нужны потом // И бор грибной, и цвет на иве, // И ясный месяц над прудом» [Буравкин 1981, 153] и др.), эпитеты (*стих заветный, бор грибной, ясный месяц* и др.).

Для создания устных монологических высказываний следует спросить у иностранцев – будущих музыкантов, в чем они находят вдохновение для своей творческой работы, связано ли это с их родной страной, помогают ли им творить воспоминания о Родине, и попросить их выразить свои мнения на данные темы.

Домашним заданием после работы над стихотворением «Мы не находим песен дома...» может быть написание сочинения на тему «Должен ли быть творческий человек патриотом своей Родины». Интересно будет устроить конкурс студенческой группы на лучшую творческую работу.

На занятиях можно использовать и другие формы работы над стихотворениями Г. Н. Буравкина: конкурс выразительного чтения; мини-конференцию, круглый стол по

его творчеству; олимпиаду по произведениям Г. Н. Буравкина или по современной белорусской поэзии и т.д.

Таким образом, изучение биографии и творчества Г. Н. Буравкина на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе музыкального профиля позволит иностранным учащимся лучше узнать русский язык и белорусскую культуру; повысит их интерес к изучению русского языка; поможет им стать участниками диалога культур, высокообразованными творческими личностями.

### ***Использованная литература / Referenses***

БАРАДУЛІН, Р. (1986): *Цвёрдая цана слова*. In Бураўкін Г. М. *Выбраныя творы: у 2 т.* Мінск: Мастацкая літаратура, 1986. Т. 1. *Вершы, паэмы* / [Аўт. прадм. Р. Барадулін]. С. 3–12.

БАРСТОК, М. М. (1984): *Руплівы поўдзень: нарыс творчасці Генадзя Бураўкіна*. Мінск: Мастацкая літаратура, 1984. 173 с.

БУРАВКИН, Г. Н. (1981): *Верю полдню. Избранное. Пер. с белорус. / предисл. П. Е. Панченко. М.: Молодая гвардия, 1981. 192 с.*

БУРАЎКІН, Г. М. (1998): *Выбранае: 1955–1995: Вершы, паэмы, казкі, песні*. Мінск: Мастацкая літаратура, 1998. 382 с.

БУРАЎКІН, Г. М. (1986): *Выбраныя творы: у 2 т.* Мінск: Мастацкая літаратура, 1986. Т. 1. *Вершы, паэмы* / [Аўт. прадм. Р. Барадулін]. 319 с.; Т. 2. *Паэма, вершы, казкі, песні, пераклады*. 287 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ (2015): *Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальностей: 1-16 01 01 Композиция, 1-16 01 03 Фортепиано, 1-16 01 04 Струнные смычковые инструменты (по направлениям), 1-16 01 05 Арфа, 1-16 01 06 Духовые инструменты (по направлениям), 1-16 01 07 Ударные инструменты, 1-16 01 08 Струнные народные щипково-ударные инструменты (по направлениям), 1-16 01 09 Баян-аккордеон, для направлений специальностей: 1-16 01 02-02 Дирижирование (академический хор), 1-16 01 10-01 Пение (академическое), 1-17 02 01-03 Хореографическое искусство (педагогика), 1-21 04 02-01 Искусствоведение (музыковедение) / сост. Е. В. Михайлова, Е. В. Назарко. Изд. 3-е, перераб. и доп. Минск: УО «Белорусская государственная академия музыки», 2015. 60 с.*

СТАРЫЧОНАК, В. Дз. (1998): *Беларуская літаратура: ад А да Я. У дапамогу абітурыентам і школьнікам*. Мінск: Вышэйшая школа, 1998. 524 с. ISBN 985-06-0454-9.

**Профиль автора:**

*Елена Владимировна Михайлова, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, кандидат филологических наук, доцент.*

Научные интересы: когнитивная лингвистика, лингвистический анализ художественного текста, поэтика, теория и методика преподавания русского языка как иностранного.

учреждение образования «Белорусская государственная академия музыки», г. Минск, ул. Интернациональная, д. 30, 220030, Республика Беларусь.

**ev2mikhailova@mail.ru**

**About the author:**

*Elena Vladimirovna Mikhailova, Associate Professor of Department of Humanities and Social Studies, Ph.D. (Philology), Associate Professor.*

Research interests: cognitive linguistics, linguistic analysis of fiction, poetics, theory and methods of teaching Russian as a foreign language.

Educational Institution of Belarusian State Academy of Music, 30, ul. Internatsionalnaya, 2200030 Minsk, Republic of Belarus.

**ev2mikhailova@mail.ru**

**NEW LITERACY IN MEDIA TEXTS**

**Наталья Георгиевна Нестерова  
Светлана Владимировна Фащанова**

Резюме: Появление новых форм коммуникации существенно трансформировало тексты массмедиа и изменило многие языковые нормы и модели создания текстов. Развитие интернета привело к появлению новых текстов, к которым не применимы традиционные признаки текста. В статье анализируются изменения текстовых категорий в новых текстах массовой коммуникации, описываются специфические признаки новых текстов, рассматривается понятие «новая грамотность», которое включает в себя комплекс новых знаний и компетенций, необходимых для восприятия и понимания новых текстов. В качестве материала для исследования избраны просветительские медиаресурсы, функционирующие в Интернете и созданные по законам новых текстов. Теоретическое осмысление новых понятий в сфере массовой коммуникации становится основой для анализа методических возможностей новых текстов в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: новые тексты, новая грамотность, просветительский медиатекст, русский язык как иностранный.

Abstract: New forms of communication has significantly transformed the mass media texts and changed many language norms and models for creating texts. The development of the Internet has led to the appearance of new texts, to which traditional signs of the text do not apply. The article are devoted to changes in text categories in new mass media texts, specific signs of new texts, the concept of "new literacy", which includes a set of new knowledge and competences necessary for understanding new texts. As a material for the study, educational media resources, functioning on the Internet and created according to the laws of new texts, were chosen. Theoretical comprehension of new concepts in the sphere of mass communication becomes the basis for analyzing the methodological possibilities of new texts in teaching Russian as a foreign language.

Key words: new texts, new literacy, educational media text, Russian as a foreign language.

**Актуальность постановки вопроса и научные задачи**

Динамика современного медиадискурса обусловлена появлением в XXI веке новых медиа, определивших развитие «новых текстов» и формирование «новой грамотности». Обсуждаемые в статье вопросы направлены на междисциплинарное развитие теории современного медиадискурса (как среды функционирования медиатекста) и присущих ему новых дискурсивных практик. Прикладной аспект проблемы связан с медиаобразованием. Аспекты рассмотрения проблемы предусматривают научное описание «новых текстов» и языка «новых текстов», функционирующих в массовой коммуникации.

Задачами исследования являются следующие: изучение новых текстов в средствах массовой коммуникации, выявление их признаков, изучение роли новых текстов в формировании медиакомпетентной личности, анализ проявлений новой грамотности.

**Основные понятия и их научная разработанность**

В мировой науке в настоящее время «устойчиво фиксируется тенденция качественного изменения природы текста» (Казакова 2014, 8). В числе основных

---

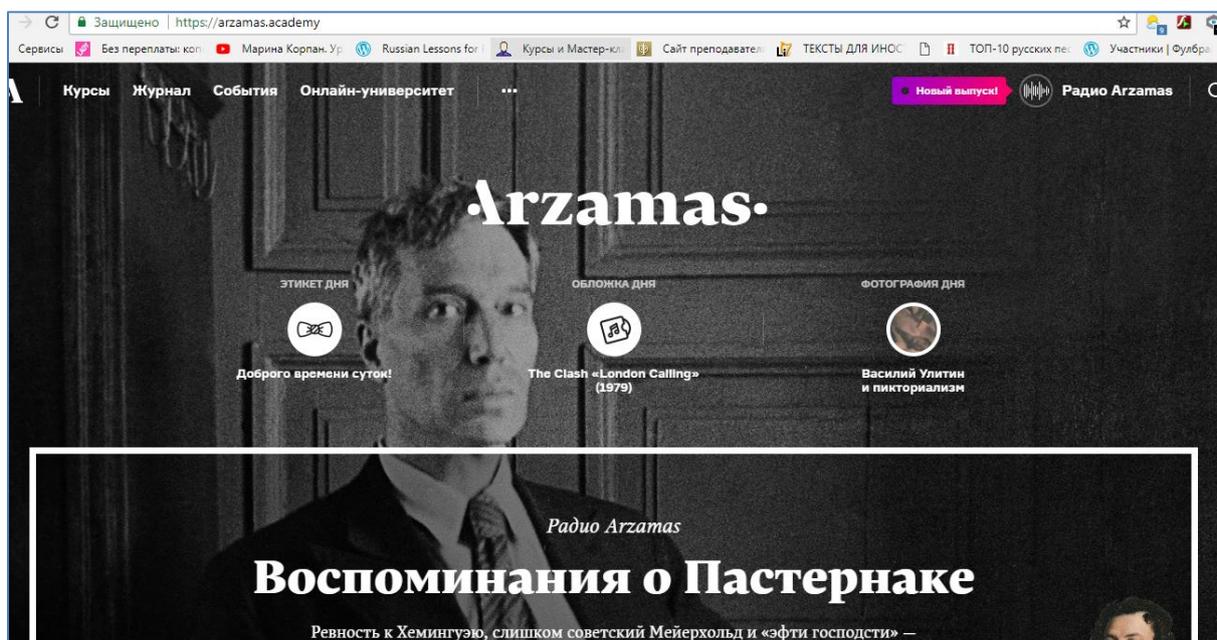
<sup>39</sup> Исследование выполняется при финансовой поддержке гранта РФФИ № 17-29-09132 «"Новая грамотность" в новых текстах средств массовой коммуникации».

значимых процессов отмечается замена традиционных вербальных структур с элементами простейшей графики (таблицы, рисунки) текстами, «для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, дополненной реальности и т.д.» (Казакова 2014, 8-9).

Реализуемый в данной публикации подход к «новым текстам» и их языковым новациям связан с развитием теории гипертекста и с современными процессами конвергенции в средствах массовой коммуникации. В исследовании целенаправленно употребляется этот термин, а не средства массовой информации; используется он в неразрывной связи с понятием «новая грамотность». Под новыми текстами подразумеваются тексты массовой коммуникации, созданные в Интернет-среде, являющиеся продуктом новых коммуникаций, функционирующие по принципам гипертекста.

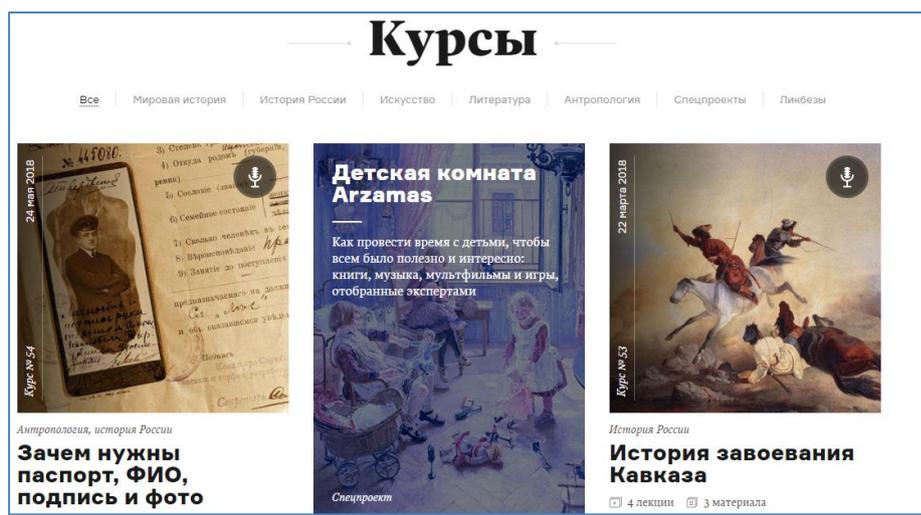
### Анализ

Рассмотрим в качестве примера нового типа медиа и нового текста известную просветительскую платформу «Arzamas».



Медиаресурс представляет собой соединение различных типов традиционных медиа: радио, журнал, новостной портал и др. Тематика «Arzamas» связана с просветительской деятельностью в сфере гуманитарного знания (история, лингвистика, литература, балет, живопись и др.).

Многоканальность данного медиаресурса позволяет создавать контент самого разнообразного формата и содержания. На радио «Arzamas» можно слушать подкасты, дополненные материалами онлайн-курсов; в разделе «Курсы» – изучать курс по интересующей теме, который сопровождается и традиционным текстовым форматом, и аудиолекцией, и дополнительными материалами в виде аудио- и видеозаписей, интерактивных тестов. Для пользователей, заинтересованных обучением, существует отдельный раздел «Онлайн-университет», где курсы сгруппированы по разделам.



На главной странице расположены ежедневно обновляющиеся рубрики: «Этикет дня», «Обложка дня», «Фотография дня», которые также дают возможность посетителям медиаресурса выбрать предпочтительный канал получения информации: аудио, видео, текст, инфографика и др.

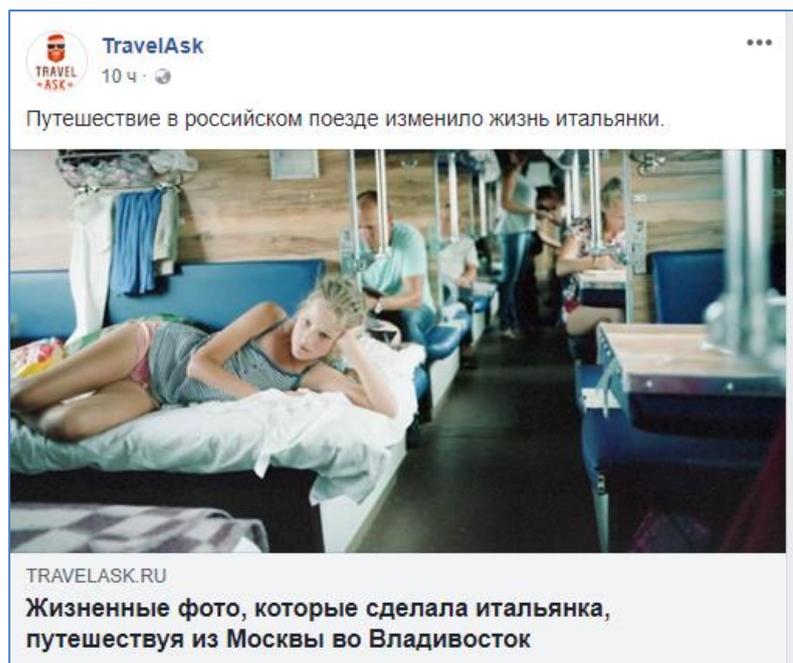
«Arzamas» имеет не только собственную информационную площадку, размещенную по адресу: <https://arzamas.academy/>, но и активно поддерживает коммуникационные площадки во всех социальных сетях (Facebook.com, vk.com, ok.ru, Instagram и др.), а также осуществляет совместные проекты с традиционными медиа, например, «Кинотеатр Arzamas» на телеканале «ТВ3».



Просветительский медиаресурс «Arzamas» представляет собой типичный пример нового типа текста, который предполагает самостоятельную навигацию адресата внутри предлагаемого контента: материалы можно изучать в любой последовательности, начиная с предпочитаемого канала получения информации.

В новых текстах традиционные текстообразующие признаки претерпевают серьёзные модификации или практически полностью теряют свою актуальность. Проанализируем основные изменения.

Воспроизводимость. Новый текст может быть сохранен в архиве и потенциально может быть воспроизведен повторно. Однако общая тенденция такова, что большая часть текстов, размещённых в Интернете, не воспроизводится. Самым ярким примером может послужить жанр «истории» (сторителлинг), представляющий собой тексты-однодневки.



Непроницаемость. Новый текст является проницаемым для другого текста, в том числе созданного средствами невербальных знаковых систем (инфографика, аудио-, видеоряд и др.).

Цельность. Особенностью проявления этого признака текста состоит в том, что в текстах новой природы доминирует коллажный принцип представления информации: при наличии общей темы особенностью нового текста является фрагментация.

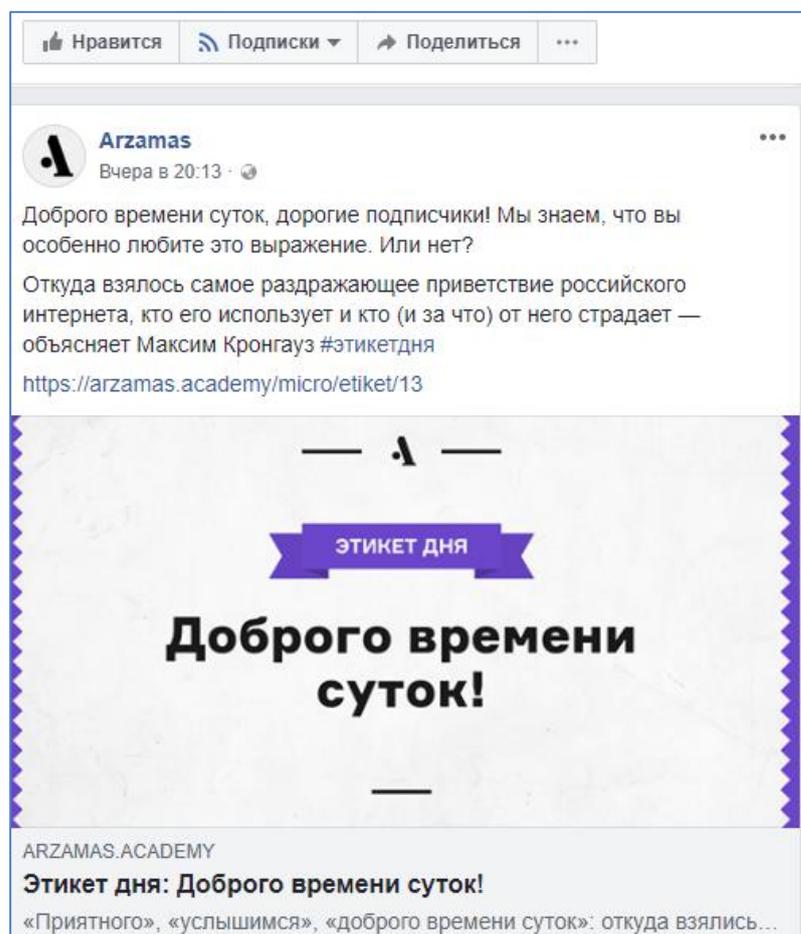
Принципиально изменился образ автора новых текстов. Современная медиакommunikация характеризуется беспрецедентно широким вовлечением субъектов коммуникации в число авторов, среди которых значительное место занимают непрофессионалы: ведущие блогов, авторы комментариев, участники социальных сетей и т.д. Здесь же будет уместным отметить, что изменился характер адресата: в условиях одной коммуникативной ситуации он может быть и реципиентом, и создателем текста.

Информативность. Коммуникативная составляющая медиатекста всё активнее вытесняет информационную. Яркими свидетельствами являются социальные сети, интернет-сообщества, в которые вовлечены миллионы участников.

Специфическими признаками новых текстов являются: визуализация информации, незавершенность текстов во времени, поликодовость, индивидуальная траектория восприятия текста.

Проиллюстрируем специфические признаки нового текста на примере публикации просветительского медиаресурса «Arzamas» в социальной сети «Facebook». Размещение поста с рубрикой «Этикет дня» предваряется вопросом – обращением к аудитории: «Мы знаем, что вы особенно любите это выражение. Или нет?». Пост предполагает активное вовлечение подписчиков в обсуждение темы и публикацию итогов обсуждения в соцсети. Рубрика является еженедельно обновляющимся ресурсом с возможностью знакомиться с материалами, выстраивая собственную навигацию. Последовательность фрагментов может быть любой, что не повлияет на содержание. Обращает на себя внимание визуализация информации об этикете, сопровождение её фото- и аудиоматериалами, т.е. задействуются различные каналы восприятия. Можно говорить о том, что визуальная информация выходит на

первый план, выступая в качестве стимула для привлечения к прочтению/просмотру/прослушиванию.



Развитие новых текстов повлекло за собой потребность в новой грамотности. Традиционно грамотность соотносится с соблюдением языковых норм. Однако в XXI веке понятие «грамотности» расширило границы употребления: укрепил свои позиции термин «новая грамотность», появившийся в последнее десятилетие XX века в западной научной литературе в связи с развитием цифровых технологий, см. работы Ling Lee, Der-Thanq Chen, Jen-Yi Li, Tzu-Bin Lin, Dan Gilmour, Ana Luiza Ramazzina Ghirardi и др .

Новая грамотность представляет собой набор компетенций, необходимых современному человеку для успешной коммуникации: компьютерная грамотность, информационная грамотность, цифровая грамотность, языковая грамотность и др. В число базовых компетенций входит и медиаграмотность. Медиаграмотность включает способность к критическому осмыслению информации в массмедиа, участие в социальных сетях, умение использовать все программные и технические продукты и инструменты Интернета как в личных, так и в профессиональных целях, способность быть полноценным коммуникантом в новых медиа не только воспринимать информацию, но и активно участвовать в её создании и редактировании (Dan Gilmour, онлайн).

В российской науке открытым остаётся не только определение термина «новая грамотность», но и содержательные границы, с ним связанные. «Новая грамотность»

рассматривается в трёх основных аспектах. Первый аспект связан с пониманием грамотности как компетентности в какой-либо сфере (экономическая, правовая, информационная, экологическая, медицинская и др.), нацеленная на решение задач в сфере формирования компетентности в различных областях жизнедеятельности людей. Второй аспект связан с овладением непрерывно совершенствующимися технологиями получения информации и новыми разновидностями коммуникации, обусловленными развитием Интернета. Третий аспект «новой грамотности» связан с изменениями в языке, многие из которых в русском языке, по мнению российских лингвистов, носят деструктивный характер. Эта грамотность формируется стихийно, не закреплена никакими лингвистическими теориями и правилами. Стихийно складывающаяся норма приводит к разрушению традиционных, принятых в социуме норм письма и говорения (Нюппа 2017).

По данным электронной российской библиотеки (eLibrary) новая грамотность рассматривается прежде всего в работах по дидактике: в центре внимания – также формирование личности, готовой жить и работать в новых обстоятельствах меняющегося мира. Отмеченная интенция находит отражение в работах Л.П. Авдониной, Т.Г. Галактионовой, Г.В. Даниловой, Г.С. Ковалёвой (Авдонова 2015, Галактионова 2016, Данилова 2016, Ковалёва 2004) и др.

Исходя из того, что лингвистическая грамотность связана с текстом, с созданием новых текстов, с адекватным восприятием текста, новая грамотность для лингвиста – это умение понимать и анализировать новые тексты с позиции лингвистики. Медиалингвистическая грамотность связана с медиатекстом: с созданием и адекватным восприятием медиатекста во всём его многообразии. Новая грамотность для медиалингвиста – это умение понимать и анализировать новые тексты и новые «включения» в традиционные тексты.

Многие исследователи рассматривают явление новой грамотности в аспекте медиаобразования (Горбунов-Посадов и др. 2003, Данилова 2016, Жилавская 2011, Фёдоров 2013). В опубликованных ранее работах авторов данной статьи медиалингвистическая грамотность также изучалась как результат медиаобразования (Нестерова, Фащанова 2013, 2014, 2017), в том числе в обучении русскому языку как иностранному.

Собственно лингвистический подход к изучению новой грамотности связан с активными процессами в языке. Так, И.А. Нефляшева в контексте «новой грамотности» акцентирует внимание на изучение современного состояния языковой и речевой грамотности. Речь идёт о двух типах нарушений грамотности: о нарочитом нарушении орфографии, языковых играх, демотиваторах и о непреднамеренном нарушении языковых и речевых норм (Нефляшева 2016, 403-404).

Приведём примеры окказиональных единиц в интернет-пространстве, образованных разными способами: *инстамама, инстадети, инстафото, следуйзамной, любовьморковь, лайкивзаимно, подпишисьнаменя, праздникнамприходит, гуляемотдыхаем; ДД – добрый день, КМК – кому как нравится, МЧ – молодой человек; нра – нравится, акк – аккаунт; посещалка, болталка, читалка.*

Н.И. Клушина, поднимая проблему грамотности в Интернете, делает предположение о том, что частотность и массовость нарушений пунктуационных норм в интернет-общении может привести к возникновению «новой» нормы в сегменте неофициальной, бытовой интернет-коммуникации. Автором отмечается тенденция к

окказиональному словообразованию в интернет-пространстве, а также высказываются опасения по поводу вытеснения Википедией традиционных словарей (Клушина 2016).

Системным стало включение в письменные вербальные тексты графических знаков. Имеют место факты использования в заголовках смайликов и других невербальных средств даже в официальных печатных изданиях. Например, довольно консервативная газета «New York Times» в выпуске от 6 марта 2018 г. впервые опубликовала заголовок со смайликом.



Участники массовой коммуникации ежедневно получают сообщения в разных мессенджерах и используют разные графические элементы для передачи информации, что зачастую приводит к тому, что понять текст без графических символов становится невозможно.

В электронных письмах разрушаются традиционные этикетные нормы: отсутствуют обращения к адресату, не всегда присутствует подпись автора послания. Быстрый темп жизни обусловил формирование телеграфного стиля, минимум реверансивности. Отмеченные факты являются нарушением этикетных речевых жанров. Ср. письмо студента преподавателю:

*Здравствуйте. Напоминаю про задание к зачету по фонетике. Хотелось бы сдать до начала сессии.*

В числе весьма существенных лингвистических признаков отметим стилевую неоднородность новых текстов, которая выражается в смешении стилей, внедрении в сферу публичной коммуникации огромного количества единиц устно-разговорной речи: разговорно-просторечной, жаргонной, ненормативной лексики и синтаксиса. В лингвистической литературе появилось понятие «устно-письменной» речи.

Закономерностью времени стала открытая оценочность, даже в текстах новостных жанров. Доминирует стратегия побуждения к оцениванию любой информации, любого шоу, любой коммуникативной ситуации (посредством «лайков»). Следствием означенной ситуации является увеличение прямой, резкой оценки часто в грубой, вульгарной, нарушающей этические нормы форме.

**Заключение.** Проведённый анализ свидетельствует, что с развитием новых текстов на смену публицистическому стилю приходит синкретичный стиль — разговорно-публицистический. Медиадискурс и медиатекст утрачивают статус институциональности.

Результаты проведённого исследования значимы для лингвистики, теории и практики журналистики, медиалингвистики. Развитие теории «новых текстов» и выработка методологии их описания способствует совершенствованию модели описания медиатекста во всех его разновидностях и изучению активных процессов, происходящих в языке и речи. Использование новых текстов в медиаобразовании актуально, так как обеспечивает формирование медиаграмотной личности.

## **Использованная литература / References**

### **Печатные источники:**

АВДОНИНА, Л.П. (2015): Феномен новой грамотности. *In Вестник горно-металлургической секции Российской академии естественных наук. Отделение металлургии*. Новокузнецк: Сибирский государственный индустриальный университет, 2015. С. 210-214. ISSN: 2073-2848.

ГАЛАКТИОНОВА, Т.Г. (2016): Тексты «новой природы» и новая грамотность. *In Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы*. Санкт-Петербург: ООО Издательство «Лема», 2016. С. 13-17. ISBN: 978-5-00105-072-8.

ГОРБУНОВ-ПОСАДОВ, М.М., ПОЛИЛОВА, Т.А., СЕМЕНОВ, А.Л. (2003): Школа и технологии новой грамотности. *In Информационные технологии и вычислительные системы*. Москва: Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление» Российской академии наук, 2003. С. 87-99. ISSN: 2071-8632.

ДАНИЛОВА, Г.В. (2016): «Тексты новой природы» как источник для развития образовательного потенциала и «новой грамотности» школьников. *In Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы*. Санкт-Петербург: ООО Издательство «Лема», 2016. С. 52-56. ISBN: 978-5-00105-072-8.

ЖИЛАВСКАЯ, И.В. (2011): Медиаинформационная грамотность как новое направление в медиаобразовании. *In Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit*. Иркутск: Евразийский лингвистический институт в г. Иркутске – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный лингвистический университет», 2011. С. 16. ISSN: 2226-2156.

КАЗАКОВА, Е.И. (2014): Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста. *In На путях к новой школе*. Санкт-Петербург: Образовательный центр «Участие», 2014. С. 8-9. ISSN: 0869-690X.

КЛУШИНА, Н.И. (2016): Интернет: от безграмотности к новой грамотности? *In Русская речь*. Москва: Федеральное государственное унитарное предприятие «Академический научно-издательский, производственно-полиграфический и книгораспространительский центр «Наука», 2016. С. 63-65. ISSN: 0131-6117.

КОВАЛЕВА, Г.С. (2004): *Новый взгляд на грамотность*. Москва: Логос, 2004. 296 с. ISBN: 5-94010-378-2.

НЕСТЕРОВА, Н.Г., ФАЩАНОВА, С.В. (2017): Радиотекст в аспекте медиаобразования. *In Медиалингвистика*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2017. С.64-74. ISSN 2312-0274.

НЕФЛЯШЕВА, И.А. (2016): Интернет-феномен «новой грамотности» в контексте теории постмодернизма. *In Динамика языковых и культурных процессов современной России*. Санкт-Петербург: Общество преподавателей русского языка и литературы, 2016. С. 402-406. ISSN: 2500-0934.

НЮППА, Н.П. (2017): Влияние смс-языка на грамотность молодежи во Франции. *In Тенденции развития науки и образования*. Самара: НИЦ «Л-Журнал», 2017. С.42-45. SPLN: 001-000001-0214-LJ.

ФЕДОРОВ, А.В. (2013): Синтез медийной информационной грамотности как новая тенденция, предложенная ЮНЕСКО: плюсы и минусы. *In Прошлое – настоящее – будущее Санкт-Петербургского государственного университета кино и*

телевидения. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения, 2013. С. 330-335. ISBN: 978-5-94760-131-2.

GERBEN, CH. (2018): Factoring in Student Technology Use in Literacy Education: A Review of The Class: Living and Learning in the Digital Age. *In Journal of Adolescent & Adult Literacy*. USA, 2018. P.593-595. ISSN: 1936-2706.

LING LEE, DER-THANQ CHEN, JEN-YI LI, TZU-BIN LIN (2015): Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *In Computers & Education*. Elsevier, 2015. P. 84-93. ISSN: 0360-1315.

**Онлайн-источники:**

АВТАЕВА, Н.О., БОЛДИНА, К.А. (онлайн): Жанр «сторителлинг» в современных региональных СМИ: функциональные и тематические особенности публикаций. *In Филологические науки*. 2017. С. 6-8. ISSN 2227-6017. [онлайн]. Режим доступа: <https://research-journal.org/languages/zhanr-storitelling-v-sovremennykh-regionalnykh-smi-funkcionalnye-i-tematicheskie-osobennosti-publikacij/> [дата обращения: 30.05.2018].

НЕСТЕРОВА, Н.Г., ФАЩАНОВА, С.В. (онлайн): Интернет и Интернет-СМИ как средства инновационных технологий в обучении лингвистическим дисциплинам. *In Открытое и дистанционное образование*. Томск: Томский государственный университет, 2013. ISSN 1609-5944. [онлайн]. Режим доступа: [www.journals.tsu.ru/ou/&journal\\_page=search&keyword=information%20technology](http://www.journals.tsu.ru/ou/&journal_page=search&keyword=information%20technology) [дата обращения: 30.05.2018].

НЕСТЕРОВА, Н.Г. (онлайн): Организация самостоятельной работы иностранных студентов на материале интернет-СМИ. *In Актуальные проблемы обучения русскому языку*. XI: sborník prací pedagogické fakulty Masarykove univerzity. Č. 261. Řada jazyková a literární. Brno, 2014. С. 161-167. ISSN 2571-0427. [онлайн]. Режим доступа: [www.ped.muni.cz/whis/sbornik.html](http://www.ped.muni.cz/whis/sbornik.html) 9. [дата обращения: 30.05.2018].

GILMOUR, D. (Online): Principles of New Media Literacy. *In Media re:public | Side Papers | Principles for a New Media Literacy*. Harvard University, 2008. Режим доступа: URL: [https://cyber.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy\\_MR.pdf](https://cyber.harvard.edu/sites/cyber.law.harvard.edu/files/Principles%20for%20a%20New%20Media%20Literacy_MR.pdf) [дата обращения: 30.05.2018].

RAMAZZINA GHIRARDI, A. (Online): Literary multimodal and intermedia literacy: buiding a reader/scriptor of new media. *In Linha D'Água*. São Paulo, p. 51-69, out. 2017. ISSN 2236-4242. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/131654/135264> [дата обращения: 30.05.2018].

**Профиль автора:**

*Наталья Нестерова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: медиалингвистика, преподавание РКИ.

Томский государственный университет, Томск, пр.Ленина, 36, 634050, Россия.

[nesterovatomskmail.ru](mailto:nesterovatomskmail.ru)

**About the author:**

*Natalia Nesterova, Doctor of Philological Sciences, Professor*

Research interests: Medialinguistics, Teaching Russian as a Foreign Language.

Tomsk State University, Tomsk, Lenin Ave., 36, 634050, Russia.

[nesterovatomsk@mail.ru](mailto:nesterovatomsk@mail.ru)

**Профиль автора:**

*Светлана Фащанова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: медиалингвистика, преподавание РКИ.

Томский государственный университет, Томск, пр.Ленина, 36, 634050, Россия.

**faschanova@gmail.com**

**About the author:**

*Svetlana Fashchanova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: Medialinguistics, Teaching Russian as a Foreign Language.

Tomsk State University, Tomsk, Lenin Ave., 36, 634050, Russia.

**faschanova@gmail.com**

## ВОСПРИЯТИЕ БЛИЗОСТИ ИЛИ ОТДАЛЕННОСТИ ДРУГОЙ КУЛЬТУРЫ КАК МОТИВАЦИОННЫЙ ФАКТОР ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### CULTURAL CLOSENESS AND DISTANCE: A FACTOR INFLUENCING STUDENTS' MOTIVATION TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

Михаэла Пешкова

Резюме: Доклад изложит теоретические понятие близости и отдаленности культур (модели культуры) на примере взаимовосприятия чешской и русской культур. Автор представит итоги проведенного исследования (весна 2018 г.), в котором проанализирует динамику развития отношений студентов-русистов к России и русскому языку на основании их субъективного восприятия русской культуры (близость x отдаленность), и обсудит роль такого восприятия в качестве мотивационного фактора обучения иностранному языку.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, университетская подготовка преподавателей иностранных языков, межкультурное образование

Abstract: The presentation explores the issues of cultural closeness and distance in relation to foreign language studies. The presenter first shares theoretical views of the topic, especially with focus on Czech and Russian cultures. Then she presents her research findings on attitudes to Russia and the Russian language collected among students of Russian and analyzes them with respect to the students' motivation to study the language.

Key words: Russian teaching methodology, pre-service teacher preparation, intercultural education

В восприятии близости и отдаленности культур — русскими чешской культуры и чехами русской культуры — наблюдается определенное неравновесие (Pospíšil 2013, 149-150). Личные контакты, переговоры, многолетний опыт со студентами-стажерами, а также анализ медийного образа Чешской Республики в русской среде (Iličeva, Komarovskij, Prorok 2013; Sklenářová 2015) подтверждают, что русские, как правило, указывают на близость русской и чешской культур, на близость двух «миров», их принадлежность к одной и той же цивилизация. Русские, как правило, подчеркивают общие славянские корни, общий исторический опыт, близкородственность языков. Они стараются искать сходства: «Давайте сосредоточиться на том, что нас соединяет, не на том, что нас разъединяет» (консул РФ в Карловых Варах М.Н. Леденов во время переговоров в Западночешском университете в Пльзене, 2016), или обращают внимание на универсалии, всем понятные всечеловеческие достоинства: «Мы живем на одной планете, делаем общее дело» (профессор ВГСПУ В.И. Супрун во время командировки в Западночешском университете в Пльзене, 2018). Русские студенты заявляют: «Мы себя чувствуем, как будто бы не покидали родной город» (стажерки из Елабуги на кафедре русского языка Педагогического факультета Западночешского университета в Пльзене, 2017).

Для чехов, напротив, близость культур, по всей вероятности, не является мотивационным фактором при выборе вузовской специальности «Русский язык». Скорее наоборот: Россия чешских студентов, помимо чисто прагматических, рациональных причин (торгово-промышленное сотрудничество), привлекает экзотичностью, необычностью, необъятностью. У нас воспринимают Россию как своего рода приключение.

В данной статье мы представим итоги исследования, целью которого было выяснить: насколько в процессе обучения в рамках университетской подготовки

преподавателей русского языка меняется восприятие близости и отдаленности русской и чешской культур в связи с непосредственным контактом с русской культурой во время заграничной стажировки и является ли оно мотивационным фактором при обучении иностранному языку.

Исследование было проведено на Педагогическом факультете Западночешского университета в Пльзене в феврале-мае 2018 г. В течение трех месяцев было повторно опрошено 10 респондентов, студентов-русистов магистрантов (4) и бакалавров (6). Были применены различные методы, например, методы количественного исследования: опрос, анкета (до отъезда, сразу после прибытия в Россию, в середине стажировки, после возвращения в Чешскую Республику), опросные листы с повторяющимися вопросами (открытые и закрытые вопросы, вопросы с заранее сформулированными ответами), качественного исследования: ситуативные анкеты (метод незаконченных предложений, образование ассоциативных полей, неструктурированное свободное выражение мнения), интроспективные методы (дневник, ретроспективный разговор). Последние оказались наиболее эффективными в плане выявления чувств и позиций студентов. На основании данных, полученных из комбинации вышеприведенных методов, можно сделать следующие выводы.

В восприятии другой культуры (как близкой, так и отдаленной) играет роль огромное количество факторов: внешних (образ и имидж государства), внутренних (характер и психическая устойчивость личности, ее опыт) и ситуативных (текущие события, личный комфорт: транспортные и жилищные условия, питание, контакт с местными жителями и т. п.). Переживание интеркультурных ситуаций, то есть интеракции между представителями разных культурных кодов, в которые студенты попадали и подвергали их рефлексии, надо видеть как сложную структуру (модель треугольника).

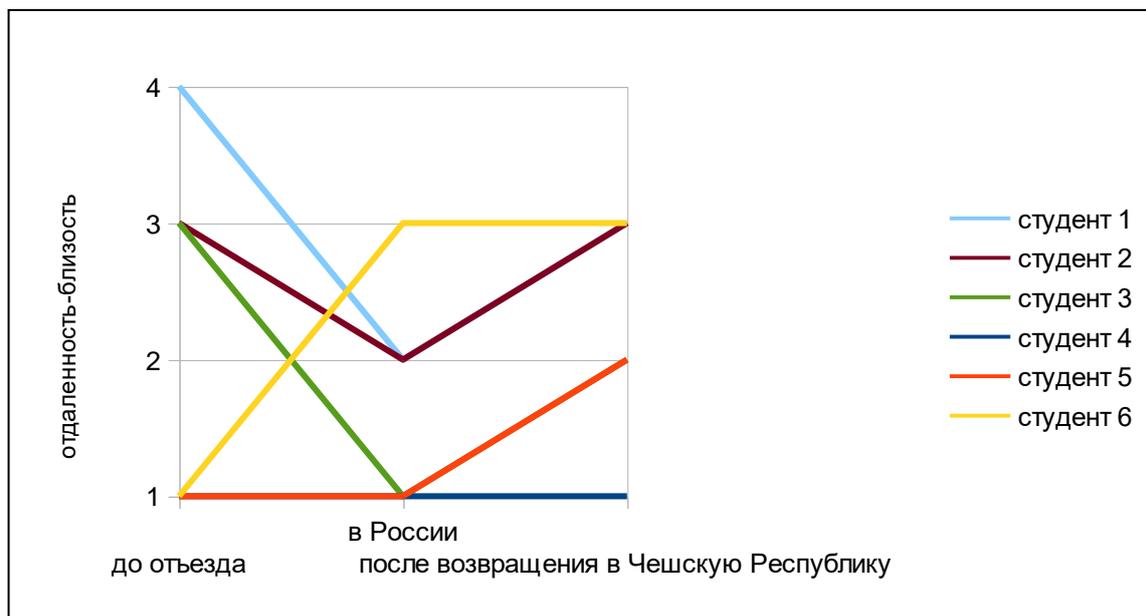
Интеркультурная ситуация в виде треугольника (Moree 2015, 89)



Восприятие близости-отдаленности динамично, оно меняется в времени. Как показало исследование, у всех опрошенных произошло в течение стажировки и после возвращения смягчение позиций. Однако нельзя говорить о кардинальном перевороте

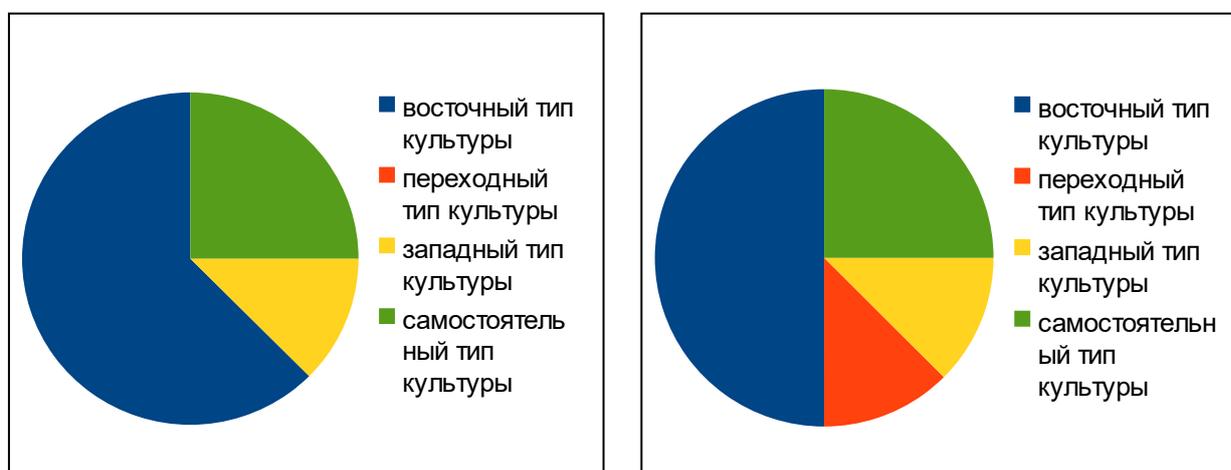
Динамичность восприятия русской культуры на диапазоне отдаленность-близость

(1 = совсем отдаленная, 2 = отдаленная, 3 = близкая, 4 = совсем близкая)



Интересно сравнение с отнесением России к Востоку или Западу, которое не настолько динамично, но разнообразно.

Восприятие русской культуры, с точки зрения критерия Восток-Запад. Первый график: до отъезда, второй график: после прибытия в Россию



Исследование показало, что на восприятие другой культуры очень сильно действует психический механизм потребности утверждения своих мнений. Опрошенные выражаются открыто: **Opět jsem se utvrdila v tom, že Rusové mají jinou povahu.** Огромную роль во взгляде на другую культуру играют также ожидания, знания и опыт, сформулированные еще до отъезда. Те являются причиной селективного восприятия окружающего мира: **Řidič samozřejmě nerespektoval dopravní značky či rychlost...** Студенты заранее знали (опрос до отъезда), на что они будут обращать усиленное внимание: *noví lidé, památky, zhoršené podmínky mého života, ruská byrokracie.*

Видно, что в самом начале они опасаются покинуть зону личного комфорта: *Zda bude ve Volgogradu to, na co jsem zvyklý?* Конечно, живы предрассудки и стереотипы, что поражает особенно в случае студентов-русистов, которые определили свои ассоциации с Россией большей частью в совсем конвенциональном виде: *бори, Мамаев курган, Красная площадь, Владимир Путин, Антон Городецкий z knihy Noční hlídka*. Хотя в некоторых случаях произошло в течение стажировки изменение ассоциаций, свидетельствующие о более глубоком погружении в другую культуру: *Vladimir Putin, Matayev Kurgan, Zabivaka a MS ve fotbale 2018 (+budova stadionu ve Volgogradě), malíř Šilov, jehož výstavu jsem navštívila, patriotismus*.

Показалось, что ожидания бывают хуже, чем реальность. В случае России можно говорить даже о перевернутом «парижском синдроме» (туристы ожидают «глянцевый Париж», но сам город в реальности не отвечает рекламе): *První příjemný šok byla cesta vlakem, jeli jsme Rudou strelou, celý vlak byl čistý, upravený, personál milý a ochotný. A hlavně - přijeli jsme přesně na čas! O tom si u nás můžeme nechat jen zdát...; Mě vždy udiví, když je na mě s oblasti služeb v Rusku někdo milý.*

Из исследования вытекает, что сравнение является имманентным свойством наблюдения за другой культурой. Человеческая мысль категорична (Allport 2004, 215), она не позволяет человеку не сравнивать. Данный факт подтверждается также в лексическом плане ответов и записок студентов: *oni/my, u nich/u nás, tady, vypadá jako naše, náš životní styl...* Ради точного сравнения студенты прибегают к описательным параллелизмам с исходной культурой (то есть они «улавливают» близкое): *Vyrazili jsme tedy k historickému muzeu Ruska ve Volgogradě (vypadá něco jako naše Techmánie; Mimochodem hráz mi připomněla, armádní most přes Berounku v Jateční ulici, jak to tam drnkalo ☹.; a letiště... CAN v Plzni...)*. Или наоборот, они, сравнивая, преувеличивают разницу, подчеркивают контраст: *Muži stojí kilometrové fronty na květiny... Neuvěřitelné!!! (v ČR by nám nikdo čokoládu jen tak nekoupil, nevšiml by si nás).; Určitě jsem čekala, že se tu MDŽ bude slavit více než u nás, ale až takový rozdíl jsem nečekala.*

Необходимо особенно отметить один из важных результатов исследования: происходит сравнение не только бинарное, и ни в коем случае только сравнение русская-чешская культуры. Данное поколение студентов, иногда называемое «постдигитальным», несомненно полностью усвоило жизнь в условиях глобального мира. Студенты-путешественники выражают свой опыт со «всемирным»: *... věděl že v Moskvě, kde jsme přestupovali není nikde na letišti vyhrazené takové místo jako je jinde ve světě zvykem...* Свою национальную идентичность они осознают и демонстрируют на фоне жизни в мультикультурном обществе, воспринимаемом как естественный факт. Они привыкли действовать в межкультурных интракциях разного типа (студенты-иностранцы, Россия — многонациональное государство): *Fernando dokonce přinesl pravý venezuelský rum. (Napadlo mě, že asi taky řeknu svým návštěvám z Čech ať kromě knedlíku přivezou i Becherovku). Večer jsme s Innou rozebírali, jak jsme vlastně na tom dobře v Čechách ve srovnání s Venezuelou!; Stále mne krmí, stále volají kušaj, kušaj. Také se stále pije čaj..., všichni přijdou několikrát denně ke stolu a veselé štěbetají tatarsky...* Сравнение осуществляется также на «внутрироссийском» уровне: *V tomhle směru jsem se v Petrohradu určitě cítila lépe a bezpečněji než v Moskvě.; Končeně jsme v mé milé Jelabuze – tady jsou lidé příjemní.; Centrum Saratova připomíná Arbat.* Не в последнюю очередь происходит сравнение во времени. Первый опыт, как правило, является нормой, формирует «протобраз» другой культуры, и последующие визиты приносят иногда даже наполненные ожидания и разочарование: *Hodně jsem se tedy i teď těšila,*

ale **bohužel** jsem byla spíše **zklamaná**... už neodcházela **tak „okouzlená“**... Památka i okolí je určitě krásná, ale **napoprvé** byl zážitek o hodně **intenzivnější**. Первая прямая встреча с другой культурой приносит, конечно, более яркие впечатления, приятное ощущение «нового», которое во второй и несколько раз теряется, но, с другой стороны, их заменяет приятное ощущение «своего»: *Já Petrohrad považuji za svůj*.

Очень важно, что в течение проведения исследования менялась частотность сравнения, значит, мера сравнения тоже динамична. Первые дни в русской среде можно назвать этапом поляризации (терминология из графика развития интеркультурной коммуникативной компетэнции по Hammer 2009) или пассивным этапом. В дневниках встречаются сравнения с исходной культурой фактически в каждом втором предложении. Кажется, что в начале студенты хотят и ищут близкое, но они находят больше различий и, со своей точки зрения, нелогичностей, странностей, которые спонтанно на них надвигаются: *Obchodní dům konečně připomínal to, na co jsem zvyklý.; Na jídlo si pořád nemůžeme zvyknout, Rusové mají úplně jiné chutě. Zatím se snažíme si vybírat v obchodech potraviny, které jsou co nejvíce podobné našim., Vyjeli jsme prvním výtahem do 3. patra šli asi tak 80m k druhému výtahu, kterým jsme jeli opět do 3. patra, ani jsem se už neptal proč to tak mají*. Постепенно позиция меняется. Опрошенные все активнее ищут культурные различия, больше желают погрузиться в национальную специфику: *Konečně Maslenica! Myslím si, že jsme si opravdu zvykli. V restauracích si objednáváme již pouze ruskou kuchyni*. Приблизительно после четырнадцати дней начинается явный процесс адаптации и снижается количество сравнений вообще. После месяца снижается и количество дневниковых записок, так как погружение в культуру настолько интенсивно, что некогда их писать, и, конечно, все больше и больше переживаний является «нормальными» и не стоит их записывать. Во время стажировки жизнь в некоторых аспектах возвращается в свое обыкновенное русло, студенты начинают вести тот же самый образ жизни, как и дома: *Byl jsem donucen zradit svého českého kadeřníka. Vyhledal jsem na internetu barbershop, který měl dobrou recenzi a vyrazil jsem na místo určení. Inna mě pak opustila, protože měla naplánované něco s obočím, asi šla ke kosmetičce*.

Адаптационные процессы проявляются также на уровне поведения. В определенной мере происходит принятие выбранных норм русского этикета: *Včera, 8.3.2018, jsem šel večer okolo 20:30 koupit holkám květiny*. Весьма интересен языковой фактор адаптации. Все дневники были написаны на чешском языке, но у всех респондентов появляются русизмы, а то в разных функциях. Респонденты прибегают к русизмам чаще всего из-за языковой экономии: в чешской культуре нет реалии, лучше использовать русское слово, чем сложно описывать (*Neměla jsem пропуск*), нет в чешском языке настолько точного понятия (*Po pasové kontrole jsme stihli malý překur.*). Появляются даже неологизмы, кальки (*24H květinářství*). Использование русских слов придает повествованию аутентичность (*Všichni vědí, že jsme studenti из Чехии*) или должны показать знание контекста автором (*Všechno to, co si napsal do počítače, jsem byl nucen přepsat ručně. Тотальный диктант*). Часто встречаются также неосознаваемые русизмы (*Nudně jsem se brouzдал po obchodech. Žalovali jsme si na to, jak je ta kolej strašná. Došli jsme do našeho místa.*).

Исследование доказывает, что сравнение в решающем количестве случаев сопровождается оценкой. Известно, что образ другого является продуктом именно эмоциональной психической активности индивида (Чепкасов 2017). Особенно в начале стажировки студенты часто прибегают к экспрессивной лексике, чтобы описать силу

своих эмоций, иногда и к иронии: *V ten moment jsem **proklínal** slova letušky, která s úsměvem informovala: Погода приятная -7 градусов. Na letišti ve Volgogradě nás přivítal silný a studený vítr. **Táhli jsme** kufry po „chodníku“, po 15cm vrstvě ledu. WC a koupelna, které by trochu **potřebovaly vylepšit**, tvrdé postele, které mají „matraci“ jako my letní peřinu... Opět jsem měl ten zvláštní pocit toho, že ti lidé nemají vůbec cit k architektuře, **příšerný mišmaš** architektury z různých epoch. Со временем растёт количество положительных отзывов: Volnost. Potenciál. Patriotismus. Zajímalo by mě, odkud ty čerstvé věci v tomhle mrazu berou? Moc **pěkné** knihkupectví... Musím říct, že jsem zatím nenarazil na místo, kde by neuměli vařit... **Líbilo se mi**, jak konference probíhala, studenti univerzity zapojili společně všechny své síly... **Je hezké**, jak slaví tento svátek „День защитника отечества“. **Galantnost** ruských mužů...*

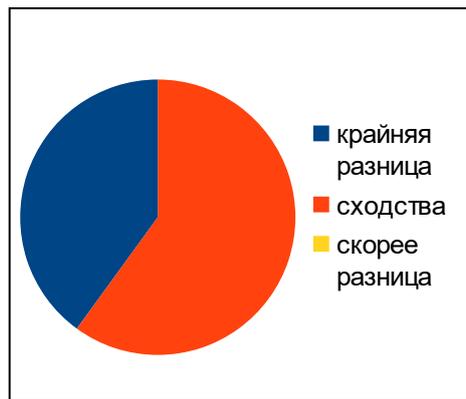
Частотность оценки, как и других переменных, динамична. В процессе адаптации оценочные элементы постепенно уходят на второй план, все чаще в записках встречается лишь описание интеркультурной ситуации без сравнения и оценки, и даже без обращения внимания на то, что ситуация интеркультурна. В дневниковых записках мы находим описание довольно экзотичных переживаний, но уже без комментариев о культурных различиях, без демонстрации удивления: *Insar vyprávěl v autě příběhy. Jeden Rus dostal darem malého hádka. Postupně z něho vyrostl velmi dlouhý had. Byl velmi zdomácnělý a hodný, nosil domácimu pantofle, uměl zhasínat a rozsvěcet světlo. Sousedé se ho ale báli a chtěli, aby se ho majitel zbavil. Nakonec tedy podlehl, vzal hada, odjel s ním daleko a vypustil hada do přírody. Hadi jsou velmi věrní, snadno se urazí, nezapomínají na nic, ani na dobré, ani na zlé. Za čas se had vrátil domů, celý utrmácený tím dlouhým plazením. Byl už ale uražený, už nenosil pantofle, ani světlo nerozsvěcel. Domáci ho opět vzal a odvezl velmi, velmi daleko. Had se za čas opět vrátil. Tentokrát už byl našťvaný a při příchodu kousl domácího do nohy.* Значит, после определенного времени в инокультурной среде стажеры в некоей степени достигают желаемого этнорелятивизма, понимают, что идентичность человека многогранная, индивидуальна, не ограничена лишь принадлежностью к культуре. В записках проявляется развитие интеркультурных умений (отказ от черно-белого взгляда на мир, слишком быстрого суждения, от упрощенного толкования явлений и ситуаций): *Policajtí přijeli 3. Jeden hlavní vyšetřovatel a dva, které jsem nechápal k čemu tam byli. Hlavní policajt byl nepříjemný týpek, který se nosil jako hlavní kápo celého okrsku. Zbylí dva s námi chodili z obchodu do obchodu, kde jsem byl a kde vyžadovali kamerové záznamy. Překvapili mě svojí ochotou, jak prodavači ale tak i policajtí, kteří nakonec byli empatičtí.*

В течение исследования студенты описывали свои впечатления о близости или отдаленности культур либо интуитивно, своими словами, либо выбором возможности в анкетах. Оказалось, что привести перечень сходств и различий обеих культур совсем самостоятельно и в структурированном виде для респондентов относительно трудно (некоторые опрошенные оставляли такие задания пустыми). Только в конце исследования студенты должны были определить специфики русской и чешской культур в рамках общепризнанной типологии культур (SAMOVAR, PORTER, McDANIEL, E. R., Roy 2013, 184-193) Видно, что на некоторые критерии (индивидуализм-коллективизм, избегание от неожиданного, отношение ко времени) смотрят опрошенные чехи прагматически одинакового, в случае других совсем по-разному.

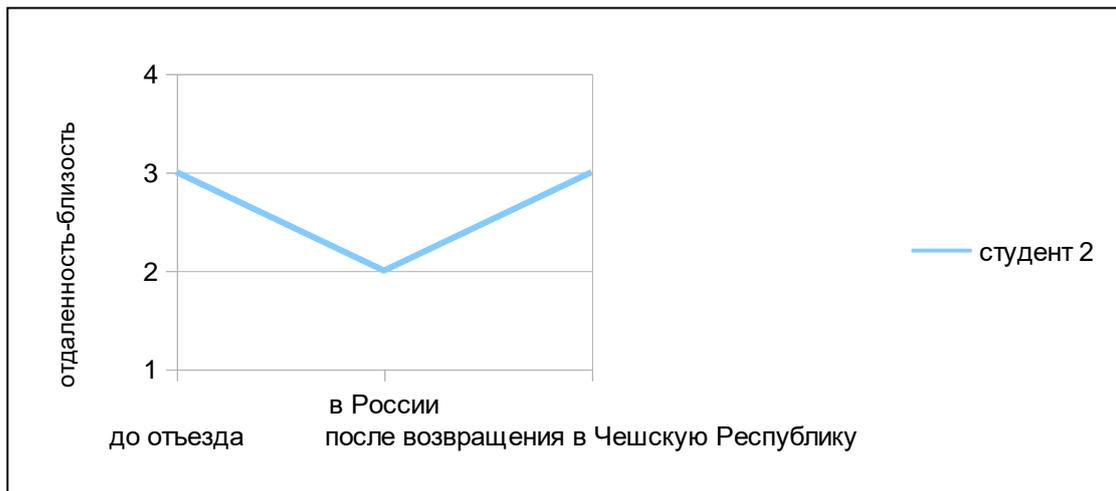
Характеристика культур по типологии культур (Samovar 2013)

		<b>критерий</b>	
		<b>индивидуальная</b>	<b>коллективная</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>универсальная</b>	<b>партикулярная</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>ассертивная</b>	<b>гармоническая</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>имплицитная</b>	<b>эксплицитная</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>эгалитарная</b>	<b>иерархическая</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>формальная</b>	<b>неформальная</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>диффузная</b>	<b>специфическая</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>маскулинность</b>	<b>феминность</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>сильное избегание от неуверенности</b>	<b>слабое избегание от неуверенности</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■
		<b>монохромное восприятие времени</b>	<b>полихронное</b>
чешская культура		■	
русская культура		■	■

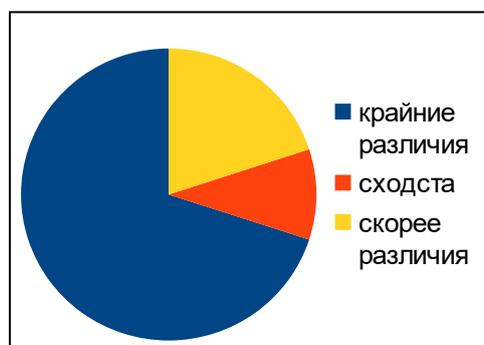
Сравнение ответов по близости-отдаленности и типологии культур — больше сходств

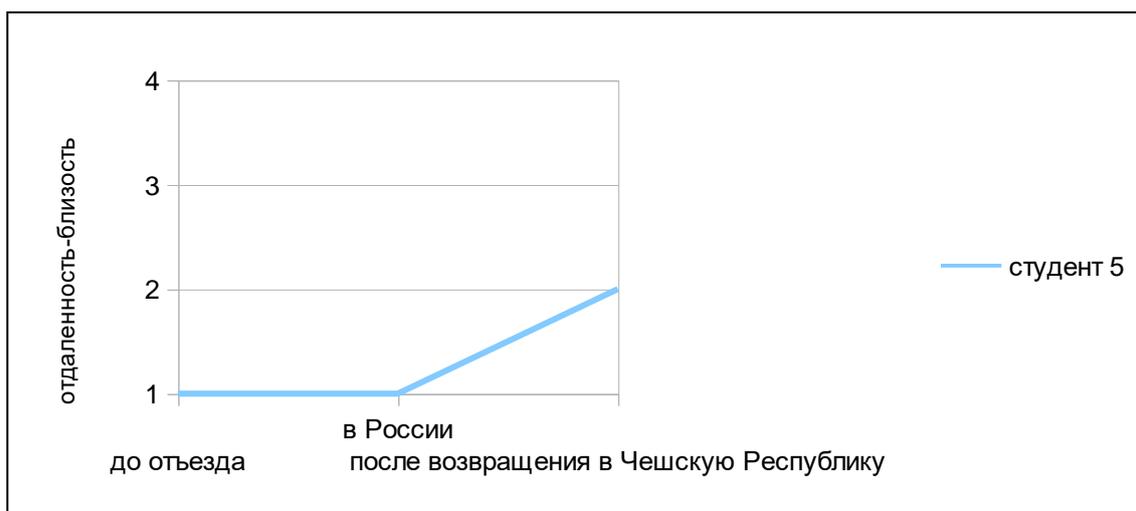


Сравнение ответов конкретных респондентов в анкетах (близость-отдаленность) и их ответов, касающихся типологии культур, подтверждает одну и ту же позицию. Те, которые обозначали русскую культуру близкой, отмечают меньше различий по типологии культур, и наоборот.



Сравнение ответов по близости-отдаленности и типологии культур — больше различий





Анализ итогов исследования подтвердил, что в интеркультурной ситуации одновременно реализуется большое количество вариантов сравнения, причем не исключительно межкультурного и не только на диапазоне близость-отдаленность. Восприятие близости и отдаленности русской и чешской культуры динамично и смешанно. Нельзя сказать, что близость связана с положительной оценкой и отдаленность с отрицательной или наоборот, все зависит от конкретных ситуативных условий.

В заключение хотелось бы напомнить, что одной из основных задач преподавателя иностранного языка является выполнение роли интеркультурного медиатора. Этой цели трудно достичь без прямого опыта с другой культурой, аутентичных переживаний, осознанного подхода к интеркультурной теме и, конечно, без развития самостоятельного мышления. Сами студенты положительно оценивают эффект от заграничной стажировки именно в этом смысле: *Tohle je další **perfektní kompetence**, kterou člověk získá zahraniční stáží a cestováním obecně. Jak to vlastně ve světě chodí **bez ovlivnění massmédií**.* После стажировки свое «предание» интеркультурного медиатора готовы спонтанно определить: *Utvdila jsem se, že to tam funguje normálně. **Budu přesvědčovat**, že to není to Rusko, o kterém se mluví.* Фактор восприятия близости или отдаленности другой культуры играет только вспомогательную роль на пути к интеркультурно компетентному преподавателю русского языка.

#### **Использованная литература / References**

ALLPORT, G. W. (2004): *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004. 574, ISBN 80-7260-125-3.

ILIČEVA, L., KOMAROVSKIJ, V., PROROK, V. a kol. (2013): *Rusko ve 21. století : politika, ekonomika, kultura*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2013. 515, ISBN978-80-7380-436-7.

HAMMER, M. R. (2009): The Intercultural Development Inventory: An approach for assessing and building intercultural competence. In: MOODIAN, M. A. (Ed.). *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009. 203-217, ISBN 978-1412954532.

MOREE, D. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. 204, ISBN 978-80-262-0915-7.

POSPÍŠIL, I. (2013): Kulturní a politický význam rusistiky (Několik poznámek a zamyšlení). In:

KOSTINCOVÁ, J. (ed.). *DIALOG KULTUR VIII. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Hradec Králové 20. – 21. ledna 2015*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 149-155. ISBN . ISBN 978-80-7435-621-6.

SAMOVAR, L. A., PORTER, R. E., McDANIEL, E. R., ROY, C.S. (2013): *Communication between Cultures*. Wadsworth: Centgage learning, 2013. 426, ISBN 978-1111349103.

SKLENÁŘOVÁ, A. (2015): *Obraz politické reprezentace Ruska a ruské menšiny v České republice*. Bakalářská práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni Fakulta filozofická, 2015.

ЧЕПКАСОВ, А.В. Имидж, образ, стереотип, бренда, репутация: сходное и специфичное // *Русский язык за рубежом*, 5/2017. с. 74-82, ISSN 0131-615X.

**Профиль автора:**

*Михаэла Пешкова кандидат филологических наук*

Научные интересы: преподавание РКИ, культурология, лингвокультурология, русская литература XX века

**peskova@krf.zcu.cz**

**About the author:**

*Michaela Pešková, Candidate of Philological Sciences*

Research interests: Teaching Russian as a Foreign Language, culturology, lingvistic culturology, Russian Literature of XX century

**peskova@krf.zcu.cz**

## СПЕЦИФИКА РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫХ СИСТЕМ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### SPECIFICITY OF RUSSIAN-LANGUAGE GAMING SYSTEMS: CULTUROLOGICAL ASPECT

**Виктория Александровна Полякова**

**Резюме:** Проектирование геймифицированных обучающих систем становится распространенным явлением современной педагогической практики. Мотивирующий эффект применения инструментов геймификации в образовании признается многими исследователями. Геймификация успешно используется в обучении как детей, так и взрослых.

В основе классического подхода к разработке геймифицированных систем лежит теория нарратива, который выстраивается как путь Героя в работах К.-Г. Юнга, Д. Кэмпбелла и других ученых. Эта концепция определяет существующие типологии «игроков»; например, Р.А. Бартл выделяет следующие психотипы или группы игроков: накопители (Achievers), киллеры (Killers), исследователи (Explorers), социальщики (Socializes). Существуют и иные классификации, учитывающие переходные, пограничные типы.

Однако наш опыт проектирования геймифицированных обучающих систем свидетельствует о недостаточности имеющихся типологий «игроков» на русской почве. Так, есть основания для выделения в особый тип героя, который не предпринимает активных действий, надеясь на то, что всё и так само собой образуется. Такие герои есть в русских сказках (например, Емеля) или в русской классической литературе (например, Обломов), однако этот тип не сводится к примитивному «ничегонеделанию» или желанию получить некие блага даром («на халяву»). Как нам представляется, подобный характер имеет глубокий, можно даже сказать, религиозный смысл.

В отличие от героя западного (эвдемонического) сознания, которое уповает исключительно на собственные силы и потому является деятельным и находится в состоянии постоянного напряжения, даже борьбы, «русский» герой созерцателен, он открыт миру, готов принять его помощь. Отказ от «самости», доверие высшим силам (Провидению, Судьбе, Богу) являются характерными чертами русского сотериологического сознания и должны быть учтены в практике разработки обучающих геймифицированных систем в целях сохранения национальной самоидентификации, особенно в детской и молодежной аудитории.

**Ключевые слова:** геймификация, мифология, обучающие геймифицированные системы, типы игроков, нарратив, путь Героя

**Abstract:** The design of gaming learning systems is becoming a common phenomenon in modern pedagogical practice. The motivating effect of the use of gaming tools in education is recognized by many researchers. Geomification is successfully used in teaching children and adults.

The classical approach to the development of gaming systems is based on the theory of narrative, which is built as the path of the Hero in the works of K.-G. Young, D. Campbell and other scientists. This concept defines the existing typologies of "players". R. Bartle distinguishes the psychotypes of players: Achivers, Killers, Explorers, Socializes. There are also classifications that take into account borderline types.

Our experience in the design of gaming training systems indicates a lack of typologies of "players" for the Russian environment. So, there are grounds for singling out a hero who does not take any active action. Such heroes exist in Russian fairy tales (for example, Emelya) or in Russian classical literature (for example, Oblomov), but this type is not reduced to a primitive desire to get something for nothing ("for free"). Such a character has a deep, religious meaning.

The hero of the Western (eudemonic) consciousness hopes exclusively for his own strength, is active, is in a state of constant tension, even struggle, and the "Russian" hero is contemplative, he is open to the world, ready to accept his help. The rejection of the "self", the trust in the higher powers (Providence, Fate, God) are characteristic features of the Russian soteriological consciousness. They should be taken into account in the practice of developing training gaming systems in order to preserve national self-identification, especially in children's and youth audiences.

**Key words:** Gamification, mythology, learning gaming systems, types of players, narrative, Hero's way.

В основе классического подхода к разработке геймифицированных обучающих систем лежит геймификация, которая способна скучное занятие превратить в увлекательное действо и захватить, удержать внимание обучающегося. Следует сразу оговориться, что речь не идет о дидактических, ролевых или деловых играх. Геймификация предполагает применение игровых подходов в неигровых контекстах. Иными словами, обучение остается обучением, бизнес – бизнесом, а менеджмент – менеджментом. Таким образом, под геймификацией мы будем понимать применение игрового мышления и техник в образовании с целью проектирования эффективного учебного процесса и, соответственно, повышения мотивации к обучению и.

Признаки геймификации:

добровольный вход и свободный выход;

наличие правил, надстроенных над исходным неигровым контекстом, за счёт усложнения реальности делающих опыт игроков более привлекательным;

внутри геймифицированной системы человек совершает в исходном неигровом контексте обычные для себя и полезные для неигрового контекста действия, часть из которых наполнена дополнительным игровым смыслом.

Классический пример геймификации – эпизод покраски забора, которую с выгодой для себя организовал Томас Сойер в известном нам с детства романе Марка Твена.

Проектирование геймифицированных обучающих систем становится распространенным явлением современной педагогической практики. Мотивирующий эффект применения инструментов геймификации в образовании признается многими исследователями. Геймификация успешно используется в обучении как детей, так и взрослых.

Теоретики геймификации (Р. Бартл, К. Вербах, Г. Зикерманн, Дж Кэмпбелл, А. Маржевский, И. Моллик, Д. Хантер, Д. Шелл, У Ю-Кай Чоу и др.) выделяют общие (универсальные) подходы к разработке геймифицированных систем. Кевин Вербах и Дэн Хантер разработали систему проектирования геймифицированных систем, состоящую из 6 шагов (*6 D*): 1. Определите цели своего бизнеса (*Define Business objectives*). 2. Опишите желаемое поведение людей (*Delineate target behaviors*). 3. Опишите игроков (*Describe your players*). 4. Разработайте циклы активности (*Devise activity loops*). 5. Не забывайте о развлечении/удовольствии (*Don't forget the fun*). 6. Для каждой задачи используйте адекватный инструмент (*Deploy right tools*) (Вербах, Хантер 2015).

В данной статье предлагается анализ опыта проведения виртуального конкурса по русскому языку «Грамотеи.РУ» для школьников (ребят-носителей русского языка и инофонов), который организуется на региональном сайте проектной деятельности «WikiВладимир» (<http://wiki.vladimir.i-edu.ru>) в течение нескольких лет.

Рассмотрим, как система 6 шагов Вербаха-Хантера проецируется на проектирование образовательных геймифицированных событий (систем).

**1 шаг – определение целей образовательного события.** Как правило, в нашем случае цель образовательного события – освоение учебного материала школьниками и студентами или повышение уровня профессионализма взрослых. Применение геймификации должно быть целесообразно. Если учебный материал обладает высоким мотивирующим потенциалом, то геймификация здесь не только не принесет пользы, она может нанести вред и демотивировать обучающихся. Поэтому обычно геймифицируют сложные или рутинные процессы.

Основной образовательной целью конкурса по русскому языку «Грамотеи.РУ» являлось повышение мотивации детей к изучению русского языка и соблюдению норм русской речи. Эта цель поддерживалась игровой задачей: решая головоломки и выполняя различные задания, участники должны были заработать «звезды» и одолеть «противников» – Квакина и компанию – в поединке за всеобщую грамотность. Решение игровой задачи поощрялось компонентами триады PBL – Points-Badges-Leaderboards (очки-бэйджи-списки лидеров), которые направлены на поддержку внешней мотивации к игре. За выполнение заданий в строго ограниченное время в таблице продвижения (лидерборд) выставлялись «звезды», что вносило в игру элемент соревновательности.

Следует заметить, что разработчики геймифицированной системы сталкиваются с рисками преобладания внешней мотивации над внутренней. Злоупотребление механиками игры («бейджификация», «пойнтофикация» и др.) приводит к тому, что внешняя мотивация действует недолго. Анджей Маржевски сформулировал 4 типа внутренней мотивации, применяемых в геймифицированных системах: 1) единение, взаимосвязи с другими игроками, чувство сопричастности; 2) креативность, свобода, выбор, ответственность; 3) изучение, саморазвитие; 4) альтруизм, «высший смысл» (Gamified UK, онлайн).

Опираясь на данную классификацию, организаторы игры определили основные принципы геймифицированного образовательного события: добровольность участия, работа в команде, постоянная обратная связь, возможность взаимопомощи, организация рефлексии и др. Процесс достижения поставленной цели организуется в таблице продвижения (бортовой журнал, дневник путешественника).

В таблице продвижения (лидерборд) участники за различные действия получали соответствующие награды: «кристаллы силы», «звезды» и т.п., которые имели свой вес в баллах, что вносило в игру элемент соревновательности и мотивировало к достижению цели.

**2 шаг – описание участников образовательного события.** Геймифицированные системы создаются для разной целевой аудитории: от дошкольников до людей «третьего возраста». Разумеется, эти две категории имеют различия и в уровне мотивации, и в развитии волевой сферы. Дети более увлечены игровой составляющей события, взрослые же нацелены на получение неигрового результата.

Для участия в конкурсе приглашались ученики 7-8 классов, дети подросткового возраста – самая сложная категория обучающихся, поскольку возникающее в этот период чувство взрослости проявляется в том числе в отторжении традиционных внеклассных мероприятий. В этом возрасте дети предпочитают неформальное общение со сверстниками. В то же время именно в этот период происходит перестройка мотивационной сферы и формируется самосознание личности, что требует целенаправленного педагогического воздействия для освоения позитивных ценностей родной культуры, в том числе речевой.

Однако следует учитывать, что в любом возрасте состав «игроков» неоднороден. Ричард Бартл, изучавший поведение игроков во многопользовательских онлайн-играх, распределил их на четыре основных типа:

Карьеристы (Achievers) – те, кто стремится к достижению вершин и преодолению препятствий в играх;

Исследователи (Explorers) – те, кому нравится изучать игровой мир;

Социализаторы (Socializers) – те, кому больше всего нравится общаться с другими игроками;

Киллеры (Killers) – те, кому нравится влиять на других игроков (Bartle, онлайн).

Развивая концепцию Бартла, Анджей Маржевски разработал «Гексаду», которая описывает взаимоотношения и мотивацию пользователей именно в игрофицированных системах. Как и у Бартла, в ней есть пользователи (игроки) с преобладанием внутренней мотивации (Социализатор, Свободный духом (Исследователь или Творец), Достигатель, Филантроп), для которых ценностью являются стремление к мастерству, общение, взаимопомощь, духовный рост).

Пользователи (игроки) с преобладанием внешней мотивации (Рвач (карьерист), Потребитель, Нетворкер, Эксплуататор) ценят внешние награды, похвалу, статусы.

Наконец, в системе есть, хоть и не в значительном количестве, бунтари – пользователи (игроки), стремящиеся изменить систему, и модератору события следует учесть их тягу к лидерству, чтобы направить энергию в конструктивное русло, сделать своими союзниками, помощниками (Gamified UK, онлайн).

Однако наш опыт проектирования геймифицированных обучающих систем свидетельствует о недостаточности имеющихся типологий «игроков» на русской почве. Так, есть основания для выделения в особый тип героя, который не предпринимает активных действий, надеясь на то, что всё и так само собой образуется. Такие герои есть в русских сказках (например, Емеля) или в русской классической литературе (например, Обломов), однако этот тип не сводится к примитивному «ничегонеделанию» или желанию получить некие блага даром («на халяву»).

Как нам представляется, подобный характер имеет глубинный, можно даже сказать, религиозный смысл. В отличие от героя западного (эвдемонического) сознания, которое уповает исключительно на собственные силы и потому является деятельным и находится в состоянии постоянного напряжения, даже борьбы, «русский» герой созерцателен, он открыт миру, готов принять его помощь. Отказ от «самости», доверие высшим силам (Провидению, Судьбе, Богу) являются характерными чертами русского сотериологического сознания и должны быть учтены в практике разработки обучающих геймифицированных систем в целях сохранения национальной самоидентификации, особенно в детской и молодежной аудитории.

Довольно сложно и, наверное, бессмысленно стараться сделать геймифицированную систему комфортной для всех типов игроков. Задача разработчика – обеспечить игрокам-обучающимся комфортное движение по Пути игрока (героя).

**3 шаг – описание желаемого поведения участников образовательного события.** Планируя структуру геймифицированной системы, организаторы предполагали, что участники будут регулярно заходить на сайт проектной деятельности, работать в группе или индивидуально, выполняя в срок предложенные задания, искать информацию в сети Интернет и в реальной действительности, общаться на странице обсуждения или в комментариях к таблице продвижения, оценивать свои действия и деятельность других команд.

**4 шаг – разработка циклов активности образовательного события.** Классическая геймифицированная система имеет несколько циклов активности: цикл вовлечения в игру и цикл продвижения вперед. Одним из внешних мотивов участия подростков в игре была возможность выхода в составе шести команд-победительниц в

финал мероприятия, который планировался как телевизионный очный конкурс с дипломами и призами.

Цикл вовлечения обычно организован как «легкий вход» в систему: чтобы стать участником образовательного события, достаточно внести свои данные в таблицу продвижения - бортовой журнал.

С целью организации цикла продвижения вперед игра строится на основе нарратива. Под нарративом понимается занимательная история, имеющая свой конфликт, сюжет и систему персонажей (Алещанова 2006). Идея нарратива отражает концепцию Джозефа Кэмпбелла о мономифе, выстроенном как «путь героя» (Кэмпбелл 1997).

Разрабатывая нарратив дистанционной для игры-конкурса по русскому языку «Грамотеи.ру» в 2018 году, который в Российской Федерации был объявлен Годом добровольца, организаторы взяли за основу идею известной всем с детства книга Аркадия Гайдара «Тимур и его команда». Идеи взаимопомощи, бескорыстной поддержки и защиты слабых, которые провозглашаются в этой книге, являются основополагающими для русского самосознания и противостоят морали обществе потребления.

На первом этапе игры под названием «Свистать всех наверх!» команды должны были зарегистрироваться на сайте «WikiВладимир» и разгадать зашифрованное послание («клятву волонтера»). Правильно разгаданная шифровка давала право приступить к оформлению «Книжки волонтера» игры «Грамотеи.ру», которая стала своеобразным дневником совместной работы и включала значок участника, название команды, небольшой рассказ о ней: значение названия команды, цель участия в конкурсе и девиз-слоган, связанный с темой конкурса, список участников, короткий рассказ про свою школу, коллективная фотография команды, коллаж из фотографий или картинка-аватар, контактные данные команды. При оценивании учитывались умение ребят фантазировать и сочинять, а также грамотность всех текстов. Кроме того, при создании «Книжки волонтера» участники должны были продемонстрировать умение работать с wiki-разметкой и соблюдать правила работы на сайте проектной деятельности.

Сбалансированная геймифицированная система должна обеспечить игрокам лёгкий и свободный вход (onboarding) с объяснением правил и возможностью выхода, а затем – поступательное движение к вершинам мастерства с небольшими промежутками отдыха. Сложность игры снижается, а затем снова возрастает, потом снова снижается и снова растёт. Если система хорошо продумана, то, оглядываясь на проделанный путь, игрок осознает свой рост, и это ощущение становится дополнительным стимулом для движения вперед.

Циклы продвижения организуются как восхождение по лестнице: пользователь начинает с простого уровня, постепенно приходит к самому сложному уровню. Между этими двумя точками – ряд промежуточных шагов.

После регистрации в игре участники получили новые задания. Всего в течение игры командам нужно пройти четыре уровня. За каждую схватку участники получали очки – «звёзды». Шесть команд, набравших наибольшее количество звезд, выходили в финал

Задание первого уровня «Лево руля! или Точки на карте» открывало противостояние участников и шайки Квакина. По легенде, в добровольческий штаб

грамотеев поступила странная таблица, в которой оказались уничтоженными (по всей вероятности, злоумышленниками) записи в двух последних столбцах.

	<b>Локация</b>	<b>Адрес объекта</b>	<b>Объект</b>
.	Широта: 59.940849 Долгота: 30.302872		
.	Широта: 55.734527 Долгота: 37.710747		
.	Широта: 50.808751 Долгота: 8.773558		

Участникам предлагалось разгадать тайну таблицы, заполнить пустые ячейки и ответить на вопрос: чем же связаны между собой эти локация и расположенные там объекты? Развернутый ответ с обоснованием необходимо было разместить в презентации и загрузить в файлообменник. Объекты, зашифрованные в таблицы, были связаны с жизнью и трудами известного русского ученого М.В. Ломоносова.

Задание второго уровня «Точка, точка, запятая... или Науки юношей питают» имело более высокий уровень сложности и также было связано с деятельностью М.В. Ломоносова-лингвиста, который в течение всей своей жизни занимался «устройством родного языка» и, создавая «Грамматику», видел своей задачей научить русскую интеллигенцию выражать мысли при помощи рационального употребления возможных форм русского слова для наиболее точного и яркого изложения замысла.

Как известно, «Российская грамматика» состоит из 6 основных разделов, названных наставлениями. Участникам было предложено познакомиться с их содержанием и внести свой волонтерский вклад в дело устройства родного языка, дописав 7-й раздел «Наставление об употреблении в письменной речи эмотиконов (смайликов)».

Следует заметить, что работы, созданные ребятами с помощью наставников, в большинстве своем не только сохранили стиль «Грамматики» Ломоносова, но и отразили стремление классифицировать новое явление, разработать правила употребления эмотиконов в письменной речи.

Задание третьего уровня «Где прячутся ошибки, или Я иду искать!» было несложным, и к его выполнению команды могли привлечь «добрых помощников» - педагогов и старшеклассников. Кроме того, оно возвращало игру к теме нарратива: пришло время волонтерам приниматься за конкретные дела. Участникам предстояло выбрать 2 класса в любой из параллелей в своей школе; в соответствии с возрастом ребят подобрать текст проверочного диктанта (на помощь для выбора оптимального размера диктанта и набора орфограмм могли прийти педагоги); провести диктант среди учащихся своей школы, проверить его, выявить типичные ошибки, допущенные в диктанте, и определить, где имеются пробелы в освоении учебной программы по русскому языку.

Кроме того, ребята должны были поставить особые придуманные ими знаки на дверях тех классов, которым требуется помощь волонтеров в преодолении безграмотности, сфотографировать двери классов и разместить фотографии на своей странице.

Самым сложным, как того требует методология геймификации, было задание четвёртого уровня «Схватка с Квакиным, или Дети учат детей». По легенде, грамотеи-волонтеры должны были включиться в активное противодействие негативному влиянию Квакина и его компании. Чтобы проделанную в предыдущем задании работу не постигла печальная судьба многих хороших начинаний, которые часто заканчиваются пустыми разговорами, так и не воплотившись в реальные дела, добровольческий штаб «Грамотеи.ру» предложил участникам разработать систему простых, но реальных действий по исправлению той ситуации с грамотностью, которую они диагностировали в своей школе. Особое внимание уделялось борьбе со сквернословием, речевой грубостью, нарушением речевого этикета, словами-«паразитами», скудостью речи, нарушениями логичности и точности речи и т.п.

Кроме того, необходимо было создать видеоролик-лендинг (видеолендинг), в котором рассказать о том, как участники намереваются бороться за чистоту русского языка в родной школе. Фильм продолжительностью не более минуты был призван привлечь внимание к тем мероприятиям, которые запланировали ребята.

Продолжением игры стало участие команд в финале, который состоялся в очной форме и открывался презентацией результатов той волонтерской деятельности, которую команды успели осуществить в своих школах за прошедший месяц. Таким образом, команды, вышедшие в финал, смогли завершить свой «Путь героя».

В интерпретации Анджея Маржевски путь игрока может оборваться (досрочный выход из системы до окончания события), игрок может стать экспертом и продолжить свою «жизнь» в системе в качестве эксперта (например, принимать участия как ментор в новых событиях) или уйти из системы по окончании события обогащенным новыми знаниями, опытом, социальными связями и т.п. (Gamified UK, онлайн).

**5 шаг – внесение в систему чувства удовольствия (*fun*).** В нашей системе используются все виды *fun*, например, Hard Fun: необходимость принимать вызов, преодолевать сложности, решать проблемы; Easy Fun: возможность исследовать новые миры с интригующими персонажами, участвовать в схватке; Serious Fun: совмещать приятное с полезным, создавая новый учебный контент; People Fun: кооперация, сотрудничество, общение и др.

**6 шаг – использование адекватных инструментов для каждой задачи.** В игре используются различные инструменты:

– *динамики*: ограничения (соблюдения правил игры, ограничения по времени); эмоции (общение, совместная деятельность, ощущения от успеха), нарратив, прогресс, взаимоотношения друг с другом в процессе совместной работы;

– *механики*: соревнование и сотрудничество; обратная связь (лидерборд, общение в комментариях), награды, накопление ресурсов, состояние, определяющее победу (в каждом «уровне»);

– *компоненты*: достижения (повышение уровня компетентности), борьба с Квакиным и компанией, лидерборд, социальное взаимодействие.

Рефлексия участников и анализ результатов игры дают основания полагать, что разработанная геймифицированная система способствовала реализации заявленной цели образовательного события: выявлению и развитию творческих способностей обучающихся 7-8-х классов школ Владимирской области, формированию их речевой культуры и положительной мотивации к изучению русского языка. Кроме того, участники игры совершенствовали навыки работы в команде, учились слушать и

слышать друг друга, помогать другим, адекватно оценивать результаты работы своей команды и команд-соперников.

Таким образом, культурологической особенностью русскоязычных геймифицированных систем, на наш взгляд, должна стать соотнесенность содержания системы с русской культурой и ментальностью. Засилью героев западной массовой культуры следует противопоставить сюжеты и героев русского фольклора и классической литературы, кинематографии, мультипликации.

#### ***Использованная литература / References***

BARTLE, R. (онлайн): *HEARTS, CLUBS, DIAMONDS, SPADES: PLAYERS WHO SUIT MUDS*. MUSE. Ltd, Colchester, Essex. United Kingdom. 1996. Режим доступа: <http://mud.co.uk/richard/hcds.htm> [дата обращения: 31.05.2018].

GAMIFIED UK (онлайн): *Gamified UK* [онлайн]. Режим доступа: <http://www.gamified.uk/> [дата обращения: 31.05.2018].

АЛЕЩАНОВА, И. В. (2006): Нарративность: определение понятия. In *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. Серия: Филологические науки. Волгоград: Перемена, 2006. № 3 (16). С. 43–47. ISSN: 1815-9044.

ВЕРБАХ, К., ХАНТЕР, Д. (2015): *Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 224 с. ISBN: 978-5-00057-344-0.

КЭМПБЕЛЛ, ДЖ. (1997): *Тысячеликий герой*. Москва: Рефл-бук, Ваклер, АСТ, 1997. 384 с. ISBN: 5 – 15 – 000228 – 3.

#### **Профиль автора:**

*Виктория Александровна Полякова, кандидат педагогических наук.*

*Научные интересы: информационные технологии в образовании, геймификация..*

Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Владимирской области «Владимирский институт развития образования имени Л.И. Новиковой», г. Владимир, проспект Ленина, д. 8-а, 600001, Российская Федерация

**kabinetrl@gmail.com**

#### **About the author:**

*Victoria A. Polyakova, Candidate of Pedagogical Sciences.*

*Research interests: Information Technologies in Education, gamification.*

**kabinetrl@gmail.com**

## АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

### ANALYSIS OF POETIC TEXTS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Татьяна Валерьевна Потемкина

Резюме. Развитие семантико-функционального (Кожевникова Л.П., Подручная Л.Ю.) и лингвокультурологического (Бархударова Е.Л., Ершова Л.В., Макаровская О.) подходов в методике преподавания русского языка как иностранного в российских и зарубежных университетах оказало влияние на отбор средств и методов обучения студентов.

Одно из направлений совершенствования содержания обучения связано с расширением использования поэтического текста в качестве дидактической единицы.

В практике преподавания русского языка как иностранного использование данных дидактических средств нацелено на решение разных задач: усиления когнитивных процессов при освоении второго языка (Grosjean, F, Eirlys E., Davies A. и др.), удовлетворения у студентов интереса к изучению языка как «передатчика культуры» (SadıkođluaS.), достижения полноты понимания русской речи и т.д.

В статье предложена система заданий к анализу поэтического текста на занятиях с иностранными студентами, которая включает комплекс последовательно выстроенных учебных задач: от чтения (фонетического и орфоэпического анализа, анализа затруднений) через лексический анализ, анализ грамматических и синтаксических форм, трудных случаев употребления - к восприятию заложенного в тексте художественного образа (выстраивание ассоциативных рядов, подбор аналогий из родного языка и т.д.).

Ключевые слова: развитие речи студентов, языковые средства художественной речи, изучение поэтического текста

Abstract: The development of the functional-semantic (Kozhevnikova L.P., Podrutchnaja L.J.) and linguo-cultural (Barkhudarova E. L., Ershova L.V., Makarowska O. ) approaches in the methodology of teaching Russian as a foreign language in domestic and foreign universities had an impact on the selection of means and methods of teaching students.

One of the directions for improving the content of teaching is associated with the expansion of the use of the poetic text as a didactic unit. In the practice of teaching Russian as a foreign language, the use of these didactic tools is aimed at solving various problems: strengthening cognitive processes in the mastering of a second language (Grosjean, F, Eirlys E., Davies A. et al.), satisfying students' interest in learning the language as " the transmitter of culture "(Sadıkođlua S.), achieving a full understanding of Russian speech (Burykin AA), etc.

The article proposes a system of tasks for the analysis of the poetic text in classes with foreign students, which includes a set of consistently built educational tasks: from reading (phonetic and orthoepic analysis, analysis of difficulties) through lexical analysis, analysis of grammatical and syntactic forms, difficult cases of usage - to the perception of the artistic image incorporated in the text (alignment of associative series, the selection of analogies from the native language, etc.).

Key words: speech development of students, language means of artistic speech, study of poetic text

Несмотря на превалирование в последнее время прагматических целей в изучении русского языка за рубежом, что связано с повышением значимости его «экономической ценности» (Dobbins, 2017), в частности, востребованностью, в сфере бизнеса и туризма (Павленко, онлайн) актуальным для методистов при подготовке заданий для иностранных студентов становится поиск подходов и методов преподавания, которые позволят избежать узко прагматической задачи и представят возможность расширить представления студентов о пространстве русского языка, особенностях его функционирования, стилистическом богатстве.

Цель данной статьи – раскрыть дидактические возможности текстов, обладающих эмоционально-экспрессивной окраской, в преподавании курса русского языка иностранным студентам нефилологических факультетов.

К особенностям построения курсов русского языка для студентов нефилологических специальностей следует отнести следующее: основной задачей изучения языка является формирование у студентов навыков чтения профессиональной литературы на русском языке, развитие умения осуществлять речевую коммуникацию с носителями языка.

Процесс совершенствования методики преподавания русского языка как иностранного связан с внедрением в практику функционально-семантического (Кожевникова, 2016; Подручная, 2011) и лингвокультурологического (Бархударова, онлайн; Ершова, 2009; Макаровска, 2016) подходов, которые оказали влияние и на отбор средств и методов обучения студентов как филологических, так и нефилологических специальностей.

К качественным изменениям дидактических средств в рамках заявленных подходов можно отнести разработку методов, позволяющих эффективно решать разноаспектные учебные задачи.

Универсальным языковым материалам для реализации таких методов можно считать художественный/поэтический текст, поскольку данный текст обладает рядом отличительных признаков: во-первых, реализует экспрессивно-эмоциональную и эстетическую функцию, что позволяет значительно расширить представления обучающихся о сферах функционирования языка, во-вторых «в основе восприятия любого художественного текста вне зависимости от формы выражения лежит образное мышление» (Золотых, 2006, 85), что создает условия для усвоения языковых единиц на лингвокогнитивном уровне.

Процесс восприятия текстов, имеющих эстетическую направленность, является объектом исследования психологов в рамках когнитивной (нейрокогнитивной) поэтики (Jacobs, онлайн). Психологами установлено, что понимание словесного образа в частности, и образной речи, в общем, влияет на эмпатические и эстетически-симпатические процессы восприятия художественных текстов (Jacobs, онлайн). Существенным свойством поэтических стихотворных текстов является и тот факт, что «поэзия является мощным эмоциональным стимулом» (Wassiliwizky, онлайн; Rouhani, онлайн).

В структуре художественного целого слова подвергаются эмоционально-образной, эстетической трансформации, приобретают новые смыслы или смысловые приращения, что позволяет через систему языковых знаков представлять образ предмета или явления.

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что использование в качестве дидактической единицы текстов, обладающих эмоционально-экспрессивной окраской, выполняющих эстетическую функцию позволяет решать следующие вопросы обучения

усиление когнитивных процессов при освоении второго языка;

Результаты психологических исследования по выявлению воздействия билингвального обучения на развитие когнитивных умений позволяют сделать вывод о том, что «само знание и использование двух языков в целом влияет на познание, <... > на процесс кодирования определенного аспекта мира» (Bassetti, онлайн) Изучение поэтических текстов на иностранном языке оказывает существенное влияние на такие

лингвокогнитивные процессы, как восприятие культурно коннотированной информации (Благо, 2016, 111), освоение смысловых семантических полей, семантическое и смысловое моделирование, расширяет у обучающегося ассоциативные связи (Уланович, онлайн).

удовлетворение интереса студентов к изучению языка как «передатчика культуры»;

Востребованность дополнительных знаний о функционировании русского языка вне профессиональной среды подтверждают данные опросов среди студентов-нефилологов. Например, проведенное университетом Кипра исследование содержания целей, которые ставят перед собой студенты при выборе курса русского языка, показывает, что около 20% студентов отмечают, кроме потребности изучения русского языка в коммуникативных целях, в целях развития дружеских отношений с русскоязычными студентами, потребность знакомства с другой культурой (Sadikoğlu, онлайн).

достижение полноты понимания русской речи.

Исследователи (Al-Tamimi, онлайн), приходят к выводу о том, что изучение художественных текстов на иностранном языке приводит к уважению языкового (иноязычного) сообщества и к повышению эффективности восприятия другого языка. Приобретенный опыт анализа текстов в лингвопоэтическом аспекте на «новом» языке позволяет понять роль контекста и обстоятельства, при которых язык можно использовать точно и надлежащим образом (Al-Tamimi, онлайн).

Изучению художественных текстов в курсе русского языка как иностранного уделяется достаточно много внимания как в российских (Голкар Р. А. онлайн, Ершова Л.В. 2009), так и в зарубежных (Koryčánková S. Онлайн; Paran, 2008; Благо, 2016; Макаровска, 2016) университетах.

В дидактических целях обращение к поэтическому тексту чаще всего происходит в связи формированием умений осуществлять лексический, грамматический и стилистический анализ.

Вместе с тем недостаточно изученными являются вопросы, связанные с применением активных методов обучения, нацеленных на развитие когнитивных процессов образного восприятия при изучении иностранного языка (Littlemore, онлайн), особенно при построении обучающих курсов для студентов-нефилологов.

Предлагаемая в статье система упражнений расширяет методическую практику в направлении концентрации внимания студентов нефилологических специальностей на образной, эмоционально-экспрессивной стороне русского языка.

Процесс понимания поэтической речи обусловливается эмоциональным опытом обучающегося, а также знанием действительности, отраженной в словах: чем разнообразнее опыт речевого общения, чем шире читательский опыт, тем богаче связи слова с конкретными представлениями или чем больше объем и содержание значения слова, тем глубже и полнее понимание образной речи.

При отборе текстов учитывается имеющаяся в них «концентрация» эмоционально-экспрессивного начала. В этих целях в упражнения используются не только стихотворные, но и прозаические («прозо-поэтические» В.Виноградов) тексты.

Разработанный комплекс упражнений нацелен на развитие умений:

– выразительно читать текст,

– описывать (представлять) образную сторону художественного высказывания.

Представленный перечень далеко не исчерпывающий и может быть дополнен.

Данные умения отнесены к коммуникативным, поскольку овладение ими позволят расширить круг знаний иностранных студентов о русском языке, способах выражения эмоционально-экспрессивной, эстетической функций, научить понимать образную структуру слова, сочетаний слов, предложений в художественном тексте, уметь оценивать высказывания с эстетической точки зрения.

К первой группе отнесены умения, цель которых воспринимать художественный текст, уметь его выразительно читать. Следует отметить, что задания по развитию выразительного чтения содержатся во всех упражнениях, поскольку именно выразительное чтение влияет на восприятие стилистически окрашенных языковых средств. При отборе дидактических текстов следует учитывать особенности словарного запаса иностранных студентов: общеупотребительная лексика, слова с простой словообразовательной структурой, понятные для восприятия словесные образы.

Комплексный анализ текста как вид упражнения представляет собой последовательно выстроенные учебные задачи: от чтения (фонетического и орфоэпического анализа, анализа затруднений) через лексический анализ, анализ грамматических и синтаксических форм, трудных случаев употребления) - к восприятию заложенного в тексте художественного образа (выстраивание ассоциативных рядов, подбор аналогий из родного языка и т.д.).

Пример упражнения.

Опускаются снежинки.

Невесомо.

Как во сне.

И дороги,

И тропинки,

И березы,

И осинки

Укрывает белый снег. (Л.Епанешников.)

Система заданий: 1) ознакомительное чтение текста преподавателем; 2) ознакомительное чтение текста студентами (первыми читают студенты, более успешно овладевающие языком, затем те, которым освоение чтения дается сложно); 3) орфоэпический анализ (расстановка ударений, проговаривание буквосочетаний, которые вызывают затруднения); 4) смысловой анализ: о чем текст? Общеупотребительные слова (снег, дороги, белый, березы) позволяют студентам высказать предположение, что речь идет о зиме, зимней дороге, о природе зимой и т.д.; 5) лексический анализ: «опускаются» - многозначное слово - а) переместиться в более низкое положение, б) перестать следить за собой, стать неряшливым см. С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. Толковый словарь русского языка. В каком значении употреблено слово? Лексический анализ проводится также со словами «невесомо», «укрывает», слово «тропинка» можно проанализировать через подбор синонима «дорожка» или слов из родного языка - path (англ.), stezka (чешск.), chodník (словацк.); значение сравнительного оборота «как во сне» - ощущение покоя, замедленности движений; 6) словообразовательный анализ (снег – снежинка), чередование г/ж в корне: друг-дружба, бумага-бумажка; 7) стилистический анализ (К какому жанру литературы относится этот текст (поэзия). Аргументируйте свое решение. Обращаем внимание на благозвучность речи, повтор союза И (многосоюзиe как способ создания настроения). 7) прочтение текста с учетом выявленного смысла, настроения, правильно выбранной интонации, паузами.

Вторая группа умений – умение описывать образную структуру художественного высказывания.

Умение воспринимать и описывать образы, которые возникают после прочтения эстетически отнесенных текстов (высказываний) можно формировать через метод наблюдения над стилистическими художественными средствами в тексте, совмещая эту работу с изучением грамматики. Например, при изучении однородных членов предложения можно сосредоточить внимание студентов на таких изобразительных средствах синтаксиса, как градация, бессоюзие, многосоюзие и определить выполняемую ими экспрессивно-эмоциональную функцию.

Пример упражнения.

Берег быстро темнел, становился голубым, синим, лиловым (В. Катаев) (градация)

Прочитайте предложение. Что хотел изобразить автор? Как вы это поняли? Какие цвета называет автор (Назовите эти цвета на своем языке). В какой последовательности представлены цвета - Краски сгущаются (становятся более интенсивными) или бледнеют (слабеют)? Какую картину «нарисовал» автор?

Проблема поиска методов обучения языку, стимулирующих развитие когнитивной компетенции в области образного восприятия текстов, обсуждается целым рядом исследователей (Littlemore онлайн; Kaval, онлайн). Одним из методов, стимулирующих процессы понимания художественного текста, является применение визуальных средств в обучении. Опора на визуальный образ («визуализация» словесного образа) позволяет понять, лучше запомнить, чтобы затем уместно применять в речи новые слова (Kavale, онлайн). Это свойство метода значительно расширяет его возможности в преподавании не только родных, но и иностранных языков. Метод «визуализации» словесного образа (самостоятельный подбор обучающимися фотографии, картинки, иллюстрации, рисунка) позволяет определить точность восприятия образа после прочтения или прослушивания текста.

Пример упражнения.

Какое чудесное утро: и роса, и грибы, и птицы.... Но только ведь это уже осень (М. Пришвин)

Прочитайте фрагмент текста известного русского писателя Михаила Пришвина.

О чем пишет автор?

Подберите в Интернете фотографию, картинку, наиболее точно отражающую содержание прочитанного.

Как вы считаете, для чего автор использует повторяющийся союз И?

Метод построения ассоциаций – способ организации деятельности студентов, которой предусматривает аудирование в целях восприятия, в том числе экспрессивно-эмоционального содержания текста. Следует учесть, что у иностранных студентов очень небольшой лексический запас, поэтому для применения данного метода необходимо сосредоточиться на текстах, которые вызывают понятные для студентов ассоциации.

Пример упражнения.

Это была стремительная гроза в самый разгар золотой осени, в ту пору, когда гроз почти не бывает.

Каждый взмах солнца выхватывал из сумрака то одну, то другую отлитую из чистой меди березу.

Березы вспыхивали, пламененели, дрожали <...> и мгновенно гасли за серой стеной дождя. (К.Паустовский. Странствия)

О чем текст?

Какие знакомые слова вы услышали?

Попробуйте передать описанную автором картину своими словами.

Какие ассоциации, впечатления у вас появились?

Возможный ассоциативный ряд: ливень, страх, стихия, холодно, поздняя осень.

Регулярное включение представленных упражнений в содержание занятий позволяет усилить лингвокультурологический аспект преподавания русского языка.

В заключение можно сделать следующие выводы:

Разнообразные методы включения текстов, обладающих эмоционально-экспрессивной окраской, в курс изучения русского языка со студентами-нефилологами вносят в учебный процесс ряд положительных моментов: у студентов развивается способность уместного применения эмоционально-экспрессивной лексики, синтаксических конструкций, повышается интерес к чтению художественных произведений, формируется представление использования языка в эмоционально-экспрессивных, эстетических целях.

Дидактические возможности поэтических текстов в обучении русскому языку как иностранному студентов-нефилологов, безусловно, обладают педагогическим потенциалом. Данная проблема находится в поле зрения как российских, так и зарубежных методистов, в педагогической практике представлена объемная научно-методическая литература, однако до настоящего времени вопросы изучения поэтических текстов в курсе РКИ не теряют своей актуальности и требуют проведения серьезных психолого-педагогических исследований.

### **Использованная литература / References**

БАРХУДАРОВА Е. Л. (онлайн). Лингвокультурологический аспект обучения иностранцев русской звучащей речи. *Stephanos*, (5), 45-58. ISSN 2309-9917 Режим доступа: <http://www.stephanos.ru/index.php?cp=467&getNum=38> [Дата обращения: 10.05.2018].

БЛАГО М. (2016) Текст как предмет изучения лингвокультурологии. *Актуальные проблемы обучения русскому языку XII*. Брно. С.108-112. ISBN 978-80-210-8403-2.

ГОЛКАР. А., РЕЗАИ. М. (онлайн). Использование стихотворений Марины Цветаевой для обучения русскому языку как иностранному. *Мир науки, культуры, образования*, (5), 327-331. ISSN 1991-5497, eISSN 1991-5500 Режим доступа: <http://amnko.ru/index.php/russian/journals> [Дата обращения: 05.05.2018].

ЕРШОВА Л.В. (2009). Учет особенностей родной культуры учащихся при работе над поэтическим текстом. *Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика*, 2, 38-43. ISBN 2074-8361.

ЗОЛОТЫХ Л. Г. (онлайн) Когнитивно-коммуникативные признаки поэтического идиостиля // Вестник ТГПУ. 2006. №5. ISBN: Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivno-kommunikativnye-priznaki-poeticheskogo-idiostilya> [Дата обращения: 29.05.2018].

КОЖЕВНИКОВА Л. П., НЕКОРА, Н. Е. (2016). Функционально-семантический подход к созданию учебных пособий по русскому языку как иностранному. *Сборник тезисов Международного научного симпозиума "Русская грамматика 4.0" (Москва,*

13-15 апреля 2016 года). -Москва: ФГБОУВО" Гос. ИРЯ им. АС Пушкина, 2016. -956 с. ISBN Ф 978-5-98269-1 ISSN 0868-9539.

МАКАРОВСКА О. (2016) Использование художественного текста в процессе обучения РКИ польских студентов-русистов. *Актуальные проблемы обучения русскому языку XII*. Брно. С.54-62 ISBN 978-80-210- 8403-2.

ПАВЛЕНКО, А. (онлайн). Языковые ландшафты и другие социолингвистические методы исследования русского языка за рубежом. *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*, 21(3), 493-514. ISSN 2312-9182, eISSN: 23129212. Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29930130\\_38848397.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29930130_38848397.pdf) [Дата обращения: 8.05.2018].

ПОДРУЧНАЯ Л.Ю. (2011) Функционально-семантический подход к проблеме отбора и организации учебного материала в процессе обучения русскому языку как иностранному. *Инновации в образовании*. Труды IX Международной научной конференции. В 2-х ч.. С.208-283. ISBN: 978-5-94826-312-0.

УЛАНОВИЧ, О. И. (онлайн). Языковое сознание: особенности структуры в условиях двуязычия. *Вестник Томского государственного университета. Филология*, (1 (9)). ISSN 1998-6645 Режим доступа:

[https://elibrary.ru/download/elibrary\\_15645734\\_71760690.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_15645734_71760690.pdf)

[Дата обращения: 04.05.2018].

Al-TAMIMI, H. (онлайн). Teaching Literature to Foreign Language Learners: A Medium to Bridge the Gap between Cultures. *Education*, 2(7), 296-305. e-ISSN: 2162-8467 Режим доступа: <http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20120207.12.html> [Дата обращения: 04.05.2018].

BASSETTI, B & COOK, V. J (онлайн). Language and cognition: The second language user In Cook, V. J. and Bassetti, B. (eds.) *Language and bilingual cognition*. Hove, UK: Psychology Press. (pp. 143-190). Prepublication. ISBN 9781848729247 Режим доступа: <https://pdfs.semanticscholar.org/dd51/094eefd7e8616119416be64ee7fa44b380f3.pdf>

[Дата обращения: 30.04.2018].

DAVIES, E. E. (2012). 18 Translation and Intercultural Communication: Bridges and Barriers. *The handbook of intercultural discourse and communication*, 29, 367. ISBN 978-1-4051-6272-2.

DOBBINS, M., & KWIEK, M. (2017). Europeanisation and globalisation in higher education in Central and Eastern Europe: 25 years of changes revisited (1990–2015). ISBN 978-1-4051-6272-2

GROSJEAN, F. (онлайн). The bilingual's language modes. *One mind, two languages: Bilingual language processing*, 122. Режим доступа: <https://pdfs.semanticscholar.org/371a/80bcdd2538df8ef999c1216fd87aa8742562.pdf> [Дата обращения: 05.05.2018].

JACOBS, A. M., LUDTKE, J., ARYANI, A., MEYER-SICKENDIECK, B., & CONRAD, M. (онлайн). Mood-empathic and aesthetic responses in poetry reception. *Scientific Study of Literature*, 6(1), 87-130. ISSN 2210-4372, eISSN 2210-4380 Режим доступа: <http://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ssol.6.1.06jac> [Дата обращения: 28.04.2018].

KAVALE, K. A., & FORNESS, S. R. (2000). Auditory and visual perception processes and reading ability: A quantitative reanalysis and historical reinterpretation. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 253-270. ISSN 07319487 Режим доступа: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1511348> [Дата обращения 03.05.2018].

KERN, R., & SCHULTZ, J. (онлайн). Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction. *The Modern Language Journal*, 89(3), 381-392. Режим доступа:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.1859&rep=rep1&type=pdf>

[Дата обращения: 06.05.18]

KORYCANKOVA, S. (онлайн) Система подготовки учителей русского языка в Чешской Республике - современное состояние, задачи и перспективы направления. *Новая русистика*, 2 (9), 89-98. ISSN: 1803-4950 (print) ISSN: 2336-4564 (online) Режим доступа:

[https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/136061/2\\_NovajaRusistika\\_9-2016-2\\_10.pdf](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/136061/2_NovajaRusistika_9-2016-2_10.pdf) [Дата обращения 03.05.2018].

LITTLEMORE J., & LOW, G. (2006). Metaphoric competence, second language learning, and communicative language ability. *Applied linguistics*, 27(2), 268-294. ISSN 0142-6001

ISSN 1477-450X (онлайн) Режим доступа: [http://eprints.bham.ac.uk/70/1/Littlemore\\_-\\_Metaphoric\\_competence-\\_L.pdf](http://eprints.bham.ac.uk/70/1/Littlemore_-_Metaphoric_competence-_L.pdf) [Дата обращения: 02.05.2018].

PARAN, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496. ISSN 02614448

ROUHANI, A. (онлайн). An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context. *Linguistik online*, 34(2). Режим доступа: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/526/880> [Дата обращения: 30.04.2018].

SADIKOGLU S., BICEN H. (онлайн) Evaluation of University Student's Opinions about Learning Russian Language //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Т. 116. – С. 5046-5052. eISSN:1540-4781 Режим доступа: [https://ac.els-cdn.com/S187704281401088X/1-s2.0-S187704281401088X-main.pdf?\\_tid=e1cef41d-52a6-4fc4-bcc9-dd1dcae1957a&acdnat=1527670977\\_2245e4bfd1d66033f8657477900ad6b9](https://ac.els-cdn.com/S187704281401088X/1-s2.0-S187704281401088X-main.pdf?_tid=e1cef41d-52a6-4fc4-bcc9-dd1dcae1957a&acdnat=1527670977_2245e4bfd1d66033f8657477900ad6b9)

[Дата обращения: 02.05.2018]

WASSILIWIZKY, E., KOELSCH, S., WAGNER, V., JACOBSEN, T., & MENNINGHAUS, W. (2017). The emotional power of poetry: Neural circuitry, psychophysiology and compositional principles. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(8), 1229-1240. ISSN 17495016, 17495024

#### **Профиль автора:**

*Потемкина Татьяна Валерьевна, заведующий кафедрой педагогики и психологии, доктор педагогических наук*

Научные интересы: профессиональное развитие педагога, преподавание русского языка Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, Москва, Головинское шоссе, д.8, корп.2, 125212, Россия

**potemkinatv@mail.ru**

#### **About the author:**

*Potemkina Tatiana, doctor of pedagogy, head of the chair of pedagogy and psychology*

Research interests: professional development of the teacher, teaching of the Russian language

The Academy of Professional Development and Re-Training of Educators

Moscow, Golovinskoe shosse, 8, building 2, 125212, Russia

**potemkinatv@mail.ru**

## **ВИЗУАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В УЧЕБНИКАХ ПО РКИ**

### **VISUAL EXPRESSIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE IN CZECH TEXTBOOKS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Ленка Розбоудова**

Резюме: Статья приводит результаты анализа УМК по РКИ для обучения в начальных девятилетних и средних школах в чешской образовательной среде. Целью этого анализа было обсудить частотность и эффективность использования визуальных средств для развития социокультурной (или межкультурной коммуникативной компетенции) учащихся. Статья приводит основные виды визуальных средств в учебниках.

Ключевые слова: РКИ, учебник, визуальные средства обучения, страноведение, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция

Abstract: The paper brings the results of an analysis of chosen sets of textbooks used for Russian language teaching at primary and secondary schools in the Czech environment. The aim of the analysis was to evaluate the function and the extent to which the visual expressions are used in order to develop sociocultural or else intercultural communicative competence of the pupils. The paper provides a fundamental overview of the types of visual expressions in textbooks.

Key words: Russian language, textbooks, visual expressions, culture, intercultural communicative competence, sociocultural competence

Современное обучение иностранным языкам без надлежащего внимания к культуре данной страны уже немыслимо, так как целью обучения иностранному языку считается не только формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке, но и понимание ее межкультурной размерности, поэтому говорим уже чаще о формировании межкультурной коммуникативной компетенции (Intercultural Communicative Competence), которую понимаем как способность эффективно и соответственно общаться с людьми из другой языковой и культурной среды (Fantini 2009, 458). Поэтому при обучении иностранному языку на любом уровне нельзя забывать о культуре, с которой язык неразрывно связан, и можно сказать, что овладение иностранным языком можно считать совершенным только в том случае, если учащийся понимает также его культурный контекст.

Эти требования обучения языку в прямой связи с культурой его носителей приводят и национальные, и транснациональные куррикулумные документы, которые являются обязательными для обучения также русскому языку в чешской школьной среде. В европейском документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» (2003, 118-121) говорится о социолингвистической компетенции как о одной из трех составляющих коммуникативной компетенции, которая включает в себя понимание лингвистических маркеров социальных отношений, правил вежливости, народной мудрости, регистров общения, диалекта и акцента, язык рассматривается как социокультурное явление.

В нашей статье мы пользуемся термином социокультурная компетенция, так как этот термин употребляется в русскоязычной среде чаще, чем термин межкультурная компетенция, но имеем в виду не только ее связь с иностранным языком, но понимаем ее также в отношении к родному языку и культуре учащегося, т. е. в ее межкультурном

размере. Социокультурную компетенцию понимаем как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка. Социокультурная компетенция входит в состав коммуникативной компетенции и является ее компонентом.» (Академик, онлайн) Это способность понимания и интерпретации другой культурной системы, ее специфических отличительных социальных элементов, и способность справляться с общением в межкультурной коммуникативной ситуации (Byram, Zarate, Neuner 1997, 13). Из этого вытекает, что от знания и понимания культурных аспектов иностранного языка зависит эффективность, или даже возможность самого осуществления коммуникации, причем формирование социокультурных знаний и их понимания представляет собой очень длительный процесс, в котором, кроме уровня владения иностранным языком, свою роль играют также фоновые знания учащегося, его взгляды, отношения к другим людям, и особенно к иностранцам, или даже его характер. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции охватывает тогда сферу сознания, отношений, знаний и умений, причем они все тесно связаны с языковой компетенцией на иностранном языке (см. модели межкультурной коммуникативной компетенции – например Kostková 2012, 66-92).

Требования к обучению языку в культурном контексте являются в настоящее время настолько сильными, что этот подход должен отражаться также в учебниках по русскому языку как иностранному. Поэтому нас интересовало, каким способом и насколько поддерживают в чешской школьной среде употребляемые учебные комплексы формирование социокультурной (межкультурной) коммуникативной компетенции. Мы занимались при этом исследованием анализом только визуальных элементов учебника и с ним связанной рабочей тетради (некоторыми другими аспектами мы уже занимались в наших других публикациях – см. Rozboudová 2015, 2017, Havelková 2013 и др.).

Визуальные средства являются всегда неотъемлемой частью учебника, которая сильно действует на ученика и на его понимание материала. Так как многие из них остаются без комментария, только в качестве иллюстрации, они влияют в определенной мере бессознательно, но не менее сильно. Мы согласимся с выводами К. Пешковой (Pešková 2012, 247-250), что 1) в учебниках должны появляться разнообразные визуальные средства, чтобы они могли подходить разным типам учеников и могли активизировать разные мыслительные операции учеников, 2) обучение страноведению должно включать не только фактические сведения о стране изучаемого языка (географические, исторические, экономические, политические и др.), но и сведения о повседневной жизни и быте носителей данного языка и сведения, ведущие к осознанию своей и чужой культур и к формированию системы ценностей и отношений к носителям другого языка, 3) визуальные средства должны быть связаны с текстом и 4) визуальные средства в процессе обучения иностранному языку должны выполнять прежде всего активизирующую, аппликационную и контрольную функции, визуальные средства с декоративной или репрезентирующей функциями оказывают только слабое или даже никакое влияние на цели обучения и сам его процесс.

В рамках нашего исследования мы проанализировали четыре учебных комплекса (книгу для учебника и рабочую тетрадь), которые чаще всех употребляются при обучении русскому языку как иностранному в чешских школах (начальных

девятилетних и средних школах) – «Поехали!», «Классные друзья», «Класс!» и «Радуга по-новому». Мы занимались не всеми томами, а только теми, которыми реально пользуются на данном уровне для достижения данного уровня владения русским языком (А1 в начальной девятилетней школе и Б1 в средней школе), т. е. «Поехали! – Rychlý start» и «Поехали!» 3, «Классные друзья» 1-3, «Класс!» 1-3, «Радуга по-новому» 1-5.

При анализе мы пользовались критериями классификации визуального учебного материала, созданными К. Пешковой (2013, 103-105), которая приводит реалистический, аналогичный, логический, символический, картографический и комбинированный типы визуальных средств; декоративную, репрезентирующую, организующую, интерпретирующую, трансформирующую и никакую функции визуальных средств по отношению к тексту; активизирующую, конструкционную, аппликационную и контрольную по отношению к процессу обучения; с точки зрения социокультурного содержания визуальных средств выделяет народную географию, народную историю, государство и политику, культуру и науку, повседневную жизнь, социальную интеракцию и национальную и социальную идентичность.

Мы старались каждому визуальному материалу дать характеристику по вышеуказанным категориям, но некоторые материалы нельзя однозначно включить в определенную категорию, так как их можно использовать разными способами, иногда это зависит от способа работы самого преподавателя. Одной единицей считаем визуальные средства, принадлежащее одному тексту или одному упражнению, однако некоторые нельзя присоединить ни к тексту, ни к упражнению, они только иллюстрируют тему данного урока, т. е. выполняют декоративную функцию. Мы занимались только визуальными средствами с социокультурным содержанием.

Из учебного комплекса «Поехали!» мы проанализировали только 2 тома «Поехали! – Rychlý start» и «Поехали!» 3, которые употребляются в чешских начальных девятилетних школах для достижения требуемого уровня А1, остальными томами «Поехали!» 4-6 мы не занимались, так как ими в начальных школах реально не пользуются и они назначают достижение уровней А2 или Б1. Мы обнаружили 29 текстов или упражнений с визуальными средствами, причем большинство из них (23) в репрезентирующей функции, они прямо относятся к тексту, конкретизируют и иллюстрируют его. С точки зрения отношения к процессу обучения мы отнесли 10 средств к активизирующей функции, 11 к конструкционной, 7 к аппликационной и только 1 к контрольной функциям. В категории типов визуальных средств преобладают реалистический (11) и аналогичный (11) типы, далее встречаются картографические (5) и символические (2), т. е. чаще всего фотографии различных российских памятников архитектуры или артефактов повседневной жизни россиян или рисунки, иллюстрирующие быт жителей России или русские культурные феномены; картографические средства всегда связаны с ознакомлением российских географических фактов и последующей работой над картой России. Можно сказать, что отбор типа визуального средства зависит от характера информации, которую данное средство приносит, явен также учет возраста учеников и стремление к интересной презентации культурного материала, часто в шуточной форме. С точки зрения социокультурного содержания встречается прежде всего повседневная жизнь россиян (12), далее народная география (7), национальная идентичность и традиции (4), наука и культура (3), народная история (2), государство (1). Большинство (26) визуальных средств находится в учебнике – книге для ученика, всего только 3 в рабочей тетради.

Учебный комплекс «Классные друзья» мы проанализировали во всех его 3 томах, так как они предназначены для достижения уровня А1 коммуникативной компетенции учеников в рамках обучения в начальной школе. В этом учебном комплексе мы обнаружили 25 единиц визуальных средств, большинство из них (19) выполняет репрезентирующую функцию и 5 только декоративную функцию без прямого отношения к тексту или упражнению. Почти весь визуальный материал с социокультурным содержанием появляется в качестве фотографии (20), которая представляет собой простую иллюстрацию текста для аудирования или чтения или какого-то грамматического или лексического упражнения; к картографическому типу относятся 3 материала, к аналогичному 2. Их функция с точки зрения процесса обучения чаще всего активизирующая (14), далее конструкционная (6) и аппликационная (5). Социокультурное содержание чаще всего презентует народную географию (17), только 3 материала национальную идентичность (связано с традициями Рождества и Нового Года), 2 материала повседневную жизнь, 2 картины русских художников и 1 материал русскую историю. К сожалению, надо сказать, что визуальные средства с социокультурным содержанием в этом учебном комплексе однообразные, так как преобладают статические фотографии памятников архитектуры российских городов, прежде всего Москвы и Санкт-Петербурга, эти фотографии представляют собой только простую иллюстрацию к текстам или упражнениям, в которых данные памятники архитектуры упоминаются, только редко они с дополнительной информацией, и, к сожалению, только редко служат визуальные средства этого комплекса как импульс для развития продуктивных речевых умений. Размещение визуальных средств неравномерно, 19 из них в 3 томе, в 1 и 2 томах только по 3 материала. Одинаково как в комплексе «Поехали!», в рабочей тетради они встречаются только редко.

При сопоставлении обоих учебных комплексов для начальной школы, уровня А1, можно сказать, что комплекс «Поехали!» приносит намного более пестрый репертуар визуальных средств, который учитывает в своей форме и содержании возраст и возможные интересы учеников. Также необходимо заметить, что визуальный материал в «Поехали!» всегда является интегральной частью текста или упражнения, что он его функционально дополняет или ученик с ним должен каким-то способом работать; в качестве простой иллюстрации он бывает только редко, в отличие от комплекса «Классные друзья», в котором это скорее наоборот. По количеству визуальных средств оба учебных комплекса почти одинаковы, 29 визуальных средств в комплексе «Поехали!», 25 в комплексе «Классные друзья».

Учебный комплекс для учеников средних школ «Класс!» мы проанализировали также во всех его 3 томах, в которых мы обнаружили 54 единицы визуальных средств, которые выполняют репрезентирующую (46) или декоративную (8) функции. 39 визуальных материалов можно отнести к активизирующей функции, 9 к конструкционной и 6 к аппликационной. К сожалению, типология визуальных средств слишком однообразна и монотонна, так как 50 материалов появляется в качестве фотографии и только 4 материала в форме карты, другие виды, к сожалению, не встречаются. Содержание также не очень разнообразное, 42 фотографии относятся к народной географии, только 6 к повседневной жизни, 4 к народной истории, 3 к национальной идентичности и 2 к русской культуре. Можно сказать, что общий характер социокультурного материала в принципе одинаковый как в комплексе

«Классные друзья», причиной чего может быть факт, что оба комплекса имеют одинакового главного автора.

Что касается учебного комплекса «Радуга по-новому», мы обнаружили 57 единиц визуальных средств. Одинаково как в комплексе «Класс!», визуальные средства выполняют репрезентирующую (41) или декоративную (16) функции, большинство из них служит активизации ученика (51), только 6 материалов можно отнести к аппликационной функции. Типология средств, к сожалению, также скорее монотонна, так как в 49 случаях визуальный материал репрезентируют фотографии или художественные картины, другие типы встречаются только редко, карты (4), символы и пиктограммы (2) и рисунки (2). Более разнообразный результат получается в категории типов социокультурного содержания, причем 22 материала представляют народную географию, 16 народную историю (прежде всего знаменитых русских писателей или художников), 10 повседневную жизнь, 4 национальную идентичность, 3 народную культуру и 2 материала государственные символы.

Сопоставляя оба комплекса для учеников средней школы, уровня Б1, также можно сказать, что количество визуальных средств почти одинаковое – в комплексе «Класс!» 54 единицы, в комплексе «Радуга по-новому» 57 единиц. Также выполняемые функции и типы социокультурного визуального материала в обоих комплексах аналогичны, в некоторых аспектах отличается только содержание материала, в комплексе «Радуга по-новому» встречается намного больше материала, связанного с знаменитыми русскими в категории народная история, но с другой стороны схожий факт, что на первом месте в обоих комплексах народная география.

В заключении можно сделать вывод, что характер визуальных средств в проанализированных учебных комплексах «Классные друзья», «Класс!» и «Радуга по-новому» в принципе во всех критериях похож. Их социокультурный материал представлен в большинстве случаев в форме фотографий, относящихся к народной географии, прежде всего это фотографии разных памятников архитектуры, реже к народной истории или повседневной жизни, и он выполняет репрезентирующую или декоративную функции. От остальных больше отличается только комплекс «Поехали!» в критерии функции по отношению к процессу обучения, причем визуальные средства не только активизируют и мотивируют ученика и иллюстрируют текст или упражнение, но они предназначены также для различных способов их использования для формирования речевых умений и социокультурной компетенции. Также типология визуальных средств в этом комплексе отличается, встречаются не только аутентичные фотографии, но и рисунки в одинаковом объеме. Содержание больше описывает повседневную жизнь и культуру россиян, чем народную географию или историю, которые однако также приводятся.

Визуальные средства представляют собой составную часть учебника, которую нельзя недооценивать или даже преуменьшать, потому что они должны помогать преподавателю создавать реальный образ о стране и культуре изучаемого языка и в следствие того формировать социокультурную компетенцию учащегося. На основе нашего анализа можно сделать вывод, что хотя визуальные средства с социокультурным содержанием в учебниках русского языка как иностранного встречаются, часто они только в качестве простой иллюстрации, в том случае главная роль при формировании социокультурной компетенции переносится на преподавателя. Недостаточным считаем также монотонный характер материала,

который может отрицательно влиять на готовность и преподавателя, и ученика заниматься культурологическим материалом.

### **Использованная литература / References**

(2003): *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* (CERF, русская версия). Москва: Московский государственный лингвистический университет. 256 с.

Академик (онлайн). *Социокультурная компетенция.* [онлайн]. Режим доступа: [https://methodological\\_terms.academic.ru/1894/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%9E%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%90%D0%AF\\_%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%95%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%AF](https://methodological_terms.academic.ru/1894/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%9E%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%90%D0%AF_%D0%9A%D0%9E%D0%9C%D0%9F%D0%95%D0%A2%D0%95%D0%9D%D0%A6%D0%98%D0%AF) [дата обращения 11. 05. 2018].

BYRAM, M., ZARATE, G., NEUNER, G. (1997): *Sociocultural competence in language learning and teaching.* Strasbourg: Council of Europe Publishing. 123 с. ISBN 92-871-3261-5.

FANTINI, A. E. (2009): Assessing intercultural competence: issues and tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence.* USA: Sage Publications, Inc., с. 456–476.

HAVELKOVÁ, L. Útvary lidové slovesnosti ve výuce cizího jazyka se zaměřením na ruštinu. *Didaktické studie*, 2013, 5 (1), с. 65-75. ISSN 1804-1221.

KOSTKOVÁ, K. (2012): *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence.* Brno: MUNIPress, 226 с. ISBN 978-80-210-6035-7.

PEŠKOVÁ, K. Vizuální prostředky pro výuku reálií: výsledky analýzy učebnic němčiny. *Pedagogická orientace*. 2012, 22 (2), с. 243-265. ISSN 1805-9511.

PEŠKOVÁ, K. *Vizuální prostředky pro výuku reálií v učebnicích němčiny.* Brno: MUNIPress, 207 с. ISBN 978-80-210-6399-0.

ROZBOUDOVÁ, L. Сопоставление народной словесности как средство формирования формирования межкультурной коммуникативной компетенции. *Auspicia*. 2017, 14 (3-4), с. 8-20. ISSN 1214-4967.

ROZBOUDOVÁ, L. Lidová slovesnost v učebnicích ruského jazyka pro základní a střední školy. In *Dialog kultur VIII*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, с. 392-396. ISBN 978-80-7435-621-6.

### **Учебники**

JELÍNEK, S. a kol. *Радуга по-новому 1–5.* Plzeň: Fraus, 2007–2011.

ORLOVA, N. a kol. *Класс! 1–3.* Praha: Klett, 2010–2012.

ORLOVA, N. a kol. *Классные друзья! 1–3.* Praha: Klett, 2015–2016.

ŽOFKOVÁ, H. a kol. *Поехали! – Rychlý start.* Úvaly: Albra, 2009.

ŽOFKOVÁ, H. a kol. *Поехали! 3.* Úvaly: Albra, 2005.

### **Профиль автора:**

Lenka Rozboudova, PhDr., Ph.D.

Научные интересы: преподавание и обучение РКИ, межкультурная коммуникация, лексикология русского языка.

[lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz](mailto:lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz)

### **About the author:**

Lenka Rozboudová, PhDr., Ph.D.

Research interests: Teaching and Learning Russian as a Foreign Language, Intercultural Communication, Lexicology of the Russian Language

[lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz](mailto:lenka.rozboudova@pedf.cuni.cz)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМЫ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

### USING COMMERCIALS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Татьяна Савченко

Резюме: Использование аутентичных материалы — один из альтернативных способов развития коммуникативной компетенции учащихся по сравнению с традиционными материалами, предлагаемыми в учебниках. В данной статье рассматриваются вопросы использования рекламных материалов в качестве одного из видов аутентичных материалов в практике преподавания русского языка как иностранного. В статье анализируются основные подходы к использованию рекламы на уроках иностранного языка, разбираются преимущества её использования, а также выявляются основные критерии отбора рекламных материалов для занятий по РКИ. В статье приводятся конкретные примеры использования рекламы на уроках РКИ и делается вывод о целесообразности ее применения для развития ключевых компетенций учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, использование рекламы, использование видео, использование аутентичных материалов

Abstract: The use of authentic materials is one of the alternative ways of developing learners' communicative competence in comparison with the traditional materials offered in textbooks. The article discusses the use of commercial materials as one of the types of authentic materials in the practice of Russian language teaching. The article examines the main approaches to the use of commercials in foreign language classroom, analyses the advantages of its use, and states the main criteria for selecting commercial materials for Russian as a foreign language classes. The article provides the examples of task based on the use of commercials and concludes if using commercials in Russian language teaching is beneficial way to develop key competencies of learners.

Key words: Russian as a foreign language, Russian language teaching, using commercials, using video, using authentic materials

Одна из основных задач, которые ставят перед собой преподаватели иностранного языка, — предельно приблизить процесс обучения языку к процессу живого общения, тем самым подготовив студентов к использованию иностранного языка в повседневной жизни. Для этих целей, по мнению Н.А. Гридневой, особую ценность представляют материалы, взятые из оригинальных иноязычных первоисточников, т.е. аутентичные материалы. Автор убеждена, что «работа с такими материалами, <...>, становится для учащихся очень важным опытом использования языка «по прямому назначению» и потому способствует формированию правильного, адекватного поставленной цели восприятия языка <...>» (Гриднева 2017, онлайн). К аутентичным материалам относятся любые тексты, аудио и видео, предназначенные авторами для носителей языка, т. е. содержащие все разнообразие грамматических форм, лексики, фоновые знания.

Являясь неотъемлемой частью культурной и экономической сфер жизни общества, реклама может быть использована как один из видов аутентичных материалов, используемых в практике преподавания РКИ. Это подтверждается И. Г. Могучевой, которая, проанализировав систему работы с рекламными текстами в иностранной аудитории, пришла к выводу, что подобные тексты выступают средством отражения социокультурной действительности и в связи с этим являются востребованным аутентичным материалом при обучении иностранному языку в

контексте диалога культур (Могучева 2007, онлайн). В данной статье мы используем понятия *аутентичные материалы* и *рекламные материалы* как взаимозаменяемые.

Следует отметить, что реклама — это многоаспектное явление, в связи с чем нельзя найти однозначное толкование этого понятия. Чаще всего мы встречаем определения, даваемыми маркетологами, изготовителями рекламы и копирайтерами. Так, например, в «Бизнес. Толковом словаре» под ред. И. М. Осадчей термин *реклама* объясняется следующим образом: «Реклама — средство распространения информации и убеждения людей» (Осадчая 1998, онлайн). В «Толковом словаре русского языка» под ред. С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой содержится следующее определение понятия *реклама*: «Реклама, — Оповещение различными способами для создания широкой известности, привлечения потребителей, зрителей.» (Ожегов, Шведова 1982, 601).

Помимо различных определений существуют и различные способы классифицировать рекламу. С. Б. Бреус и Е. П. Ларченко группируют рекламу на основании следующих факторов: 1) по способу восприятия (в зависимости от типа воспринимающих её рецепторов); 2) по форме представления информации; 3) по объёму социальной аудитории; 4) по целевому предназначению. В рамках последнего фактора авторы говорят о рекламе коммерческой, политической, социальной и рекламе органов исполнительной власти (Бреус, Ларченко 2010, онлайн).

В связи с широтой понятия *реклама* и её различными классификациями возможности использования рекламных материалов на уроках иностранного языка могут рассматриваться в рамках сразу нескольких подходов. В нашей статье под рекламными материалами мы понимаем рекламные листовки, баннеры, каталоги, стенды, буклеты, аудио и видеорекламу, и др.

Э. К. де Оливейра рассматривает использование видео и аудиорекламы с точки зрения аудиовизуального подхода, подчеркивая, что этот подход не нов, а используется преподавателями иностранного языка начиная с семидесятых годов двадцатого века. Автор делает акцент на том, что использование рекламных роликов — альтернативный метод по сравнению с традиционным аудированием, предлагаемым в учебниках. Рассуждая о целесообразности использования видеорекламы, Оливейра утверждает, что рекламные ролики дают возможность не только обучать языку, но и культуре изучаемого языка и критическому мышлению. Автор также убеждена, что преимущество рекламных роликов состоит в том, что они короткие, обычно не более 30 — 60 секунд, что позволяет преподавателям выбрать подходящий ролик, зная, что работа с ним не отнимет много времени и что этот ролик может быть использован на любом этапе урока. К тому же, тематическое разнообразие видео рекламы делает возможным подобрать подходящее рекламное видео практически на любую тему. Важно и то, что рекламные ролики создаются командой профессионалов с расчетом, что просмотренное видео не оставит зрителя равнодушным. Оливейра отводит значимую роль и тому, что язык тела и жестов актеров, снимающихся в рекламе, помогает учащимся лучше понять рекламное сообщение (Оливейра 2013, онлайн).

В русскоязычной научной литературе проблема использования рекламы на уроках РКИ исследуется И. Э. Абдрахмановой. Автор рассматривает телевизионную рекламу как один из неотъемлемых составляющих разработанного ей аудиовизуального курса «Телеаудирование РКИ», применение которого направлено на повышение лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык (Абдрахманова 2010, онлайн).

Нгуен Тхи Ван Ань считает работу с рекламными текстами одним из способов обучению чтению в рамках лингвострановедческого подхода. Автор говорит о том, что «преимущества работы с такого рода (рекламными – Т. С.) материалами на уроке иностранного языка очевидны: они аутентичны, актуальны, используют все виды наглядности, обеспечивают возможность самостоятельной работы» (Нгуен 2002, онлайн).

Н. А. Гриднева считает использование аутентичных материалов одним из базовых требований коммуникативного подхода (Гриднева 2017, 210).

### **Как выбрать рекламный текст или видео для занятий по РКИ?**

Рассуждая о проблематике отбора рекламного материала для использования на занятиях иностранным языком, стоит учитывать такие факторы, как языковой уровень учащихся, тему, цели и задачи как всего урока, так и его составных частей (например, работа с новой лексикой, работа с грамматикой, проведение аудирования, дискуссия, отработка диалогов и т. д.).

И. Н. Кузнецова и Н. В. Куркан разработали ряд критериев отбора аутентичных материалов для чтения. К ним относятся такие критерии как «соответствие содержания» (соответствует ли текст потребностям студентов? интересен ли текст студентам? и др.), «возможности использования» (пригоден ли текст для использования в учебном процессе? с какой целью будет использоваться текст? и др.), «доступность прочтения» (содержит ли текст большое количество незнакомых слов? является лексика уместной, значимой? и др.), «презентация» (является ли презентация «аутентичной»? захватывает ли внимание студентов визуально? и др.) (Кузнецова, Куркан 2016, онлайн). По нашему мнению, аналогичными критериями можно руководствоваться не только при отборе печатных рекламных текстов, но и любых аудио и видео рекламных материалов.

Оливеира предлагает искать рекламные ролики на YouTube по ключевым словам, соответствующим теме и целям предстоящего урока (Оливеира 2013, онлайн). Помимо YouTube преподаватели могут также обращаться к таким русскоязычным сервисам для поиска и просмотра видеороликов как «Яндекс. Видео», «Rutube» и другим. Материалы международного фестиваля рекламы «Каннские львы» — также один из источников качественного рекламного контента, с той оговоркой, что для использования видеоматериалов этого фестиваля на уроках РКИ преподавателю потребуется самостоятельно решить вопрос перевода иноязычных роликов на русский. В качестве альтернативного варианта он также может проигрывать ролики без звука, предлагая учащимся самостоятельно их озвучить, или же использовать видео материал фестиваля для занятий, нацеленных на понимания межпредметных связей, например, сравнения русского языка и иностранного (см. ссылки на упомянутые сайты в списке литературы).

Говоря о языковом уровне учащихся и использования аутентичных материалов на уроках иностранного языка, Гриднева поднимает вопрос о целесообразности адаптации оригинальных текстов на уроках по РКИ, упоминая, что зачастую главной трудностью использования оригинального материала является несоответствие уровня его языковой сложности уровню языковой подготовки обучающихся. Тем не менее автор не поддерживает идею адаптации аутентичных материалов даже на начальном уровне, аргументируя это тем, что адаптация никак не способствует главному – овладению учащимися тактиками и стратегиями работы именно с аутентичными материалами (Гриднева 2017, онлайн).

На наш взгляд, вопрос адаптирования рекламных материалов должно решаться каждым преподавателем индивидуально в соответствии с целями и задачами урока. Кроме того, как упоминалось выше, использование рекламы в практике преподавания иностранного языка не может быть рассмотрено только в рамках одного конкретного подхода, а значит не может служить исключительно для развития социолингвистической, лингвистической или прагматической компетенции, но коммуникативной компетенции в целом.

Следует также добавить, что в связи с изобилием низкокачественной и провокационной рекламы, преподаватель, решивший работать с рекламой на занятиях по иностранному языку, берет на себя ответственность за то, что выбранные им рекламные видео, аудио или печатные тексты будут отвечать стандартам качества и соответствовать морально-этическим нормам.

В следующей части статьи мы рассмотрим несколько практических примеров использования рекламы на занятиях по РКИ.

#### **Билайн. Бессердечная стабильность интернета»**

Это задание предлагается в качестве вводного в начале урока по теме «Интернет: польза или вред».

Предполагаемый языковой уровень учащихся: A2-B1 согласно CEFR (CEFR 2001, 26-27).

**Предпросмотровое задание:** Учащимся предлагается распределиться на пары и посмотреть первые 15 секунд видео «Реклама „Билайна“ (бессердечная стабильность интернета)»<sup>40</sup>.

#### **Просмотр:**



**Послепросмотровое задание:** После просмотра учащиеся должны в парах придумать, чем закончится видео или же, как вариант, разыграть сценку, чем оно закончится. После того как все пары озвучат свои варианты, преподаватель снова показывает видео и учащиеся определяют, кто верно отгадал концовку.

Также преподаватель может изначально не называть тему урока, а использовать метод мозгового штурма: после выполнения задания, предложить учащимся самим догадаться, какой теме будет посвящено занятие.

---

<sup>40</sup> Реклама «Реклама „Билайна“ (бессердечная стабильность интернета)» Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=CWTSLeeSg8M> [дата обращения: 05.05.2018].

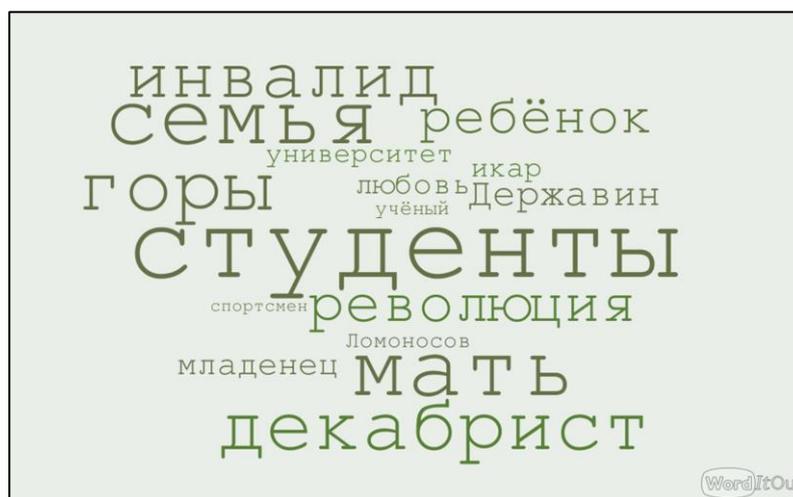
Задания подобного типа мотивируют учащихся к изучению иностранного языка, развивают воображение и коммуникативные навыки, учат работать в паре, знакомят с учащимися с культурой и бытом страны изучаемого языка.

**Реклама МТС - Ты знаешь, что можешь!»**

Это задание также может быть использовано на любом этапе урока.

Предполагаемый языковой уровень учащихся: начиная с А2 согласно CEFR (CEFR 2001, 26-27).

**Предпросмотровое задание:** Преподаватель раздает рабочие листы, содержащие такие слова, как «инвалид, семья, ребенок, Икар, декабрист, революция, спортсмен, любовь, Державин, младенец, мать, Ломоносов, ученый, горы, студенты, университет, жена декабриста» и предлагает учащимся внимательно прочитать эти слова и подумать над их значением. Этот этап урока не предполагает совместного перевода или обсуждения слов вслух. Количество слов и их сложность может варьироваться в зависимости от языкового уровня студентов. При разработке рабочего листа преподаватель может воспользоваться различными Интернет-страницами, предназначенными для создания «облака тэгов».



**Просмотр:** Преподаватель сообщает учащимся, что сейчас им будет показан видео ролик «Реклама МТС - Ты знаешь, что можешь!»<sup>41</sup>, просмотрев который, им нужно будет отметить те слова, которые они услышали или увидели на видео (видео может быть показано 1-3 раза). Преподаватель показывает ролик.

<sup>41</sup> Реклама «Реклама МТС - Ты знаешь, что можешь!» Режим доступа: <http://www.yapfiles.ru/show/1195451/48170a2c31cf81ed3edc770d48411c05.mp4.html> [дата обращения: 05.05.2018].



**Послепросмотровые задания:** После того, как задание выполнено преподаватель может предложить студентам или поработать с новым лексическим материалом с точки зрения формальных грамматических признаков (например, распределить существительные по типам склонения, составить собственные предложения с новыми словами и т. д.), или же предложить побеседовать, как студенты понимают слоган и основную мысль рекламного ролика, или же связать этот рекламный ролик с материалом, проходимым учащимися на уроках истории, и вспомнить, кем был Ломоносов, декабристы, жены декабристов и какую роль они сыграли в истории России.

Задания подобного типа помогают связать воедино язык, историю и культуру страны изучаемого языка, развивают коммуникативные навыки, знакомят с новыми лексическими единицами, тренируют память и внимательность.

#### **Факт или Мнение?» Рекламные тексты как способ развития критического мышления на уроках РКИ**

Следующее задание может быть использовано на уроках, целью которых является разговорная практика, а также на любом уроке в качестве вводного или завершающего задания.

Предполагаемый языковой уровень учащихся: начиная с B1 согласно CEFR (CEFR 2001, 26-27).

Учащимся раздаются рабочие листы, содержащие примеры фактов и утверждений, встречающихся в рекламе.<sup>42</sup> Содержание и количество утверждений может варьироваться в зависимости от языкового уровня учащихся и времени, отведенного на выполнение задания.

*Играть в компьютерные игры весело.*

*Гораздо больше людей покупают синие машины, чем розовые.*

*Карандашом писать легче, чем ручкой.*

*У паука 8 лапок.*

*Многие люди работают с понедельника по пятницу.*

*Фермеры выращивают много видов зерна.*

*Греться на солнышке замечательно.*

<sup>42</sup> даптировано с Using Commercials In The Classroom A Complete Guide. Comprehension: FACT OR OPINION? Режим доступа: <https://ddeubel.edublogs.org/files/2018/02/commercials-1q3lk2r-2ee4eyj.pdf>

*Суббота — лучший день недели.*

*Спорт полезен для здоровья.*

*Учителя должны разрешить детям использовать мобильные в школе.*

*Коровы дают молоко.*

*«Пепси»- лучший освежающий напиток.*

*Умножение сложнее, чем деление.*

*В некоторых школах учится 200 учеников.*

*Моя собака симпатичнее всех остальных.*

*Лето — лучшее время года, потому что летом не нужно ходить в школу.*

Учащимся предлагается самостоятельно прочитать каждое из утверждений и написать рядом с каждым «Ф» или «М» («факт» или «мнение»). Как только задание выполнено, ученики по очереди читают утверждения и свое решение, является ли данное утверждение фактом или мнением. Если учащийся считает, что это мнение, то он должен обосновать свою позицию и привести аргументы, почему он так думает.

Работая с подобными типами заданий, преподаватель стимулирует дискуссию, задавая наводящие вопросы классу: «А как Вы думаете?», «А вы согласны с говорящим?», «Можно ли посмотреть на эту проблему по-другому?» и т. п. С языковой точки зрения, отвечая на такие вопросы, учащиеся тренируют использование вводных конструкций типа «я думаю, что», «по моему мнению», «хочу добавить, что», а также конструкции «согласия-не согласия»: «у меня другое мнение», «согласюсь с ...», «я совершенно не согласен» и т. п. В случае, если учащиеся не знакомы с этими конструкциями или же избегают их использование, преподаватель может написать фразы на доске, и при каждом ответе учащийся должен будет употребить хоть одну из них.

В заключение учащимся предлагается в качестве домашнего задания посмотреть несколько рекламных роликов по телевизору или в Интернете, составить свой список «фактов» и «мнений» и принести этот список на следующее занятие, где они будут обсуждать свои списки с остальными.

Задания подобного рода побуждают учащихся мыслить независимо, оценивать информацию критично, участвовать в дискуссии, уважать мнение другого, аргументировать свою позицию, инициировать и вести дискуссию, самостоятельно работать с Интернет или телевизионными ресурсами. Все перечисленное является частью формирования таких ключевых компетенций, как учебно-познавательная, коммуникативная, информационная.

Представленные выше примеры заданий дают представление о том, как использовать рекламные материалы в практике преподавания русского языка как иностранного.

По нашему мнению, реклама обладает богатым потенциалом для использования на уроках иностранного языка на любом этапе обучения и является. Главным преимуществом использования рекламных материалов является то, что, работая с ними, учащиеся расширяют свои знания в области культуры и страноведения, вступают в контакт с живым языком, формируют коммуникативную компетенцию и развивают критическое мышление.

К тому же, работа с рекламными материалами повышает мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, что является важным условием его успешного усвоения.

### **Использованная литература / References**

АБДРАХМАНОВА, И. Э. (онлайн) Совершенствование русской речи иностранных студентов на основе восприятия российской аудиовизуальной культуры. Москва, 2010 [онлайн]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-russkoi-rechi-inostrannykh-studentov-na-osnove-voSPIriatiya-rossiiskoi-au#ixzz5HMwldi3o> [дата обращения: 25.04.2018].

БРЕУС С. Б., ЛАРЧЕНКО Е. П. (онлайн) Понятие рекламы как объекта информационного права, ее виды и модели. In *Царскосельские чтения*. 2010. №XIV. [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-reklamy-kak-obekta-informatsionnogo-prava-ee-vidy-i-modeli> [дата обращения: 24.05.2018].

ГРИДНЕВА Н. А. (онлайн) Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне а1. In *Самарский научный вестник*, 6 (4 (21)), 210-214. Самара, 2017. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnyh-materialov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-na-urovne-a1> [дата обращения: 24.05.2018].

КУЗНЕЦОВА И. Н., КУРКАН Н. В. (онлайн) Аутентичные материалы как средство развития навыков чтения в преподавании иностранного языка: критерии выбора и преимущества. In *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. №7-1 (61). [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-materialy-kak-sredstvo-razvitiya-navykov-chteniya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-kriterii-vybora-i-preimuschestva> [дата обращения: 10.05.2018].

НГУЕН Т. В. А. (онлайн) Методика использования рекламных текстов при обучении чтению в условиях вьетнамского языкового вуза, Москва, 2002. [онлайн] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metodika-ispolzovaniya-reklamnykh-tekstov-pri-obuchenii-chteniyu-v-usloviyakh-vietnamskogo-ya> [дата обращения: 10.05.2018].

МОГУЧЕВА И. Г. (онлайн) Реализация принципа диалога культур в системе работы с рекламными текстами в иностранной аудитории. Санкт-Петербург, 2007. [онлайн] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/realizatsiya-printsipa-dialoga-kultur-v-sisteme-raboty-s-reklamnymi-tekstami-v-inostranoi-a#ixzz5HNwRSY7l> [дата обращения: 09.05.2018].

ОЖЕГОВ С. И., ШВЕДОВА Н. Ю. (1982) *Толковый словарь русского языка*. Москва: Русский язык, 1982. 816 с.

ОСАДЧАЯ И. М. (онлайн) *Бизнес. Толковый словарь*. — Москва: Весь Мир, 1988. [онлайн] Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/11404> [дата обращения: 10.05.2018].

EFL Classroom 2.0 (онлайн) Using Commercials In The Classroom. A Complete Guide. Comprehension: FACT OR OPINION? [онлайн] Режим доступа: <https://ddeubel.edublogs.org/files/2018/02/commercials-1q3lk2r-2ee4eyj.pdf> [дата обращения: 02.05.2018].

OLIVEIRA, E. C. (онлайн) Using TV commercials in the language classroom. In VIII Seminário de Línguas Estrangeiras, 2013, Goiânia. ANAIS ELETRÔNICOS DO VIII SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - A Formação e a Prática de Professores de Línguas Estrangeiras., 2013. [онлайн] Режим доступа: [https://www.lettras.ufg.br/up/25/o/VIISLE\\_26.pdf](https://www.lettras.ufg.br/up/25/o/VIISLE_26.pdf) [дата обращения: 02.05.2018].

*The Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Strasbourg: Cambridge University Press, 2001. 265 p.

**Ссылки на сайты:**

Cannes Lions Russia <http://www.canneslions.ru/video>

YouTube [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

Rutube [www.rutube.ru](http://www.rutube.ru)

Яндекс.Видео [www.yandex.ru/video/](http://www.yandex.ru/video/)

**Профиль автора:**

*Савченко Татьяна, магистр филологических наук*

Научные интересы: методика преподавания русского как иностранного, русская и зарубежная детская поэзия

Университет им. Т. Г. Масарика, Педагогический факультет, кафедра русского языка и литературы, Чешская Республика, г. Брно, ул. Поржичи, 9, 603 00

**435235@mail.muni.cz**

**About the author:**

*Mgr. et Mgr. Tatiana Savchenko*

Research interests: teaching Russian as a foreign Language, Russian and foreign children's literature

Masaryk University, Faculty of Education, Department of Russian Language and Literature, The Czech Republic, Brno, Porici st., 9, 603 00

**435235@mail.muni.cz**

## О РЕГИОНАЛЬНОМ КОРПУСЕ НАРОДНОЙ РЕЧИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ<sup>43</sup>

### TO THE QUESTION OF THE REGIONAL FOLK SPEECH CORPUS: PROBLEM STATEMENT

Марина Александровна Харламова

Резюме:

Недостатки Дialeктного подкорпуса Национального корпуса русского языка очевидны, поэтому во многих научных центрах диалектологи стали создавать региональные диалектные корпуса. Омскими диалектологами собран уникальный материал, который необходимо представить в виде корпуса текстов. Новизна проекта состоит в том, что наш корпус станет первым масштабным диалектологическим источником, отражающим своеобразие народной речи полиэтнического региона Омского Прииртышья, репрезентирующим дискурсивные особенности в новой форме: в текстовом формате, значительном по объёму как в тематическом, так и в жанровом отношении; при этом подача материала осуществляется в фонетической орфографии; расширенный лингвокультурологический и экстралингвистический комментарий и аудио- и видеоиллюстрации к текстам, различным по тематике и представляющим разнообразные языковые личности по возможности сопровождают каждый текст. На примере записи речи носителя сибирского русско-эстонского говора в статье будет продемонстрирована тематического разметка полифонического текста (объём текста – около 10 тысяч слов).

Ключевые слова: диалектный дискурс, корпус текстов, разметка текста, полиэтничный регион.

Abstract:

The drawbacks of the Dialect Subcorpus of the National Russian Language Corpus are obvious, therefore dialectologists in numerous scientific centres started creating regional dialect corpus. Omsk dialectologists have collected some unique material that is to be presented as corpus of texts. The novelty of the project consists in the fact that the corpus will be the first large-scale dialect source reflecting peculiar features of the folk speech in the polyethnic Omsk Irtysh region, which will present the discourse characteristics in the new format - the format of text, significantly large in terms of themes and genres. It will present the material in phonetic spelling, and contain extensive lingua-cultural and extralinguistic comments, audio and video illustrations for the texts, which are different in themes and represent various language personalities. The presentation includes a sample of the recorded speech of a Siberian Russian-Estonian dialect speaker that demonstrates topic-based notation of a polyphonic text with featuring the key words of the dialect discourse (the text contains about 10000 words).

Key words: dialect discourse, body of texts, markup, polyethnic region.

Создание национальных корпусов – одна из примет нашего времени. Лингвисты практически во всех странах создают корпуса текстов литературных языков, кроме того составляются параллельные переводные корпуса разных языков. Создание электронных диалектных ресурсов – одна из важнейших задач современной русской диалектологии. Диалектный корпус открывает новые возможности для развития диалектологии как науки (Иванцова 2017, 54-55).

Диалектные тексты, как известно, представлены в Дialeктном подкорпусе Национального корпуса русского языка (НКРЯ), который размещен в открытом доступе по адресу <http://www.ruscorpora.ru/search-dialect.html>. Однако исследователями отмечается недостаточный количественный состав текстов в корпусе из разных

---

<sup>43</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00519 и при непосредственном участии исполнителя-программиста проекта канд. техн.наук, доцент Д.Н. Лаврова, которому автор статьи признателен за теоретическое осмысление и практическую реализацию принципа тематической разметки диалектного текста.

областей России, в то время как на хранении у региональных диалектологов находятся сотни тысяч уникальных материалов. Сами разработчики констатируют: «И все же на сегодняшний день портфель Корпуса диалектных текстов НКРЯ представляется достаточно «тощим»» (Качинская, Сичинава, 2017, 80). Представляется важным отметить и недостаточную географическую представленность по говорам, в некоторых случаях и слишком общую тематическую разметку текстов, непоследовательную грамматическую разметку и т.д., что, вероятно, частично объясняется сменой коллектива разработчиков и как следствие – пересмотра принципов разметки (Качинская, Сичинава, 2017, 71).

Всё это побудило диалектологов из разных центров приступить к созданию региональных диалектных корпусов (Казань, Красноярск, Саратов, Томск и др.). Омскими диалектологами собран уникальный материал, который необходимо представить в виде корпуса текстов. Полагаем, что создание регионального электронного корпуса позволит решить прежде всего задачу хранения традиционной русской речи, существующую только в архивных материалах диалектологических экспедиций, что в свою очередь облегчит формирование картотек, получение словарей, создание словарей активного типа, привлечёт к изучению региональной народной культуры широкого круга исследователей из разных областей знаний.

Целью статьи является обоснование основных принципов разметки в региональном корпусе народной речи Среднего Прииртышья, выработка параметров подачи диалектных текстов полиэтнического региона<sup>44</sup>. Новизна проекта состоит в том, что наш корпус станет первым масштабным диалектологическим источником, отражающим своеобразие народной речи полиэтнического региона Омского Прииртышья, репрезентирующим дискурсивные особенности в новой форме: в текстовом формате, значительном по объёму как в тематическом, так и в жанровом отношении. Существенным моментом, отличающим наш проект от других подобных (например от Томского диалектного корпуса), является подача материала в фонетической орфографии с постановкой ударения, с написанием проклитик и энклитик через дефис с фонетически самостоятельным словом, с сохранением прописных букв и т.д., что, с нашей точки зрения, полнее передаёт прежде всего фонетические диалектные различия и в отличие от трудоёмкой фонетической записи упрощает (и ускоряет) процесс записи от руки в полевых условиях и расшифровки аудио-или видеозаписей, см.подр. (Харламова 2014, 119-120).

Разработка корпуса ведётся в несколько этапов. На первом этапе необходимо провести отбор и подготовку текстов для работы программистов, сопроводив их необходимой экстралингвистической информацией. Лингвокультурологическая и экстралингвистическая разметка включает паспорт информанта: место записи; фамилия, имя и отчество информанта, его пол, год рождения, количество лет на момент записи, образование, год записи. Необходимым считаем ввод в паспорт информанта такого параметра, как тип говора, что связано с полиэтничностью региона. История заселения региона и условия формирования говоров Омского Прииртышья обусловили сосуществование в регионе русских говоров с разной диалектной основой (старожильческие – с севернорусской основой, новосельские – с южнорусской и среднерусской основой) и смешанных говоров – говоров этнических белорусов,

<sup>44</sup> Работа над концепцией корпуса осуществляется группой молодых ученых-филологов (Л.С. Зинковская, П.В. Воронович, Т.Г. Ермакова, В.С. Москаленко, А.В. Шурупова) и опытного программиста (Д.Н. Лаврова) под руководством автора настоящей статьи.

украинцев, чехов, латышей, немцев, эстонцев и т.д., предки которых переселились в Сибирь в разное время. Особенно активно миграционные процессы проходили в регионе начиная со Столыпинских реформ конца XIX в. – начала XX в. и весь XX век (Харламова, 2008, 61-65; Харламова, 2009, с.281-287; Харламова, 2016, 1276–1289; Харламова, 2016, 261-265]. Дополнительно в паспорт включена информация о родителях информанта и месте их рождения и/или проживания, указаны родственные связи с другими информантами, род занятий или профессия, места длительного проживания (выезжал или не выезжал из села). Предполагаем сделать отсылку к архивным материалам с указанием номера тетради/ электронной расшифровки, номера кассеты (или диска), на которой была сделана конкретная запись.

Расшифрованные тексты по возможности будут сопровождаться аудио- и видео-иллюстрациями, различными по тематике и представляющими разнообразные языковые личности полиэтнического региона, что позволит пользователям исследовать, например, просодические особенности традиционной речевой культуры Западной Сибири.

Следующий этап – ручная разметка текстов. Основной разметкой в региональном корпусе будет тематическая. Методологические проблемы тематической разметки диалектных текстов по-прежнему являются актуальными для корпусной лингвистики и корпусной диалектологии в частности. Политематичность (и часто полифоничность) сельской коммуникации, с одной стороны, и достаточно высокая степень субъективности при интерпретации текста – с другой, осложняют процедуры выделения тем. Список тем имеет открытый характер, что будет отражено в пользовательских запросах. Мы сознательно отказываемся от морфологической разметки, которая является основной в НКРЯ (Качинская, Сичинава, 2017, 74), поскольку программисты, участвующие в проекте, считают, что адекватно отобразить в корпусе широкое варьирование диалектного слова на морфологическом, словообразовательном уровне практически невозможно.

Ранее уже предпринимались попытки описать тематическую разметку текстов народной речи (Гольдин, Крючкова, 2006; Трегубова, 2015 и др.). Например, в работе Е.Н. Трегубовой (Трегубова, 2015, 66-77) описан подход, в котором единицей описания является фрагмент текста. Именно к фрагменту текста приписываются все атрибуты. У такого подхода есть один существенный недостаток: некоторые фрагменты текста разной тематики могут иметь общие фрагменты, но как быть в такой ситуации, в работе не освещается, да и сам подход не предполагает таких ситуаций. В нашей работе специалисты-программисты предлагают достаточно универсальный, хорошо масштабируемый подход к построению разметки, позволяющий отделить внутреннее представление текста от его внешнего отображения.

Разметка заключается в приписывании текстам и их компонентам специальных тэгов (XML или HTML). Тематически размеченный диалектный корпус «позволяет получить принципиально новые сведения о диалекте, открывает перед исследователями возможности изучения диалекта не только как специфической языковой системы, но и как особого культурно-коммуникационного образования» (Гольдин, 2006, 74).

При тематической разметке диалектного текста возникает ряд трудностей, связанных не только с собственно языковым материалом (трудоемкостью подготовки текста для включения в корпус, объемом текстов (границы текста обусловлены критерием непрерывности общения, поэтому это не фрагменты текстов, а записи в

полнотекстовом виде), не всегда адекватной расшифровкой текстов, записанных от руки и не имеющих параллельных аудиозаписей для корректировки и др.), но и с технической стороны дела, которые необходимо преодолеть. При тематической разметке текста существуют ситуации пересечения тем, то есть один и тот же фрагмент текста одновременно принадлежит двум и более темам (что, как известно, составляет специфику диалектной речи и вызывает трудности при ручной разметке текста и при отображении текста в корпусе). Это нарушает принцип XML, запрещающий пересечения (правильную вложенность открывающих и закрывающих тэгов друг в друга). Кроме того, закрывающие тэги в таком случае не могут быть однозначно интерпретированы. Обойти это ограничение можно, двумя способами: либо избавиться от пересечений, заменив их вложениями; либо в закрывающие тэги ставить атрибуты, идентифицирующие открывающийся тэг. Необходимо также обратить внимание на иерархическую структуру тем, что значительно усложняет представление результатов для конечного пользователя (например, тема *семья* включает тему *родственники*, которая членится на *кровное* и *некровное* родство и т.д.).

Пример разметки во внутреннем представлении, реализованной в виде «нестандартных» тэгов с пересечениями тем и идентифицирующими атрибутами, продемонстрируем на примере фрагмента записи речи носителя сибирского русско-эстонского говора Блум Марии Павловны, 1936 г.р., 71 год, запись 2007 г. (общий объём текста – около 10 тысяч слов, 31 страница формата А4):

**<вопрос>**А жили вы где? В какой деревне?**</вопрос>**

**<b>**Ю**</b>**рьифка//

**<вопрос>**Сестра сказала, что вы последней оттуда съехали? **</вопрос>**

Д**<b>**а**</b>** //

Да/ Пач'ти последняя/

**<тема имя="жизнь">** Жалею вот ужэ пятый гот жыву кажэца-и жыз'нь и-жывёш **</тема имя="жизнь">**

/ ни-магу привыкнуть г-гораду//

**<тема имя="родина:деревня">** Панимаити ни-магу я привыкнуть/ а-там-эт жыла/ диревня свая// Природа и-кажэца вот выросла там/ там радилась /там-и моладась мая прахадила/ там детей наражала/ ну-вот фсё идиал'на// А-время-та нашэ како идиал'на-та была // **</тема имя="родина:деревня">**

**<тема имя="семья:дети">** Я нарадила вот чытырёх/ у-миня два сына и-две доч'ки //

**</тема имя="семья:дети">**

В нашем примере вопросы к респонденту выделены курсивом и обозначены с помощью знаков < >. Этот тэг маркирует начало и конец темы, кроме того конец отмечен и знаком слэша </ >. Тэги <b> и </b> в первых двух ответах информанта обозначают ударный гласный в слове (далее ударение обозначается аналогично, но эти тэги не включены в образец, чтобы не затруднять восприятие примера при чтении). При таком подходе оказывается, что в тексте существует сразу несколько независимых уровней (слоёв), каждый слой – это отдельная тема и один вид тэга. Значение атрибута "семья: дети" демонстрирует иерархию тем. Иерархия тем и адекватное отображение её в корпусе, как и пересечение тем (например, родина: деревня, где *родина* – одна тема, а *деревня* – подтема в теме *пространство* и одновременно концептуально репрезентирует тему *родина*), составляет ещё одну сложность при предварительной разметке текстов.

Такой формат удобно использовать для обмена данными между подсистемами и для загрузки данных в разрабатываемую информационную систему. Таким образом, начало работы над региональным корпусом полиэтнического региона показало, что создание корпуса осложнено несколькими объективными моментами, связанными как с языковой спецификой объекта описания, необходимостью его предварительной обработки (это по сути серьёзная исследовательская работа), так и с выбором некоторых технических параметров. Процедуру же подготовки текста к вводу в корпус было решено начать с разбора диалектного текста по тематическим слоям. Параллельно ведётся подбор ауди-видеозаписей. Полагаем, что тематическая разметка важна для выявления специфики диалектного дискурса полиэтнического региона, исследования отражения своеобразия народной ментальности в традиционной речевой культуре и т.д.

Описание поисковых возможностей регионального корпуса полиэтнического региона – задача следующей статьи.

### ***Использованная литература/ References***

ГОЛЬДИН, В.Е., КРЮЧКОВА, О.Ю. (2006): Тематическая разметка и тематический анализ диалектного текстового корпуса. In *Языковая личность – текст – дискурс: теоретические и прикладные аспекты исследования: материалы междунар. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 1.* Самара: Изд-во Самарский ун-т, 2006. С. 71–80. ISBN 5-86465-398-6.

ИВАНЦОВА, Е.В. (2017): Томский диалектный корпус: обоснование концепции и перспективы развития. In *Вопросы лексикографии.* № 11. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2017. С. 54-70. ISSN 2227-4200.

КАЧИНСКАЯ, И.Б., СИЧИНАВА, Д.В. (2017): О корпусе диалектных текстов в Национальном корпусе русского языка. In *Вопросы лексикографии.* № 11. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2017. С.71-85. ISSN 2227-4200.

ТРЕГУБОВА, Е.Н. (2015) Многоуровневая тематическая разметка как инструмент этнолингвистической репрезентации диалектного дискурса в электронном текстовом корпусе. In *Вестник Томского государственного университета. Филология.* №1 (33). Томск: Изд-во Томского ун-та, 2015. С. 66-77. ISSN 1561-7793.

ХАРЛАМОВА, М.А. (2008): Проблемы языковой интерференции: взаимодействие восточнославянских и западнославянских диалектов в современных говорах Среднего Прииртышья. In *Проблемы изучения русско-польских культурных контактов в Тарском Прииртышье XIX-XX веков: материалы междисциплинарного научного семинара.* Омск: Издательско-полиграфический центр "Сфера", 2008. С.61-65. ISBN 978-5-9658-0058-2.

ХАРЛАМОВА, М.А. (2009): Этническая самоидентификация и её показатели в диалектном тексте. In: *Ученые записки Казанского государственного университета.* Том 151. Серия: Гуманитарные науки. №3. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2009. С.281-287. ISSN 1815-6126.

ХАРЛАМОВА, М. А. (2014): *Константы народной речемышли и их лексикографическая интерпретация.* Омск: Изд-во Омского ун-та, 2014. 290 с. ISBN 978-5-7779-1743-0.

ХАРЛАМОВА, М.А. (2016): Западнославянские диалекты в Омском Прииртышье: явление интерференции в чешском сибирском говоре. In *Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки.* Т. 158. Кн. 5. Казань: Изд-во Казанского

ун-та, 2016. С. 1276–1289. ISSN 1815-6126; [Онлайн] Режим доступа: [http://kpfu.ru/2016-tom-158-kniga-5\\_283593.html](http://kpfu.ru/2016-tom-158-kniga-5_283593.html). ISSN 2500-2171. [Дата обращения: 26.05.2018].

ХАРЛАМОВА, М.А. (2016): Междиалектное и межъязыковое контактирование в поликультурном пространстве Омского Прииртышья In *Актуальные проблемы обучения русскому языку XII [Current issues of the Russian language teaching XII]*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. С.261-265. ISBN 978-80-210-8403-2.

**Профиль автора:**

*Марина Александровна Харламова, доцент, кандидат филологических наук*

Научные интересы: русский язык в иноязычном окружении, современная народная речь и традиционная культура, лексикография, корпус текстов.

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, факультет филологии и медиакоммуникаций, кафедра русского языка, славянского и классического языкознания, г. Омск, проспект Мира, 55-А, 644077, Россия.

**[khr-spb@mail.ru](mailto:khr-spb@mail.ru)**

**About the author:**

*Marina Kharlamova, the professor, k. philological sciences*

Research interests: Russian language in foreign language environment, modern folk speech and traditional speech culture lexicography, body of texts.

Omsk State University of F.M. Dostoyevsky

Faculty of Philology, Department of Russian Language, Slavic and classical linguistics, Omsk, 644077, Mira St. 55-A, Russia.

**[khr-spb@mail.ru](mailto:khr-spb@mail.ru)**

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ**

**ISSUES OF LINGUISTICS**

## РАЗВИТИЕ УЧЕНИЯ О СРЕДСТВАХ И СПОСОБАХ РУССКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В XVIII ВЕКЕ<sup>45</sup>

### THE DEVELOPMENT OF THE DOCTRINE ABOUT THE MEANS AND METHODS OF RUSSIAN WORD FORMATION IN THE XVIII CENTURY

Ольга Леонидовна Арискина

Резюме: XVIII век в России стал новым этапом в развитии науки и образования. В это время творчески пересматриваются достижения европейских ученых, открываются Академия Наук, университет, активно печатаются научные работы. М. В. Ломоносов, В. Е. Адодуров, А. А. Барсов, В.К. Тредиаковский, А. П. Сумароков, В. Н. Татищев, Н. Г. Курганов, В. П. Светов, П. И. Соколов, А. С. Никольский, Аполлос – ученые-энциклопедисты XVIII в. – совершили переворот в русской лингвистике. В данной статье будут рассмотрены достижения языковедов XVIII в. в области учения о средствах и способах словообразования. Ученые эпохи Просвещения видели системное устройство словообразования, понимали различие между морфемным, словообразовательным, формообразовательным и словоизменительным уровнями, занимались развитием терминологического аппарата дериватологии и морфемики. В это время появляется много важных словообразовательных дефиниций. Важно, что в этот период была предпринята попытка осмыслить и определить саму сущность словообразования, ученые начинают дифференцировать значение корневых и аффиксальных морфем. М. В. Ломоносов сравнивает словообразовательные возможности различных языков и приходит к выводу о богатстве словообразовательных ресурсов русского языка, а Аполлос проводит словообразовательный анализ. Таким образом, учение о средствах и способах русского словообразования в XVIII веке становится актуальным и развивается стремительно.

Ключевые слова: словообразование, морфемика, способ словообразования, русский язык, XVIII в.

Abstract: The XVIII century in Russia had become a new stage in the development of science and education. At this time, the achievements of European scientists are being creatively revised, the Academy of Sciences and the University are being opened, scientific works are being actively published. M. V. Lomonosov, V. E. Adodurov, A. A. Barsov, V. K. Trediakovsky, A. P. Sumarokov, V. N. Tatishchev, N. G. Kurganov, V. P. Svetov, P. I. Sokolov, A. S. Nikolsky, Apollos are encyclopedic scientists of the XVIII century who had made a revolution in Russian linguistics. In this article we review the achievements of the linguists in the XVIII century on the field of the doctrine about the means and methods of word formation. The scientists in the Enlightenment had seen the system device of word formation, understood the difference between morphological, word-formative, formative and word-changing levels, engaged in the development of the terminological apparatus of derivatology and morphemics. At this time, many important word-formative definitions appeared. It is important that during this period an attempt to comprehend and define the very essence of word formation was made, scientists began to differentiate the meaning of root and affixal morphemes. M. V. Lomonosov compared the word-formative capabilities of different languages and came to the conclusion about the wealth of word-formative resources of the Russian language, and Apollos conducted word-formative analysis. Thus, the doctrine of the means and methods of Russian word formation in the XVIII century had become relevant and rapidly developed.

Key words: word formation, morphemics, word formation method, Russian language, XVIII century.

---

<sup>45</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00452 «Екатерина II: личность, творчество, эпоха. Энциклопедический словарь» / The research is sponsored by the Russian Foundation for Basic Research, project number 18-012-00452, "Catherine II: Personality, Creativity, Era. Encyclopaedic Dictionary".)

Реформы Петра I, а затем и бурная деятельность Екатерины II оказали влияние на науку, культуру, искусство в России. Русские ученые активно впитывали достижения европейской науки, при этом помнили о латинской, греческой и церковнославянской традициях, но переосмыслили их в опоре на новые научные веяния.

Настоящая статья посвящена осмыслению средств и способов русского словообразования в грамматических трудах XVIII в. Н. Г. Чернышевский писал о русском словопроизводстве, что оно отличается «гораздо большим разнообразием. Можно даже сказать, что русский язык (подобно другим славянским наречиям) развил в себе много таких способов произведения слов, которые остались мало развитыми в греческом и латинском языках, по богатству словопроизводственных способов стоящих несравненно выше новых европейских языков» (Чернышевский, 1949, 815).

Способ словообразования – важная единица классификации в словообразовательной системе языка, объединяющая ряд словообразовательных типов с одним и тем же средством словообразования.

Средство словообразования – это то, с помощью чего образуются новые слова. При морфологических способах словообразования принято говорить о словообразовательных аффиксах.

Исследованием о развитии русской дериватологической мысли мы занимаемся с 2002 г. (Арискина, 2013) и каждый раз не перестаем восхищаться талантом, работоспособностью, «железной» логикой наряду с чуткой интуицией ученых прошлого.

Так, В. Е. Адодуров во многом интегрировал морфемную структуру и результат словообразовательных процессов. Он ввел в научный дискурс понятие о *нераздельных предлогах* (синоним современной приставки). В его работе четко противопоставлены церковнославянские приставки *воз-*, *пре-* и соответствующие им русские формы *вз-*, *пере-*, причем первые варианты в его работе признаются архаичными (Адодуров, 1975, 123–124). Это первая работа, в которой был поднят вопрос об алломорфах и их стилистических различиях, некогда порожденных диглоссной ситуацией на Руси.

Позднее великий М.В. Ломоносов озадачился сущностью сложных и производных слов. Их образование он связывал с эволюцией понятийной системы. Грамматические труды отразили его попытки разграничить, противопоставить процессы и понятия о процессе *производства* и процессе *сложения слов*. Так, он четко дифференцирует суффиксацию (производство) и сложение (собственно сложение основ и префиксацию) (Ломоносов, 1804, 23 – 24).

Мысль ученых XVIII в. динамична. А.А. Барсов в своей грамматике (но в разных ее списках) при определении простых и сложных слов, предлагает разные дефиниции. Но однозначно, что в его работах прослеживается включить сложные слова в систему производности. Такие понятия, как *начертание* и *образование слов* используются в его работе в качестве синонимов; то же можно сказать о функционировании терминов *начертание* и *вид* (правда, это наблюдается только при описании союзов) (Арискина, 2013).

Морфемика в дериватологических изысканиях того времени тесно переплетена с орфографией (Сумароков, 1787, Ломоносов, 1804, Барсов, 1981). Во многом благодаря установлению орфографических норм русского языка получает дальнейшее осмысление учение о природе *предлогов* (префиксов), в связи с чем в научный обиход входят понятия о *нераздельных предлогах* (В. Е. Адодуров), *прямых предлогах* (М. В. Ломоносов, Н. Г. Курганов), *слитных предлогах* (М. В. Ломоносов), *нераздельных*

*предлогах* (П. И. Соколов, Аполлос), *сослагательных предлогах* (Н. Г. Курганов). К тому же и М.В. Ломоносов, и А. А. Барсов прекрасно осознавали, что основным грамматическим показателем предлога как части речи является вовсе не препозиция, заложенная в его экспоненте, они указывали на возможность постпозиции предлогов *для* и *ради* (Арискина, 2013).

М. В. Ломоносов первым заговорил о деривационном значении приставки. Потом и А. А. Барсов напишет, что для разграничения производности и сложения, т. е. для дифференциации префиксального и суффиксального образования нужно учитывать значение *приложения* или *наращения* (т.е. приставки или суффикса).

Важно, что в учение о морфемике вводится понятие *корня*, *коренного имени*, *коренного слова* (Сначала без дефиниции, но уже в грамматике А.А. Барсова мы находим определение *корня*, *главного корня*, *односложного корня* (связанного корня). «Первообразное, въ разсужденіи собственно производнаго называется кореннымъ словомъ, или коренемъ» (Барсов, 1981, 65). Также появились термины для обозначения единиц словообразования и словоизменения: в словообразовании исходная единица – *главный корень*, *односложный корень*, а в словоизменении – *начало*, т. е. начальная форма.

С работы А. С. Никольского в научный дискурс того времени вошел термин *состав слова* (данный термин функционирует по сей день!). Но самой невероятной для той поры кажется мысль Аполлоса, которую можно характеризовать как зарождение учения о нулевой морфеме, выраженном в словосочетании «кончатся на нуль».

Морфемика и словообразование уже не рассматриваются как служанки этимологии (= морфологии). Н. Г. Курганов (1788) положил начало выделению морфемного и словообразовательного учения в новый раздел науки о языке – словопроизводство. Можно смело заключить, что учение о морфемике в XVIII в. проходит новый виток в своем развитии. В это время появляются многие термины и понятия, без которых мы не можем представить современную русскую лингвистику.

Итак, в XVIII в. возникло стремление противопоставлять сложение производности. Первое должно было продуцировать суффиксальные дериваты. А второе – префиксальные и композиты (Курганов, Соколов). Однако А. А. Барсов, формально придерживаясь традиционного взгляда на данные языковые явления, но будучи глубоким исследователем языка, лингвистом, чьи мысли на несколько столетий опередили свое время, первым начинает стирать четкие границы между производностью и сложением. Так, в производный вид он включает приставочные единицы (*приближаю от близь*), а в сложные слова – постфиксальные образования (*пишуся*). В трудах В. П. Светова (1790) и Аполлоса к производным относятся не только суффиксальные, но и префиксальные единицы (*порука*) (Арискина, 2013).

К морфологическим по традиции относят и такой способ словопроизводства – нулевая суффиксация (Марков, 2001). Впервые примеры слов, образованных нулевой суффиксацией, привел Л. Зизаний: *златый* от *злато*. Это производное есть и в «Грамматике» М. Смотрицкого, который к подобным образованиям отнес и слово *каменный* от *камень*. На такую мысль могла натолкнуть «своеобразная» орфография прилагательного; или же аналогия *каменный – камень*, *золотой – золото* привела к данному орфографическому облику. Однако орфография – все-таки лишь «оболочка» языка, а словообразование – целая подсистема, а значит, в решении подобных вопросов «первое» слово остается за системообразующими языковыми единицами, которые должны находить адекватное отображение в языковой оболочке, тем более

что возможны и другие аналогии: в данном случае *каменный от камень* является образованием по аналогии, *железный от железо* (с помощью суффикса -н-). Во всяком случае, очевидно, что славянские ученые XVI –XVIII вв. видели возможность образования новых слов без материально выраженного словообразовательного средства, хотя и не всегда верно иллюстрировали эту возможность.

В «Российской грамматике» А. А. Барсова наблюдается попытка осмысления конфиксации: он оперирует новым авторским термином *обоюдные речения* (т. е. «когда къ простому речению и спереди присовокуплено что-нибудь, и на конце») (Барсов, 1981, 64).

Что касается неморфологических способов словообразования в русском языке, мы можем констатировать, что, безусловно, подобные дериваты были. Так, В. Е. Адодуров замечает: «Однакожь находятся и такіе слова, которыя какъ за сложныя, такъ и за простыя между собою разнящіеся слова почтены быть могутъ и того ради в сем различном рассужденіи иногда нераздѣльно пишутся, а иногда раздѣляются такъ слова: вышеобъявленный, вышеписанный, частопомянутый и проч.... Подобныя могутъ совершенно почтены нераздѣльно но каждое из нихъ можно так-же принят и за два простыя между собою различныя слова въ котором рассужденіи надлежит ихъ раздѣлять и въ письмѣ» (Адодуров, 124). Таким образом, внимание грамматиста сосредоточилось на результатах лексико-синтаксического словопроизводства. О *свойственных* (первообразных) и *заимствованных* (полученных путем перехода из одной части речи в другую) *междометиях* пишут М.В. Ломоносов( 1804) и Н. Г. Курганов (1788). Таким образом, эти ученые практически указывают на возможность образования слов морфолого-синтаксическим способом. Мысли об этом же способе находим у А. С. Никольского: «Имена прилагательныя, употребляемыя въ видѣ нарѣчій, имѣють и въ семъ знаменованіи три степени сравненія» (Никольский, 1807, 41) или «Въ видѣ предлоговъ употребляются: 1) нѣкоторыя имена существительныя какъ-то: вразсужденіи, посредствомъ, внутри, внутри и проч.; 2) нѣкоторыя глаголы въ дѣепричастіи, напр. исключая, не смотря на и проч.... Нѣкоторыя частицы означаютъ иногда нарѣчія, а иногда предлоги, напр. прежде, послѣ, позади и проч.» (Никольский, 1807, 45). Правда, в ряде случаев Никольский затрудняется дифференцировать морфологический и неморфологический процесс словопроизводства и их продукты, например: «Послѣ нарѣчій произведенныхъ отъ показанныхъ выше именъ прилагательныхъ, или послѣ самыхъ сихъ именъ, употребленныхъ усѣченно въ видѣ нарѣчій» (Никольский, 1807, 52).

Понимание различия между морфемным, словообразовательным, формообразовательным и словоизменительным уровнями отразилось в элиминации степеней сравнения из системы производного вида. Кроме того, ощущение лингвистами того времени специфики этих разделов языкознания проявилось в терминологическом оснащении понятий морфемики и словообразования. Несмотря на то, что некоторые термины были общими для всех уровней языковой системы, напр.: *окончание, различие, предлог* (=приставка) – общие для морфемики, словообразования, формообразования и словоизменения, большая часть терминов употреблялась лингвистами только для обозначения морфемных и словообразовательных понятий.

В ломоносовское время появляется много важных словообразовательных дефиниций, например, в грамматиках можно найти определения *вида, начертания,*

*первообразного и производного, простого и сложного, коренного слова, главного корня, предлога, приложения, наращеня и т. д.*

Для нас важно, что в этот период была предпринята попытка осмыслить и определить саму сущность словообразования. Часть ученых понимала под этим поиск этимонов. Однако В. П. Светов (1790) определяет словопроизводство как прямое происхождение, а это означает, что впервые в науке словообразование напрямую связывается с выяснением первообразных и производных, а не с этимологией.

А. А. Барсов предлагает несколько дефиниций словопроизводства, в которых акценты смещаются от словоизменения и формообразования к сло-вообразованию. Он пишет о полисемии термина «первообразное»: 1) непроизводное по сути, по этимону; 2) производящая основа. Кроме того, он терминологически и понятийно разграничил явления словообразования и словоизменения: в словообразовании исходная единица – *главный корень, односложный корень*, а в словоизменении – *начало*, т. е. начальная форма (Арискина, 2013). Идеи А.А. Барсова о непроизводных единицах, об их природе, об их истоках, о связанных корнях, о межъязыковой мотивированности намного опередили свое время.

М. В. Ломоносов сравнивает словообразовательные возможности различных языков и приходит к выводу о богатстве словообразовательных ресурсов русского языка, что в принципе положило начало русской дериватологии. Вслед за ним А. П. Сумароков (1787, б) призывает пользоваться – в современной терминологии – словообразовательными средствами и моделями родного языка. Аполлосом положено начало словообразовательному анализу. М. В. Ломоносов, а вслед за ним А. А. Барсов, постулируют морфемный принцип русской орфографии.

Кроме перечисленных достижений ломоносовской эпохи, для нас значимо еще и то, что в это время формируется несколько важных для дериватологии тенденций:

Тенденция к выделению словообразовательных типов (Ломоносов).

Тенденция к оформлению понятия «словообразовательное значение», что проявилось в разработке словообразовательного значения глагольных префиксов в работах М. В. Ломоносова).

Тенденция к разграничению синхронного и диахронного словообразования (приведение примеров опрощения «обязан – обвязан» и др.

Тенденция к осознанию словообразовательного средства и способа словообразования («Видъ есть различіе между первообразнымъ и производнымъ словомъ». Начало дефиниции можно трактовать как шаг к пониманию способа словообразования и словообразовательного средства, ведь именно словообразовательное средство становится разностью между вычитаемым (производной основой) и вычитателем (производящей основой) (Курганов, 1769, 1788, 7– 8) (Арискина, 2013).

Итак, в XVIII в. интерес к морфемике и словообразованию, безусловно, усилился. Результатом этого стало то, что уже не словообразование входило составной частью в морфологию (этимологию), а наоборот – морфология рассматривалась в разделе «Словопроизводство».

### **Использованная литература / References**

- АДЕЛЬФОТИС (1591): Грамматика доброглаголиваго еллино-словенскаго языка. Совершеннаго искусства осми частей слова. Львов: Братская тип., 1591. 160 с.
- АДОДУРОВ, В. Е. (1975): Грамматика // Б. А. Успенский. Первая русская грамматика на родном языке (Доломоносковский период отечественной русистики). М.: Наука, 1975. 233 с.
- АПОЛЛОС (БАЙБАКОВ, А. Д.) (1794): Грамматика руководствующая к познанию славено-российскаго языка. Киев: Тип. Киево-Печерския лавры, 1794. 168 с.
- АРИСКИНА, О.Л. (2013): Становление учения о морфемике и словообразовании русского языка: понятийный и терминологический аппарат (XVI-XVIII вв.): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. М., 2013. 46 с.
- БАРСОВ, А. А. (1981): Российская грамматика // Российская грамматика А. А. Барсова; Под ред. и с предисл. Б. А. Успенского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 776 с.
- ЗИЗАНИЙ, Л. (1596): Грамматика словенска совершеннаго искусства осми частей слова и иных нужных новоставлений. Вильно, 1596. 160 с.
- КУРГАНОВ, Н. Г. (1788): Книга письмовник, а в ней наука российскаго языка с семью присовокуплениями разных учебных полезнотраважных вещесловий. М.: Тип. Гиппиуса, 1788. 696 с.
- ЛОМОНОСОВ, М. В. (1804): Российская грамматика // Полн. собр. соч.: Съ приобщениемъ жизни сочинителя и съ прибавлениемъ многихъ его нигде еще не напечатанныхъ творений. Ч. 5–6. Ч. 5. Краткой российской летописецъ съ родословиемъ. Ч. 6. Российская грамматика. Третьимъ тиснениемъ. СПб., 1804. С. 1 – 192.
- МАРКОВ, В. М. (2001): Явления нулевой суффиксации в русском языке // Избр. работы по рус. яз. Казань, 2001. С. 102 – 104. ISBN 5-8185-0036-5.
- НИКОЛЬСКИЙ, А. С. (1792): Основания российской словесности. СПб., 1792. 92 с.
- СВЕТОВ, В. П. (1790): Краткія правила по изучению языка российскаго. М.: Тип. Пономарева, 1790. 190 с.
- СМОТРИЦКИЙ, М. (1648): Грамматика. М.: Печатный двор, 1648. 389 с.
- СОКОЛОВ, П. И. (1788): Начальные основания российской грамматики. СПб.: [Тип.] при Императ. акад. наук, 1788. 148 с.
- СУМАРОКОВ, А. П. (1787): О коренныхъ словахъ русского языка // Полное собрание всѣхъ сочинений, въ стихахъ и прозѣ, покойнаго Дѣйствительнаго Статскаго Совѣтника, Ордена Св. Анны Кавалера и Лейпцигскаго Ученаго Собранія Члена, Александра Петровича Сумарокова. Собраны и изданы въ удовольствие Любителей Россійской Учености Николаемъ Новиковымъ Членомъ Вольнаго Россійскаго Собранія при Императорскомъ Московскомъ Университетѣ. Въ Москвѣ, въ Университетской Типографіи у Н.Новикова, 1787 года. Изданіе второе. Ч. IX. С. 249 – 256.
- СЫРЕЙЩИКОВ, Е. Б. (1787): Краткая российская грамматика, изданная для народных училищъ Россійской имперіи по высочайшему повелѣнію царствующія императрицы Екатерины Вторыя въ Санктпетербургѣ. СПб., 1787. 57 с.
- ЧЕРНЫШЕВСКИЙ, Н. Г. (1949): О словопроизводстве в русском языке // Полн. собр. соч.: В 15 т. М., 1949. Т. 2. С. 815 – 816.

**Профиль автора:**

*Ольга Леонидовна Арискина, доктор филологических наук, профессор, доцент*

Научные интересы: терминоведение, словообразование, история языкознания, социолингвистика, лингвокультурология, преподавание русского языка как иностранного.

**ariskina@list.ru.**

**About the author:**

*Olga Ariskina, Doctor of Philology, Professor, Associate Professor*

Research interests: methods of teaching Russian as a foreign language, terminology, word formation, history of linguistics, linguoculturology, sociolinguistics, linguistic and communicative personality.

**ariskina@list.ru**

## ИСТОРИЧЕСКИЕ СДВИГИ В ФУНКЦИОНИРОВАНИИ РУССКИХ ПАДЕЖНЫХ И ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ

### HISTORICAL CHANGES IN THE FUNCTIONING OF THE RUSSIAN CONSTRUCTIONS WITH SIMPLE AND PREPOSITIONAL CASES

Алеш Бранднер

Резюме: В древнерусском языке словосочетания и их синтаксическая роль в предложении отличалась от современного языка. В ходе исторического развития языка происходили значительные сдвиги у некоторых падежей. Эти сдвиги были вызваны желанием точно выражать определенные отношения. В силу того постепенно ограничивалось стремление выражать определенные значения при помощи простых, беспредложных падежей; простые падежи были со временем вытеснены падежами с предлогом. В докладе анализируются на иллюстративных примерах общие положения.

Ключевые слова: древнерусский язык, современный русский язык, синтаксические сочетания, синтаксическое значение, простые падежи, падежи с предлогом

Abstract: Phrases and their syntactic meanings in Old Russian were very different from contemporary language. In the course of the historical development there were shifts of meaning of some cases. These changes were caused the attempt of the language to express certain relations in a more accurate way. Expressing of certain meanings by simple, non-prepositional cases was gradually reduced; simple cases were replaced by prepositional cases. Historical study of genitive form's use enables us to hypothesise their original semantics.

Keywords: Old Russian, contemporary Russian, syntactic phrases,, simple cases, prepositional cases

В современном русском языке управление может быть предложным или беспредложным. Оба вида синтаксической связи слов были и в древнерусском языке, но беспредложное управление было шире распространено в древнерусском языке. В процессе исторического развития во многих случаях происходила замена беспредложных конструкций предложными. На протяжении истории русского языка происходили отдельные изменения в значениях, причем важным здесь прежде всего является то, что утрачивались некоторые из значений, которые могли выражаться той или иной формой. Это явление представляет значительный интерес, так как современный русский литературный язык нередко сохраняет некоторые конструкции, в которых те или иные падежные формы выступают в несвойственных им теперь значениях. Остатки прежних значений падежных форм сохранились в семантике беспредложных падежей (Иванов, Потиха 1985, 144; Кретьева, Собинникова 1987, 101).

В древнейшую пору развития русского языка падежные формы уточняли действие, выраженное глаголом, со стороны места и времени протекания, причины его возникновения и т. д. Падежи без предлогов были более семантическими, чем теперь. Однако с течением времени падежные формы принимали на себя все новые и новые функции и, таким образом, оказались перегруженными различными значениями (Ломтев 1954, 47). Происходило постепенное ослабление их конкретных значений. Иными словами, происходила их синтаксизация. Это привело к замене беспредложных конструкций предложными, так как предложные конструкции стали более точно и дифференцированно обозначать функции, прежде выполнявшиеся преимущественно падежными формами (Стеценко 1977, 97). Падежи с предлогами, в свою очередь, позднее также отчасти лишались конкретизации, и это стало одним из факторов на внедрение

падежей с производными предлогами, передающими одновременно такие нюансы адвербиальных значений (Mrázek, Porova 2013, 132).

Дальнейшее развитие проходило по пути становления предложных конструкций. Самым наглядным примером может служить история местного падежа, который в древнерусском языке употреблялся без предлога. **Местный** падеж без предлога выступал в древнерусских памятниках прежде всего для обозначения **места**. Особенно широко выступал при названии городов. Ср.: *Иде Мьстиславъ Киеву и сѣде Киевѣ* (Новг. лет.); *И сѣдѣше Мьстиславъ Черниговѣ* (Новг. лет.). Наричательные имена в местном падеже без предлога для обозначения места встречаются редко. Ср.: *Церкы заложена бысть монастырѣ*. Наричательные имена нередко употреблялись в предложной форме местного падежа (Стеценко 1977, 105). Ср.: *Братѣя же съ игуменомъ живяху въ печерѣ* (Пов. вр. лет).

Весьма ограниченным было употребление беспредложного **винительного** для обозначения места (Žaža 2009). Древнерусские конструкции в значительной мере соответствуют современному состоянию. Для обозначения пункта, к которому направлено движение, засвидетельствован винительный без предлога при глаголах движения. Ср.: *Глѣбъ же вниде Черниговъ* (Пов. вр. лет); *Людие же бѣжаша вѣшній градъ* (Пов. вр. лет). Эта форма употреблялась для обозначения места через определенное пространство (Крыско 2006, 54). Ср.: *Пробѣже Лядскую землю* (Ипат. лет.); *Князь Мьстиславъ Галицкии прѣбродися Днѣпръ* (Сызд. лет.). Следует отметить, что в последующей истории языка беспредложные конструкции заменялись предложными с предлогами *в*, *через* (ср.: *вошѣл в Чернигов, переправился через Днепр*). Употребление некоторых из них известно уже древнерусскому языку, ср.: *Вниде Вячеславъ въ Переяславль* (Пов. вр. лет). В современном русском языке остатки такого бывшего употребления беспредложного винительного падежа отражаются в наречных выражениях, ср.: *иди вон, ступай прочь < гряди вѣнъ, иди проче* (Ломтев 1954, 57).

Пространственное значение выражал **творительный** падеж, который обозначал место, на которое распространяется глагольное действие, или выражал направление этого действия. Ср.: *Михаиль царь изиде с вои брѣгомъ и моремъ на болгары* (Пов. вр. лет); *Приносяше же ему Антоний и подаваше ему пищу оконцемъ* (Пов. вр. лет). В дальнейшем использование творительного падежа в пространственном значении суживалось (Стеценко 1977, 103). Утрачено было употребление творительного падежа в значении определенного пространства, через которое совершается действие. Беспредложные конструкции заменялись предложными (ср.: *передавал пищу через окно*). В современном русском языке сохранилось употребление творительного в значении неопределенного пространства (ср.: *идти лесом*).

В значении направления широко употреблялся беспредложный **дательный** падеж. В дательном падеже употреблялись преимущественно названия городов, к которым направлено движение. Дательный беспредложный наиболее часто встречался при аористе *иде* и *приде*, но и при других глаголах. Ср.: *Иде Ярославъ Новугороду* (Пов. вр. лет); *И приде Володимѣр Киеву съ вои многы* (Пов. вр. лет); *И пустиша митрополита Киеву* (Новг. лет.). В последующей истории языка беспредложный дательный падеж стал заменяться конструкциями дательного падежа с предлогом *к*, или винительным падежом с предлогом *в*. Уже в древнерусских текстах встречаются предложно-падежные конструкции. Ср.: *Первые къ Ростову идохъ* (Пов. вр. лет); *И паки изъ Смоленска же пришедъ въ Переяславль* (Пов. вр. лет). В современном русском языке остатки

былого употребления беспредложного дательного падежа отражаются в наречии *домой* < *домови* – дательный падеж основ на *-i* (Георгиева 1968, 78).

При глаголах движения, образованных префиксом *до-* употреблялся **родительный** падеж, обозначающий предмет, до границы которого распространяется глагольное действие. Ср.: *Игорь же дошед Дуная, созва дружину* (Пов. вр. лет); *Они же, дошедъше Русы, вспятишася* (Новг. лет.). Позже беспредложный родительный падежа был вытеснен сочетаниями с предлогом *до* (ср.: *дойти до вокзала, добраться до деревни*).

В значении **времени** употреблялся **местный** падеж без предлога. Ср.: *Томь же лѣтъ бысть знамение въ солнци* (Моск. лет.); *Идоша веснѣ на половце* (Пов. вр. лет). В дальнейшем беспредложные конструкции местного падежа стали вытесняться предложными сочетаниями (Янович 1986, 262). Ср.: *Преставися Володимиръ въ Новъгородѣ* (Новг. лет.); *Въ томь же лѣтъ придоша князи Половечьстии на миръ* (Моск. лет.). Вследствие того местный падеж получил название предложный.

Широко употребительным в древнерусском языке в значении времени был **родительный** падеж без предлога. В этом значении было его применение значительно шире, чем в современном русском языке (Борковский, Кузнецов 1965, 459). Родительный времени выражал названия времен года, месяцев и чисел месяцев, частей суток. Особенно широко распространены такие обстоятельства времени в летописях, где сообщается о событиях, происшедших *той же весны, того же утра, месяца марта* и т. п. (Георгиева 1968, 73–74; Кретьова, Собинникова 1987, 102). Форму родительного падежа обычно имеют обстоятельства, снабженные определением. Ср.: *Того же лѣта поиде князь Олександръ въ татары* (Новг. лет.); *Другаго дъне вельми рано кровавыя зори свѣтъ повѣдають* (Сл. о п. Иг.).

Исследователи русского языка отмечают форму родительного падежа со значением времени в качестве своеобразной особенности древнерусского языка. Такое значение родительного падежа было в целом утрачено литературным языком; вместо древнерусских конструкций здесь выступает или творительный падеж (ср.: *той осенью, прошлой весной*), или винительный падеж (ср.: *в ту весну, в прошлое лето*). В современном русском языке беспредложный родительный падеж времени сохранился лишь в названиях даты (ср.: *первого сентября, восьмого марта, девятого мая*), в сочетании *третьего дня*. Многие конструкции этого типа превратились в наречия, ср.: *сегодня* < *сего дъне*, *завтра* < *за утра*, *вчера* < *вечера* (Георгиева 1968, 73–74; Иванов 1983, 383–384; Иванов, Потиха 1985, 144; Янович 1986, 260).

Для образования времени использовался также **творительный** падеж. Ср.: *И тако идет трѣми неделями доиде преже реченаго* (Жит. Феод. Печ.); *Святополкъ же приде ночью Вышегороду* (Пов. вр. лет); *Приде ... мартѣмь месяцемъ* (Новг. лет.). В творительном падеже употреблялись слова, обозначающие любой отрезок времени. В последующей истории применение творительного падежа ограничивалось, а именно в значении времени, в пределах которого осуществляется действие. В современном русском языке уже нельзя сказать *придет мартом месяцем*, можно сказать только *придет в марте месяце*. Творительный падеж в указанном значении употребляется в современном языке только от имен существительных, обозначающих время, причем эти слова употребляются обычно с определяющим словом (ср.: *ранней весной, поздней осенью, ранним утром*). Прежние формы творительного падежа существительных без определяющего слова перешли в наречия времени (ср.: *утром, днём, зимой, летом, вечером*). Еще более ограничивалось, а затем было совершенно вытеснено, употребление творительного падежа для обозначения определенного времени, в

течение которого совершается действие. Такое применение творительного падежа встречалось еще в литературном языке XVIII века (Ломтев 1954, 51; Иванов, Потиха 1985, 145). Так, например у Грибоедова встречается: *Я сорок пять часов, глаз **мигом** (т. е. на миг) не прищуря, верст более семи сот принеся* (Горе от ума); *Получив **одним годом** (т. е. за один год) изрядный барышок, я женъ построил здесь дом* (Радищев); *Она в три часа напроказить может столько, что и **веком** (т. е. за век) не пособить* (Фонвизин).

Выражение обстоятельства времени в древнерусском языке было наиболее разнообразно в сравнении с выражениями других обстоятельств. Распространенной была конструкция с **местным** падежом без предлога (ср.: *семь же **лѣтъ**, томъ вечерѣ*). Здесь следует говорить не о полной утрате самой формы, а о снабжении ее предлогами *въ, на* для указания конкретного времени действия, ср.: *в том же году, на этой неделе*.

В значении времени употреблялся также беспредложный **винительный** падеж, а именно в двух значениях: а) в значении полностью занятого действием, ср.: *Бысть тишина **все лѣто*** (Новг. лет.); *Иде Волховъ вспять **дни пять*** (Новг. лет.); б) в значении времени, не полностью занятого действием, ср.: *Азь **утро** послю по вы* (Пов. вр. лет); *Осень умре половечьскый князь* (Пов. вр. лет). Дальнейшая судьба этих конструкций была неодинаковой. Произошла дифференциация этих временных оттенков значения путем введения предлогов *въ, на* для указания конкретного времени действия. Этот процесс отражен уже в древнерусских памятниках. Ср.: *Въ **то же лѣто** приде Всеволодъ* (Новг. лет.); *А **на осень** преставися Ольгъ* (Новг. лет.). С такими конструкциями встречаемся в современном русском языке (ср.: *в эпоху Петра Первого, в ближайшее время, на следующий раз*). Конструкции беспредложного винительного времени, полностью занятого действием (когда действие охватывает весь период времени), в современном русском языке сохранились (ср.: *Целый час я вас ждал, Он помолчал минуту*). К той же форме восходят наречия *тотчас, сейчас*. Употребление винительного времени со значением неполностью занятого действием значительно сократилось. Винительный времени с этим значением сохранился в сочетании с определением „каждый“. Ср.: *Каждый вечер я слушаю радио, Каждое лето мы отправляемся в экспедицию* (Георгиева 1968, 74; Стеценко 1977, 102).

В древнерусском языке при супине последовательно употреблялся **родительный** падеж **цели**. Ср.: *Ходи Мирославъ посадникъ из Новагорода мирить **кыянь** съ церниговьци* (Новг. лет.); *И посла Ярополкъ искать **брата*** (Пов. вр. лет). В дальнейшем супин последовательно заменялся инфинитивом, при котором еще некоторое время сохранился родительный цели, потом был заменен винительным падежом. Пражский русист О. Лешка обращает внимание на существующие в современном русском языке конструкции с простым родительным падежом типа *добиться чего, дозваться кого* (Leška 2003, 237).

Супин встречался в памятниках письменности вплоть до XIV века, но довольно рано начал испытывать воздействие со стороны инфинитива, который также мог употребляться для указания на цель действия. Примеры замены супина инфинитивом известны уже в XI веке, ср.: *Иду **уготовати мѣсто*** (Остр. ев.). В современном русском языке супин совершенно утрачен. Минская русистка Е. И. Янович указывает на некоторые косвенные следы его употребления: сохранение при инфинитиве родительного падежа в языке XVII века, ср.: *хлеба **продать** ездил* (на материале частной переписки XVII века), а также в конструкциях современной разговорной речи типа *пойду*

*посмотрю, пойдя почитаю*, в которых супин заменен спрягаемой формой глагола (Янович 1986, 229).

Следует добавить, что в древнерусском языке раннего периода еще не было для выражения целевых отношений таких средств, которые не служили бы одновременно и средством выражения причины. Данные два вида отношений в ряде случаев переплетаются, и средства их выражения не могли не соприкоснуться в своем развитии (Георгиева 1968, 79; Янович 1986, 263). Такими оказались, например, сочетания с предлогами *дѣля, про, ради* и др. Они встречались, как в причинном значении, ср.: *Аже Господинъ бьетъ закупа про дѣло, то безъ вины есть* (Новг. лет.), так и в целевом значении, ср.: *Про сем миръ трудили ся добрии людие* (Ипат. лет.).

При глаголах **удаления, лишения** в древнерусском языке употреблялся **родительный отложительный** без предлога. Ср.: *Бѣгоше людье огня* (Пов. вр.лет); *Се отхожю свѣта сего и се передаю ти манастирь на сблюденіе* (Пов. вр. лет). Родительный отложительный часто употреблялся при отрицательных глаголах, ср.: *Не даша ему сложити вѣнца* (Новг. лет.). В дальнейшем употребление родительного отложительного значительно сократилось. Беспредложные конструкции заменялись предложными (ср.: *бежать от огня, исключить из партии*). Лишь при некоторых глаголах, а также при отрицательных глаголах возможны конструкции с родительным отложительным (ср.: *лишиться жизни, бояться огня, не иметь малейшего понятия*).

Широко был распространен в древнерусском языке **родительный падеж части целого** для обозначения предмета, из которого выделяется часть (в современном русском языке выступает родительный с предлогом *из*). Чаще всего это сочетание встречается в древнерусском языке при местоимении *къто*, но бывает оно и при других местоимениях (неопределенных, отрицательных или определительных – *чьто, которыи, къжьдо, никъто, другыи*). Ср.: *А къто моихъ бояръ имѣтъ службыи моѣи княгынѣ, тѣхъ бояръ, дѣти мои, блюдите* (Дух. гр. 1389); *А чьто если даль сыну своему Василию, и онъ съ тѣхъ сѣлъ мать кормить* (Дух.1455); *О семь бы разумѣти комуждо насъ* (Новг. лет.); *Друзии бо ихъ ядыху* (Новг. лет.). В последующей истории языка беспредложные конструкции родительного целого были вытеснены сочетаниями с предлогом *из*, ср.: *кто из..., что из..., который из...* (Борковский, Кузнецов 1965, 464).

В современном русском языке родительный падеж является основным средством выражения личной **принадлежности**. Употребление этой формы заслуживает особого внимания. Следует отметить, что родительный падеж принадлежности, занимающий в современном русском языке (в первую очередь в литературном) господствующее место по сравнению с притяжательными прилагательными, в древнерусских памятниках встречается значительно реже притяжательных прилагательных. Употребление родительного падежа было ограничено (Макарова, 1954, 7–31). Наоборот, притяжательные прилагательные представлены еще в более поздних памятниках. Родительный падеж принадлежности употреблялся тогда, когда существительное, указывающее на принадлежность, имело при себе определение, или приложение, а также при субстантивации прилагательного, в памятниках, за редкими исключениями, употреблялся родительный падеж принадлежности (рядом с этим родительным, при том же определяемом слове, встречались притяжательные прилагательные – от существительных, при которых нет необходимости поставить определение). Ср.: *Олезь вниде въ градъ отьца своего* (Пов. вр. лет); *И посадиша на*

*столь прадѣда своего Ярослава ...* (Моск. лет.); *Инокъ некий бѣ ученикъ святаго* (Моск. лет.).

В русском литературном языке употребление конструкций с притяжательными прилагательными постепенно ограничивалось и заменялось конструкциями с родительным принадлежностью. Эта замена появилась раньше всего в тех случаях, когда имя владеющего лица не могло быть обозначено одним словом (ср.: *По грамотѣ великаго князя Ивана Васильевича ...*, *по грамотѣ дѣда своего Ярослава* и т. п.).

Притяжательные прилагательные продолжали употребляться для выражения принадлежности в произведениях русских писателей XVIII в., ср.: *Я взялся за нянюшкино лекарство* (А. Н. Радищев: Путешествие из Петербурга в Москву). У писателей XIX в. употребление этих конструкций весьма сократилось, ср.: *Страшась поэтовой любви* (Ф. И. Тютчев).

В современном русском языке притяжательные прилагательные образуются, как известно, главным образом от существительных, обозначающих лиц (ср.: *дядино пальто, материна комната, дедушкина палка, сестрин муж, отцов велосипед, Ванина мать, Танин друг* и т. п.). Их употребление ограничено разговорным стилем языка (Стеценко, 1977, 61).

В древнерусском языке притяжательные прилагательные употреблялись для обозначения действия, выраженного именем существительным, к которому относятся указанные имена прилагательные (ср.: *Слово о полку Игореве, Отъ воскресенья Христова*). Притяжательные прилагательные могли употребляться также и для обозначения объекта действия, выраженного именем существительным, к которому относятся данные имена прилагательные (ср.: *От распятия Христова, Поведая убийство Игореве*). Такое нерасчлененное употребление притяжательных прилагательных затрудняло правильное взаимопонимание и выдвигало необходимость усовершенствования грамматических средств выражения субъекта и объекта действия при отглагольных именах существительных, обозначающих действие (ср.: *походъ Игоревъ* – субъект действия; *убийство Игореве* – объект действия). Поэтому в дальнейшем происходило отмирание имен прилагательных в этой функции и замена их родительным падежом имени существительного (Булаховский, 1950, 269–270).

В значении **орудия**, с помощью которого совершается действие в древнерусском языке широко употреблялся беспредложный **творительный падеж**. Ср.: *И внезапно ударенъ бысть под пазуху стрѣлою* (Моск. лет.); *И того жалобника бити кнутѣм да вкинути в тюрьму* (Моск. лет.). В этой функции творительный сохранился и в современном языке (ср.: *писать карандашом, резать ножом, рубить топором*).

Форма беспредложного **творительного падежа** служила в древнерусском языке также для выражения обстоятельства **способа и образа действия**. Эта конструкция характеризовала глагольное действие, указывая при этом способ или образ его протекания. Ср.: *Бѣживѣ Володимѣрь съ князи околними миромъ* (Пов. вр. лет); *Томъ же лѣтѣ стоя все лѣто ведромъ и пригоре все жито* (Новг. лет.). Это форма обычна и для современного использования (ср.: *Он ответил шѣпотом, Лошади шли шагом*), хотя в современном русском языке, в отличие от древнерусского, можно говорить об определенном ограничении творительного падежа в функции образа и способа действия.

Из форм, полностью ушедших из русского языка, следует отметить чрезвычайно распространенную в древнерусском языке вплоть до XVII века форму **творительного**

падежа со значением **причины** (Георгиева 1968, 78). В творительном причины употреблялись существительные, обозначающие: а) физические предметы и явления – *Бысть сеча зла, и не бѣ лзѣ озеромъ печенегомъ помагати* (Пов. вр. лет); б) абстрактные явления – *А вѣстона бо, братие, Киевѣ тугою, а Черниговѣ напастѣми* (Сл. о п. Иг.); собственные или нарицательные названия лиц – *Мьстиславъ ся быхъ Всеволоду, но нелзѣ Ростиславичи* (Ипат. лет.). В последующей истории языка употребление беспредложного творительного падежа для обозначения причины постепенно сокращалось. Многие сочетания заменялись предложными конструкциями (ср.: *Весна запоздала из-за холодных ветров, Здание пострадало от пожара, Девочка прочитала это письмо из любопытства*).

В древнерусском языке были широко распространены беспредложные конструкции для выражения обстоятельственных отношений. В ходе исторического развития языка они были в большинстве случаев вытеснены предложными, которые стали более точно и дифференцированно обозначать, выполнявшиеся прежде преимущественно падежными формами.

Примечание:

По соображениям типографического характера в древнерусских иллюстративных примерах заменяются некоторые буквы кириллицы буквами, имеющимися в современной азбуке, в связи с тем, что вполне аутентичны формы букв не имеют решающего значения для проводимого лингвистического анализа. Так было вместо *юсов* и преютированных *а. у – я, ю*; вместо *фиты – ф*, вместо *оу – у*.

#### **Цитируемые древнерусские источники**

*Дух. 1455* – Духовная Василия Матвеича Иватина. В кн.: Акты социально-экономической истории северо-восточной Руси. Т. 1.

*Дух. гр. 1389* – Духовная грамота великого князя Дмитрия Ивановича. В кн.: Духовные и договорные грамоты князей великих и удельных.

*Жит. Фед. Печ.* – Житие преподобного отца нашего Феодосия Печерского. Киев. Типография Киево-Печерской Лавры, 1910.

*Мол. Дан. Зат.* – Моление Даниила Заточника. В кн.: Памятники Древней Руси: XII век. Вступительная статья Д. С. Лихачева. Москва, Художественная литература, 1980, с. 389–401.

*Моск. лет.* – Московский летописный свод конца XV в. Москва – Ленинград, Изд-во АН СССР, 1949.

*Новг. лет.* – Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов. Под ред. А. Н. Насонова. Москва. – Ленинград, Изд-во АН СССР, 1950.

*Остр. ев.* – Остромирово евангелие 1056–1057 (изд. фотографически). СПб, 1859.

*Пов. вр. лет* – Повесть временных лет по Лаврентьевской рукописи 1377 г. Часть первая. Текст и перевод В. П. Адриановой-Перец. Москва – Ленинград, Изд-во АН СССР, 1950.

*Сл. о п. Иг.* – Слово о полку Игореве. Москва, Изд-во АН СССР, 1950.

#### **Использованная литература / References**

БОРКОВСКИЙ, В. И., КУЗНЕЦОВ, П. С. (1965): *Историческая грамматика русского языка*. Москва: Наука, 1965. 554 с.

БУЛАХОВСКИЙ, Л. А. (1958): *Исторический комментарий к литературному русскому языку*. Киев: Ряданьска школа, 1958. 487 с.

ГЕОРГИЕВА, В. Л. (1968): *История синтаксических явлений русского языка*. Москва: Просвещение, 1968. 167 с.

ИВАНОВ, В. В. (1983): *Историческая грамматика русского языка*. Изд. 2-е, испр. и допол. Москва: Просвещение, 1983. 399 с.

ИВАНОВ, В. В., ПОТИХА, З. А. (1985): *Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе*. Москва: Просвещение, 1985. 159 с.

КОЛЕСОВ, В. В. (2009): *Историческая грамматика русского языка*. Москва: Академия, 2009. 511 с. ISBN 978-7695-5687-6

КРЕТОВА, В. Н., СОБИННИКОВА, В. И. (1987): *Историческое комментирование фонетики и грамматики русского языка*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1987. 118 с.

КРЫСКО, В. Б. (2006): *Исторический синтаксис русского языка. Объект и переходность*. Москва: Издательский центр "Азбуковник", 2006. 485 с. ISBN 5-98455-020-2

ЛОМТЕВ, Т. П. (1954): *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва: Издательство Московского университета, 1954. 78 с.

МАКАРОВА, С. Я. (1954): Родительный падеж принадлежности в русском языке XI–XVII вв. In *Труды Института языкознания III*. Москва: АН СССР, 1954, с. 7–31.

НОВИКОВА, Н. В. (2013): *Синтаксис древнерусского языка*. Учебное пособие. Тамбов, Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2013. 141 с.

СТЕЦЕНКО, А. Н. (1977): *Исторический синтаксис русского языка*. Москва: Высшая школа, 1977. 351 с.

ЯНОВИЧ, Е. И. (1986): *Историческая грамматика русского языка*. Минск: Издательство Университетское, 1986. 319 с.

LEŠKA, O. (2003): *Jazyk v strukturním pojetí. Kapitoly ze synchronní a diachronní ruštiny*. Praha: Euroslavica 2003. 476 s. ISBN 80-85494-67-1

MRÁZEK, R.–POPOVA, G. V.: *Historický vývoj ruštiny*. Brno: Tribun EU 2013. 202 s. ISBN 978-80-263-0354-1

ŽAŽA, S. (2009): Der adverbiale Akkusativ im Griechischen, Lateinischen und Altrussischen. In *Early european languages in the eyes of modern linguistics*. Brno: Masaryk University, 2009, 359–367. ISBN 978-80-210-4944-4

#### **Профиль автора:**

*Алеш Бранднер, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: описательная и историческая грамматика русского языка, историческая грамматика русского языка

Университет им. Т. Г. Масарика, Философский факультет, Институт славистики, Арна Новака, 1, 602 00 Брно, Чешская Республика

**brandner@phil.muni.cz**

#### **About the author:**

*Aleš Brandner, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: russian normative and historical grammar, teaching Russian as a Foreign Language

The Masaryk University, Faculty of Arts, Department of Slavonic Studies, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, Czech Republic

**brandner@phil.muni.cz**

**БАЗА ДАННЫХ ПРАГМАТИЧЕСКИ МАРКИРОВАННОЙ ЛЕКСИКИ  
РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ  
ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКИ**

**DATABASE OF PRAGMATICALLY MARKED RUSSIAN VOCABULARY:  
PRINCIPLES OF LEXICOGRAPHY OF IDEOLOGICAL SEMANTICS**

**Елена Юрьевна Булыгина  
Татьяна Александровна Трипольская**

Резюме: В статье представлены предварительные результаты исследовательского проекта<sup>46</sup>, направленного на решение спорных вопросов теории прагматической семантики слова, а именно: содержание, структура, статус прагматического макрокомпонента лексического значения и способы его лексикографирования.

Исследуется коммуникативная модель лексического значения, включающая прагматический макрокомпонент (идеологический, национально-культурный, гендерный, социальный, эмотивно-оценочный и др. микрокомпоненты в их соотношении); анализируются способы лексикографического представления прагматической семантики в словарях разных типов; разрабатывается концепция лексикографической интерпретации прагматически маркированных фрагментов лексической системы языка.

Прикладная составляющая проекта – создание компьютерной базы данных прагматически маркированной лексики, доступной для широкого круга пользователей: исследователей, лингвистов-экспертов, переводчиков и преподавателей русского языка, в том числе как неродного и иностранного. При создании компьютерной базы данных прагматически маркированной лексики мы опираемся на российский и зарубежный опыт в корпусной и компьютерной лингвистике. В настоящее время отсутствуют ресурсы, позволяющие осуществлять поиск прагматически маркированной языковой единицы по семантической, прагматической, функциональной, стилистической характеристике. Поэтому создание подобной электронной лексикографической системы представляется теоретически и практически значимым.

Ключевые слова: прагматический макрокомпонент, динамические процессы, идеологический компонент, база данных прагматически маркированной лексики русского языка

Abstract: Among the most significant current issues in the field of structural, systematic and communicative description of lexical meanings are identifying pragmatically marked lexical items, classification of various micro-components comprising the larger structure of the pragmatic macro-component within the lexical meaning, and examining their communicative potential. The solution of these theoretical problems is considered as a necessary condition of creating appropriate models for lexicographic description and typology of Pragmatically Marked Lexicon within active type dictionaries or/ and in special computer databases.

The article explores the integral model of lexical meaning, including pragmatic macro components; describes the structure, content, variable potential and implementation of pragmatic semantics in different types of discourse; analyzes the ways how pragmatic semantics can be lexicographically presented in dictionaries of different types; develops the concept of lexicographical interpretation of pragmatically labeled items within the Russian lexical system.

The article considers ideological semantics and ways of its lexicography in the database of pragmatically labeled vocabulary.

The applied component of the project is creating a computer database of pragmatically marked vocabulary, available for a wide range of users: researchers, linguistic experts, interpreters and teachers of the Russian language. The described computer database of pragmatically marked vocabulary is based on the Russian and international experience in corpus and computational linguistics.

---

<sup>46</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке грантов РФНФ: проект 15-04-00122а «Прагматический потенциал языкового знака: семасиологический и лексикографический аспекты»; проект 15-14-54001 «Конфликтный текст в зеркале лингвистической экспертизы».

Keywords: pragmatic macrocomponent, dynamic processes, the ideological component, Russian pragmatically marked lexicon database

В статье рассматривается идеологическая семантика и способы её лексикографирования в базе данных прагматически маркированной лексики.

Электронный ресурс включает две составляющие части: во-первых, это словарные данные из авторитетных толковых словарей, во-вторых, описание семной структуры лексического значения, содержащего денотативный и прагматический макрокомпоненты. Таким образом, объяснительный потенциал базы данных позволяет обобщить имеющийся положительный опыт лексикографирования изучаемого словарного фрагмента.

Поиск в базе данных осуществляется с использованием разных «входов», обусловленных задачами пользователя: от леммы (к данным разных толковых словарей и далее – к результатам семантико-прагматического исследования этого слова); от конкретного словаря; от прагматической характеристики (например, от специальной пометы или словарного комментария); от стилистической пометы слова.

База данных прагматически маркированной лексики представляет собой разновидность активных словарей. Описываемые единицы сопровождаются разными видами лингвистически релевантной информации, что позволяет решать принципиально новые задачи: представление прагматической семантики в словарях разных типов (разработка лексикографической схемы прагматически маркированного слова, системы комментирующих помет и формирование корпуса иллюстраций, адекватно отражающих прагматическую семантику). Кроме того, электронный ресурс в существенной мере расширяет «доказательные возможности» лексикографических источников при выполнении лингвистической экспертизы, а также будет полезен в практике перевода и реконструкции фрагментов национальной картины мира (в сопоставлении с другими языковыми картинами мира).

Ожидаемые результаты проекта связаны с дальнейшим развитием коммуникативной теории лексического значения и обусловлены обращением к проблеме моделирования прагматического макрокомпонента в семантике слова, а также с разработкой моделей словарных статей, описанием способов отражения лингвистически значимой информации.

Подходя к решению поставленных задач, мы наметили границы русского словаря лексем, содержащих в своей семантике прагматические смыслы. Традиционно к ядру этого словарного фонда относят эмотивно-оценочную лексику, прагматическая маркированность (наличие коннотаций) которой никем не оспаривается. Широкое понимание коннотации и приравнивание её к прагматическому содержанию В.Н.Телии<sup>47</sup> вводит в этот словарь новые объекты – группы слов, содержащие в своей семантике идеологические, национально-культурные, социальные, гендерные, возрастные и др. компоненты, которые прямо или косвенно связаны с аксиологической сферой.

Прагматические компоненты, в первую очередь, идеологический, отличаются особой подвижностью и изменчивостью во времени и связаны с изменением политических, социальных и морально-нравственных ориентиров, например, идеологический компонент в словах *шпион*, *диссидент*, *патриот*, *монах*, *либерал* и

---

<sup>47</sup> ТЕЛИЯ, В.Н. (1990): Коннотация. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1990. С. 236–237. ISBN 5-85270-031-2

др. неоднократно менял оценочный вектор с минуса на плюс и с плюса на минус в течение нескольких десятков лет.

Работа требует детализации такого понятия, как динамические процессы в идеологически маркированном словаре: они проявляются в снятии идеологической коннотации, например, в группе православной лексики и некоторых советизмов; в появлении идеологической семантики у нейтрального слова (*партнёр, оппонент* и др.), в многократном изменении прагматического значения «свой-чужой» + оценка (*шпион, немец, фашист, демократ* и др.). Проиллюстрируем эти процессы и способы их лексикографической интерпретации на примере слов *либерал* и *фашист*, актуальных в современном политическом дискурсе.

Лексикографические источники отражают идеологическую информацию с разной степенью эксплицитности и детализации. Слова *либерал, либеральный, либерализм* зафиксированы в дореволюционных словарях, однако их семантика не содержит очевидных оценочных коннотаций, хотя политическое вольнодумство едва ли приветствовалось в России XIX века. Ср., например, в Словаре В.И. Даля: *Либерал* политический вольнодумец, мыслящий или действующий вольно; вообще, желающий большой свободы народа и самоуправления (В.И.Даль)<sup>48</sup>.

Все толковые словари XX века отмечают в слове *либерал* следующие значения: (от латин. *liberalis* – относящийся к свободе). 1. Сторонник либерализма (ТСУ, БАС, МАС, ТСОШ)<sup>49</sup>.

2. Член либеральной партии; противоп. консерватор. Английские либералы (ТСУ); Член либеральной партии. Либералы отличаются от консерваторов (черносотенцев) тем, что представляют интересы буржуазии, которой необходим прогресс и сколько-нибудь упорядоченный правовой строй, соблюдение законности, конституции, обеспечение некоторой политической свободы. Ленин, т. 18, с. 206 (БАС).

3. В языке дворянской и буржуазной среды – свободомыслящий человек (ТСУ); **Устар.** Свободомыслящий человек, вольнодумец. Он был либерал, вольтерьянец по тогдашнему выражению. С. Акс. Наташа (БАС, МАС).

Начиная с советских времен, слово *либерал, либеральный* и *либерализм* имеют идеологическую негативно ориентированную семантику, связанную с понятием идеологически чуждого течения (в буржуазном мире). Ср.: Либерализм (книж.) 1. Система политических идей, взглядов, <... > свойственная идеологам промышленной буржуазии ... отстаивающая трусливо и непоследовательно, политические свободы в интересах «свободы» приобретения и эксплуатации (сохранена орфография составителей словаря – Т.Т., Б.Е.) пролетариата... 4. Преступная снисходительность, попустительство (нов. неодобрит.). Гнилой либерализм (ТСУ).

---

<sup>48</sup> ДАЛЬ, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. М.: Русский язык, 2000. ISBN5-200-02792-9.

<sup>49</sup> Толковый словарь русского языка/ Под ред. Д.Н.Ушакова: В 4-х т. М.: ОГИЗ, 1935-1940 (ТСУ); Словарь современного русского литературного языка: В 17 тт. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965 (БАС); Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. Т. 2. К – О. – 1999 – 736 с. ISBN 5-200-02674-1 («Русский язык»), ISBN 5-87548-045-9 (Полиграфресурсы); Т. 4. С – Я. – 1999 – 800 с. ISBN 5-200-02676-8 («Русский язык»), ISBN 5-87548-047-5 (Полиграфресурсы) (МАС); Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с. – ISBN 978-5-9900358-6-7. (ТСОШ).

Что касается значения «свободомыслящий человек», то в ТСУ оно отнесено к дворянским и буржуазным ценностям, а в более поздних толковых словарях это значение маркировано как устаревшее (БАС, МАС). Словари отражают реальное положение дел, так как со свободомыслием и вольнодумством в стране победившей революции надолго покончено.

Гнездо родственных слов начинает развивать новые политические значения (преследуется излишне мягкое отношение к врагам революции и Советской власти: см., например, *соглашатель, мягкотелый*) и так называемые бытовые значения с отрицательными коннотациями: Преступная снисходительность, попустительство (нов. неодобрит.). Гнилой либерализм (ТСУ); Разг. Тот, кто либеральничает, занимается вредным попустительством (МАС); Человек, к-рый либеральничает (ТСОШ).

К началу XXI века динамические процессы в области идеологической семантики находят отражение в словаре С.А. Кузнецова<sup>50</sup>: в семантической структуре существительного *либерал* происходит перегруппировка значений по степени актуальности: на первое место выходит бытовое значение 1. Человек, терпимо, снисходительно относящийся к кому-, чему-л. Учитель был либералом. Командир роты не был либералом; а значение «представитель общественно-политического течения», с точки зрения автора словаря, уходит в семантической структуре полисеманта на второй план. Отметим, что политическая окраска (слишком мягкого к идеологическим чужакам человека) утрачивается.

Дальнейшая судьба лексем *либерал* и *либерализм* связана с эпохой Перестройки. Так, словарь Г.Н. Скляревской<sup>51</sup>, отражающий снятие идеологических буржуазных и советских коннотаций, возвращает этим лексемам их смысловую связь с исходным *liberté* (свобода). Ср.: *Либерал, а, м. – сторонник политики либерализации общественных отношений; свободомыслящий человек. <...>. Россия сегодня – мечта ранних либералов: государство уже почти не вмешивается в экономику.* МН, 22.05.94 – 29.05.94. *В среде российских либералов принято считать, что социал-демократы – это партия дележа общественного пирога, и только. Однако, как показывает мировой опыт, такая точка зрения ошибочна.* МН., 05.11.95 – 12.11.95.

В последнее десятилетие исследуемые единицы вновь попадают в идеологический контекст: для части социума они сохраняют известное значение «свободомыслящий человек, отстаивающий гражданские свободы». Ср.: *Захар Захарович, как истинный демократ и наследственный либерал, не счит для себя зазорным опуститься до объяснения сотруднице причин такого шага <...>* (Н. Дежнев. Год бродячей собаки, 2002)<sup>52</sup>.

Для другой части говорящих *либерал* в современном политическом дискурсе отличается крайне резкой отрицательной оценкой, связанной с противопоставлением так называемых патриотических (наших) ценностей чужим. Ср.: *Провокаторов, задавшихся целью перессорить представителей разных конфессий, общество*

<sup>50</sup> Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норит, 1998. 1534 с. ISBN 5-7711-0015-3 (БТСРЯ).

<sup>51</sup> Толковый словарь русского языка конца XX в. : языковые изменения / Е. Ю. Ваулина [и др.] ; гл. ред. Г. Н. Скляревская ; Российская Академия Наук, Институт лингвистических исследований. СПб: Фолио-Пресс, 1998. 699 с. ISBN 5-7827-0100-X

<sup>52</sup> Все примеры взяты из Национального корпуса русского языка [Электронный ресурс]. URL:ruscorpora.ru (дата обращения: 05.05.2018 г.).

обязано привести в чувство. Во все века Вера любим народом защищалась, как самая высшая ценность, а веротерпимость считалась показателем культуры. Без веротерпимости мир погрузится в нескончаемые войны. Похоже, этого **либерал-маргиналы** и добиваются (А. Богатырев. Правозащитники или правонападающие? (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.09.14); *Во-первых, что же и есть либерализм, если говорить вообще, как не нападение (разумное или ошибочное, это другой вопрос) на существующие порядки вещей? Ведь так? Ну, так факт мой состоит в том, что русский либерализм не есть нападение на существующие порядки вещей, а есть нападение на самую сущность наших вещей, на самые вещи, а не на один только порядок, не на русские порядки, а на самую Россию. Мой либерал дошел до того, что отрицает самую Россию, то есть ненавидит и бьет свою мать. Каждый несчастный и неудачный русский факт возбуждает в нем смех и чуть не восторг. Он ненавидит народные обычаи, русскую историю, всё. Если есть для него оправдание, так разве в том, что он не понимает, что делает, и свою ненависть к России принимает за самый плодотворный либерализм (о, вы часто встретите у нас либерала, которому аплодируют остальные и который, может быть, в сущности самый нелепый, самый тупой и опасный консерватор, и сам не знает того!* (Коллективный Форум:Разорять область они не боялись, а книжку боятся, 2011).

Таким образом, лексикографический и корпусный материал, дифференцированный по временному параметру, позволяет представить динамические процессы в области прагматически маркированной лексики.

В известной дискуссии о возможности и необходимости отражать в толковом словаре прагматическую семантику как трудноуловимую и подвижную (Langacker 2005, Рахилина 2013, Скляревская 1995)<sup>53</sup> поставлена задача проанализировать, как лексикографически представлена или не представлена прагматическая информация. Трудно было бы ожидать полную информацию о «поведении слова» в разных речевых ситуациях в классических толковых словарях русского языка, поскольку серьезное изучение коннотативного значения началось только в конце 70-х годов прошлого века. Однако анализ словарных материалов под этим углом зрения позволяет говорить о весьма последовательном отражении разными способами (толкование, специальный комментарий, пометы, иллюстративный материал) прагматических компонентов: идеологического компонента религиозной и политической лексики в ТСУ–1935, эмотивно-оценочного – в БАС и МАС, гендерного и возрастного в ТСОШ–1999, ТСУ–1935, МАС и БАС. Сложившаяся лексикографическая ситуация объясняется не чем иным, как высоким профессионализмом и лингвистическим чутьём лексикографов.

Иная картина в толковых словарях последних лет: их авторы практически выносят проблему отражения коннотативной семантики за скобки. Сравним семантизацию разных прагматических компонентов в ТСУ–1935 и ТСОШ–1999, с одной

---

<sup>53</sup> ЛАНГАККЕР, Р. (2005): An Interview with Ronald Langacker, by Jozsef Andor . *Acta Linguistica Hungarica Cognitive Grammar: The State of the Art and Related Issues*. Vol. 52 (4). 2005. Pp. 341-366. ISSN 1216-8076;

РАХИЛИНА, Е.В (2013): Introducción. О московской лексико-типологической группе (MLEXT). *Tipología léxica*. Granada: Edita: Jizo Ediciones. 2013. P. 9-16. ISBN: 978-84-938920-4-3. Depósito legal: Gr./560-2013.

СКЛЯРЕВСКАЯ, Г.Н. (1995): Прагматика и лексикография. Язык - система. Язык - текст. Язык - способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова / ред. Ю.С. Степанов, Е.А. Земская, А.М. Молдован. М.: Институт русского языка РАН, 1995. С.63-71. ISBN 5-88744-004-X.

стороны, и в Современном толковом словаре русского языка Т.Ф. Ефремовой (2006)<sup>54</sup>, с другой, автор которого отказался от иллюстративного материала. В словаре Т.Ф. Ефремовой эта «наиболее тонкая материя слова» осталась не отраженной вовсе, видимо, как неактуальная для «создания своего рода атласа семантической структуры русской лексической системы»<sup>55</sup>. Ср.: *азиат*, а, м. 1. Уроженец Азии. 2. **перен. Некультурный, грубый человек (возникло на почве высокомерно-пренебрежительного отношения европейцев к колониальным народам; устар.)** (ТСУ–1935); *азиаты* мн. 1. Коренное население Азии, жители этой части света. 2. Представители этого населения (с. 40)<sup>56</sup>.

Однако немалая часть прагматически маркированной лексики как таковая толковыми словарями не интерпретируется совсем, либо интерпретируется частично, либо спорно.

Проблема словарной фиксации динамических процессов, происходящих в лексической системе (идеологизация/деидеологизация, актуализация/архаизация семантики слова и др.) является одной из активно обсуждаемых в последнее время, но не имеет однозначного решения. Общий словарь, в отличие от словарей новой лексики, естественным образом отстает от быстро меняющейся языковой ситуации, включая многократно подтвержденные речевой практикой языковые факты. Современные активные процессы остаются за пределами традиционных словарей. Это является одной из причин, объясняющих необходимость разработки специальных лексикографических ресурсов, которые носят открытый характер и могут быстро реагировать на происходящие в языке изменения.

Таким образом, современная лексикографическая ситуация подтверждает актуальность и значимость создания базы данных, отражающей прагматическую лексику с учетом динамических процессов в этом лексическом фрагменте, и дает возможность осмыслить варианты лексикографирования разнородной прагматической семантики.

Лексикографические источники нового поколения «наследуют» не только положительный опыт, но и круг нерешённых (спорных) проблем традиционной лексикографии: так, до конца не разработаны способы подачи прагматической информации о слове. В электронной базе данных не только суммируется наиболее ценный словарный опыт, но и предлагаются дополнения и уточнения к существующей системе помет, расширяется/обновляется иллюстративный материал и вводится специальный комментарий (специальные словарные формулы), представляющий лексику с относительно полным спектром прагматических смыслов в их соотношении друг с другом<sup>57</sup>.

<sup>54</sup> ЕФРЕМОВА, Т.Ф. (2006): Современный толковый словарь русского языка. В 3-х тт. М.: АСТ: АСТРЕЛЬ, 2006. Т.1: А–Л. ISBN 5-17-029521-9.

<sup>55</sup> ЕФРЕМОВА, Т.Ф. Предисловие/ Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х т. М.: АСТ: АСТРЕЛЬ, 2006. Т.1: А–Л). С. 5. ISBN 5-17-029521-9.

<sup>56</sup> Там же.

<sup>57</sup> БАСАЛАЕВА, Е.Г. (2016): Прагматический макрокомпонент и способы его семантизации в электронной базе данных. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. № 6. Новосибирск. С.112–125. ISSN 2226-3365 .DOI:<http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.09>

БУЛЫГИНА, Е.Ю., ТРИПОЛЬСКАЯ, Т.А. (2016): База данных «Прагматически маркированная лексика русского языка»: материал, принципы описания, возможности использования. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. № 6. Новосибирск. С. 70-85. ISSN 2226-3365. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.06>

В качестве примера лексикографического описания рассмотрим фрагмент электронной базы данных – прагматически маркированную лексему *фашист* с идеологической семантикой.

### Слово *фашист*

Тематическая принадлежность:	Характеристика лица: принадлежность к общественно-политическому / идеологическому течению
Толковый словарь русского языка/ Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: ОГИЗ, 1935–1940 (ТСУ):	(нов.полит.). Странник фашизма. <b>Фашизм</b> , мн. нет, м. (ит. fascismo от латин. Fascis – пучок прутьев, в древнем Риме служивший символом власти) (нов.полит.). Одна из форм открытой буржуазной диктатуры в нек-рых капиталистических странах, возникшая в Италии после первой империалистической войны в обстановке общего кризиса капитализма.
Словарь современного русского литературного языка: В 17 тт.– М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965 (БАС):	Странник, приверженец фашизма; член фашистской организации. <i>Фашисты кровожаднее зверей, но более трусливы, чем звери.</i> М. Горький, [Эрнсту Тельману]. <i>Голосом, хриплым от волнения, она рассказала, что городок занят небольшим отрядом фашистов.</i> Паустов. Созвездие Гончих Псов. – Энци. слов. Гранат: ф а ш и с т ы; Слов. иностр. слов 1937: ф а ш и с т
Словарь русского языка: В 4-х тт./Под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984 (МАС):	Приверженец фашизма, член фашистской организации. <b>Фашизм</b> , м. Политическое течение, возникшее в капиталистических странах в период общего кризиса капитализма и выражающее интересы наиболее реакционных и агрессивных кругов империалистической буржуазии, а также открыто террористическая диктатура наиболее реакционных сил монополистического капитала, для которых характерны воинствующий антикоммунизм, шовинизм, расизм, подавление всех демократических свобод, подготовка и развязывание захватнических войн.
Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999 (ТСОШ):	Странник и последователь фашизма, член фашистской партии.    ж. фашистка, -и    прил. фашистский, -ая, -ое. а, м. Идеология воинствующего расизма, антисемитизма и шовинизма, опирающиеся на нее политические течения, а также открытая террористическая диктатура одной господствующей партии, созданный ею репрессивный режим, направленный на подавление прогрессивных общественных движений, на уничтожение демократии и развязывание войны. <i>Победа над фашизмом.</i>    прил. <i>фашистский, -ая, -ое. Фашистская оккупация. Ф. режим.</i>
Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения. / Гл. ред. Г.Н.Скляревская. СПб.: Изд-во ИЛИ РАН, 1998:	Странник, последователь фашизма; член нацистской партии. <i>Во время октябрьских событий у Белого дома фашисты торговали своей литературой.</i> КО, 06.07.94. – См.; Коричневые. Национал-патриот. <b>Фашизм.</b> Идеология и политика шовинизма и расизма, направленные на уничтожение демократии и установление авторитарных, репрессивных режимов. <i>Трагедия, порожденная коммунизмом и фашизмом, придала международный характер репрессиям и террору. Приходит время понимания и примирения.</i> – См.: Авторитаризм. Диктатура. Тоталитаризм.

<p>Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норит, 1998:</p>	<p>Приверженец фашизма, член фашистской организации. // Разг. О солдатах и офицерах гитлеровской Германии. <i>Отряд фашистов. Сражаться с фашистами.</i> / &lt;Фашистка, -и; мн. род. -ток, дат. -ткам; ж. Фашистский&gt;</p>
--	---

Трактовка семантики слова *фашист* зависит от исторического периода и общественно-политической ситуации. В словаре Д.Н. Ушакова (1935) слово *фашист* характеризуется как (нов.полит.), связанное с буржуазной диктатурой в некоторых капиталистических странах, – чужое, идеологически маркированное, отрицательно оценочное. Можно предположить, что это толкование относится, например, к фашизму в Испании: *Это инструмент, которым Амадео Хименес Санчес, боец республиканской Испании, подал 19 июля 1936 г. сигнал к атаке казармы Ла Монтанья, находившейся в руках фашистов* («Советское искусство», 1938.01.14)

В БАС идеологические и политические коннотации ушли в подтекст и не требуют особой экспликации, представление об истинном лице немецкого фашизма дано в иллюстративном материале: фоновые знания русских читателей достраивают словарную статью до целого.

В ТСОШ идеологический компонент включен в энциклопедическое толкование, содержащее понятие диктатуры и репрессивного режима с идеологией расизма, антисемитизма и шовинизма.

В современном языке актуализируется оценочная семантика: «крайне злобный, агрессивный человек» и возможность употребления лексемы как бранного слова.

На каком-то этапе слово *фашист* устойчиво синонимизируется с лексемами *немец* и *нацист*. Хотя в слове *немец* толковые словари фиксируют только принадлежность к основному населению Германии; РАС<sup>58</sup> и речевая практика определённого периода свидетельствует о наличии у него идеологического значения, как и у слова *фашист*. Ср.: РАС: *немец: фашист* 17; русский 10; иностранец; **война; Германия; национальность, фриц; аккуратный, ариец, враг, гад, Гитлер, чистота** и т.д.

Среди реакций значительное место занимают те, которые связаны с войной, её местом и последствиями в жизни советского человека, памятью поколений: *фашист, война, Германия, фриц, Гитлер, враг, жестокий, Ганс, националист, с автоматом, солдат, фашизм, гад, ненависть*.

Функционирование слова *немец* в речи соответствует представленному в РАС фрагменту языковой картины мира. Ср.: *В телевизоре староста, служивший немцам и схваченный партизанами, стал кричать: «Я русский», а секретарь райкома ему сказал: «Ты предатель и для нас ты трижды немец, гад».* (В. Войнович. *Монументальная пропаганда // «Знамя» №2–3, 2000*); *В те годы само слово «немец» было ненавистно... Для нас он был не просто немец, но и – немец-начальник, немец-погоняла* (Г. Жженов. *Прожитое, 2002*); *Сразу после войны слово «немец» советскому человеку напоминало о войне* (М. Горбачев. *Как это было. Объединение Германии, 1999*).

Следует отметить, что для людей старшего поколения слово *немец* по-прежнему сохраняет ярко выраженную отрицательную коннотацию.

<sup>58</sup> КАРАУЛОВ, Ю.Н., СОРОКИН, Ю.А., ТАРАСОВ, Е.Ф., УФИМЦЕВА, Н.В., ЧЕРКАСОВА, Г.А. (2003): Русский ассоциативный словарь. Т.1. Москва: АСТ-Астрель, 2002. С. 368. ISBN 5-17-015421-6.

Обратимся ко второй части электронного ресурса, которая включает результаты специального исследования прагматически маркированной лексики, содержащей идеологический компонент. Комплексный анализ лексических единиц способствует более точному и последовательному описанию их многомерной семантики, выявлению микрокомпонентов, входящих в прагматический макрокомпонент, моделированию структуры прагматического значения.

#### Значение 1

Словарь прагматически маркированной лексики:	Сторонник идеологии воинствующего расизма, антисемитизма и шовинизма, опирающихся на нее политических течений, а также открытой террористической диктатуры одной господствующей партии, созданного ею репрессивного режима, направленного на подавление прогрессивных общественных движений, на уничтожение демократии и развязывание войны; член фашистской организации.
Иллюстративный материал:	<i>Фашизм есть диктатура националистов. Соответственно, фашист – это человек, исповедующий (и проповедующий) превосходство одной нации над другими и при этом активный поборник «железной руки», «дисциплины-порядка», «ежовых рукавиц» и прочих прелестей тоталитаризма. И все. Больше ничего в основе фашизма нет. Диктатура плюс национализм. Тоталитарное правление одной нации. А все остальное – тайная полиция, лагеря, костры из книг, война – прорастает из этого ядовитого зерна, как смерть из раковой клетки (А. и Б. Стругацкие).</i>

#### Значение 2

Тематическая принадлежность:	Характеристика лица: морально-нравственные признаки
Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норит, 1998:	// Бранно. О крайне агрессивном, злобном человеке.
Словарь прагматически маркированной лексики:	О крайне агрессивном, злобном, жестоком человеке.
Иллюстративный материал:	Скорее всего, не я его ударил, а то существо, которое сидит во мне и таится до поры, до времени! То высшее существо, которое ведёт извечную борьбу с рассудком. –Ты, ты, фашист, фашист, фашист, – я заикался и не находил других слов, – фашист, фашист, фашист!... Выскочил из подвала. Последнее, что услышал, были слова Женьки Рубинштейна: – Нечаянно он. Я видел: споткнулся и прямо головой попал в живот. В такой большой живот и немудрено попасть! Не больно? (М. Лезинский)
Эмоционально-оценочный компонент - отрицательный:	крайне неодобр.

Значение 3

Тематическая принадлежность:	Характеристика лица: принадлежность к общественно-политическому / идеологическому течению
Словарь прагматически маркированной лексики:	Солдат или офицер гитлеровской Германии, воевавший с СССР в 1941-1945 гг.
Иллюстративный материал:	Спикировавший на меня фашист промазал. Трассы из его стволов прошли лишь то место, где только что находился мой штурмовик, а сам немец, будто стремясь догнать их, проскочил мимо меня вниз (М. Лезинский. Капитан милиции Булинич). Мы с товарищами посовещались, и решили сделать тебе небольшой подарок. Держи! – и протянул Артему автомат, наверное, один из снятых с убитых Артемовых конвоиров. – И вот еще, – в его руке лежал фонарь, которым освещал себе дорогу усатый фашист в черном мундире. – Это все трофейное, так что бери смело. Это твое по праву. Мы бы остались здесь еще, но задерживаться нельзя (Д. Глуховский. Метро 2033, 2005).
Эмоционально-оценочный компонент - отрицательный:	Неодобр.
Идеологический компонент:	политическое: чужой

Значение 4

Тематическая принадлежность:	Характеристика лица: противник существующего общественно-политического строя
Словарь прагматически маркированной лексики:	Враг народа, предатель, шпион.
Иллюстративный материал:	Да во всем, во всем. – По щекам Даши уже текли слёзы, и она смахнула их рукой. – Он говорит, а все молчат. Говорят одно, а думают другое. Вчера был героем, наркомом, портреты его висели, кто о нём плохо сказал, того на десять лет. А сегодня напечатали в газете пять строк – и враг народа, фашист... И опять – кто хорошо о нём скажет, того на десять лет. Ну какой же это порядок, какая же тут правда? Вот дядя Петя...(Ю. Домбровский. Факультет ненужных вещей, часть 1, 1978); – Вы явный симулянт. Вы фашист. В час, когда наша родина сражается с врагом, вы суёте ей палки в колёса (В. Шаламов. Колымские рассказы, 1954-1961). В устах Фрейслера слово «коммунист» было худшим из ругательств. Его коллега Вышинский использовал слово «фашист» в качестве синонима слова «преступник» (Д. Митюрин. Прокуроры от дьявола // «Криминальный отдел», 2012).
Эмоционально-оценочный компонент - отрицательный:	крайне неодобр., презрит.
Идеологический компонент:	политическое: чужой

Оттенок значения 4

Тематическая принадлежность:	Характеристика лица: противник существующего общественно-политического
Словарь прагматически маркированной лексики:	Внутренний / внешний враг существующего политического режима.
Иллюстративный материал:	<p>Так вы, получается, являетесь поборником фашизма? – ошарашивает его внезапным вопросом гуляющий по буфету ведущий. – Я? Да вы что такое говорите?! - Ну как же! Вы ведь с симпатией отзывались о Майдане. – Ну и что? – Как ну и что? Вам что, неизвестно, что это был фашистский переворот? Всем известно, а вам неизвестно? Странно. Вроде умный человек, книжки читает. Ведь там же чистой воды фашизм. Вот и Марьяванна подтвердит. Марьяванна! Ведь правда фашизм? – Еще какой фашизм! – охотно и, главное, громко подтверждает Марьяванна. – Мне ли фашизма не знать! Они там все фашисты. Ленина с площади снесли? Снесли. В Европу захотели? Захотели. Не по-русски говорят? Говорят. Что же это, если не фашизм?! – Ну вот, видите? – весело подытоживает ведущий. – Что и требовалось доказать. Наш гость – поборник фашизма, с которым сражались и который победили наши деды. С чем его и поздравляю! В этом месте раздаются оглушительные аплодисменты хорошо натренированной антифашистской массовки, на экране на секунду показывается обескураженное лицо гостя, с неясной целью согласившегося участвовать в этой черной мессе, а вслед за ним во весь экран светится самодовольная физиономия ведущего, сразившего наповал незадачливого апологета фашизма (Л. Рубинштейн. <a href="http://grani.ru/Culture/essay/rubinstein/m.240582.html">http://grani.ru/Culture/essay/rubinstein/m.240582.html</a>).</p>
Эмоционально-оценочный компонент - отрицательный:	Неодобр.
Идеологический компонент:	политическое: чужой

Прокомментируем лексикографическую интерпретацию лексемы фашист в Базе данных прагматически маркированной лексики русского языка. По-прежнему актуальны значения «Сторонник идеологии воинствующего расизма, антисемитизма и шовинизма, опирающихся на нее политических течений, а также открытой террористической диктатуры одной господствующей партии, созданного ею репрессивного режима» и «О крайне агрессивном, злобном, жестоком человеке», которые фиксируются словарями. К ним примыкает значение «Солдат или офицер гитлеровской Германии, воевавший с СССР в 1941-1945 гг.», не представленное в толковых словарях.

Не фиксируется и значение, получившее распространение в предвоенные и послевоенные годы сталинского репрессивного режима: «Враг народа, предатель, шпион».

В современном политическом дискурсе наблюдается процесс актуализации «традиции Вышинского», когда *фашист* (как самая негативная оценочная единица) призвана подкрепить иные отрицательные характеристики человека: предатели, враги

и пр. Отсюда и бессмысленные «кентавры» типа **демофашист, либерал-фашист** и пр. Ср.: *Совершенно бессмысленны и безграмотны выражения типа «демофашист» или «фашиствующий демократ». Это такая же нелепость, как «ледяной кипяток» или «ароматное зловоние»* (А. и Б. Стругацкие).

Прагматические смыслы семантизируются с помощью помет: эмоционально-оценочных и идеологических (политическое: чужой; неодобр.; крайне неодобр.; крайне неодобр., презрит.).

Очевидно, что прагматически маркированное слово **фашист** и его словообразовательные дериваты неоднократно меняют идеологическую составляющую, оставаясь, однако, в поле негативной оценки. Современное расширительное толкование «враги нашего режима или сторонники режимов, которые рассматриваются как враждебные» продолжает традицию наименования всех враждующих сил одной из самых сильных оценочных единиц, связанной со Второй мировой войной. В пространстве политического дискурса это один из манипулятивных приемов воздействия на общественное мнение.

В настоящее время происходит переосмысление понимания **фашизма и фашиста**, не привязанное к временным рамкам Второй мировой войны. Фашизм рассматривается как современное идеологическое явление и делается попытка вычленив основные составляющие в этом понятии.

Моделирование структуры прагматического макрокомпонента включает выявление и определение статуса его составляющих и описание содержательных характеристик микрокомпонентов (гендерного, идеологического, национально-культурного, эмотивно-оценочного, социального и др.) в их соотношении друг с другом и с денотативным компонентом. Эти результаты являются значимыми для дальнейшего развития полевой теории лексического значения. Определение вариативного потенциала микрокомпонентов прагматической зоны значения в разных коммуникативных ситуациях дополняет и уточняет представление семасиологов о коммуникативной модели лексического значения слова (с опорой на разные типы лексикографических источников и материалы Национального корпуса русского языка).

Электронная база данных является своего рода подготовительным этапом для создания толкового многофункционального словаря русской прагматически маркированной лексики. Создание специального электронного словаря предполагает в первую очередь разработку лексикографических схем для семантизации разнородного прагматически значимого материала.

#### ***Использованная литература / References***

БАСАЛАЕВА, Е.Г. (2016): Прагматический макрокомпонент и способы его семантизации в электронной базе данных. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. № 6. Новосибирск. С.112 –125. ISSN 2226-3365 .DOI:<http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.09>

Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норит, 1998. 1534 с. ISBN 5-7711-0015-3 (БТСРЯ).

БУЛЫГИНА, Е.Ю., ТРИПОЛЬСКАЯ, Т.А. (2016): База данных «Прагматически маркированная лексика русского языка»: материал, принципы описания, возможности использования. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. № 6. Новосибирск. С. 70-85. ISSN 2226-3365. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1606.06>

ДАЛЬ, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. М.: Русский язык, 2000. ISBN5-200-02792-9.

ЕФРЕМОВА, Т.Ф (2006): Современный толковый словарь русского языка. В 3-х тт. М.: АСТ: АСТРЕЛЬ, 2006. Т.1: А –Л. ISBN 5-17-029521-9.

ЕФРЕМОВА, Т.Ф (2006): Предисловие/ *Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка*. В 3-х т. М.: АСТ: АСТРЕЛЬ, 2006. Т.1: А –Л. С. 5. ISBN 5-17-029521-9.

КАРАУЛОВ, Ю.Н., СОРОКИН, Ю.А., ТАРАСОВ, Е.Ф., УФИМЦЕВА, Н.В., ЧЕРКАСОВА, Г.А. (2003): Русский ассоциативный словарь. Т.1. Москва: АСТ-Астрель, 2002. С. 368. ISBN 5-17-015421-6.

ЛАНГАККЕР, Р. (2005): An Interview with Ronald Langacker, by Jozsef Andor . *Acta Linguistica Hungarica Cognitive Grammar: The State of the Art and Related Issues*.Vol. 52 (4). 2005. Pp. 341-366. ISSN 1216-8076.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.Толковый словарь русского языка. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с. –ISBN 978-5-9900358-6-7 (ТСОШ ).

РАХИЛИНА, Е.В (2013): Introducción. О московской лексико-типологической группе (MLEXT). *Tipologíalexica*. Granada: Edita: Jizo Ediciones. 2013.P. 9-16. ISBN: 978-84-938920-4-3. Depósito legal: Gr./ 560-2013.

СКЛЯРЕВСКАЯ, Г.Н. (1995): Прагматика и лексикография. Язык - система. Язык - текст. Язык - способность : к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова / ред. Ю.С. Степанов, Е.А. Земская, А.М. Молдован. М.: Институт русского языка РАН, 1995. С.63-71. ISBN 5-88744-004-Х.

Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999. Т. 2. К – О. – 1999 – 736 с. ISBN 5-200-02674-1 («Русский язык»), ISBN 5-87548-045-9 (Полиграфресурсы); Т. 4. С– Я. –1999 – 800 с. ISBN 5-200-02676-8 («Русский язык»), ISBN 5-87548-047-5 (Полиграфресурсы) (МАС).

Словарь современного русского литературного языка: В 17 тт. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965 (БАС).

ТЕЛИЯ, В.Н. (1990): Коннотация. *Лингвистический энциклопедический словарь*. М.: Изд-во «Советская энциклопедия»,1990. С. 236–237. ISBN 5-85270-031-2

Толковый словарь русского языка конца XX в. : языковые изменения / Е. Ю. Ваулина [и др.] ; гл. ред. Г. Н. Складеревская ; Российская Академия Наук, Институт лингвистических исследований. СПб: Фолио-Пресс, 1998. 699 с. ISBN 5-7827-0100-Х.

Толковый словарь русского языка/ Под ред. Д.Н.Ушакова: В 4-х т. М.: ОГИЗ, 1935-1940 (ТСУ).

**Профиль автора:**

*Елена Юрьевна Булыгина, кандидат филологических наук, профессор*

Научные интересы: сопоставительная лингвистика, семасиология, лексикография, преподавание русского как иностранного.

Research interests: comparative linguistics, semantics, lexicography, teaching Russian as a foreign language.

**bulyginalena2010@mail.ru**

**About the author:**

*Elena Yurevna Bulygina, doctor of philology, professor*

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Author ID: 56895875000, ResearcherID: B-8007-2016, ORCID: 0000-0001-5191-7896

**bulyginalena2010@mail.ru**

**Профиль автора:**

*Татьяна Александровна Трипольская, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: сопоставительная лингвистика, теория языковой личности, семасиология, лексикография, преподавание русского как иностранного.

**tr\_tatiana@mail.ru**

**About the author:**

*Tatiana Alexandrovna Tripolskaya., doctor of philology, professor*

Research interests: comparative linguistics, semantics, lexicography, teaching Russian as a foreign language

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

Author ID: 56896035600, ResearcherID: B-8009-2016, ORCID: 0000-0003-0820-0325

**tr\_tatiana@mail.ru**

**РАЗНОВИДНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СМИ  
(НА ПРИМЕРЕ ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКИХ СТАТЕЙ)**

**VARIETIES OF LANGUAGE GAMES IN THE MEDIA  
(ON THE EXAMPLE OF INFORMATION-ANALYTICAL ARTICLES)**

**Иоанна Василюк**

Резюме: Информационно-аналитические статьи являются неотъемлемым продуктом на рынке СМИ. Они не только информируют общество о последних событиях в стране и за рубежом, но и дают автору возможность выразить свое мнение, дать свою оценку этим событиям и происходящим процессам. Выражению оценки способствует, в свою очередь, использование приема языковой игры, которому присуща оценочная функция как отражение воздействующей функции медиатекстов. Эффективное воздействие средств массовой информации является одним из ключевых факторов в борьбе за аудиторию, так как во многом именно от нее зависит их дальнейшее существование.

В статье рассматривается, насколько эффективным приемом воздействия в СМИ является языковая игра, сосредотачивая внимание на ее разновидностях. Трактовка данного понятия неоднозначна и можно выделить два основных подхода к языковой игре. Одни исследователи считают языковую игру сознательным нарушением нормы, другие рассматривают ее как отклонение от определенных правил, но в пределах нормы. Несмотря на это отличие, представление о языковой игре, в современной лингвистике, относится к области речевого общения, где рассматривается, скорее, как прием украшающий речь, который обычно носит характер остроты, каламбура и т.д. поэтому, языковая игра представлена в языке современных СМИ довольно широко и разнообразно, выполняя, прежде всего, две функции: оценочную и языкотворческую.

Следовательно языковая игра является инструментом социального воздействия, что и подтверждает проведенное исследование, целью которого является определение закономерностей ее использования в информационно-аналитических статьях.

Ключевые слова: языковая игра, графическая игра, словообразовательная игра, СМИ, воздействующая и оценочная функции

Abstract: Information-analytical articles are an integral product on the media market. They not only inform society about the latest events in the country and abroad, but also give the author the opportunity to express his judgement of these events and the ongoing processes. This opinion is often expressed through the use of a language game that perform the evaluative function, and at the same time a large impact factor on the recipient. Effective impact of the media is one of the key factors in the struggle for the audience, since in many ways their existence depends on it.

In our article we will present how effective mean of influence is the language game, focusing on its varieties. The interpretation of this concept is ambiguous and two main approaches to the language game can be distinguished. Some researchers consider the language game to be a deliberate violation of the norm, others see it as a deviation from certain rules, but within the limits of the norm. Despite this distinction, the notion of a language game, in modern linguistics, refers to the sphere of verbal communication, where it is viewed as a rather decoration of speech, which usually has the character of pun, joke, etc. That is why the language game is presented in the language of modern media quite widely and diversely, performing, above all, two functions: evaluative and linguistic.

The language game is therefore a tool of social influence, which will be proved in our study. We will present examples of language game in order to determine the patterns and frequency of its use.

Key words: language game, graphic game, word-formation game, media, impact and evaluation function

В настоящее время о важности и престижности определенных СМИ свидетельствует количество их реципиентов. Следовательно, СМИ используют разнообразные языковые средства для того, чтобы привлечь внимание аудитории и, в последствии, попытаться воздействовать на ее сознание. Именно поэтому основной

функцией СМИ является сегодня воздействующая функция. Немаловажную роль в борьбе за аудиторию отыгрывает языковая игра, которая находит свое отражение на разных языковых уровнях и, словно красивая упаковка, обращает на себя внимание реципиента. Это своеобразная «игра на гранях языка», о которой писал Б. Ю. Норман, подчеркивая, что «язык многогранен, и подобно тому как самоцветный камень своими гранями переливается и вспыхивает неожиданно под лучами света, так и языковую единицу человек может заставить „заиграть”» (Норман 2012, 4). Играть на гранях языка – это обнаруживать в языке все новые и новые возможности передачи мысли и чувства (Так же).

Впервые термин языковая игра употребил Л. Витгенштейн, который под этим понятием понимал особый способ манипулирования языком, состоящий «из языка и тех видов деятельности, с которыми он сплетён» (Нухов 1997, 23). Именно такой подход находит свое отражение в теории речевых актов Дж. Остина, Дж. Серля, где языковая игра воспринимается как взаимопереплетение лингвистических и нелингвистических действий, осуществляемых по «правилам». В рамках этой концепции языковая игра определяется как игра с формой речи, которая служит целям усиления ее выразительности (Цикушева, онлайн).

Однако, следует отметить, что суть данной выразительности заключается в создании комического эффекта, что и подчеркивается многими исследователями, между прочими Б. Ю. Норманом, который обращает внимание на три отличительные черты ЯИ (*языковой игры* – И.В.), в том числе и комический эффект. По его словам, языковая игра, во-первых, содержит эстетический момент, так как является источником удовольствия как для адресанта, так и адресата. Во-вторых, она сопряжена с комическим эффектом, при чем в зависимости от конкретной ситуации принимает вид словесной остроты, каламбура, шутки, анекдота и т.п. Хотя, она является здесь лишь одним из средств создания комического, так как «сотрудничает» с целым рядом приемов, с помощью которых достигается юмористический эффект. Это, в частности: намеренное искажение, пародирование, передразнивание какого-то явления, преувеличение, нагромождение, выпячивание каких-то черт, столкновение несоединимых предметов или черт, например «высокого» и «низкого», вообще снижение образа, его упрощение, вульгаризация, обманывание ожидания и т.п. Третья особенность заключается в том, что в основе ЯИ лежат некоторые внутренние, «природные» свойства самого языка – его строения и функционирования в обществе (Норман 2012, 7-10).

Именно здесь возникает вопрос соблюдения языковой нормы по отношению к ЯИ, так как с одной стороны ее суть состоит в нарушении каких-то правил, но с другой, сами эти нарушения не бессистемны и случайны, а происходят по определенным правилам, подчиняются некоторым закономерностям. Вопрос нормы, как раз и стал яблоком раздора между исследователями, поднимающими вопрос ЯИ. Т. А. Гридина подчеркивает, что «при осознанном нарушении языкового канона мы имеем дело с ЯИ как особой формой лингвокреативной деятельности, отражающей стремление (интенцию) говорящих к обнаружению собственной компетенции в реализации языковых возможностей – при понимании условности совершаемых речевых ходов, но в то же время рассчитанных на ‘опознание’ реципиентом негласно принятых правил (языкового кода) общения. Эти правила выводимы только при опоре на языковой стереотип, опрокидывание которого и составляет парадокс восприятия соответствующей тактики (приема, сценария и т.п.) ЯИ» (Ильясова, Амири 2015, 29).

В. З. Санников, тоже подчеркивает, что «языковая игра – это некоторая языковая неправильность (или необычность) и, что очень важно, неправильность, осознаваемая говорящим (пишущим) и намеренно допускаемая. При этом слушающий (читающий) также должен понимать, что это «нарочно так сказано», иначе он оценит соответствующее выражение просто как неправильность или неточность. Только намеренная неправильность вызовет не досаду и недоумение, а желание поддержать игру и попытаться вскрыть глубинное намерение автора, эту игру предложившего» (Санников 2002, 23). Такого же мнения придерживается и А. В. Усолкина, которая определяет этот феномен как особую форму лингвокреативного мышления, являющегося результатом запрограммированного нарушения языковой схемы и осознанного отклонения от языковой нормы с целью достижения определенного эффекта (чаще всего комического) (Усолкина 2002, 9).

Следовательно, «будучи особой формой лингвокреативного мышления, имеющего ассоциативную природу, ЯИ всегда нацелена на использование лингвистических приемов, подчеркивающих парадокс между стандартной формой и/или значением языка (а также принятым алгоритмом его образования и использования) и новой ассоциативной 'обработкой' того или иного вида языкового знания» (Ильясова, Амири 2015, 30).

Однако другого мнения придерживается В. И. Шаховский, который утверждает, что «языковая игра не является злокачественным нарушением языковых и речевых норм. Она – результат их оригинального нестандартного варьирования на базе креативной компетенции коммуникантов в определенном эмотивном дискурсе» (Шаховский 2008, 367). Тем самым, согласно его положениям, языковая игра является отклонением от определенных правил, но в пределах нормы.

Множество появившихся трактовок ЯИ, нашло свое отражение в статье «Языковая игра», помещенной в Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка, в которой говорится, что «языковая игра – определенный тип речевого поведения говорящих, основанный на преднамеренном (сознательном, продуманном) нарушении системных отношений языка, т.е. на деструкции речевой нормы с целью создания неканонических языковых форм и структур, приобретающих в результате этой деструкции экспрессивное значение и способность вызвать у слушателя/читателя эстетический и, в целом, *стилистический эффект* (см. обычно)» (Кожина 2003, 657).

Исходя из вышеизложенного, мы приняли, что под феноменом языковой игры следует понимать «творческое, нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой/стилистической/речеповеденческой/логической нормы) использование любых языковых единиц и/или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе – комического характера» (Иванов, Сквородников и др. 2003, 802) при условии наличия у реципиента соответствующей коммуникативной и эмоциональной компетенции.

Языковая игра в СМИ проявляется практически на всех языковых уровнях: графическом, морфологическом, словообразовательном и лексическом для того, чтобы как можно более эффективно, как мы уже отметили, воздействовать на реципиента. Однако определенные приемы языковой игры используются адресантами в разной степени. Воздействию способствует употребление тех языковых средств, которые обладают определенной оценочностью и экспрессивностью. Как подчеркивает Н. И. Клушина, оценочность в публицистике «проявляется в отборе и классификации фактов, в их описании под определенным углом зрения, в соотношении негативных и

позитивных деталей, в специфических лингвистических средствах» (Клушина 2004, 52). В силу того, что ЯИ является очень экспрессивным приемом, следовательно на ряду с языкотворческой функцией она выполняет в медиатексте именно оценочную функцию. Как отмечает Г. Я. Солганик экспрессия зачастую принимает характер оценочности (Солганик 2004, 268), следовательно «посредством языковой игры возможно выражение и сознательное моделирование определенных эмоций» (Шаховский 2008, 383).

Как мы уже отметили ЯИ использует ресурсы практически всех языковых уровней. Поскольку, подробное описание каждого из них по отдельности, представляет собой довольно обширную тему, мы поставили перед собой цель сделать сжатый обзор и определить основные характерные признаки каждого из них, чтобы показать насколько многогранной и разнообразной является тема ЯИ в СМИ. Приемы ЯИ иллюстрируются примерами изъятими из научной литературы, а также информационных сайтов *gazeta.ru*, *lenta.ru*, *iz.ru*, *aif.ru*, занимающих лидирующие места среди самых цитируемых Интернет-ресурсов в СМИ 2017 года<sup>59</sup>.

И так, под графической игрой понимается манипулирование средствами графики, к которым относятся: буквы, знаки препинания, а также «различные приемы сокращения слов, использование пробелов между словами, прописных букв, отступов, возможных подчеркиваний а в печатном воспроизведении текста – к тому же и шрифтовых выделений» (Караулов 1997, 102). Другими словами ГИ – это осознанное целенаправленное нарушение действующих орфографических и графических норм с целью создания языковой игры.

Несомненно заметным является, отмеченное В. Г. Костомаровым, усиленное воздействие функции прописной буквы. Можно даже выделить несколько ее типов, а именно<sup>60</sup>:

1) выделение в узуальном слове производящей основы, напр. *ЭлектроШОКовая терапия*, хотя в силу недостаточной экспрессивности этот тип является малопродуктивным;

2) создание нового слова по языковой модели высокой продуктивности и выделение в нем производящей основы, напр. *В Голливуде подрастает маленький БОНДенок (сын Тимоти Далтона – исполнителя роли Джеймса Бонда)*;

3) псевдомотивация (псевдочленение, псевдовосстановление) производящей основы, т.е. графическое выделение части слова – сегмента. Это т.н. визуальные неологизмы, или неологизмы написания, которых новизна «"выражается" в их написании и не затрагивает звукового облика слова (т.е. такие неологизмы воспринимаются только "на глаз", визуально, произносятся они по-старому)» (Маринова 2005, 127).

Б. В. Кривенко подчеркивает, что такого рода явление *графических окказионализмов* свойственно только газетной речи, потому что связано с необычным использованием шрифтов и встречается как в заголовках, так и в текстах газетных материалов (Кривенко 1994, 123). В настоящее время понятие *графических окказионализмов (графодериватов)* (Попова 2007, 230-231) используется как родовое,

<sup>59</sup> По данным сайта: <http://www.mlg.ru/ratings/media/federal/5830/#internet>, [дата обращения: 15.03.2018].

<sup>60</sup> Примеры приводятся за С. В. Ильясовой, *Языковая игра в газетном тексте*, (онлайн).

поскольку графическая игра представлена целым рядом разновидностей, получивших свои обозначения, к которым следует отнести<sup>61</sup>:

1) образования на базе паронимии – это не только порождение окказиональных слов, но и создание окказиональной членимости, при чем псевдочленение узуальных слов может быть представлено следующими разновидностями:

а) выделение аббревиатур, напр. *Школа: обьЕГЭрят всех* (ЕГЭ – Единый государственный экзамен); *ВОЗражения против табака* (ВОЗ – Всемирная организация здравоохранения); *Из Брюсселя НАТОщак; РРизнания РРекрасных незнакомок*;

б) выделение имен собственных, напр. *Польша поТУСКнела; ГОРячились, БУШевали, президента выбирали; Белый дом станет изБУШкой на ковбойских ножках*; (топонимы) *Чем заКАННчивается кино?; ЗаКРЫМа бывшей родины*;

в) выделение имен нарицательных, напр. *КРЕМинал от морщин; Саакашвили ПОБЕДА; ВУЗники с дипломами*;

2) графическое выделение в контаминированных образованиях, которое касается нарицательных существительных, имен собственных и аббревиатур, напр. *ГЕЙрой нашего времени; Я был министром ЗАБОроны; Борис ИНКАлаевич на тропе войны; Кем была, кем стАЛЛА; Самый КАИФный день города*;

3) языковая игра другими графическими средствами, т.е.:

а) использование дефиса (дефисация), напр. *Мужчина и женщина в оп-позиции; Спортивные шах – и – маты*;

б) использование скобок, напр. *Унифик(а)ция; (П)русский порядок*.

Приемы морфологической игры, не являются уже столь популярными, в силу того, что морфологические признаки слов в грамматике современного русского языка, считаются самыми закрепленными, так как от них в первую очередь зависит внутренняя структура языка, которая менее подверженная изменениям, чем внешняя (Ильясова, онлайн). Морфологическая игра встречается, как правило, в заголовках, где выполняет прагматическую функцию, т.е. привлекает внимание, интригует и зачастую дает оценку. В основном, как отмечается это немногочисленные примеры образования компаратива:

от относительных прилагательных, напр. *Корпорация НР намерена сделать персональный компьютер еще персональнее; Каждый год теперь будет все высокоснее и высокоснее*;

от имен существительных, напр. *Все женщины – ведьмы, но некоторые ведьмее* (Ильясова, Амири 2015, 116-120).

Словообразовательная игра является довольно распространенной формой языковой игры, так как экспрессия, по мнению исследователей языка СМИ побеждает стандарт. Многие из способов и приемов словообразовательной игры заимствованы СМИ из разговорной речи, где под словообразовательной игрой понимается языковая игра средствами словообразования. К основным, отмеченным нами, приемами словообразовательной игры относятся:

1) контраст модели и ее наполнения,

2) прием порождения одноструктурных производных,

3) имена лиц как производящие основы (Земская 1983, 189-194).

<sup>61</sup> Примеры приводятся за С. В. Ильясовой и Л. П. Амири, *Языковая игра в коммуникативном...*, 2015, с. 67-90, а также С. Ильясовой, *Языковая игра в газетном тексте* (онлайн).

Представим каждый из них на примерах, учитывая при этом традиционную частеречную классификацию.

Итак, наиболее распространенным способом словообразования является суффиксальный способ. Суффиксальные инновации по отношению к **существительным** можно разделить на несколько групп:

а) существительные со значением лица (*-щик/-ист/-ал/-ун*), напр.:

Политики старой школы из ХДС/ХСС и социал-демократов не восприняли «альтернативщиков» всерьез, предрекая им скорый конец ([lenta.ru/articles/2017/09/25/](http://lenta.ru/articles/2017/09/25/));

Какая разница, магия у толкинистов тоже была «игровая» ([iz.ru/news/604065](http://iz.ru/news/604065));

Если неформал видел гопника – он сразу понимал: перед ним враг, надо бежать или готовиться к драке ([lenta.ru/articles/2018/01/23/](http://lenta.ru/articles/2018/01/23/));

И, наконец, мягко взяла под каблучок бесхребетного «звездунa». Женщину года Яне не дали по причине ханжества арбитров, однако супружескую пару года они с Плющенко получили ([www.gazeta.ru/column/rynska/3290191](http://www.gazeta.ru/column/rynska/3290191));

б) существительные с отвлеченным значением (на *-щина/-инг/-изм*), напр.:

Зюганов рассказал об опасности олигархии, «жириновщины» и «навальновщины» ([lenta.ru/news/2017/05/18/](http://lenta.ru/news/2017/05/18/));

Противники действующего президента и кандидата в президенты обычно именуют такие мероприятия «путингами» ([www.gazeta.ru/comments/2018/03/08](http://www.gazeta.ru/comments/2018/03/08));

Например, актриса Тесс Парас создала шутовскую видеоинструкцию по «трамплингу» – технике создания макияжа в стиле любителя автозагара Дональда ([lenta.ru/articles/2016/05/19/](http://lenta.ru/articles/2016/05/19/));

Нас еще десятилетиями после этого партия и правительство учили преодолевать в себе мелкобуржуазный «вещизм» ([www.gazeta.ru/comments/column/bovt/10860956](http://www.gazeta.ru/comments/column/bovt/10860956));

в) наименования процессов (на *-изация*), напр.:

В интервью «Ленте.ру» ветеран боев в Донбассе рассказал, из-за чего, по его мнению, возникает раскол в украинском обществе, что такое насильственная бандеризация и почему Украине грозит парад суверенитетов областей ([lenta.ru/articles/2017/02/16/](http://lenta.ru/articles/2017/02/16/));

Польша начала проводить политику, которую товарищи по брюссельскому (не)счастью немедленно окрестили «путинизацией» ([iz.ru/news/601641](http://iz.ru/news/601641));

Среди других рисков — наличие возле границ России очагов военной и социально-политической напряженности, попытки расхищения природных ресурсов, криминализация населения, угроза переноса вирусных болезней и прочее ([lenta.ru/news/2018/01/18/](http://lenta.ru/news/2018/01/18/));

Альтернатива майданизации ([iz.ru/news/578472](http://iz.ru/news/578472));

Обыватель деградирует, исчезают способности критически осмыслять и искать альтернативную информацию (популярность fake news – отсюда же), поэтому дебилизация «инфотейнмента» шагает по планете ([www.gazeta.ru/comments/column/bovt/10533197](http://www.gazeta.ru/comments/column/bovt/10533197)).

Значительно реже встречаются примеры имен прилагательных, среди которых наиболее продуктивным, оказался суффикс *-н*, *-ут* и суффиксы компаратива (приводились выше), ср.

Не обращайтесь внимания. Это солженищнудые. Вы знаете, что магический меч у них из лыжной палки, а эльфийский плащ из занавески. А они верят, что всё наоборот ([iz.ru/news/604065](http://iz.ru/news/604065));

Не нужно быть ни Юрием Лотманом, ни Роланом Бартом, чтобы заметить: механизм этот ни девяностыми, ни «толкнутыми» не ограничивается ([iz.ru/news/604065](http://iz.ru/news/604065));

Если сотрясение мира и произошло, то не в Москве, а скорее в Лондоне. Там державный брат и суровый неприятель В.В. Путина Д. Кэмерон уже неделю как отбрехивается от нападков ([/iz.ru/news/609677](http://iz.ru/news/609677)).

Самую большую группу по количеству примеров языковой игры составляет лексическая игра, учитывая также использование прецедентных феноменов. Одним из наиболее распространенных приемов лексической игры, наряду с упомянутыми прецедентными феноменами, является трансформация фразеологизмов, что особенно заметно в случае заголовков.

Относительно фразеологизмов следует отметить, что выделяются два способа их преобразования (Вакуров 1994, 32), т.е. преобразование семантики фразеологических единиц (т.н. фразеологические каламбуры) и преобразование структуры. Причем значительно более распространенными являются структурно преобразованные фразеологизмы, которые можно подразделить на две группы, когда в структуре допускается:

а) замена или перестановка одного или нескольких лексических компонентов фразеологических единиц, напр.:

Деньги стали камнем раздора ([aif.ru/culture/person/](http://aif.ru/culture/person/));

Хиджаб раздора. Как мусульманский платок стал мировой проблемой ([aif.ru/society/education/](http://aif.ru/society/education/));

Глас вопиющего поэта... ([iz.ru/news/666103](http://iz.ru/news/666103));

Удача улыбнется не всем, но игра стоит свеч ([lenta.ru/articles/2018/02/02/](http://lenta.ru/articles/2018/02/02/));

И если ты появился с президентом – то ты должен быть **ниже травы, тише воды** ([lenta.ru/articles/2017/02/03/](http://lenta.ru/articles/2017/02/03/));

б) усечение, сокращение или увеличение состава фразеологических единиц, напр.:

Барщевский читает, что «за деньги отвечать надо деньгами: око за око, зуб за зуб, бабки за бабки ([iz.ru/news/539469](http://iz.ru/news/539469));

Моранис с Томасом, конечно, доводят Шекспира до белого комедийного каления ([lenta.ru/photo/2016/04/20/](http://lenta.ru/photo/2016/04/20/));

Семь **раз отмерь** и не налей (про смешивание энергетики с алкоголем) ([aif.ru/food/products/](http://aif.ru/food/products/)).

Упомянутый выше термин *прецедентный текст* впервые был употреблен Ю. Н. Карауловым, который прецедентными назвал тексты «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» (Караулов 1986, 105). С тех пор вопрос прецедентности разрабатывался многими учеными, которые сошлись на том, что понятие прецедентных феноменов имеет родовое значение по отношению к таким терминам как прецедентное имя, прецедентное высказывание, прецедентный текст и прецедентная ситуация (Прохоров 2004, 150-152).

В собранном нами материале, мы обнаружили использование трёх прецедентных феноменов, целью достижения комического эффекта.

Прецедентное имя – это индивидуальное имя, связанное с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных, напр. «*Мощи Ильича под коммунистическим соусом*» Журналист Владимир Мамонтов – о Мавзолее Ленина как символе наших заблуждений ([iz.ru/news/688409](http://iz.ru/news/688409)).

Прецедентное высказывание – это репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица, которая может быть и не быть предикативной. Следует отметить, что прецедентные высказывания наиболее многочисленны, среди прецедентных феноменов, напр. *И я там был, мед-пиво не пил, а речи умные послушал. А послушав, заплакал горько и пошел восвояси, поняв отчетливо, что система эта будет сосать наши денежки еще долгие-долгие годы...* ([iz.ru/news/320761](http://iz.ru/news/320761)); *Смартфон – находка для шпиона. Как защититься от воров?* ([aif.ru/techno/gadgets/smartfon](http://aif.ru/techno/gadgets/smartfon)).

Прецедентный текст – это законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности, (поли)предикативная единица, сложный знак, отождествляемый любым средним членом лингвокультурного сообщества, напр. *Ориентируясь на любимую вами – как эталон и гений чистой красоты – Америку, трудно себе представить демократа или республиканца в США с таким багажом, как у Ходорковского* ([iz.ru/news/600135](http://iz.ru/news/600135)); *Их можно было бы назвать инвесторами, если бы в данном случае работало правило инвестора: «утром – деньги, вечером – в два раза больше», предполагающее получение прибыли в течение короткого времени* ([/iz.ru/news/583516](http://iz.ru/news/583516)).

Подытоживая наши рассуждения относительно разновидностей языковой игры в СМИ, следует отметить, что ЯИ несомненно характеризуется большой экспрессивностью и, как показали, приведенные примеры, оценочностью. Однако для ее осуществления необходимо обладать соответствующим эмоциональным интеллектом и эмоционально-эмотивной компетенцией. Соответствующей экспрессивности с помощью ЯИ можно достичь, используя ресурсы практически всех уровней языка, однако в случае информационно-аналитических статей, несомненно, преобладают приемы словообразовательной и лексической игры, где предпочтение отдается прецедентным высказываниям.

### **Использованная литература / References**

#### **Печатные источники:**

ВАКУРОВ, В. Н. (1994): *Речевое мастерство журналиста: (Творческое преобразование фразеологизмов в современной публицистике)*. «Вестник Московского университета», Сер. 10, Журналистика, № 3. Москва: Издательский Дом МГУ, 1994. С. 56-64. ISSN 2073-2635.

ЗЕМСКАЯ, Е. А. (1983): *Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест*. Москва: Наука, 1983. 239 с. ISBN не указан.

ИВАНОВ, Л. Ю., СКОВОРОДНИКОВ А. П., ШИРЯЕВ Е. Н. и др. (2003): *Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник*. Москва: Флинта, 2003. 840 с. ISBN 5-89349-389-3.

ИЛЬЯСОВА, С. В., АМИРИ Л. П. (2015): *Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы*. Москва: Флинта, 2015. 296 с. ISBN 978-5-9765-0825-5.

КАРАУЛОВ, Ю. Н. (1986): Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности. In *Научные традиции и новые направления в*

преподавании русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. Москва: Русский язык, 1986. 276 с. 105-126. ISBN не указан.

КАРАУЛОВ, Ю. Н. (1997): *Русский язык: Энциклопедия*. Москва: Большая рос. энцикл., Дрофа, 1997. 703 с. ISBN 5-7107-1455-0.

КЛУШИНА, Н. И. (2004): *Язык публицистики: константы и переменные*. «Русская речь», № 3. Москва: 2004. С. 51-54. ISSN 0131-6117.

КОЖИНА, М. Н. (2003): *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта, 2003. 696 с. ISBN 5-89349-342-7.

КРИВЕНКО, Б. В. (1994): *Из жизни окказионализмов*. «Русская речь», № 3. Москва: 1994. С. 122-124. ISSN 0131-6117.

МАРИНОВА, Е. В. (2005): *Визуальные неологизмы: новая графика «старых» слов*. «Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского», Сер. Филология, Вып. 1(6). Н. Новгород: Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2005. С. 127-132, ISSN 1993-1778.

НОРМАН, Б. Ю. (2012): *Игра на гранях языка*. Москва: Флинта, 2012. 344 с. ISBN 978-5-89349-790-8.

НУХОВ, С. Ж. (1997): *Языковая игра в словообразовании: автореф. дис. на соис. учен. степени док. филол. наук*. Москва: Моск. пед. гос. ун-т., 1997. 39 с. ISBN не указан.

ПОПОВА, Т. В. (2007): *Графодеривация в русском словообразовании конца XX – начала XXI века*. In *Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы*. Москва: Изд-во Московского ун-та, 2007. 816 с. ISBN 5-211-04924-1.

ПРОХОРОВ, Ю. Е. (2004): *Действительность. Текст. Дискурс*. Москва: Флинта, 2004. 224 с. ISBN 5-89349-653-1.

САННИКОВ, В. З. (2002): *Русский язык в зеркале языковой игры*, Москва: Языки славянской культуры, 2002, 552 с. ISBN 5-94457-037-7.

СОЛГАНИК, Г. Я. (2004): *Стилистика публицистической речи*. In *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*, ч. 2. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2004. 416 с. ISBN 5-211-06037-7.

УСОЛКИНА, А. В. (2002): *Языковая игра как текстообразующий фактор: автореф. дис. на соис. учен. степени канд. филол. наук*. Екатеринбург: Уральский гос. ун-т им. А. М. Горького, 2002. 222 с. ISBN не указан.

ШАХОВСКИЙ, В. И. (2008): *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008. 416 с. ISBN 978-5-94244-019-0.

#### **Онлайн-источники:**

ИЛЬЯСОВА, С. В. (онлайн): *Языковая игра в газетном тексте*. In *Научно-культурологический журнал «RELGA»*, №23[77]. Москва: 2001. ISSN 1814-0149. [онлайн]. Режим доступа: [http://www.relga.ru/Environ/Web\\_Objects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=395&level1=main&level2=articles](http://www.relga.ru/Environ/Web_Objects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=395&level1=main&level2=articles) [дата обращения: 19.03.2018].

ЦИКУШЕВА, И. В. (онлайн): *Феномен языковой игры как объект лингвистического исследования*. In *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, Сер. Языкознание. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. С. 169-171. ISSN 1992-6464. [онлайн]. Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/v/fenomen-yazykovoy-igry-kak-obekt-lingvisticheskogo-issledovaniya> [дата обращения: 21.03.2018]

**Профиль автора:**

*Иоанна Василук, кандидат филологических наук, адъюнкт*

Научные интересы: язык СМИ, прагмалингвистические аспекты СМИ.

Варшавский университет, Институт русистики, Варшава, ул. Штурмова 4, 02-678, Польша

[j.wasiluk@uw.edu.pl](mailto:j.wasiluk@uw.edu.pl)

**About the author:**

*Joanna Wasiluk, Candidate of Philological Sciences, PhD*

Research interests: Language of the Media, Pragmalinguistic Aspects of the Media

University of Warsaw, Institute of Russian Studies, Warsaw, ul. Szturmowa 4, 02-678, Poland

[j.wasiluk@uw.edu.pl](mailto:j.wasiluk@uw.edu.pl)

## ЭВОЛЮЦИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «ГНЕВ» В РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

### EVOLUTION OF THE WORD-FORMATION FIELD OF THE CONCEPT 'ANGER' [GNEV] IN THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

Ирина Александровна Вотякова

Аннотация: Словообразовательное поле является упорядоченной системой категориальных словообразовательных значений, отражающих когнитивные признаки концепта. В структуре словообразовательного поля эмоционального концепта гнев выделяются два микрополя «Действие» и «Признак», что обусловлено значимостью его когнитивных признаков, связанных с выражением движения, а также его характера. Другие микрополя, типичные для структуры словообразовательного поля эмоционального концепта, не получили должного деривационного развития. В целом можно отметить значительное сокращение производных, обусловленное, на наш взгляд, с одной стороны, тенденцией к универсализации и некому упрощению в восприятии эмоционального состояния, что сводится к семантической триаде: «испытывать эмоцию или состояние» – «привести кого-либо к данной эмоции или состоянию» – «привести себя к данной эмоции или состоянию». В современном русском языке наиболее употребительные производные имеют более обобщенное значение, вбирая семантику устаревших производных. С другой стороны, уменьшение числа употребляемых слов может быть связано с развитием сложного взаимодействия с синонимами - членами других словообразовательных гнезд.

Ключевые слова: словообразовательное поле, словообразовательное гнездо, эмоциональный концепт, гнев, русский язык.

Abstract: The word-formation field is a structured system of the categorical derivational values that reflect cognitive characteristics of the concept. Two microfields are distinguished in the structure of the word-formation field of the emotional concept 'anger' [gnev]. They are an 'Action' microfield and an 'Attribute' one. This is due to the significance of its cognitive characteristics associated with expression of its movement as well as its nature. Other microfields, which are typical for the structure of the word-formative field of this emotional concept, have not received proper derivational development. In general, we can observe a significant reduction in its derivatives. In our opinion, this is due, on the one hand, to the universalization tendency and to some simplification in perception of the emotional state which comes down to a semantic triad: 'to experience an emotion or a state' – 'to bring someone to the given emotion or state' - 'to get oneself into the given emotion or state'. In modern Russian the most common derivatives have a more generalized meaning by co-opting the semantics of the obsolete derivatives. On the other hand, the decrease in the number of the words used in speech can be ascribed to the development of a complex interaction with synonyms that are members of other families of words.

Key words: a word-formation field, a family of words, an emotional concept, anger, the Russian language.

Словообразовательные процессы непрерывно отражают связи предметов и явлений объектного мира с процессом когнитивного осмысления действительности. Как отмечает Л.М. Борисенкова, «познавая мир, человек фокусирует определенный фрагмент действительности и отражает его в своей ментальности. Затем сознание интерпретирует его: так возникает концепт, ментальный заместитель выделенного и отраженного нашим сознанием фрагмента действительности, и лишь затем концепт получает соответствующую форму» (Борисенкова 2011, 41). После этапа социализации эта единица «помещается в долговременную память членов языкового сообщества, становится фактом языка, транслирует знание посредством формы, понятной всему сообществу, и участвует в коммуникации, имеющей когнитивную природу» (Борисенкова 2011, 41). В этом процессе концептуализации словообразовательный

аспект играет одну из главных ролей. «Рожденные в ходе познавательной деятельности новые концепты также требуют языковой репрезентации, которая может происходить за счет новых слов или слов, созданных из готового материала» (Бабина 2003, 5). Такие концепты становятся «неотъемлемой частью концептуальной системы, создавая, в свою очередь, основу для дальнейшего развития и сохраняя деривационные связи с исходными структурами». (Бабина 2003, 5).

Полевая структура концепта обусловлена системностью и организованностью языковых средств, репрезентирующих его. Словообразовательное поле является неотъемлемой частью номинативного поля концепта и отличается упорядоченностью и комплексностью категориальных словообразовательных значений, отражающих когнитивные признаки концепта.

Необходимо заметить, что в настоящее время термин «словообразовательное поле» отличается определенной научной неустойчивостью, т.к. встречается в исследованиях, направленных на анализ словообразовательных особенностей определенной лексико-семантической группы слов. «Под «словообразовательным полем» понимается «совокупность продуктивных и малопродуктивных способов, участвующих в образовании глаголов разных ЛСГ» (Абросимова 1994, 24); «иерархически организованная по степени продуктивности совокупность словообразовательных средств и словообразовательных элементов, характеризующих словообразовательную активность определенной группы лексики» (Иванова 1981, 125); «иерархически организованная (центр - периферия) по степени представленности существенных признаков совокупность словообразовательных элементов, объединенных общим характером значения, дистрибуции и функциональных характеристик» (Дьячкова 2008, 111); «совокупность способов словообразования» (Милькевич 1996, 6-7) и т.п. Каждый из способов словообразования рассматривается как микрополе, которое относится к ядру или периферии. Ядерным является микрополе, по моделям которого образуется наибольшее количество производных (Милькевич 1996, 6-7; Погребная 1998, 4). Поле ограничивается образованием слов одной части речи от производящих основ также одной части речи (Загоруйко 2000). При этом в данных работах основное внимание уделяется анализу структурно-семантических характеристик производящей базы, их влиянию на выбор отдельных словообразовательных моделей, а также зависимости семантики производного слова от семантических характеристик производящей базы» (Вотякова 2016, с. 46).

Однако, понимая концепт как некую мыслительную структуру, отличающуюся по уровню сложности и абстрактности, мы руководствуемся несколько другими принципами в определении словообразовательного поля:

Номинативное поле концепта представляет собой определенную совокупность номинаций, которые раскрывают когнитивные признаки концепта, характеризующие процесс осмысления действительности. В этом случае содержательная часть превалирует над способом его отражения – словообразовательным средством. Таким образом, анализ словообразовательного поля концепта должен осуществляться на уровне обобщенных словообразовательных значений, реализуемых в производных словах. Это обобщение, на наш взгляд, может носить достаточно широкий характер, т.к. «семантика словообразовательного поля может не сводиться к одному словообразовательному значению» (Шакар 2016, 190).

Структура словообразовательного поля отличается динамичностью в силу закономерных изменений в репрезентации концепта в ходе развития языка и

общества. В связи с этим меняется и состав комплексных групп производных слов – словообразовательных гнезд, вербализующих концепт. Анализ изменений количества и семантики производных показывает развитие концептуального представления о мире человеком, отражаясь в структуре словообразовательного поля.

В рамках когнитивной парадигмы наиболее продуктивным представляется обращение к словообразовательным гнездам (Данилина, онлайн), имеющим особую семантическую организацию, задаваемую ситуацией. «Однокоренные слова, описывающие единую денотативную сферу, связаны отношениями ситуации, в которой вычленяются следующие составляющие: субъект, предикат, объект, инструмент, процесс протекания действия, результат, локатив и время протекания действия» (Шабалина 2008, 4). Анализ словообразовательного поля концепта в первую очередь предполагает изучение словообразовательного гнезда ядерной лексемы, называющей концепт.

Каждое производное слово словообразовательного гнезда несет в себе определенное новое знание, не теряя при этом связь с мотивирующей основой. Порядок образования производных слов может не иметь принципиального значения, т.к. семантический компонент, свидетельствующий о принадлежности к данному словообразовательному гнезду, присутствует в каждой языковой единице. Исследование словообразовательных гнезд в когнитивном аспекте «позволяет по-новому интерпретировать их структуру и содержание, поскольку когнитивность предусматривает систематизацию всех типов знаний, имеющих опору на познавательную деятельность человека» (Миниярова, онлайн). Следовательно, изучение эволюции словообразовательного поля концепта *гнез* предполагает анализ формирования словообразовательного гнезда существительного *гнез* – прямого номинанта концепта.

Таким образом, словообразовательное поле является упорядоченной системой категориальных словообразовательных значений, отражающих когнитивные признаки и выражающихся при помощи целого набора словообразовательных средств. Внутри словообразовательного поля, по нашему мнению, наиболее корректным будет выделить микрополя, отражающие идеальную типовую структуру словообразовательного гнезда: деятеля, объекта, признака и т.д. «Выделенные в словообразовательном поле микрополя могут не иметь четких границ, т.к. словообразовательные типы взаимодействуют друг с другом на морфемном и на семантическом уровнях» (Вотякова 2016, 47). Значимость каждого микрополя определяется количеством производных с общим словообразовательным значением. При этом принадлежность слова определенной части речи не имеет решающего значения.

Основным материалом для нашего исследования стали данные Национального корпуса русского языка (*далее* Национальный корпус) и словарей русского языка: Словарь Академии Российской (*далее* САР), Словарь церковно-славянского и русского языка (*далее* СЦСРЯ), Словообразовательный словарь русского языка Тихонова (*далее* Словарь Тихонов), Частотный словарь современного русского языка Ляшевской, Шарова (*далее* Частотный словарь), Толковый словарь Даля (*далее* Словарь Даль), Толковый словарь Ушакова (*далее* Словарь Ушакова), Толковый словарь Ожегова (*далее* Словарь Ожегова), Современный толковый словарь русского языка Ефремовой (*далее* Словарь Ефремовой).

Существительное *гнев*, по данным этимологических словарей, образовано от той же основы, что и *гнить*. Скорее всего, является суффиксальным производным, родственным *гнить*. Исходное \**gnōivъ* (от *гнои* с суф. -в-) > *gněvъ* > *гнев*. В таком случае *гнев* буквально — «чувство раздражения» (от повреждения) (Шанский, онлайн). Развитие значения шло таким образом: «гниение», «гниль», «гной», «яд», «злоба», «гнев» (Крылова, онлайн). В словарях XVIII – начала XIX века существительное *гнев* отмечается в значении «сильное чувство негодованія; великая досада», «оказываніе въ высокой степени негодованія за причиненное намъ озлобленіе». Отдельно указывается на употребление устойчивого словосочетания *Гнѣвъ Божию* «бѣдствіе, посылаемое намъ за грѣхи» (САР, СЦСРЯ, онлайн). В Словаре Даля *гнев* обозначается как «сильное чувство негодования: страстная, порывистая досада, попросту: сердце; запальчивый порыв, вспышка; озлобление, злоба» (Даль, онлайн). В целом, мы можем говорить о сохранении семантики этого существительного, хотя в современном русском языке подчеркивается значимость бурого проявления данной эмоции как «чувство сильного негодования или возмущения, состояние крайнего раздражения или недовольства кем-либо или чем-либо (обычно бурно проявляющееся)» (Ефремова, онлайн).

Современное словообразовательное гнездо существительного *гнев*, по данным Словаря Тихонова, включает 28 производных (Тихонов 2003). Мы распределили слова по двум группам – микрополям – с учетом словообразовательного значения и проанализировали изменения, происходившие в составе микрополей с начала XVIII века.

Микрополе «Действие», по данным словарей XVIII – начала XIX века, представлено производными существительными и глаголам: *гнѣваніе* «продолжение гнева», *прогнѣваніе* «раздражение, приведение кого на гнев, огорчение, чувство гнева», *прогнѣвлѣніе* «действие прогневавшего, раздражение, приведение на гнев», *разгнѣваніе* «раздражение, возбуждение ко гневу», *гнѣвообузданіе* «укрощение, утешение гнева», *гнѣвоудержаніе* «удерживание себя от гнева»; *гнѣвить* - *гнѣвать* «приводить на гнев, сердить», *гнѣваться* «предаваться гневу, сердиться», *погнѣваться* «придаться гневу на некоторое время», *прогнѣвлять* (с.в. *прогнѣвать*) «раздражать, возбуждать гнев», *прогнѣвляться* (с.в. *прогнѣваться*) «предаваться гневу, раздражаться, быть прогневаемому», *разгнѣвлять* (с.в. *разгнѣвать*) «приводить в гнев, рассерживать», *разгнѣвляться* (с.в. *разгнѣваться*) «приходить в гнев, рассерживаться; быть разгневаемому» (САР, СЦСРЯ, онлайн).

Производные существительные данной группы, как правило, образуются при помощи суффикса *-nij-* (современ. *-ниj-*), который являлся наиболее продуктивным при реализации словообразовательного значение «отвлеченное действие» (Сандуца 2017, 14). К сожалению, в материалах Национального корпуса русского языка мы отмечаем только два отглагольных существительных *прогневание* и *прогневление*: «... безъ *прогнѣванія* Бога и оскорбленія отечества не можешь ты пожертвовать жизнію какъ своею, такъ и малымъ насъ остаткомъ» (Национальный корпус, онлайн); «Я объявила ему о намѣреніи моего дяди, и объ моемъ искреннемъ раскаяніи о *прогнѣвленіи* моей родни отказомъ на благоразумныя предложенія» (Национальный корпус, онлайн). Отсутствие примеров других производных, по-видимому, обусловлено малой их частотностью и близостью семантики производных. Так, в Словаре Даля фиксируется только *гневание*, а также существительные, образованные основосложением: *гневоубудание* и *гневоудержание* (Даль, онлайн). Например: «Уже подобныя симъ красоты, въ двѣнадцатомъ вѣкѣ чувствуемыя: «изліемъ, яко миро, на главу его вѣру и

любовь нашу; изыдемъ любовію, яко и народы, во срѣтеніе ему; сломимъ *гнѣводержаніе*, яко и сѣтеи; постелемъ ему, яко и ризы, добродѣтели; воскликнемъ молитвами и незлобіемъ, яко младенцы; предъидемъ милостынями къ нищимъ» (Национальный корпус, онлайн). Образование сложных слов, употребляемых в высоком стиле, является яркой приметой русского литературного языка XVIII века.

Производные глаголы, как правило, отражают в своей семантике действие направленное на себя (*гнѣваться, погнѣваться, прогнѣваться, прогнѣвляться, разгнѣвляться*) или на другой объект (*гнѣвѣть - гнѣвать, прогнѣвлять (прогнѣвать), разгнѣвлять (разгнѣвать)*). Сравните: «Вероятно, ваша рукопись послана в Псков. Сделайте милость, *не гневайтесь* на меня. Сейчас еду хлопотать; задержки постараюсь вознаградить» (Национальный корпус, онлайн), «Да *не гневи* дядюшку. Вон, изволь посмотреть, батюшка, как он глазки-то вытарачил, и ты свои изволь так же вытарачить» (Национальный корпус, онлайн), «Во время ли борьбы наша съ болѣзнями, съ смертію, станемъ мыслить о примиреніи съ Господомъ Богомъ нашимъ, котораго мы *прогнѣвляли* во всю жизнь нашу?» (Национальный корпус, онлайн), «Господь *прогневляется* жертвами возлюбленного им Израиля, потому что руки исполнены крове» (Национальный корпус, онлайн) и др.

На наш взгляд, процессуальность существительных соотносится с процессуальностью, обозначенной глаголами несовершенного вида, а результативность – с глаголами совершенного вида. Только *погнѣваться* отражает временное действие: «Старик погневается да простит и за неволю» (Национальный корпус, онлайн), но, в свою очередь, закрепляется в употреблении с частицей *не* в значении просьбы «не сердиться»: «Уж не *погневайтесь*, что потревожила вас...» (Национальный корпус, онлайн), «Прошу не *погневаться* на нашу простую славянскую пищу, мы подносим ее вам с любовью и уважением» (Национальный корпус, онлайн) и т.д. В Словаре Даля отмечается большее разнообразие приставочных глаголов: *взгневаться, догневаться, загневаться, нагневаться, погневить, перегневаться, прогневаться, разгневаться* (Даль, онлайн), - отражая значения интенсивности и результативности действия.

Выражение «не гневить Бога» приобретает характер устойчивого: «Эх, матушка Марья Алексеевна, охота тебе *гневить бога!*» (Национальный корпус, онлайн), «Дадим ответ и мы, что попустили их обижать наших братьев пора унять беззаконников, да перестанут *гневить Господа Бога*, ибо коли не уйдем их, гнев Господень падет на всех нас» (Национальный корпус, онлайн) и т.д. В этом значении данное словосочетание употребляется и в настоящее время.

В современном русском языке микрополе «Действие» согласно данным Словаря Тихонова (Тихонов, 2003) представлено только глаголами. Из них, наш взгляд, устаревшими являются больше половины производных, т.к. многие из них не отмечаются в Словарях Ушакова или Ожегова или даются с пометой «устаревшее»: *гневить* «приводить в состояние гнева; сердить», *погневить* «с.в. к гневить», *разгневить* «привести в состояние гнева; разгневать», *прогневить* «с.в. прогневлять», *прогневлять* «возбуждать гнев, сердить», *погневиться* – не отмечено в словарях; *погневаться* - «пробыть некоторое время в состоянии гнева, раздражения; повел. *погневайся* с отрицанием употребляется также в значении: не сердись, не вини, не будь в претензии», *прогневиться* «с.в. прогневляться», - *прогневляться* «приходить в состояние гнева, сердиться на кого либо, что либо».

Ограничены в своем употреблении глаголы с разговорной и сниженной окраской: *гневиться* «разг. то же, что гневаться», *прогневать* - «разг. то же, что прогневить», *прогневаться* «с.в. разг. то же, что прогневиться», *загневаться* «разг. сниж. начать гневаться», *огневаться* «местн. рассердиться, разгневаться».

По данным Частотного словаря, наиболее употребляемыми глаголами данного словообразовательного гнезда являются: *гневаться* «испытывать гнев, проявлять гнев», *рагневать* «привести в состояние гнева», *разгневаться* «прийти в состояние гнева» (Частотный словарь, онлайн). Таким образом, мы наблюдаем значительное сокращение реального числа производных данного микрополя и своеобразное упрощение его структуры, что сводится в конечном итоге к значимости выражения трех составляющих: «испытывать эмоцию или состояние», «приходить самому к данной эмоции или состоянию», «приводить кого-либо другого к данной эмоции или состоянию». На наш взгляд, современный набор производных отражает важность указанных нами в более ранних исследованиях когнитивных признаков концепта: *начало движения, интенсивность, внезапность, вызывание - преодоление – трансформация, говорение – молчание* (Вотякова 2015, 9). Мы не отмечаем производных, имеющих словообразовательное значение «окончание действия», т.к. наиболее весомым представляется его начало.

Похожая тенденция к сокращению числа производных наблюдается и микрополе «Признак, качество», которое, как фиксируют словари XVIII века, было представлено также более широким кругом слов: *гнѣвный* «предавшійся гнѣву; разсерженный; изъявляющій гнѣвъ; грозный», *гнѣвливыи* «сердитый, склонный ко гнѣву», *безгнѣвный* «непричастный гнѣву», *гнѣвонеистовый* «доходящій въ гнѣвъ до неистовства», *прогнѣванный* «раздраженный, подвигнутый на гнѣвъ»; *разгнѣванный* «разсерженный, раздраженный, разъяренный», *безгнѣвие* «церк. непричастность гнѣву», *гнѣвливость* «склонность ко гнѣву», *гнѣвно* «съ гнѣвомъ, сердито», *гнѣвливо* «тоже, что гнѣвно», *безгнѣвно* «не показывая гнѣва» (САР, СЦСРЯ, онлайн).

Отметим важность модели с начальным без-, которая обозначает «непричастие, непоказ» гнева. Существительное безгневие уже тогда употреблялось в религиозном контексте: «Это строгое почитание обычаев, это благоговейное уважение власти и начальников, несмотря на ограниченные пределы самой власти, эта девственная стыдливость юношей, эта благость и благодушное безгневие старцев...» (Национальный корпус, онлайн) и др. Таким образом, оппозиция «наличие гнева и его отсутствие» нашла свое отражение в структуре микрополя «Признак» XVIII – середины XIX веков, что является типичной особенностью структуры словообразовательного поля эмоциональных концептов того периода.

Качество «склонность к гневу», по-видимому, теряет свою особую значимость, т.к. прилагательное гневливый и его производные: гневливость, гневливо, - выходят из употребления. Словарь Даля фиксирует прилагательные гневный и гневливый (Даль, онлайн), однако материалы Национального корпуса русского языка показывают, что, безусловно, наиболее частотным является гневный, а уже к середине XIX века оба прилагательных могут заменять друг друга в одном тексте. Сравните, например: «Уклонение от гневливых помыслов и от возмущения сердца яростию» и «Вспыльчивость, принятие гневных помыслов: мечтание гнева и отмщения, возмущение сердца яростью...» (Национальный корпус, онлайн). Сематическая близость характерна и для прилагательных разгневанный и прогневанный.

Отметим, что микрополя XVIII-XIX века фиксируют сложные прилагательные, наличие которых свидетельствует о былой продуктивности данного способа, когда сложные русские слова активно создавались в связи калькированием с греческого языка, а также позднее по образцу и без опоры на греческий материал. (Николаев 1987, 32-33). Так, в Словаре Даля мы отмечаем гневодержный, долгогневный, короткодневный, гневосердный (Даль, онлайн), однако данных прилагательных нет в материалах Национального корпуса русского языка.

В современном русском языке, согласно Словарю Тихонова, это микрополе представлено следующими производными: гневный «охваченный гневом; свойственный такому человеку», гневливый «разг. склонный к гневу, легко поддающийся гневу; вспыльчивый, раздражительный, свойственный такому человеку», разгневанный «находящийся в гневе, выражающий гнев»; гневность «отвлеченное существительное от прилагательного гневный», гневливость «разг. отвлеченное существительное от прилагательного гневливый», разгневанность «отвлеченное существительное от прилагательного разгневанный», гневно «будучи охваченным гневом», гневливо «разг. отличаясь склонностью к гневу, легко поддаваясь ему», разгневанно «преисполнившись гнева, проникшись им; выражая такое состояние или свидетельствуя о нём» (Тихонов, 2003).

Отметим следующие особенности:

В толковых словарях не отмечены такие производные, как безгневный, безгневие, безгневно. Это свидетельствует о том, что данная оппозиция, по-видимому, либо уже не актуальна, либо реализуется другим способом. Например: довольный – недовольный, добрый – злой и т.д.

Гневливый, гневливость, гневливо ограничены разговорной сферой употребления и близки по значению соответственно к гневный, гневность, гневно.

Прилагательное прогневанный не отмечено в современных словарях, заменяясь на разгневанный.

Как показывают данные Частотного словаря, в современном русском языке употребляются только три производных: *гневный*, *разгневанный*, *гневно* (Частотный словарь, онлайн). Следовательно, мы можем сделать вывод о сокращении единиц данного микрополя и об определенном семантическом слиянии производных одного словообразовательного типа.

Таким образом, в структуре словообразовательного поля эмоционального концепта *гнев* выделяются два микрополя «Действие» и «Признак», что обусловлено значимостью его когнитивных признаков, связанных с выражением движения, а также его характера. Другие микрополя, типичные для словообразовательного поля эмоционального концепта, не получили должного деривационного развития. В целом можно отметить значительное сокращение производных, обусловленное, на наш взгляд, с одной стороны, тенденцией к универсализации и некому упрощению в восприятии эмоционального состояния, что сводится к семантической триаде «испытывать эмоцию или состояние» – «привести кого-либо к данной эмоции или состоянию» – «привести себя к данной эмоции или состоянию». В современном русском языке наиболее употребительные производные имеют более обобщенное значение, вбирая семантику устаревших производных. С другой стороны, уменьшение числа употребляемых слов может быть связано с развитием сложного взаимодействия с синонимами - членами других словообразовательных гнезд.

### **Использованная литература / References**

АБРОСИМОВА, Л.С. (1994): *Словообразовательное поле глаголов, производящей базой которых являются существительные в современном английском языке*. Ростов-на-Дону, 1994. 190 с.

БАБИНА, Л.В. (2003): *Вторичная номинация концептов в языке*. Тамбов, 2003. 341 с.

БОРИСЕНКОВА, Н.М. (2011): Когнитивные основания системы словообразования. In *Вестник МГЛУ*. Москва, 2011. С. 41-49. ISSN 1993-4750.

ВОТЯКОВА, И.А. (2015) Некоторые замечания о концепте "гнев" в русском языке. *Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология*. Т. 25, вып. 6. Ижевск, 2015. С. 5-9. ISSN 2412-9534.

ВОТЯКОВА, И.А. (2016) Словообразовательное поле концепта "гнев" . In *Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология*. Т. 26, вып. 6. Ижевск, 2016. С. 46-49. ISSN 2412-9534.

ДАНИЛИНА, Ю.С. (онлайн): Концептуализация словообразовательных процессов. In *Символ науки, №10-3*. 2016. С.73-74. ISSN 2410-700X. [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualizatsiya-slovoobrazovatelnyh-protsessov> [дата обращения: 29.05.2018].

ДЬЯЧКОВА, Е.С. (2008): Формирование словообразовательного поля полусуффиксов в современном английском языке. In *Известия Российского государственного педагогического университета*. Санкт-Петербург, 2008. С. 110 – 115. ISSN 1992-6464.

ЗАГОРУЙКО, А.А. (2000): Словообразовательное поле глаголов в современном английском языке. In *Актуальные проблемы лексических и синтаксических микросистем*. Ростов-на-Дону, 2000. С. 8 - 24.

ИВАНОВА, И.П. (1981): О полевой структуре частей речи в английском языке. In *Теория языка, методы его исследования и преподавания*. Ленинград: Наука, 1981. С.125-129.

КРЫЛОВА, Г.А. (онлайн): *Этимологический онлайн-словарь русского языка* [онлайн]. Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/г/гнев> [дата обращения: 20.05.2018].

ЛЯШЕВСКАЯ, О.Н., ШАРОВ, С.А. (2009) *Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка)*. Москва: Азбуковник, 2009. [онлайн]. Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> [дата обращения 1.02.2017].

МИЛЬКЕВИЧ, Е.С. (1996): *Словообразовательное поле отглагольных существительных в современном английском языке*. Пятигорск, 1996. 18 с.

МИНИЯРОВА, И.М. (онлайн): Когнитивный анализ словообразовательных гнезд. In *Вестник Башкирск. ун-та, №3-1*. Уфа, 2010. С.984-986. ISSN 1998-4812. [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-analiz-slovoobrazovatelnyh-gnezd> [дата обращения: 20.05.2018].

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА (онлайн): *Национальный корпус русского языка*. Режим доступа: <https://ruscorpora.ru> [дата обращения: 1.02.2018].

НИКОЛАЕВ, Г.А. (1987): *Русское историческое словообразование*. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1987. 152 с.

ПОГРЕБНАЯ, И.Ф. (1998): *Словообразовательное поле прилагательных в современном английском языке*. Ростов-на-Дону, 1998. 187 с.

САНДУЦА, А.А. (2017): *Активные процессы в русском словообразовании XVIII века (на материале памятников тюменской деловой письменности 1762-1796)*. Екатеринбург, 2017. 26 с.

СЛОВАРЬ АКАДЕМИИ РОССИЙСКОЙ 1789–1794 ГГ. (онлайн): *Словарь Академии Российской 1789–1794 гг.* [онлайн]. Режим доступа: <http://dic.feb-web.ru/rusdict/search/search.htm> [дата обращения: 5.02.2018].

СЛОВАРЬ ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКА (онлайн): *Словарь церковно-славянского и русского языка* [онлайн]. Режим доступа: <http://dic.feb-web.ru/rusdict/search/search.htm> [дата обращения: 5.02.2018].

СОВРЕМЕННЫЙ ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА ЕФРЕМОВОЙ (онлайн): *Современный толковый словарь русского языка Ефремовой* [онлайн]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova> [дата обращения: 5.02.2018].

ТИХОНОВ, А.Н. (2003): *Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. Т. 1*. Москва: Русский язык, 2003. 860с. ISBN 5-17-018961-3.

ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ ДАЛЯ (онлайн): *Толковый словарь Даля* [онлайн]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc2p> [дата обращения: 5.02.2018].

ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ УШАКОВА (онлайн): *Толковый словарь Ушакова* [онлайн]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov> [дата обращения: 5.02.2018].

ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ ОЖЕГОВА (онлайн): *Толковый словарь Ожегова* [онлайн]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova> [дата обращения: 5.02.2018].

ШАБАЛИНА, А.Н. (2008): *Пропозиционально-фреймовая организация фрагментов гнезд однокоренных слов, описывающих сферу торговли*. Кемерово, 2008. 25 с.

ШАКАР, Р. (2016): Особенности реализации словообразовательного поля одушевлённости в русском языке начала XXI века. In *Филологические науки. Вопросы теории и практики, 9-2 (63)*. Тамбов, 2016. С. 189-193. ISSN 1997-2911.

ШАНСКИЙ, Н.М. (онлайн): *Этимологический онлайн-словарь русского языка* [онлайн]. Режим доступа: <https://shansky.lexicography.online/г/гнев> [дата обращения: 20.05.2018].

#### **Профиль автора:**

*Ирина Александровна Вотякова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: словообразование русского языка, когнитивная лингвистика, преподавание русского языка как иностранного.

[irina.votyakova@udm.ru](mailto:irina.votyakova@udm.ru)

#### **About the author:**

*Irina Votyakova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: Word Formation of the Russian Language, Cognitive Linguistics, Teaching Russian as Foreign Language.

[irina.votyakova@udm.ru](mailto:irina.votyakova@udm.ru)

## КОММУНИКАТИВНО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА РИТОРИЧЕСКОГО ТЕКСТА

### COMMUNICATIVE AND GRAMMATICAL SPECIFICITY OF THE RHETORICAL TEXT

**Людмила Александровна Гольшкина**

Резюме: В статье анализируются механизмы формирования особого типа текста – риторического, базовым типологическим свойством которого является персуазивность.

Методологической основой данного исследования выступает концепция коммуникативной грамматики Г. А. Золотовой, в рамках которой единицей текстообразования признается коммуникативный регистр речи. Монологические регистры речи (репродуктивный, информативный, генеритивный) есть определенные способы ментальной и сенсорной фиксации фрагментов картины мира, в которых проявляются разные степени абстрагирования говорящего от действительности.

Процедура коммуникативно-грамматического анализа с позиции лингвистики текста включает два основных этапа: 1) дискретизацию текста на единицы текстообразования; 2) осмысление континуальности текста.

Таким образом, первый этап анализа требует реконструкции отбора адресантом того или иного коммуникативного регистра речи из парадигматического ряда сверхфразовых текстовых составляющих.

Второй этап анализа предполагает изучение комбинаторики коммуникативных регистров речи, что позволяет наблюдать как за синтагматическим конструированием линейной структуры текста, так и за формированием его аргументационной организации, обеспечивающей персуазивность и, соответственно, типологическое своеобразие риторического текста.

Результатом исследования становятся выявленные принципы селекции и комбинации текстовых компонентов, а также модели аргументационной организации, демонстрирующие коммуникативно-грамматическую специфичность риторического текста.

Ключевые слова: риторический текст, персуазивность, лингвистика текста, коммуникативный регистр речи, текстообразование, селекция и комбинация, аргументационная организация текста.

Abstract: The article presents an analysis of mechanisms for arranging a specific text type – a rhetorical one with persuasion as the basic typological property.

G.A. Zolotova's concept of communicative grammar with the communicative speech register as a unit of text formation is considered as the methodological basis for the research. Monologic speech registers (reproductive, informative, generative) are specific ways of mental and sensory fixation of fragments of the world picture, in which various levels of speaker's abstraction of reality appear.

From the point of view of the text linguistics the procedure of communicative and grammatical analysis includes two main stages: 1) discretizing a text into text formation units; 2) conceptualizing the continuum of the text.

Thus, the first stage of the analysis requires reconstructing how the addressee chooses a communicative speech register from a paradigm variety of the superphrase text components.

The second stage of the analysis involves the study of combinatorics of communicative registers, which allows us to observe both the syntagmatic construction of the linear structure of the text as well as its argument arrangement providing persuasion, and, accordingly, typological originality of the rhetorical text.

The research has resulted in identifying principles of selection and combination of the text components and the models of argument arrangement demonstrating communicative and grammatical specificity of the rhetorical text.

Key words: rhetorical text, persuasion, text linguistics, communicative speech register, text formation, selection and combination, argument arrangement of the text.

Осмысление коммуникативно-грамматической и шире – коммуникативно-смысловой специфики текста входит в круг исследовательских проблем, связанных с

изучением текстообразования, а также типологического описания существующего многообразия текстов и их функционирования в различных дискурсивных практиках.

Интересующий нас риторический текст – особый текстотип, продуцирование которого осуществляется согласно риторическому канону – технологии текстообразования, отражающей этапы универсального идеоречевого цикла «от мысли к слову» (Ворожбитова 2005, 91). Система типологических свойств риторического текста программируется структурой коммуникативного акта и включает в себя: диалогичность, которая выступает следствием авторства и адресности; публичность; актуальность; осознанность, которая трактуется как следование определенной процедуре построения текста – риторическому канону; перформативность (Голышкина 2015) и бесспорно признаваемую исследователями и имеющую статус доминантной **персуазивность**, основанную на аргументированности (Земская, Качесова, Панченко, Чувакин 2000, 10-11; Голоднов 2010, 110).

Декларируемая персуазивность риторического текста требует изучения механизмов ее формирования, в первую очередь, на структурно-композиционном уровне текста, который моделируется единицами его сверхфразовой организации и отвечает за текстообразование и смыслообразование.

Здесь продуктивным видится обращение к обширному методологическому арсеналу лингвистики текста, предлагающему сегодня парадигмы единиц сверхфразовой организации, которые обладают достаточно устойчивыми когнитивными, коммуникативными и языковыми характеристиками и формируют в том или ином виде композиционно-смысловую структуру текста, - от хрестоматийных функционально-смысловых типов речи (описание, повествование, рассуждение) или традиционного для российской грамматики текста сложного синтаксического целого до коммуникативных регистров речи (см. работы И. Р. Гальперина, О. А. Нечаевой, О. И. Москальской, С. Г. Ильенко, Н. Д. Бурвиковой, М. Я. Дымарского, Г. А. Золотовой).

В качестве операциональной единицы анализа риторического текста примем предложенный в концепции функционального синтаксиса Г. А. Золотовой **коммуникативный регистр речи**.

Коммуникативные регистры – отвлеченные от конкретных текстов «однородные структурно-композиционные формы речи, объединенные внутри и противопоставленные друг другу по способу восприятия и познания мира (и соответственно по типу ментального процесса), по категориальному характеру воспринимаемых явлений и по коммуникативным интенциям говорящего» (Золотова, Онипенко, Сидорова 2004, 29).

Процедура выделения в структуре текста монологических коммуникативных регистров речи (репродуктивного, информативного, их подвидов, а также генеритивного) коррелирует с известными способами ментальной и сенсорной фиксации фрагментов картины мира. В том или ином типе речи проявляются разные степени участия сознания индивида в процессе отражения действительности, разные степени абстрагирования говорящего от самой действительности.

К преимуществам регистровой техники анализа текста относят ее обусловленность языковой системой – установление между композиционными фрагментами как парадигматических, так и синтагматических отношений; возможность членения любого текста на регистровые единицы нацело; соотнесение формы, значения и функции; наконец, выявление связи между регистровым составом текста и его жанровой принадлежностью (Сидорова 2016, 487-488). Отметим, что регистровая

техника хорошо апробирована на материале художественных текстов. Другие же типы текстов требуют своего регистрового описания.

Методология регистрового анализа опирается на представления о двойственной природе языка: в каждом языковом знаке, согласно Р. Якобсону, обнаруживается два вида операций – селекция (отбор) и комбинация (Якобсон, онлайн), что при обоснованной экстраполяции на текст, поскольку он «является знаковым телом дискурса в любой его версии» (Андреева 2015, 12), позволяет говорить о двух соответствующих аналитических этапах – дискретизации текста на коммуникативные регистры речи и осмысление его континуальности.

Соответственно, **первый этап анализа** требует реконструкции процедуры селекции автором коммуникативных регистров из парадигматического ряда соответствующих типов речи, которые представляют собой своего рода модели представления действительности, являющиеся следствием концептуализации и вербализации мира человеком.

**Второй этап анализа** предполагает изучение комбинаторики коммуникативных регистров речи, что позволяет наблюдать как за синтагматическим конструированием линейной структуры текста, так и за формированием и последовательностью смысловых компонентов, обеспечивающих персуазивность и, соответственно, типологическое своеобразие риторического текста.

Рассмотрим поэтапно механизмы текстообразования и формирования персуазивного потенциала на материале риторических текстов, актуализованных в различных дискурсивных практиках – презентационно-эстетической, религиозно-просветительской, политической, научно-просветительской.

**Этап селекции.** Риторический текст относится к полирегистровым текстам. При этом мы отмечаем разную степень участия регистров речи в формировании композиционной структуры исследуемого текстотипа.

Ведущую роль в построении риторического текста играет **информативный регистр речи**, выступающий основанием аргументационного моделирования. Информативный регистр представляет сферу знаний говорящего: этот тип речи содержит сообщение об известных говорящему явлениях действительности в отвлечении от их конкретно-временной длительности и от пространственной отнесенности к субъекту речи. Информативный регистр нередко связан с планом прошлого, содержит фактуальную информацию, проверенную временем, что важно для обеспечения доверия аудитории и создания последующего персуазивного эффекта текста:

*Великий Баратынский, говоря о своей Музе, охарактеризовал ее как обладающую «лица необщим выраженьем» (Бродский, онлайн); Александр Невский был правителем с последовательным... геополитическим мышлением, ибо все его усилия, в сущности, были направлены на реализацию евразийского проекта XIII столетия... (Митрополит Смоленский и Калининградский Кирилл, онлайн).*

Частотным для композиционной структуры риторического текста является и **генеритивный регистр речи**, представляющий собой обобщение, осмысление информации, соотнесение ее с жизненным опытом, с универсальными законами мироустройства, с фондом знаний, что достигается посредством абстрагирования от событийного времени и места. Неоспоримое знание наделяет текстовые компоненты аксиоматичностью, нередко – афористичностью и формирует очевидный воздействующий эффект целого текста:

*Язык и, думается, литература – вещи более древние, неизбежные, долговечные, чем любая форма общественной организации (Бродский, онлайн); ...Потеря языка – вещь весьма болезненная, но преодолимая, а вот потребность человека в коммуникации... относится к нашим основным потребностям (Кронгауз, онлайн).*

Отмечается минимизация репродуктивного плана в текстах риторического типа. Канонический **репродуктивный регистр речи**, ориентированный на воспроизведение событий действительности как непосредственно воспринимаемых органами чувств говорящего и локализованных в едином с ним хронотопе, представлен в риторических текстах в тех редких случаях, когда субъект речи воспроизводит непосредственно текущую коммуникативную ситуацию. Так, например, А. Солженицын и И. Бродский в своих Нобелевских лекциях апеллируют непосредственно к процедуре церемонии – к ее проживанию самими лауреатами в конкретном времени и пространстве: *И мне сегодня, сопровождаемому тенями павших, и со склоненной головой пропуская вперед себя на это место других, достойных ранее, мне сегодня – как угадать и выразить, что хотели бы сказать о н и ?* (Солженицын, онлайн); *Для человека частного... оказаться внезапно на этой трибуне – большая неловкость и испытание* (Бродский, онлайн). При этом даже в репродуктивном типе речи, ориентированном на ситуацию «здесь и сейчас», прослеживается установка на генерализованную референцию.

**Этап комбинации.** Основным принципом формирования риторического текста является **комбинаторика генеритивного регистра речи с информативным**. Такая регистровая сочетаемость обусловлена аргументационной природой риторического текста. Генеритивный регистр речи вводит тезис/подтезис-суждение, а информативный блок представляет поддерживающие его аргументы.

Так, президент Чешской Республики М. Земан в эксклюзивном интервью первому заместителю генерального директора ТАСС М. Гусману в преддверии своего визита в Россию 17 ноября 2017 года, отвечая на вопросы «*Что такое для вас, президента Чехии, власть? <...> Какова власть на вкус, что она из себя представляет?*», выстраивает аргументацию, которая реализует формулу текстообразования «генеритивный + информативный»:

*...Вкус власти – это вкус Родины. И это было бы безусловно, потому что Родина – в моем сердце. Это так же безусловно, как любовь к жене и своим детям (ГРР<sup>62</sup> = тезис). <...> Самое главное – контролировать себя. Установить... обратную связь, вести диалог с гражданами (ИРР = аргумент 1). Поэтому я выезжаю в города, очень часто провожу встречи с людьми при полных площадях (ИРР = аргумент 2) (Земан, онлайн).* Здесь мы наблюдаем реализацию силлогизма – дедуктивного умозаключения, в структуру которого входят бóльшая и меньшая посылки, объединенные общим семантическим компонентом. Аргументы в рамках информативного регистра вступают в подчинительные отношения, создавая последовательное рассуждение, где «один довод поддерживает другой» (Снук Хенкеманс 2006, 123). А описательные имперфективные предикаты настоящего времени в аргументе 2 выражают узуальность действий президента.

---

<sup>62</sup> Здесь и далее в текстовых примерах используются следующие сокращения: ГРР – генеритивный регистр речи; ИРР – информативный регистр речи; РРР – реактивный регистр речи.

Комбинация генеритивного регистра речи с информативным есть способ предъявления авторского рассуждения, логической основой которого выступает доказательство, состоящее из тезиса/подтезиса и соответствующих аргументов.

Осложнение регистровой комбинаторики «генеритивный + информативный» встречаем в тексте открытой лекции известного российского нейролингвиста Т. Черниговской. Так, ученый вводит подтезис-суждение в формате генеритивного регистра, который затем трансформируется в проблему, эксплицированную в виде вопросного комплекса, который квалифицируется как реактивный регистр, относящийся к диалогическим типам речи. А далее аргументы представлены информативным регистром.

*Учение происходит не только в школе, учение происходит всегда (GPP = подтезис). <...> Как организовать образование? Может быть, не надо вкачивать в людей такое количество информации? <...> Ему зачем знать, когда Наполеон женился на Жозефине...? <...> Может их надо учить тому, как учиться? Как контролировать внимание и память? (PPP) ...Огромное количество детей и вырастающих из них взрослых с дефицитом внимания, которые на одном месте усидеть не могут... Они не контролируют свое внимание... (ИРР = аргумент 1) <...> Количество людей с проблемами чтения и письма огромное – миллионами людей исчисляется <...> (ИРР = аргумент 2) (Черниговская, онлайн).*

Очевидно, что усложнение формулы традиционного рассуждения реактивным регистром речи повышает диалогичность текста, активизирует слушателя, презентует авторскую модальность, следствием чего становится усиление воздействующего эффекта.

В ходе выявления коммуникативно-грамматической специфики риторических текстов мы обнаружили в ряде публичных медиалекций и явление т. н. регистровой амбивалентности, которое создается, как правило, нарушением оппозиции «репродуктивности»/«информативности», сформированной такими критериями, как разная степень детализации, временная локализованность и семантика предиката (наблюдаемость/ненаблюдаемость, констатация/интерпретация), а также характер пространственно-временных локализаторов (эгоцентрические/географически-хронологические). Регистровая амбивалентность связывается с размыванием границ конкретности/обобщенности сообщаемого, неясностью репродуктивного и информативного представления событий, что влечет неопределенность регистровой квалификации (Сидорова 2016, 489-493).

Так, в открытой лекции «Музей моей мечты» И. Антоновой, президента ГМИИ им. А. С. Пушкина, тезис включен в структуру генеритивного регистра речи: *Музеи в первую очередь выступают хранителями. Первая и основная задача музеев – собрать и сохранить.* Далее тезис трансформируется в подтезис, который представлен информативным регистром речи: *Новый этап наступил с развитием интереса к собиранию искусства в США.*

А далее мы наблюдаем обширное информативное повествование, отражающее личный опыт и восприятие действительности ученым-искусствоведом: *В 1963 году, когда я первый раз приехала в Америку, я была потрясена контрастом между тем, что я видела в самих американских городах, и музеями. <...> Огромные поразительные коллекции были куплены и перевезены через океан. <...> Первый американский музей, в который я попала, был Музей Изабеллы Стюарт Гарднер в Бостоне. Меня привезли туда глубокой ночью – так уж получилось с самолетами. Ко*

*мне вышел очень пожилой человек с фонариком в руке и повел меня на последний этаж через залы музея. Это был довольно старомодный музей, с гобеленной развеской... Время от времени луч его фонарика освещал какие-то произведения. <...> (Антонова, онлайн).*

Здесь нет ожидаемого рассуждения – слушателя лекции увлекает именно авторское повествование. Мы наблюдаем снижение степени абстракции, высокий уровень детализации, актуальное время предиката с семантикой наблюдаемого действия или состояния, привязанные к ситуации пространственно-временные локализаторы, что актуально именно для репродуктивного регистра. Использованное прошедшее нарративное время позволяет квалифицировать субъекта речи как диегетического повествователя, то есть принадлежащего миру текста и помещенного в хронотоп происходящего. Аргументация, основанная на апелляции к личному опыту, оформлена нетрадиционно для риторического текста – в виде динамического повествования. При этом конкретность воспроизводимого, наблюдаемая включенность говорящего в ситуацию повышают кредит доверия аудитории, усиливая тем самым персуазивные характеристики текста.

Таким образом, коммуникативно-грамматическая специфика риторического текста определяется особенностями селекции и комбинации регистров речи, которые создают аргументационную структуру риторического текста, формируя его персуазивность и обеспечивая тем самым его типологическое своеобразие. При этом регистровая техника анализа позволяет выявить определенные модели аргументационной организации текста – модель доказательного типа, основанную на рассуждении, и модель нарративного типа.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в возможности использования его результатов в обучении риторическому мастерству, в частности в освоении обучающимися описанных моделей построения т. н. эффективного текста, актуальных для современных дискурсивных практик – педагогической, просветительской, политической.

#### ***Использованная литература / References***

АНДРЕЕВА, В. А. (2015): *Позиции дискурса в современной лингвистике* In Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2015. Вып. 2. С. 7-14. ISSN 2223-2095.

АНТОНОВА, И. А. (онлайн): *Музей моей мечты* [онлайн]. Режим доступа: <http://openlecture.webflow.io/lectures/antonova> [дата обращения: 18.03.2018].

БРОДСКИЙ, И. (онлайн): *Нобелевская лекция, 1987* [онлайн]. Режим доступа: <http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt> [дата обращения: 02.03.2018].

ВОРОЖБИТОВА, А. А. (2005): *Теория текста: Антропоцентрическое направление*. М.: Высшая школа, 2005. 367 с. ISBN 5-06-004942-6.

ГОЛОДНОВ, А. В. (2010): *Аргументативная структура риторического (персуазивного) текста* In Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2010. № 1 (9). С. 109-114. ISSN 1997-0730.

ГОЛЫШКИНА, Л. А. (2015): *Система типологических свойств риторического текста* In Мир русского слова. 2015. № 3. С. 31–37. ISSN 1811–1629.

ЗЕМАН, М. (онлайн): *Я сторонник экономической дипломатии* [онлайн]. Режим доступа: <http://tass.ru/opinions/interviews/4735519> [дата обращения: 19.03.2018].

ЗЕМСКАЯ, Ю. Н., КАЧЕСОВА, И. Ю., ПАНЧЕНКО, Н. В., ЧУВАКИН, А. А. (2000): *Основы общей риторики*. Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2000. 110 с. ISBN 5-7904-0132-5.

ЗОЛОТОВА, Г. А., ОНИПЕНКО, Н. К., СИДОРОВА, М. Ю. (2004): *Коммуникативная грамматика русского языка*. М., 2004. 544 с. ISBN 5-88744-050-3.

КРОНГАУЗ, М. А. (онлайн): *Язык и коммуникация: новые тенденции* [онлайн]. Режим доступа: <http://polit.ru/article/2009/03/19/communication/> [дата обращения: 02.04.2018].

МИТРОПОЛИТ СМОЛЕНСКИЙ И КАЛИНИНГРАДСКИЙ КИРИЛЛ (онлайн): *Постижение России, или Открытый урок гражданственности* In Фома. 2009. № 1 (69). С. 72-82 [онлайн]. Режим доступа: <http://foma.ru/postizhenie-rossii-ili-otkryityij-urok-grazhdanstvennosti.html> [дата обращения: 22.03.2018].

СИДОРОВА, М. Ю. (2016): *Регистровая техника и ее возможности* In Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста: сб. статей, посвященный юбилею Г. А. Золотовой. М.: Едиториал УРСС, 2016. С. 487-497. ISBN 978-5-354-01515-3.

СНУК ХЕНКЕМАНС, Ф. (2006): *Структуры аргументации* In Важнейшие концепции теории аргументации. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2006. С. 123-161. ISBN 5-8465-0396-9.

СОЛЖЕНИЦЫН, А. (онлайн): *Нобелевская лекция по литературе, 1972* [онлайн]. Режим доступа: [http://www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/s\\_nobel.txt\\_with-big-pictures.html](http://www.lib.ru/PROZA/SOLZHENICYN/s_nobel.txt_with-big-pictures.html) [дата обращения: 12.03.2018].

ЧЕРНИГОВСКАЯ, Т. В. (онлайн): *Как научить мозг учиться?* [онлайн]. Режим доступа: <http://otkrytoe-prostranstvo.ru/passed-lecture/tatyana-chernigovskaya-kak-nauchit-mozg-uchitsya/> [дата обращения: 18.03.2018].

ЯКОБСОН, Р. (онлайн): *Два аспекта языка и два типа афатических нарушений* In Теория метафоры. М., 1990. С. 110-132 [онлайн]. Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-90.htm> [дата обращения: 25.02.2018].

#### **Профиль автора:**

*Людмила Александровна Голышкина, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: лингвистика текста, теория коммуникации, дискурсивный анализ  
Новосибирский государственный технический университет, факультет гуманитарного образования, кафедра филологии, Новосибирск, пр. К. Маркса, 20, 630073, Россия

**[ludmila200273@mail.ru](mailto:ludmila200273@mail.ru)**

#### **About the author**

*Lyudmila Golyshkina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: Text Linguistics, Communication Theory, Discourse Analysis

Novosibirsk State Technical University, Faculty of Humanities, Department of Philology, Novosibirsk, pr. K. Marksa, 20, 630073, Russia

**[ludmila200273@mail.ru](mailto:ludmila200273@mail.ru)**

## СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ ЖЕНЩИН В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

### SYSTEMIC ORGANIZATION OF DERIVATIVE FEMININE NOUNS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Регина Гузаерова

Резюме: статья посвящена особенностям системной организации производных наименований женщин в современном русском языке, совокупность которых рассматривается в качестве субкатегории в рамках словообразовательной категории «женскость». Объектом исследования являются феминитивы - наименования лиц женского пола, образованные от личных существительных мужского рода. Актуальность исследования обусловлена переосмыслением роли и позиции женщин в обществе, что привело к дискуссии о необходимости образования коррелятивных наименований женского рода по профессиональной и социальной принадлежности. Современное медиапространство, используемое нами в качестве источника материала, представляет собой благоприятную почву для порождения неустойчивой лексики, в том числе феминитивов. В статье рассматривается словообразовательная субкатегория производных наименований женщин, выявляются десять основных словообразовательных типов, составляющих ядро и периферию данной категории, указываются причины появления новообразованных феминитивов и актуализации существующих в языке. Сделан вывод о том, что чрезвычайное многообразие суффиксальных средств выражения категории «женскость», с одной стороны, способствует активному образованию феминитивов, с другой - затрудняет закрепление в языке определенной формы, что впоследствии могло бы привести к кодификации феминитивных неологизмов. Очерчены перспективы дальнейшего исследования феминитивов в рамках словообразовательного аспекта.

Ключевые слова: интернет, медиапространство, феминитив, словообразование, женскость

Abstract: the article is devoted to the peculiarities of the systemic organization of derivative nouns of women in the modern Russian language, the totality of which is considered as a subcategory within the framework of the word-forming category "femininity". The subject of the study are feminine nouns - nouns of females, formed from personal masculine nouns. The relevance of the study is due to a reconsideration of the role and position of women in society, which led to a discussion about the need for the formation of correlative denominations of the feminine gender for professional and social belonging. The modern media space that we use as a source of material is a fertile ground for generating occasional lexicon, including feminine nouns. The word formation subcategory of female nouns is considered in the article, ten major word formation types forming the core and periphery of this category are revealed, the reasons for the appearance of newly formed feminine nouns and actualization of existing in the language are indicated. It was concluded that the extreme variety of the suffix means of expressing the category "femininity", on the one hand, promotes the active formation of feminine nouns, on the other, makes it difficult to secure a definite form in the language, which could subsequently lead to the codification of feminine neologisms. The prospects of the future research of feminine nouns within the framework of the derivational aspect are outlined.

Key words: Internet, feminine nouns, media space, morphological derivation, femininity

Словообразовательная категория «женскость» выделена на основе общности деривационного значения «существо женского пола». По соотношению семантики производящего и производного слова «женскость» выделяется в словообразовательную категорию модификационного типа, так как основное значение производящего сохраняется, добавляется лишь сема «женский пол». В рамках интересующей нас словообразовательной категории выделяются две субкатегории:

наименования лиц женского пола, мотивированные существительными мужского рода со значением лица;

названия самок животных, мотивированные названиями животных (Русская грамматика 1980, 197).

Объектом нашего исследования являются феминитивы – именные представления лиц женского пола по роду деятельности, возникающие в результате осмысления (и переосмысления) роли и позиции женщин в обществе. Феминитивы вызывают особый интерес у социолингвистов в связи с активными словообразовательными процессами, протекающими в современном русском медиапространстве.

Проблема функционирования русского языка в интернете, несомненно, является одной из наиболее актуальных в современной лингвистике. Это обусловлено популярностью интернета как основного медиапространства, где люди могут взаимодействовать одновременно, вне зависимости от их реального местоположения. В интернете осуществляется современная коммуникация – как личная, так и рабочая. Интернет затрагивает все сферы общественной жизни и может выступать в качестве регулятора – его массовость и степень воздействия на человека вытесняют традиционные масс-медиа на второй план. Доступность интернета, возможная анонимность и относительная свобода действий способствуют непосредственному влиянию интернета на языковые процессы в современном русском языке и широкому распространению языковых инициатив, одной из которых является образование и употребление феминитивов.

Материалом для анализа и иллюстрации послужили, во-первых, данные публичных социальных сетей (Facebook, ВКонтакте, Twitter) и блогов (LiveJournal), где зарегистрировано наибольшее количество русскоязычных пользователей; во-вторых, новый формат интернет-коммуникации – каналы в мессенджере Telegram, представляющие собой медиа-площадку для транслирования автором любой информации; в-третьих, данные родственных славянских языков, а именно: украинского, белорусского, чешского, болгарского, словенского.

Субкатегория феминитивов представлена 10 основными словообразовательными типами, часть которых составляет ядро - стилистически нейтральные, высокопродуктивные суффиксальные модели, другая часть - периферию, которую формируют стилистически маркированные, непродуктивные в настоящее время суффиксы. При описании типов были использованы данные «Русской грамматики» и специальных исследований по русскому словообразованию, в которых средства словообразовательной категории «женскость» выявлены, но не описаны через призму категориального подхода.

Не вызывает сомнения тот факт, что именная категория лиц женского пола является вторичной по отношению к наименованиям лиц в форме мужского рода, в связи с тем, что форма мужского рода обладает свойством обозначать лицо безотносительно к полу. Это свойство проявляется в наименованиях специальности (*диплом юриста, квалификация «преподаватель»*), а также когда речь идет о группе людей, куда входят и мужчины, и женщины (обращение *студенты* относится в равной степени и к студентам, и к студенткам). Данный факт указывает на андроцентричность языка, «мужскую» языковую картину мира, что подразумевает использование мужского рода как единой, универсальной нормы. Это подводит нас к вопросу соотносительности грамматического рода и биологического пола. По утверждению Г. Пауля, «всякая грамматическая категория возникает на основе психологической» (Пауль 1960, 315). Дихотомия «естественный пол» - «грамматический род» особенно

очевидна, когда речь идет о наименовании лиц по собственно ономазиологическому принципу: например, этническая или территориальная принадлежность (*эстонец - эстонка, татарин - татарка*), психофизиологические признаки (*блондин - блондинка*). В данном случае мужской род обобщает и мужчин, и женщин только в форме множественного числа.

Иначе организована в русском языке группа наименований лиц по роду деятельности. По историческим причинам феминитивы, в настоящее время воспринимаемые носителями языка как нормативные, связаны с трудом, который обычно выполнялся женщинами (*уборщица, гувернантка, актриса, балерина, танцовщица*). Несмотря на то что личные существительные мужского рода, обозначающие деятеля, обладают значением лица вообще, необходимость выделить женщин в профессиональной сфере с помощью феминитивов очевидна. Во-первых, феминитивы призваны устранить возникающие неясности и ошибки при использовании формы мужского рода: «*Герасименко – астроном из Украины, в последнее время осуществляющий работу в Таджикистане*» - из контекста не ясно, что Светлана Герасименко женщина (<http://inoplanetyanin.ru/kometa-churyumova-gerasimenko/>). На подобный диссонанс часто указывают пользователи социальных сетей и посетители новостных сайтов: «*известный танцевальный маэстро современности Росио Молина выступил как художественный и музыкальный руководитель ...*», тогда как Росио Молина женщина; заголовок «*Таксист изнасиловал дипломата из-за короткой юбки*» вызвал недоумение читателей (<https://ria.ru/world/20171224/1511615318.html>). Во-вторых, существование огромного количества разговорных феминитивных форм указывает на лакунарность системы русского языка: явление есть, а нормативного наименования нет, что восполняется в разговорном стиле речи (*врачиха, бухгалтерша*). На это в том числе указывают представленные в публицистическом стиле аналитические номинации «женщина (девушка)-наименование лица по роду деятельности»: статья в журнале Men's Health озаглавлена «*Ты познакомился с ... девушкой-архитектором*» (<https://mhealth.ru/sex/otnosheniya/ty-poznakomilsya-s-devushkoj-arxitektorom/>).

Итак, возникновение соотносительного наименования женского рода обусловлено участием женщин в той или иной сфере деятельности. Еще одно значение данной словообразовательной категории, традиционно выделяемое исследователями, а именно: значение «жена лица, обозначенного наименованием мужского рода» является мутационной структурой (Абреимова 1998, 189) и потому не относится к субкатегории феминитивов. Более того, в современном русском языке данное словообразовательное значение неактуально, так как роль женщины в обществе больше не определяется мужем и его профессией.

Русский язык характеризуется большим разнообразием словообразовательных моделей с общим значением «лицо женского пола», в частности:

Наиболее популярным является словообразовательный тип, реализуемый с помощью суффикса *-к(а)*, ввиду его способности присоединяться к большому количеству основ, а также семантической емкости (Новикова 2004, 103). Как отмечают авторы «Русской грамматики», данный словообразовательный тип «высокопродуктивен как в разг. речи, так и в сфере официальных наименований; нов.: космонавка, юниорка» (Русская грамматика 1980, 197). Популярность суффикса *-к(а)* в целом характерна для большинства славянских языков, например, в украинском языке: *лікарка, архітекторка, блогерка*, в чешском: *autorka, doktorka, notářka*.

Суффикс *-ниц(а)* присоединяется преимущественно к названиям лиц на *-тель*, многие из этих феминитивов считаются нормативными: *исследовательница, писательница, учительница*. Несмотря на отсутствие стилистической сниженности данных феминитивов, форма мужского рода остается дискурсивно связанной со сферой официально-делового общения (*диплом преподавателя*, звание «*заслуженный учитель*», *Союз писателей* и т.д.) Словообразовательный тип продуктивен в настоящее время: *пользователь - пользовательница, автолюбитель - автолюбительница*. Ср. в украинском: *монтажниця, сортувальниця, заступниця*. В чешском: *dělnice, knihovnice*.

Суффикс *-щиц(а) / -чиц(а)* заменяет суффикс мужского рода, присоединяясь к основе существительного: *сварщик - сварщица, вкладчик - вкладчица, барабанщик - барабанщица*. Тип продуктивен в современном русском языке: *налогоплательщик - налогоплательщица, лепщик - лепщица, закупщик - закупщица*. В украинском языке, как и в чешском, данный словообразовательный тип непродуктивен.

Словообразовательный тип с суффиксом *-ин(я)*, присоединяющимся к немотивированным основам (*монах - монахиня, герой - героиня*). До недавнего времени суффикс *-ин(я)* находился на периферии суффиксальной системы, однако в современном русском медиапространстве используется в тех случаях, когда добавление суффикса *-к(а)* вызывает сложности (например, фонетического порядка). Таковы, например, наименования профессий на *-лог*: *психолог - психологиня, гинеколог - гинекологиня, филолог - филологиня, шеф - шефиня, врач - врачиня*. Употребление подобных феминитивов часто встречается в сообществах, посвященных обсуждению врачей: «*у меня подруга-односрочница уже на скрининг через 2 недели идет, а меня гинекологиня все бумажки собирать гоняет*» (<https://rurperinatal.livejournal.com/28412741.html>). В украинском языке также возрастает продуктивность типа: *фотографиня, видавчиня, шефиня, борчиня*. В словенском данный словообразовательный тип тоже довольно активен: *geologinja, dermatologinja*.

Словообразовательный тип с суффиксом *-иц(а)* представлен уже существующими феминитивами: *царь - царица, жрец - жрица, мастер - мастерица*, однако в современном русском языке является непродуктивным. В других славянских языках формант *-иц(а)* всё еще сохраняет свою активность: так, в украинском языке он присоединяется к основам на *-ец*: *підприємця, спадкоємця, виконавиця*.

Суффикс *-ш(а)* относится к разговорно-просторечному блоку морфемария словообразовательной категории «женскость» (Косова 2014, 142), и потому данный тип сравнительно непопулярен в русском медиапространстве. Феминитивы легко образуются при помощи суффикса *-ш(а)*: *блогерша, авторша, лекторша*, однако синонимичные варианты *блогерка (блогесса), авторка, лектриса* в феминистском дискурсе пользуются большей популярностью.

Словообразовательный тип с суффиксом *-их(а)* является нормативным случае наименований самок животных (*паучиха, зайчиха*) и потому вызывает нежелательные ассоциации, когда речь идет о женщинах. Непродуктивность суффикса в настоящее время обусловлена очевидно негативной коннотацией характерных для разговорной речи феминитивов с суффиксом *-их(а)*, например, *врачиха*, что привело к появлению в русскоязычном интернете синонимичной формы *врачиня*.

Заимствованный суффикс *-есс(а)* непродуктивен в настоящее время, носители языка отдают предпочтения славянским суффиксам (*психотерапевтесса* - 689 упоминаний в поисковой системе Яндекс против *психотерапевтка* - 6 тыс.

упоминаний). Суффикс представлен устоявшимися в языке феминитивами *стюардесса, поэтесса*, хотя некоторые пользователи интернета отдают предпочтение форме *поэтка*.

Суффикс *-ис(а)* также является заимствованным и непродуктивен в современном русском языке. В языке давно существуют заимствованные феминитивы *актриса, директриса, лектриса*, по этой модели образован феминитив *автриса*, однако, как упоминалось ранее, несравненно популярнее в языке интернет-пространства форма с «родным» суффиксом *авторка* (4 млн. упоминаний против 13 тыс.).

Словообразовательный тип с суффиксом *-j(а)*, мотивированный преимущественно существительными с суффиксом *-ун*: *бегунья, летунья, хвастунья*. В современном русском языке этот суффикс непродуктивен.

Итак, словообразовательная категория «женскость» выделена на основании общности словообразовательного значения «существо женского пола». Это категория морфемного словообразования, сформированная в языке при помощи разнообразных суффиксальных моделей, которые составляют ядро и периферию структуры. «Женскость» представлена двумя субкатегориями, а именно: 1) наименования лиц женского пола, мотивированные личными именами мужского рода; 2) названия самок животных, которые также являются вторичными по отношению к наименованиям животных мужского рода. Производные осложнены семей «женский пол», однако сохраняют основное лексическое значение производящего, то есть имеют модификационное словообразовательное значение.

Наполнение лакун словообразовательной системы современного русского языка феминитивными неологизмами (*авторка, шефиня*), аналитическим номинациями (*женщина-архитектор, женщина-дипломат*), а также актуализация уже существующих феминитивов (*журналистка, исследовательница*) наглядно иллюстрирует актуальность репрезентации женщин в языке. Чрезвычайное многообразие суффиксальных средств выражения категории «женскость», с одной стороны, способствует активному образованию феминитивов, с другой – затрудняет закрепление в языке определенной формы, что впоследствии могло бы привести к кодификации феминитивных неологизмов. Это является предметом бурных обсуждений не только в феминистском дискурсе, но и в русскоязычном медиапространстве в целом (<http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/222195-autorka>), что подтверждается многочисленными статьями, посвященными феминитивам (<https://lenta.ru/news/2017/03/24/feminizator/>).

Субкатегория феминитивов как способ говорить о женщинах с помощью словообразовательных средств переживает всплеск активности вследствие важных общественных изменений, связанных с проблематикой гендерного равенства. Данные словообразовательные процессы, протекающие под влиянием языковых инициатив в медиапространстве, определяют дальнейшую перспективу исследований феминитивов.

#### **Использованная литература / References**

- АБРЕИМОВА Г.Н. (1998): *Семантическая структура наименований лиц женского пола в современном русском языке*. Дис. канд. фил. наук. Елец, 1998. 207 с.
- КОСОВА В.А. (2014): *Словообразовательные категории русского языка: проблемы теории*. Казань: ООО «Новое знание», 2014. 204 с. ISBN 978-5-906668-17-2.

НОВИКОВА М.Р. (2004): Особенности функционирования суффиксов со значением лица женского пола в славянских языках. In *Грамматические категории и единицы: Сборник научных статей к 75-летию А.Б. Копеловича*. Владимир: ВГПУ, 2004. 224 с. ISBN 5-87846-450-0.

ПАУЛЬ Г. (1960): *Принципы истории языка*. М.: Изд-во иностранной литературы, 1960. 500 с.

ШВЕДОВА Н.Ю. (гл. ред.) (1980): *Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*. М.: Наука, 1980. 789 с.

**Профиль автора:**

*Регина Гузаерова, ассистент кафедры*

Научные интересы: дериватология, когнитивистика

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, ул. Кремлевская, д. 18, 420008, РФ

**rguzaerova@gmail.com**

**About the author:**

*Regina Guzaerova, Assistant Professor*

Research interests: morphological derivation, cognitive science

Kazan Federal University, Kazan, Kremlyovskaya str., 18, 420008, Russian Federation

**rguzaerova@gmail.com**

## **ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ПРОЗЕ В.Ф. ОДОЕВСКОГО И СИМВОЛИСТОВ: К ВОПРОСУ О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ**

### **IMAGES OF WOMEN IN THE PROSE OF V.F. ODOEVSKY AND THE SYMBOLISTS: REGARDING CONTINUITY OF TRADITIONS**

**Галина Юрьевна Завгородняя  
Алексей Михайлович Завгородний**

Резюме: в статье на конкретном примере раскрывается тема стилиевой преемственности между романтизмом и символизмом в русской литературе. Материалом анализа послужили произведения яркого представителя русского романтизма, теоретика и новатора В.Ф. Одоевского, а также проза писателей-символистов. В качестве объекта исследования были избраны женские образы и специфика их воссоздания указанными авторами. Исследование показало, что, несмотря на то, что символисты не провозгласили В.Ф. Одоевского своим литературным предтечей и его имя не возникало в символистских манифестах и теоретических работах (как, например, имена Ф. Тютчева и А. Фета), именно от его идейно-тематических и стилиевых опытов можно провести «прямые линии» к опытам символистским, наглядно проиллюстрировав преемственность двумя литературными направлениями и подтвердив значимость фигуры В.Ф. Одоевского в русском литературном процессе. Анализ ряда прозаических произведений В.Ф. Одоевского («Виченцио и Цецилия», «Косморама», «Сильфида», «Саламандра») позволил обнаружить, в частности, такие повторяющиеся с некоторыми вариациями женские типажи: женщина, обладающая тайным знанием или/и магическими способностями; женщина, имеющая двойственную природу, человеческую и мистическую (сопутствующий мотив в этом случае – любовный треугольник с участием «обычной» и «необычной» возлюбленной); женщина с ожившей картины. Указанные образы, воссозданные в высшей степени оригинально, демонстрируют, однако, черты несомненного влияния герметического учения (в том числе алхимической символики), философии Шеллинга, творчества немецких романтиков (прежде всего Новалиса, Л. Тика и Э.Т.А. Гофмана). Сходство женских образов в прозе В.Ф. Одоевского с наиболее частотными и востребованными женскими образами в символизме («Творимая легенда» Ф.К. Сологуба, «Огненный ангел» В.Я. Брюсова, «Петербург» и «Серебряный голубь» А. Белого и др.) обнаруживается при сравнительно-сопоставительном анализе. Показательно, что смысловые приращения образов в начале XX века осуществляются в целом в заданных романтизмом и прежде всего В.Ф. Одоевским направлениях – апелляция к мифологии, герметизму, теософии в широком смысле; стремление художественно воплотить идею синтеза искусства, религии и философии.

Ключевые слова: Одоевский, романтизм, символизм, женские образы, традиция, сравнительно-сопоставительный анализ.

Abstract: the paper is aimed at revealing stylistic continuity between romanticism and symbolism in Russian literature by doing a case study. The works of a prominent representative of Russian romanticism, theorist and innovator V.F. Odoevsky as well as the prose of symbolist writers serve as material for analysis. Images of women and the specificity of their depiction by the above mentioned authors are selected as a research object. The research has shown that although the symbolists did not proclaim V.F. Odoevsky their literary precursor and his name did not emerge in symbolist manifestos and theoretical works (as in case of F. Tyutchev and A. Fet), it is from his conceptually thematic and stylistic trials that one can draw “straight lines” to symbolist experiments clearly illustrating the continuity between two literary directions and confirming the important role of V.F. Odoevsky in the Russian literary process. The analysis of some prose works by V.F. Odoevsky allowed to reveal, for instance, the following recurrent (with some variations) female types: woman possessing arcane knowledge or/and magic powers; woman having dual nature – human and mystical; woman from the picture coming alive. The noted images, depicted highly originally, demonstrate, however, the indubitable influence of Hermeticism (including alchemical symbolism), Schelling’s philosophy and the work of German romanticists. The resemblance between female images in the prose of V.F. Odoevsky and the most frequently encountered ones in the symbolism becomes apparent when making a comparative analysis. It is revealing that semantic accumulations of the images at the beginning of the XX century are carried out in general in line with the directions traced by romanticists and, in the first place, by V.F. Odoevsky – an appeal to mythology, Hermeticism, theosophy in a broad sense; an aspiration to embody artistically the idea of synthesis of arts, religion and philosophy.

Key words: Odoevsky, romanticism, symbolism, female images, tradition, comparative analysis.

В числе ключевых и, думается, вневременно актуальных путей постижения русской литературы можно назвать рассмотрение ее, во-первых, в ситуации межкультурного диалога: русская «всемирная отзывчивость», способность к восприятию, адаптации и органичному усвоению «чужого» – слишком значимый, яркий феномен, чтобы быть упущенным из исследовательского поля зрения. Что усваивается извне и прорастает на национальной почве, а что отторгается? Во-вторых, не менее важно рассмотрение ее диалога с самой собой, в диахроническом аспекте, в переключках эпох. Что возвращается в обновленном, но узнаваемом виде на новом временном витке, а что остается в прошлом? Благодатное поле для размышлений на эту тему дают две русские литературные эпохи – первые десятилетия XIX века, ознаменовавшиеся появлением и развитием романтизма, и рубеж XIX-XX веков, связанный прежде всего с символистской эстетикой. Романтизм, казалось бы, столетие спустя переживает в художественном сознании символистов своеобразную реинкарнацию.

Как и в романтизме, в символизме ключевая роль отводилась идее иного, потустороннего мира; особый интерес вызывали весьма отдаленные эпохи – события и персонажи, пребывающие на грани культурно-исторической памяти и мифа. Художнические взоры обращались к немецкой философии (прежде всего Шеллинга), немецкому романтическому искусству (Новалиса, Тика, Гофмана). Обе эпохи стремились спроецировать философию на искусство, поставить религию, философию, искусство в один ряд; наделить искусство беспрецедентной функцией переустройства мира. Да, разумеется, символисты спустя почти столетие осмысливали многие вещи на другом уровне, учитывая, однако, опыт предшественников и попутно открывая их вновь. Такова судьба Гоголя, в котором были открыты мистические глубины, Лермонтова, которого Вл. Соловьев назовет родоначальником ницшеанства, Тютчева и Фета, провозглашенных предтечами символизма.

Но был еще один человек. Стоявший у истоков русского романтизма и, пожалуй, не изменивший ему до конца. Открывший для России идеи Шеллинга, его популяризатор и собеседник. «Русский Гофман», теоретик искусства, стремившийся к глубинному, не поверхностному слиянию поэзии, науки и религии. Всем, что в романтизме впоследствии окажется важным символистам – теория, практика, зарубежный опыт – занимавшийся глубоко и профессионально... Это князь В.Ф. Одоевский, человек, чью роль в отечественной культуре трудно переоценить. И вот парадокс: он отнюдь не был культовой фигурой в символизме, но именно от его художественных находок можно провести прямые линии к символизму и наглядно продемонстрировать преемственность между двумя эпохами. Женские образы – яркий тому пример.

В своих философских трактатах и художественной практике романтики создают особую концепцию женственности, соотносимую с ключевой идеей романтизма – идеей иного, идеального мира. Женщина (и любовь к женщине) связывается с возможностью постижения этого самого иного мира. Однако именно в причастности женщины (по мысли романтиков) одновременно к двум мирам таится корень двойственности женских образов. Важную роль обретают оппозиции земное/небесное, божественное/демоническое, временное/вечное, сакральное/профанное, страдающее/причиняющее страдания и проч. И это именно то, что особенно интересовало Одоевского – области соприкосновения материального и духовного, научного и поэтического, бытового и мистического. Ему неизменно были важны

онтологические, «последние» вопросы, и, думается, как раз поэтому образы Одоевского оказались столь «питательными» для символистов, что мы и попытаемся показать.

Итак, попробуем классифицировать значимые образы и идеи, демонстрирующие заявленную в нашей теме преемственность (безусловно, осознавая известную условность любой классификации применительно к живому литературному процессу).

1. Идеал / падший идеал; «небесная возлюбленная» / «земная возлюбленная».

1828 годом датируется «“Виченцио <i>и</i> Цецилия” <фрагменты незавершенной повести>» Одоевского. Искусство предстает здесь метафорой «идеального пространства», святая Цецилия, которую созерцает отшельник Виченцио, возрождает его одним фактом своего существования: он *«силою искусства снова воззываемый к мучительной жизни...»* (Одоевский 1995, 201). Но хотя Виченцио и овладевает *«мучительное чувство или оживить ее, или самому обратиться в нее, словом, слиться с нею, быть с нею одним существом»* (Одоевский 1995, 201), она недостижима, она – идеал, просто потому что изображена на картине. «Обожествление» сферы искусства осуществляется за счет обращения к небесной его покровительнице, да еще и ключевого для романтиков – музыкального.

А вот далее говорится уже о двух Цецилиях – «природной» и «искусственной». Цецилия уже – земной человек, более того – «светская дама». Что же говорится об искусственной Цецилии? *«Жизнь мелкая, ничтожная, недостойная Цецилии! Жизнь падающего Серафима!»* (Одоевский 1995, 208). Вначале же «небесное спокойствие» во взоре св. Цецилии сравнивается с *«непрерывным восторгом Серафима»* (Одоевский 1995, 200). То есть речь идет о низвержении небесного идеала в материю, что вызывает непосредственные ассоциации с гностическим сюжетом об ошибившейся, страдающей Софии, ее падшей ипостаси, Ахамот.

Да, идея «мистического брачного союза» (нереализованного), нисхождения идеала в профанное пространство – все это станет ключевыми, концептуальными «точками» символизма. Вл. Соловьев, самый авторитетный «софиолог» своего времени, напишет для Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона статью «Валентин и валентиниане» – поэтическую, далеко выходящую по стилю за рамки предполагаемого жанра – где обратится и к сюжету о Софии-Ахамот (Соловьев 1891, 407 – 408). А А.Ф. Лосев позже отметит, что *«на историка философии производит потрясающее впечатление (...) роль того существа, которое гностики называли Софией»*, по его мнению, это *«беллетристическая повесть, как некоторого рода космическая трагедия»* (Лосев 2000, 315).

«Незнакомка» Блока (яркий пример, но, безусловно, в поэзии Блока не единственный), героиня романа Андрея Белого «Петербург», Софья Петровна Лихутина (София, обладающая явными «хтоническими» чертами), Матрена из другого романа Белого, «Серебряный голубь» – женщина, призванная родить нового спасителя мира (новая «богородица», ни больше, ни меньше), но также не реализующая предназначенную миссию, но, напротив, несущая в мир деструктивное начало – можно предположить, что всё это – образы, восходящие к одному и тому же «архетипическому знаменателю» падшего / нисходящего небесного идеала.

2. Женщина, обладающая сакральными знаниями, особыми мистическими дарами, но воспринимающая эти дары как бремя; женщина, причастная двум реальностям – посюсторонней и потусторонней.

Подобная героиня появится в повести В.Ф. Одоевского «Саламандра» (1844). Это история о финне Якко, приезжающем из финской деревни в Петербург, обретающем новое имя, новый социальный статус, но, главное, проходящем непростой, драматичный духовный путь. Конечно, налицо отсылка к «Золотому горшку» Гофмана. У Одоевского, как и у немецкого автора, в центре повествования – алхимическое «великое делание», причем, и как тема, но и как развернутая метафора, аккумулирующая ключевые смыслы. Главная для Одоевского оппозиция – профанное /сакральное, ориентация на материальное / ориентация на духовное – связана с женским образом. Именно соотечественница Якко, простая девушка Эльса, обладает даром ясновидения, но главное – она посвящена в тайну «великого делания», она подсказывает верные действия Якко, это она – огненная саламандра (символ красного воплощения философского камня). Однако ее бытовая и сакральная сути «не пересекаются», в ней как бы две сущности. В обыденной жизни она – существо гонимое, притесняемое, дикая чухонка в барском доме, в житейском смысле плане она проигрывает Марье Егоровне, на которой и женится Якко. Но в параллельной реальности (во сне) она наставляет Якко, помощника неудачливого алхимика, что нужно делать, чтобы достичь результата, ибо дальше стадии «нигредо» (черной горелой массы) они не продвигаются. При этом она ставит условие: «...тебе стоит только любить меня (...) будь моим, будь моим, Якко, клянись...» (Одоевский 2006, 200).

Однако Саламандра не стремится погубить Якко, скорее она призывает его к новому уровню духовности (хотя и своеобразной). Якко же делает выбор в пользу профанного, в числе прочего – «профанной», «светской» жены, которая в итоге умирает страшной смертью – буквально чернеет и сгорает заживо от непонятной болезни: «Смотрим, а у ней по телу синие огоньки так и скачут, а тело чернеет, чернеет... и дым и смрад валит» (Одоевский 2006, 207). Аллегорически это можно воспринять как аналогию с той самой стадией «нигредо», дальше которой не суждено продвинуться профану. Судьба самого Якко также скорее всего безрадостна (в отличие от гофмановского Ансельма).

Образ женщины, владеющей тайным знанием, но либо не отдающей себе в этом отчет (двойственность природы), либо несущей это как бремя, окажется весьма востребованным в символизме, хотя и с поправками на новую эпоху. Героиня романа В.Я. Брюсова «Огненный ангел», Рената, также увлекает героя, Рупрехта, в некие ритуалы, связанные с контактами с потусторонним миром (герой – тот самый «вовлеченный профан»). Звучит и тема «неправильного», не достигающего цели мистического ритуала. Вновь возникает мотив «мистического союза» человека и некой нечеловеческой, огненной (заметим!) сущности – «огненного ангела»; Рената осознает свою невольную причастность к тайным знаниям как бремя, в ней доминирует страдательное начало.

У Ф. Сологуба женщина, «причастная тайнам» и ведущая «двойную жизнь» (в посястороннем и потустороннем пространстве), возникнет в трилогии «Творимая легенда» – романах, напитанных достаточно прозрачными мифологическими и литературным аллюзиями. В первой части трилогии появляется возлюбленная главного героя, Триродова, Елисавета. В ее линии очевидно прослеживается влияние дионисийского начала – ей не чужды дионисийские экстазы. В этой связи следует отметить значимую для Одоевского тему «природного», единения с природой, но, разумеется, раскрытую иначе, в дионисийском развороте (в свете учения Ницше). Alter

его «посюсторонней» Елисаветы – сказочная, иномирная королева Ортруда из второй части трилогии. Вспомним: это имя героини из оперы Р. Вагнера «Лоэнгрин». Герой, имя которого вынесено в название – это Рыцарь Грааля / Рыцарь Лебедя, и артурианские смыслы, безусловно, аллюзийно вовлекаются в роман. Однако сологубовская Ортруда – персонаж абсолютно самостоятельный; в контексте же поднятой темы важно отметить то, что она – страдательная героиня (погибающая, кстати, опять же от огня).

4. Женщина, предстающая в образе мифического существа.

В повести Одоевского «Сильфида» (1837) явлен типично романтический конфликт мечты и реальности, духовного и прагматичного. Романтическая попытка героя Михаила Платоновича (отчество, конечно же, символично) прорваться в иную, идеальную реальность и соединиться в идеальной любви с иномирным существом – сильфидой – оканчивается не возвышенно-трагически, но, напротив, в подчеркнуто сниженном ключе. Ни у кого из окружающих героя нет сомнений в том, что происходящее с ним не что иное, как помешательство, равно как и сильфиду в графине с водой не видит никто, кроме Михаила Платоновича (здесь вновь присутствует алхимическая символика: сильф – элементаль воздуха, описанный еще Парацельсом). Финальное «исцеление» героя, его брак с *обычной* женщиной гораздо более, чем во всех прочих вышеназванных произведениях акцентирует недостижимость романтического идеала.

Женщина, имеющая некую мифическую, неземную природу – весьма востребованный образ в символизме. Особый интерес вызывал, в частности, образ Лилит. Изначально Лилит – «злой дух, обычно женского пола, в иудейской демонологии» (Мелетинский 2003, 318). Однако в начале XX века этот образ художественно трансформируется, во многом сквозь призму живописных полотен художников-прерафаэлитов. В их творчестве происходит художественное дистанцирование от первоначального образа Лилит как исключительно злого духа. Появляется столь важная для символизма амбивалентность: красота, притягательность / искушение, губительное начало.

В рассказе Ф. Сологуба «Красногубая гостья» (1909) сюжет о губительной (но и притягательной) сути Лилит становится центральным. «Лунная Лилит» появляется и в уже упомянутой «Творимой легенде» Сологуба – это первая жена главного героя Триродова (сколькими смыслами прирастает образ при таком упоминании!). У символистов нередко красота как таковая выходит на первый план, точнее, эстетическое подчеркнуто расходится с этическим и обретает доминантные позиции. Тут расхождения с Одоевским, для которого приоритет этики, смысла познания был незыблем, обнаруживают себя наиболее наглядно.

4. Духовный идеал. София.

П.Н. Сакулин, автор непревзойденной уже более ста лет монографии об Одоевском, «одним из лучших мистических рассказов» (Сакулин 1913, 82) писателя назвал «Космораму» (1840). И вновь действие здесь разворачивается в двух реальностях, грань между которыми проницаема: даже умершие способны возвращаться из небытия, как возвращается граф, чтобы отомстить своей неверной жене Элизе и ее любовнику Владимиру, главному герою повести. Инфернальный образ графа «уравновешен» образом жертвенной, неотмирной Софии, кузиной Владимира. Она не посвящена в «светские» темы, но обладает неким высшим духовным знанием, проявляющимся в «странных» суждениях о привычном. Существует вариант трактовки

образа в свете масонских доктрин (Вацуро, онлайн), однако эта версия спорна. Столь же правомерным может быть восприятие образа сквозь призму канонического христианства: София «проповедует» (если так можно выразиться) простоту, смирение, жертвенность, мудрое сострадание, причем гораздо последовательнее и убедительнее всех вышеуказанных героинь Одоевского.

В финале магическими усилиями inferнального графа происходит пожар, гибнут люди, и лишь Владимира спасает София, ее светлый лик в белом облаке выводит его из огня. В реальности же она умирает от странной болезни: «...я *срода* не видал такой болезни: все тело ее было как будто обожжено... - Обожжено? - Да! то есть имело этот вид» (Одоевский 2006, 248). Невольно вспоминается повесть «Саламандра», также оканчивающаяся тотальным пожаром, ранее же происходит напрасная и бесславная гибель «профанной» героини Мари, жены Якко, от непонятого ожога. Но у той тело «почернело», у Софии же (погибшей жертвенно, во имя спасения другого) тело было «обождено». Цвет ожога тела – все же красный... Если в этой связи вспомнить алхимическую цветовую символику черного и красного, как начала и результативного завершения «великого делания», то конкретно-физиологическое заменится в данном случае символическим.

Таким образом, София у Одоевского – наиболее цельный, не дискредитированный женский образ, *не падший*, но оставшийся на высоте. И, при всех оговорках и несомненной множественности истоков философско-религиозных взглядов Одоевского, наиболее близкий именно к христианскому идеалу.

В символизме, как уже было отмечено, софиология заиграла новыми гранями (благодаря прежде всего Вл. Соловьеву), по-особому отозвавшись в художественной практике; смысловая амплитуда женских образов при этом была весьма широка – от идеала до интиидеала. Несомненно, новое время обнаруживало свою специфику – философия Ницше, переосмысленный миф о Лилит и Еве, софиология Соловьева, артурианские сюжеты... Все это, разумеется, не было вовлечено в мировоззренческую орбиту Одоевского. И это обусловило объективные отличия его художественных опытов от последующих символистских.

Однако акцентируя тему не отличий, но преемственности, нельзя не отметить: важный момент состоял в том, что, ввиду начального ученичества русского романтизма, какие-то стилевые, образные, тематические явления переносились на русскую почву посредством *внешнего* воссоздания (например, через стилизацию, причем были настоящие мастера этого дела – Бестужев-Марлинский, Вельтман). Но не таков был Одоевский, который никогда не делал ставку на внешнее, орнаментальное, но стремился к постижению сути вещей, к синтезу искусства, науки, философии, религии и через это – к действительному, преображающему влиянию на душу читающего и на мир, ни больше, ни меньше. Думается, именно поэтому философские искания и художественные опыты Одоевского откликнулись в символизме, в частности, при создании женских образов.

### ***Использованная литература / References***

#### ***Печатные источники:***

ЛОСЕВ, А.Ф. (2000): История античной эстетики: В 8-ми тт. 2000. Москва: Фолио; АСТ. Т. VIII. Итоги тысячелетнего развития. Книга 1. 832 с. ISBN 966-03-0944-9; 5-17-003188-2.

МЕЛЕТинский, Е.М. (2003): Мифология. Энциклопедия. Москва: Большая российская энциклопедия, 2003. 736 с. ISBN 5-85270-280-3(БРЭ).

ОДОЕвский, В.Ф. (1995): Виченцио <i>и</i> Цецилия (публикация М.А. Турьян). In Новые безделки

Сборник статей к 60-летию В. Э. Вацура. Москва: Новое литературное обозрение. 1995–1996. Научное приложение. Вып. VI. 497 с. ISBN – 0869 – 6365.

ОДОЕвский, В.Ф. (2006): Записки для моего праправнука. Москва: Русский мир, 2006. 508 с. ISBN 5-89577-061-4.

САКУлин, П.Н. (1913): Из истории русского идеализма. Князь В.Ф. Одоевский. Писатель. Мыслитель. Т.1. Ч. 2. Москва: Издательство М. и С. Сабашниковых, 1913. 479 с.

СОЛОВЬЕв, В.С. (1891): Валентин и валентиниане. In Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Санкт-Петербург: Семеновская типография (И.А. Ефрона). 1891. Т. V. Буны – Вальтер. 494 с.

#### **Онлайн-источники:**

ВАЦУРО, В.Э. (онлайн): София: Заметки на полях «Косморамы» В.Ф. Одоевского. In Новое литературное обозрение, 2000, № 42. 448 с. ISSN: 0869-6365. [онлайн]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2000/42/vacuro2.html> [дата обращения: 20.05.2018].

#### **Профили авторов:**

*Галина Юрьевна Завгородняя, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: история русской литературы первой трети XIX века, история русской литературы конца XIX - начала XX века, романтические традиции в русском символизме, история славянских литератур.

Литературный институт имени А.М. Горького, г. Москва, ул. Тверской бульвар, д. 25, 123104, Россия.

**galina-yuz@yandex.ru**

*Алексей Михайлович Завгородний, старший преподаватель*

Научные интересы: творчество Н.В. Гоголя, рецептивная эстетика, русско-французские литературные связи.

Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, г. Москва, Ярославское шоссе, д. 26, 129337, Россия.

**almzav@yandex.ru**

#### **About the authors:**

*Galina Yu. Zavgorodnyaya, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: history of Russian literature of the first third of the XIX century and of the late XIX - early XX century, romantic traditions in Russian symbolism, history of Slavonic literatures.

Maxim Gorky Literature Institute, Moscow, Tverskoy Boulevard, 25, 123104, Russia.

**galina-yuz@yandex.ru**

*Alexey M. Zavgorodnii, Assistant Professor*

Research interests: N.V. Gogol's works, reception theory, literary connections between Russia and France.

Moscow State University of Civil Engineering (National Research University), Moscow, Yaroslavskoye shosse, 26, 129337, Russia.

**almzav@yandex.ru**

## **СЕМАНТИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ В ЖИВОМ ОБЩЕНИИ, ФИКСИРУЕМОМ ЖУРНАЛИСТСКИМ ТЕКСТОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТЬЮ**

### **NOMINATION AND SEMANTIC INTERPRETATION OF NATURAL CONVERSATION, RECORDED JOURNALISTIC TEXT AND ARTISTIC LITERATURE**

**Надежда Федоровна Злобина**

Резюме. Смыслорождающий процесс связан с речевой номинацией, реализующейся в языковой и поэтической образности (метафора, символ, эллипсис др.) живого общения, журналистского текста, художественной словесности. Актуализация смыслов и их интерпретация зависят от общей речевой культуры, конкретной ситуации, принадлежности речевой личности к социальной группе, от многих фактов состояния общества. Учитывая зависимость лексических и синтаксических контекстов от грамматических конструкций, эмоциональных оценок, можно добиться большей точности передачи смыслов, несмотря на разный уровень восприятия слушающего. В статье рассматриваются вопросы номинации и интерпретации в диахроническом и синхроническом аспектах, изменение семантики слова от «живых впечатлений» порождающего к «общим смыслам», формирующим речевые устоявшиеся формулы, клише, штампы. Сравнительно-исторический метод, сопоставительная методика, анализ функций, отражаемых лексическим составом и характером синтаксических связей, позволяет раскрыть семасиологию слова, фразеологизма, образного выражения, объяснить причины семантических изменений, актуализацию забытых смыслов и появление новых значений. Исследование строится на материале произведений классиков русской словесности И.Бунина, М.Цветаевой, А.Твардовского, М.Пришвина, других авторов.

Ключевые слова. Смыслорождающий процесс, номинация, интерпретация, образность, актуализация смыслов, семантические изменения.

Abstract. Smyslorozhdayuschy process is associated with the speech nomination, implemented in the language and poetic imagery (metaphor, epithet, allegory, symbol, etc.) live communication, journalistic text, artistic literature. Actualization of meanings and their interpretation depend on the General speech culture, a specific situation, belonging of the speech personality to the social group, on many facts of the state of society. Given the dependence of lexical and syntactic contexts on grammatical constructions, emotional assessments, it is possible to achieve greater accuracy in the transmission of meanings, despite the different level of perception of the listener. The article deals with the questions of nomination and interpretation in the diachronic and synchronic aspects, changes in the semantics of the word from "live impressions" generating to "General meanings", forming speech well-established formulas, clichés, stamps. Comparative-historical method, comparative method, analysis of the functions reflected by the lexical composition and the nature of syntactic relations, allows to reveal the semasiology of words, phraseology, figurative expression, to explain the causes of semantic changes, actualization of forgotten meanings and the emergence of new meanings. The study is based on the material of the classics of Russian literature M. Tsvetaeva, A. Tvardovskiy, M. Prishvin, and other authors.

Key words. Semantic process, nomination, interpretation, imagery, actualization of meanings, semantic changes.

Поэтическая образность является прерогативой не только разных жанров в литературе, она атрибут публицистического текста, а также документально-художественного. Мышление обращается к разным фигурам речи, тропам, в том числе эллипсису, метафоре, идиомам и др., которые закрепляют смыслорождающий процесс в конкретных номинациях и интерпретациях. Лексическая семантика в живом общении, в публицистическом тексте и художественной словесности при передаче одного и того же образа, мысли или понятия может значительно отличаться. При этом

использование языковых средств устной речи, живого общения создает особую семантическую ауру передаваемого образа, понятия, мысли.

Рассмотрим эффект такой фигуры речи как эллипсис в устной речи и художественном тексте. Примером грамматического эллипсиса, использованного в живой речи, может быть фраза: *купила шубу – серый каракуль*. (Кортава 2015, 53) В живом устном общении эллипсис выражает мысль в максимально сжатой форме и дает максимальный эффект для характеристики описываемого явления, действия, признака. Ф.И.Буслаев выделил различные формы фольклорного эллипсиса, подчеркнув, что несмотря на то, что «эллипсис так сжимает предложение, что трудно оно распутать по синтаксическим частям; например, *он первое ученье – ей руку отсек*», «мысль понятна и притом сильно выражена, ибо два предложения нечувствительно сливаются и взаимными силами усиливают мысль» (Буслаев 1992, 285). Ю.И.Минералов разъясняет, что мысль потому и понятна, что соединяются «не только слова, но и идеи» (Минералов 1999, 303). Современный ученый подтверждает, что на «небольшом лексическом плацдарме» происходит «концентрация лексических связей». Эти новые связи «внешне не похожи на обычные, формально-грамматические; новые ассоциативные связи качественно перестраивают синтагму: ее линейная структура точно сматывается в клубок, пронизанный глубинными перекрестными связями» (Минералов 1999, 304)

Тенденция к экономии средств выражения способствует аккумуляции мысли, несмотря на сокращение языкового материала. Эти свойства эллипсиса, безусловно, привлекали поэтов, добивавшихся воплощения мысли в слово и стремящихся к магии художественного слова.

Так, в поэтическом цикле Марины Ивановны Цветаевой «Стихи о Москве» (31 марта – 10 августа 1916 г.)<sup>63</sup> эллипсис оказывается ведущим художественным приемом. Он реализуется в разной грамматической форме: отсутствия союзов между предложениями, пропуске слов, например, глагола, немотивированных тире, соединении простых предложений с глаголами разного времени, соединении предложений без видимой связи. Грамматика эллипсиса впитывает и отражает фольклорные элементы синтаксиса, устную форму речи. Существенным признаком эллиптической ниши художественного приема является метафоризация, что и становится существенным фактором семантической организации текста. Эллиптическая ниша делает акцент на смысловых значениях пропуска «логического или семантического звена». Возникающие семантические связи на разных грамматических уровнях (лексическом, морфологическом, синтаксическом) рожают художественный образ родины поэта, давая, благодаря эллипсисам, широкий спектр жанровых узнаваемых зарисовок русской жизни. В результате формируется незабываемый художественный образ Москвы – русской столицы в непростое переломное время истории. Художественные возможности эллипсиса и его усилия направлены на метафоризацию грамматики, чтобы добиться широкого спектра полярных ассоциаций для создания целостного и многогранного образа Москвы и понятия «вечность». Грамматика в этом случае семантизируется, и «управляя ею, можно дополнительно нюансировать художественное содержание произведения» (Минералов 1999, 140). Данная особенность представлена в стихах М.И. Цветаевой особенно богато.

---

<sup>63</sup> ЦВЕТАЕВА М.И. Стихи о Москве. In Поклонись Москве...Поэзия. Проза. Дневники. Письма. Москва: Издательство Московский рабочий. 1989. 528 с.

Ассоциативная связь ключевых слов, подчеркнутых эллипсисом, рождает яркий образ, новые смыслы, связи Москвы – России – Небесного Отечества и человека в этих пространствах. В эллипсисе происходит семантизация грамматики.

Лексические и синтаксические контексты связаны с грамматическими конструкциями, идиомами, которые содержат традиционные эмоциональные оценки. Например, в поэме А.Т.Твардовского «Дом у дороги» устойчивое словосочетание «кровь ручьем бежала» в тексте впитывает новое слово «роса»: «роса ручьем бежала». Экспрессия первоначального смысла фразы (характеристика кровопролитной битвы, сражения (Федоров 1995, 330) при этом не только сохраняется, но увеличивается. Образ войны представлен в свернутом виде, в форме поэтической этимологизации. Прежняя грамматическая конструкция и эмоциональная оценка формируют единое емкое восприятие этого нового образа – предвосхищения долгой войны. Поэтическая этимологизация один из способов добиться большей точности передачи смыслов, подтягивает разный уровень восприятия слушающего к общему знаменателю<sup>64</sup>.

Стилевое пространство поэзии А.Твардовского формируется с активной опорой на традиционную внутреннюю форму используемых речевых ресурсов. При этом поэт прибегает к метафоризации известных идиом. Например, пословица «Коси коса, пока роса. Роса долой, и мы домой» кроме прямого значения приобретает в зависимости от контекста, метафорическое содержание: вечные смыслы жизни и смерти, дома, семьи, дороги. Художественная содержательность, многомерность этой пословицы раскрывается постепенно, обретая значение не только сельскохозяйственной страды, но жатвы войны, покоса, который включает семантику смерти.

Семантика слова изменяется от «живых впечатлений» к «общим смыслам». Метафорическая номинация предмета приводит к быстрому угасанию образа. Таким образом формируются речевые устоявшиеся формулы, клише, штампы. Образные метафорические выражения, которые были отражением состояния потрясенной души, становятся со временем языковой метафорой, речевой устойчивой формулой, штампом, клише. Мы используем метафору как средство языка для передачи мысли, не отдавая себе отчет себе в том, что слово или фраза может иметь переносное значение. Например, горлышко бутылки, крыло самолета, коленный вал, золотое сердце, дождь идет, глаза разбегаются, железный занавес, нос корабля, выйти из себя и др. подобные словосочетания являются для нас устойчивой формулой. Языковая и семантическая метафора сходны по происходящим в них семантическим процессам и между ними нет непреодолимой границы. Языковая метафора – самостоятельная семантическая единица, свободно вступающая в связи, художественная метафора связана контекстом, лексически менее самостоятельна. Семантическая структура метафорического значения в языковой и художественной метафоре различна. Номинативная функция метафоры проявляется в случае обозначения субъекта, для которого еще нет названия. Таким образом метафора, называя предмет, явление, действие, открывает новое знание. Лексико-грамматическая структура метафоры может быть разной. Словесные метафоры могут быть адъективными, субстантивными, глагольными, наречными и состоять из одного слова. Развернутая метафора или метафорическая цепочка – это группа тематически связанных единиц, которая несет в

---

<sup>64</sup> ЗЛОБИНА, Н.Ф. (2015) Народно-поэтическая внутренняя форма поэмы А.Т.Твардовского «Дом у дороги» (пространственно-временные отношения, образы дома, дороги, формульность стиля) In *А.Т.Твардовский: исследования и материалы*. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. Вып. 2. 256 с. ISBN 978-5-88018-576-4

себе метафорический образ. Метафора моделирует процесс мышления, позволяя выразить новые абстракции. Системы метафор, воплощающие нашу мыслительную деятельность, позволяют соотносить современные абстрактные понятия и опыт поколений, внешний мир и каждодневную практику. Познавательный потенциал метафоры обширен и синтаксические конструкции способствуют его расширению. Метафора отражает способность человека улавливать сходства объектов, воплощает в себе эти сходства и передает весь спектр сходств. Насыщенность смыслами делает ее семантически емкой и позволяет понимать «абстрактные и неструктурированные сущности» и чужой духовный опыт в форме известных понятий представлений.

Так, название поэмы А.Т.Твардовского *Дом у дороги* является свернутой метафорой всего произведения. Смыслопорождающий потенциал этой метафоры, во всей полноте реализует ее номинативную функцию. Выбранные в название поэмы слова: дом, дорога обращены к традиционному народному менталитету. Русская семья, «дом без крыши, без угла» идет из плена на Родину. Дом (семья и жилище) в народно-поэтическом сознании – это всегда защита и защищенное место, дорога – это поиск и бедствие, отсутствие какой-либо защищенности. В результате эта метафора строится на оксюмороне, сталкивая противоположные смыслы и высекая свое специфическое значение. Благодаря метафоре *дом у дороги* все значения, которые накапливала история в этом национальном образе, присутствуют, а мастерство поэта заключается в умении их раскрыть.

В фольклорной метафоре особенно емко представлены языковые константы, менталитет народа. В известном смысле язык мыслит за нас, предлагая уже сформированную грамматическую систему языка и экспрессивные речевые средства, которые содержат оценку явления и влияют тем самым на поведение всего народа. Переплавление метафорической образности в образ-представление в образ-понятие можно наблюдать в народной загадке. Загадка прибегает к аналитическим операциям с понятиями. Например, в загадке о соли присутствует перенос переходных состояний человека (его рождение, взросление, смерть) на состояния минерала. Этот перенос добавляет экспрессию открытия нового знания.

На воде родится,  
На огне вырастает,  
С матерью увидится.

Опять умирает. [Садовников 1995, 82]

В художественной словесности языковые клише могут нести дополнительную семантическую нагрузку. Например, в очерке «За волшебным колобком» на глазах писателя живое впечатление о неудачной ловле семги переплавляется в иносказательную пословичную формулу. «Семга, семга, а ин свинка».

Фольклорные штампы, в виде фольклорной формулы помогли создать М.М.Пришвину особый колорит художественного стиля очерков «За волшебным колобком». Фольклорные формулы инициального, медиального, финального типа по-новому семантизируют и интерпретируют события, описываемые в очерках<sup>65</sup>.

Являясь своеобразным фольклорным клеше, формулы делают повествование очерков интригующим и загадочным, создают неповторимый колорит гармоничной

---

<sup>65</sup> ЗЛОБИНА, Н.Ф. (2018) Фольклорная формула как элемент художественного стиля автобиографических очерков М.М.Пришвина «За волшебным колобком» In *Творческое наследие Михаила Пришвина в системе современного гуманитарного знания*. Елец. Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина, 2018. 323 с. ISBN 978-5-94809-973-6

связи далекой истории и современности, напоминая «о той стране без имени, без территории, куда мы в детстве бежим» (Пришвин 1956, с. 165), воскрешают волшебный мир детства, мир возвышенных грез и надежд. Кроме того, сквозная фольклорная формула из детской сказки «Колобок» «я от бабушки ушел, я от дедушки ушел» в дополнение к известным сказочным смыслам получает дополнительный автобиографический смысл, приобретает значение символа поиска своего пути в жизни. С ее помощью автор добивается содержательной многоплановости повествования, композиционной связности, особого повествовательного ритма, насыщенности художественного времени и пространства.

Проблема взаимодействия и соотношения фигур речи, языковых инструментов мысли и поэтических средств является частью темы, связанной с языком и мышлением. Связь мыслительных операций и образное их воплощение процесс сложный и недостаточно изученный. Это интерактивная область историко-филологического исследования, которая объединяет интересы лингвистов, философов, литературоведов, фольклористов, культурологов, этнопсихологов и пр.

Какие дополнительные смыслы рождает живая фольклорная образность, используемая авторами? Как лексические и синтаксические контексты, зависимые от грамматических конструкций, эмоциональных оценок, передают общие смыслы, несмотря на разный уровень восприятия слушающего? Как семантика слова от «живых впечатлений» формирует речевые устоявшиеся формулы, клише, штампы? Эти и другие вопросы встают при анализе функций лексики, синтаксических связей, которые актуализируют забытые смыслы и формируют новые значения, побуждая к осмыслению индивидуального стиля будь то публицистика, художественная словесность или живая речь.

Связь смыслопорождающего процесса с речевой номинацией несомненна. В русле этой широкой темы взаимодействия языка и мышления стоит проблема взаимовлияния духовных установок народа и языковых процессов.

#### ***Использованная литература / References***

БУСЛАЕВ, Ф.И. (1992) О преподавании отечественного языка In *Преподавание отечественного языка*. Москва: «Просвещение», 1992. 512 с. ISBN 5-09-004461-9.

ЗЛОБИНА, Н.Ф. (2015) Народно-поэтическая внутренняя форма поэмы А.Т.Твардовского «Дом у дороги» (пространственно-временные отношения, образы дома, дороги, формульность стиля) In *А.Т.Твардовский: исследования и материалы*. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. Вып. 2. 256 с. ISBN 978-5-88018-576-4

ЗЛОБИНА, Н.Ф. (2017) Значение и роль эллипсиса в цикле «Стихи о Москве» М.М.Цветаевой In *Аксиологический диапазон художественной литературы*. Витебск. ВГУ им. П. М. Машерова, 2017. 383 с. ISBN 978-985-517-584-2

ЗЛОБИНА, Н.Ф. (2018) Фольклорная формула как элемент художественного стиля автобиографических очерков М.М.Пришвина «За волшебным колобком» In *Творческое наследие Михаила Пришвина в системе современного гуманитарного знания*. Елец. Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина, 2018. 323 с. ISBN 978-5-94809-973-6

КОРТАВА, Т.В. (2015) *Русский язык и культура речи*. Москва: Московское отделение издательства «Учитель», 2015. 335 с. ISBN 978-5-7057-4544-9

МИНЕРАЛОВ, Ю.И. (1999) *Теория художественной словесности*. Москва: Издательство Владос, 1999. 360 с. ISBN 5-961-00212-0

ПРИШВИН, М.М. (1956) За волшебным коловком. In *Собрание сочинений М.М.Пришвина в 6-ти томах*. Т. 2. Путешествия. Москва: Государственное издательство художественной литературы. 1956. 807 с.

САДОВНИКОВ, Д. Загадки русского народа. Сборник загадок, вопросов, притч и задач / Сост. Д.Садовников. Москва: Современный писатель. 1995. 400 с.

ФЕДОРОВ, А.И. (1995) *Фразеологический словарь русского литературного языка*: В 2 т. Т. I. Сост. А.И. Федоров. Новосибирск: Наука. 1995. 473 с.

ЦВЕТАЕВА М.И. Стихи о Москве. In *Поклонись Москве...Поэзия. Проза. Дневники. Письма*. Москва: Издательство Московский рабочий. 1989. 528 с.

**Профиль автора:**

*Надежда Федоровна Злобина, доктор филологических наук, профессор.*

Научные интересы: история русской фольклористики, наследие академика Ф.И.Буслаева (лингвистическое, фольклористическое, литературоведческое, искусствоведческое), русский фольклор, историческая поэтика, теория литературы, русская литература XVIII века, художественный синтез искусств, журналистика, русская языковая личность, русский язык и культура речи.

Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (Новокузнецкая ул. 23Б Россия 115184 Москва)

**Zlobina-n@bk.ru**

**Profile of the author:**

*Nadezhda Fedorovna Zlobina, Professor.*

Research interests: history of Russian folklore, heritage of academician F. I. Buslaev (linguistic, folklore, literary, art criticism), Russian folklore, historical poetics, theory of literature, Russian literature of the XVIII century, artistic synthesis of arts, journalism, Russian language personality, Russian language and culture of speech.

Orthodox St. Tikhon's Humanity University (23B Novokuznetsk, Russia 115184 Moscow)

**Zlobina-n@bk.ru**

## ИНВЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА: ТОЛКОВАНИЕ В ЛИНГВИСТИКЕ И ЮРИСПРУДЕНЦИИ

### INVECTIVE VOCABULARY OF THE RUSSIAN LANGUAGE: INTERPRETATION IN LINGUISTICS AND JURISPRUDENCE

Оксана Владимировна Зуга

Резюме: В статье приводятся аргументы, позволяющие обосновать необходимость включения в учебные планы по направлениям «Филология», «Фундаментальная и прикладная лингвистика», «Юриспруденция» такие дисциплины, как юрислингвистика, основы судебной лингвистической экспертизы и под. Предметом их изучения является активно развивающаяся сфера пересечения языка и права. Считаю, что особое внимание в рамках указанных курсов должно уделяться анализу стилистически окрашенной лексики, которая используется в разных контекстах и ситуациях общения. В статье рассматривается функционирование инвективной лексики в современной речи носителей русского языка, варианты её анализа лингвистами в ходе проведения лингвистических экспертиз и оценки юристами в ходе судебных разбирательств. Рассматривается понятие приличная/неприличная форма высказывания, так как наличие негативной оценки, которая содержится в значении большого количества эмотивов, приводит к тому, что носители языка воспринимают эти слова как обидные, а следовательно, оскорбительные, однако понятие оскорбления в обыденном понимании не совпадает с юридическим.

Ключевые слова: Инвективная лексика, нахалюга, бестолочь, юрислингвистика, приличная/неприличная форма высказывания

Abstract: The paper gives reasons which allow grounding of the necessity of introduction in the curricula in the lines "Philology", "Fundamental and applied linguistics", and "Jurisprudence" of such courses of study like juridical linguistics, basics of legal linguistic inquiry etc. The subject of their study is the actively developing sphere of intersection of the language and law. In our opinion the special attention in the frameworks of the above courses should be given to the analysis of connotative words which are used in different contexts and situations of communication. The paper deals with functioning of the invective vocabulary in the modern speech of Russian native speakers, variants of its analysis by linguists during linguistic examination and evaluation by lawyers in the course of judicial examination. There is considered the notion of decent/indecent form of expression, as the presence of negative evaluation which exists in the meaning of a great number of emotive meanings leads to the fact that native speakers perceive such words as offensive and hence insulting, however the notion of offense in ordinary perception does not coincides with the legal one.

Key words: Invective vocabulary, saucelox, bestoloch (wally), legal studies, decent/indecent form of expression

В настоящее время вузы активно включают в учебные планы по направлениям «Филология», «Фундаментальная и прикладная лингвистика», «Юриспруденция» и др. такие дисциплины, как «Юрислингвистика», «Судебная лингвистическая экспертиза», «Лингвоэкология» и др. Это связано, в частности, с пониманием того, что знание особенностей функционирования русского языка – важная составляющая подготовки дипломированного специалиста в указанных областях. Кроме того, речевой конфликт – естественное проявление противоречивой природы языка и речи. Каждый речевой акт – это преодоление противоречий, каждое речевое произведение, достигшее коммуникативного эффекта, – это ситуативно снятое противоречие, не достигшее – не снятое (Голев, онлайн). В последнее время не снятые противоречия приводят к возникновению речевых конфликтов, участники которых все чаще прибегают к правовому урегулированию разногласий посредством гражданского и уголовного законодательства. Иными словами, специалисты в области русского языка все чаще

привлекаются для разрешения речевых конфликтов в судебных и досудебных разбирательствах.

Особое внимание в рамках юрислингвистической науки уделяется изучению инвективной лексики, основная, но далеко не единственная функция которой – нанесение вреда оппоненту, то есть речевой акт оскорбления. Во многих ситуациях вопрос о том, считать ли то или иное слово оскорбительным, является спорным. Оценить то или иное высказывание с точки зрения наличия/отсутствия в нем оскорбительного компонента можно только в условиях конкретной речевой ситуации, так как, с одной стороны, любое слово, не являющееся эмотивом, но используемое применительно к конкретному человеку в определенной ситуации, может восприниматься как оскорбительное; с другой – очень часто инвективная лексика является, например, средством установления контакта между равными людьми, средством дружеского подтрунивания или подбадривания, демонстрации половой принадлежности говорящего, используется при попытке представить себя «человеком без предрассудков», «сбить с толку» кого-либо. Не связаны с реализацией вербальной агрессии и такие функции инвективной лексики, как междометная, функция привлечения внимания и психологического облегчения (Жельвис 2007, 187; Жельвис 2001, 121; Комалова 2017, 71; Щербинина 2008, 27-31 и др.). Случаи осознанного неагрессивного применения инвективы подростками исследованы Ю. В. Щербининой и связаны, по ее мнению, с демонстрацией псевдовзрослости, самоутверждением или самореализацией языковой личности, с косвенным предупреждением адресата о собственной склонности к проявлению настоящей вербальной агрессии, с установлением коммуникативного контакта через отождествление (говорить «как все»), с попыткой привлечения внимания взрослых; случаи неосознанного использования эмотивов связаны с использованием их «просто по привычке» (в функции связок для заполнения пауз между фразами), по причине низкого уровня речемыслительной культуры, бедности словарного запаса и под. (Щербинина 2008, 28).

Самой известной классификацией инвективной лексики русского языка является классификация, предложенная в работе «Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по искам о защите чести, достоинства и деловой репутации», авторы которой выделяют следующие разряды инвективных языковых средств: 1) слова и выражения, обозначающие антиобщественную, социально осуждаемую деятельность (бандит, жулик); 2) слова с ярко выраженной негативной оценкой, фактически составляющей основной смысл их употребления (враг народа); 3) названия некоторых профессий, употребляемые в переносном значении (палач, мясник); 4) зоосемантические метафоры, отсылающие к названиям животных и подчеркивающие какие-либо отрицательные свойства человека (кобыла, свинья); 5) глаголы с осуждающим значением или прямой негативной оценкой (украсть, хапнуть); 6) слова, содержащие экспрессивную негативную оценку чьей-либо личности (гадина); 7) эвфемизмы для слов первого разряда, сохраняющие их негативный оценочный характер (женщина легкого поведения); 8) специальные негативно-оценочные каламбурные образования (прихватизация); 9) нецензурные слова в качестве характеристики лица (обценная лексика; нелитературная лексика, чаще всего взятая из жаргонов и диалектов) (Горбаневский 2002, 146).

Список слов-инвектив постоянно обновляется, кроме того, происходят количественные и качественные изменения в содержательной структуре и

функционировании анализируемых лексем (Голев 2003, 94; Комалова 2017, 68), поэтому эмотивы активно исследуются учеными и эти исследования не перестают быть актуальными.

В данной работе мы рассмотрим функционирование двух инвективных единиц в современной речи носителей русского языка, варианты их оценки юристами в ходе судебных разбирательств. Материалом для исследования послужили судебные решения по делам, связанным с оскорблением.

Ситуация 1. Определением прокурора г. Черногорска отказано в возбуждении дела об административном правонарушении в отношении М. по статье 5.61 Кодекса административных правонарушений – Оскорбление. (В обеих приведенных ситуациях вместо имен собственных приводятся условные обозначения: М. – мужчина, Ж. – женщина). Не согласившись с решением прокурора, Ж. обратилась с жалобой, в которой просила определение прокурора отменить, так как, по ее мнению, тот необоснованно сделал вывод об отсутствии оскорбительного значения слова нахалюга, которым ее обозвал М. в здании суда. Рассмотрев жалобу, судья пришел к выводу о том, что прокурор правомерно отказал в возбуждении дела об административном правонарушении, указав на отсутствие у слова нахалюга неприличной формы (Решение суда, онлайн).

Ситуация 2. В 2015 году в ходе судебного заседания по гражданскому делу один из участников процесса, гражданин М., произнес в адрес другого участника процесса, свидетеля Ж., следующую фразу: ну ничего не знает, бестолочь ты, по-русски говоря. В отношении гражданина М. возбуждено уголовное дело по признакам преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 297 УК РФ – Неуважение к суду. Приговором суда первой инстанции от 26 июля 2016 года гражданин М. признан виновным в неуважении к суду, выразившемся в оскорблении участника судебного заседания – свидетеля Ж. Суд апелляционной инстанции признал приговор суда законным, обоснованным и справедливым, ссылаясь в том числе на заключение судебной лингвистической экспертизы, согласно которой в высказывании М. имеется негативная оценка свидетеля Ж., высказанная в утвердительной форме; в коммуникативной ситуации судебного заседания, относящейся к официально-деловому стилю речи, по лексико-стилистической окраске лексема характеризуется как бранная (Апелляционное постановление, онлайн).

Казалось бы, ситуации очень похожи: находясь в здании суда, один участник в адрес другого произносит инвективное высказывание; в обоих случаях услышавшие в свой адрес эмотив воспринимают его как речевую агрессию и чувствуют себя оскорбленными; и в том и в другом случае решается вопрос о наличии/отсутствии речевого правонарушения в форме оскорбления. Однако в первом случае в возбуждении дела отказывают, а во втором – по уголовному делу выносят обвинительный приговор.

Согласно приведенной выше классификации инвективной лексики существительные нахалюга и бестолочь входят в группу слов, в самом значении которых заключена негативная (бранная) оценка кого-либо как личности (например, дурак, гадина), а значит, в силу своей семантики обладают оскорбительным потенциалом.

Наличие негативной оценки, которая содержится в значении анализируемых слов, приводит к тому, что носители языка воспринимают эти слова как обидные и даже оскорбительные. В то же время понятие оскорбления в обыденном понимании

часто не совпадает с юридическим пониманием этого термина: оскорбление в быденном понимании гораздо шире, чем в юридическом (Матвеева, онлайн; Стернин, онлайн и др.).

Лексическое значение существительного нахалюга в словарях русского языка описывается следующим образом: усилительное к нахал: наглец, бесцеремонный, наглый человек (иногда о животном) (Химик 2017, 499). В некоторых толковых словарях (Ефремова, онлайн; Кузнецов, онлайн) слово имеет пометы разговорное, сниженное. В сферу сниженной, точнее, просторечной лексики слово переводит продуктивный суффикс –юг(а). Отметим, что этот суффикс не меняет значение производного слова: значение остается таким же, как у слова производящего (Краткая русская грамматика 2002, 77-78). (На этом основании мы посчитали возможным при дальнейшем анализе слова использовать примеры и с лексемой нахал.) Являясь просторечным, слово нахалюга входит в разряд ненормативной лексики русского языка, следовательно, по морально-этическому критерию является некультурным, допустимым в ограниченном числе ситуаций, неуместным и nereкомендуемым к использованию в общественном месте. Неприемлемой в речи с точки зрения культуры речи (но не неприличной) сниженную лексику делает не характер ее значения, а неуместность ее употребления в той или иной коммуникативной ситуации (Стернин, онлайн).

Многочисленные примеры из Национального корпуса русского языка, в которых инвективный заряд слова нахал нейтрализуется, также позволяют говорить о том, что лексема относится к разряду нежесткой инвективной лексики. Напомним, в соответствии с концепцией К. И. Брилева, нежесткими инвективными средствами языка являются слова, имеющие контексты, в которых инвективная интенция деактуализируется под воздействием пропозициональной установки (Брилев, онлайн), то есть в разных контекстах и ситуациях, по отношению к разным лицам и в употреблении разных лиц, одно и то же слово на шкале инвективности достаточно легко меняет свое место. Приведем лишь несколько примеров:

Не могу объяснить, все произошло как-то само собой, причем я ничего не испытывала, абсолютно ничего. Жданов же кряхтел, сопел, утробно рычал. Потом улегся поперек кровати, свалив на бок свой живот, и закурил. Я ему: «Какой вы все-таки нахал, Мишенька! А я вот захочу и влюблюсь в вас!» А он: «О чем вы? Я жену люблю, детей» (Михаил Шишкин «Всех ожидает одна ночь», 1993–2003). Обращение Мишенька указывает на отношение говорящего к собеседнику – суффикс -еньк- придает слову уменьшительно-ласкательный оттенок.

А мы, что, раньше встречались? – поинтересовался Андрей, вытаскивая пальцами сигарету. – Что-то я не припомню, чтобы пили на брудершафт... – А ты нахал, – заметил хозяин охраняемого тела, все так же по-лягушачьи улыбаясь. Из-за его тощей спины начал выдвигаться накаченный, как футбольный мячик, Батон, но легким движением руки Семен Аркадьевич удержал своего опричника. – Нахал, – заметил он вполголоса, – это не так уж и плохо. Чем занимаешься, когда не пьешь?» (Николай Дежнев «Год бродячей собаки, 2002).

На отсутствие отрицательного значения слова нахал указывает сам говорящий: – Нахал, – это не так уж и плохо.

...И он с задумчивым видом присел в кресло рядом с ней, как бы невзначай положив ладонь на округлое колено. — А вы нахал, — сказала она с поощрительным кокетством. — Конечно, нахал, — согласился Олег и двинул руку вверх по гладко

обтянутой чулком ноге. – Но вы мне не ответили насчет трехдневного срока. – Она положила свою теплую и чуть влажную ладонь поверх его руки, таким ласковым способом прервав поползновение» (Виктор Мясников «Водка», 2000). Поощрительное кокетство, с которым героиня произносит слово нахал вновь нейтрализует отрицательное значение лексемы, подчеркивает расположение героини.

«Представляю тебя экипажу. — Только знаешь, Васильич, спокойно давай, без церемоний. Вот, мол, товарищ Костюковский имеет честь влиться в наш славный трудовой экипаж, и все, тихонько так, без речей. — Нахалюга ты, — смеется он. — Ну, смотри... Чуть чего — на Шикотане высадим...» (Василий Аксенов «Апельсины из Марокко», 1962).

Нетрудно заметить, что во всех приведенных примерах у говорящего отсутствует намерение оскорбить своего собеседника.

Лингвистический анализ с учетом различных концепций определения приличной/неприличной формы слова бестолочь (глупый, бестолковый человек) показал, что лексема содержит негативную информацию, однако имеет разговорную форму выражения, то есть остается в разряде нормативной лексики, хотя, как и многие другие разговорные словоупотребления, может выглядеть стилистически неуместным в том или ином конкретном тексте (Зуга, онлайн).

Показательно также, что лексемы нахалюга и бестолочь не обнаружены нами в тематическом толковом словаре «Вербальная структура коммуникативного акта агрессии» (Потапова, Комалова 2015) и в Словаре стереотипных названий русского человека (Токарев 2014).

Анализ коммуникативных ситуаций, проведенный на основании данных, полученных из текста решения суда (ситуация 1) и апелляционного постановления (ситуация 2), свидетельствует о том, что использование лексем нахалюга и бестолочь в ситуации делового общения является неуместным и при определенных условиях произнесения (публично, адресно и т. д.) действительно могло входить в речевой акт оскорбления. Однако оскорблять истцов могло содержание, но не форма, так как слова нахалюга и бестолочь не имеют неприличной формы, а ее наличие является обязательным критерием состава правонарушения, предусмотренного статьей 5.61 кодекса административных правонарушений РФ и статьей 297 уголовного кодекса РФ, отсутствие неприличной формы исключает квалификацию правонарушения как оскорбления. Именно поэтому и прокурор, и судья приняли решение об отказе в возбуждении дела по статье 5.61. (ситуация 1). Обвинительный приговор в ситуации 2 объясняется следующим образом. Согласно комментарию к статье 297 УК РФ «ввиду особой роли в жизни общества судебной власти, участников судопроизводства, а также судебной процедуры судебной практикой признаются оскорбляющими судей и участников уголовного судопроизводства высказывания типа «дурак», «дебил», «ничтожество», «пустое место», которые в иных условиях не признаются имеющими неприличную форму» (Определения Судебной коллегии по уголовным делам ВС РФ от 19.01.2009 № 38-О08-39, от 29.04.2009 № 16-О09-11). Иными словами, оскорбление в данном случае рассматривается в соответствии с обыденным, более широким по отношению к юридическому, пониманием этого понятия: оскорбительными (по форме и содержанию) признаются любые слова с негативной семантикой. Очевидно, этим обстоятельством объясняется и отсутствие вопроса эксперту-лингвисту о наличии приличной/неприличной формы. Значит ли это, что, если бы гражданка Ж (ситуация 1)

написала заявление о возбуждении дела по статье 297 УК РФ, дело было бы возбуждено? Этот вопрос не входит в компетенцию лингвиста.

Таким образом, современная лингвоэкспертология представляет собой самостоятельное направление науки о языке, активно развивается и предполагает владение теоретическими познаниями и практическими навыками работы с такими языковыми явлениями, как конфликтное речевое произведение / спорный текст, приличная/неприличная форма высказывания, угроза и др. Этим обусловлена необходимость получения дополнительных знаний, которые позволят будущему лингвисту решать профессиональные задачи, одна из которых в Федеральном государственном образовательном стандарте обозначена следующим образом: экспертный лингвистический анализ звучащей речи и письменных текстов в производственно-практических целях.

Знания о пределах компетенции лингвиста-эксперта, навыки формулировать экспертные задачи для проведения экспертизы по разным категориям дел; освоение современных методов решения экспертных задач; умение ориентироваться в современной правовой, лингвистической, справочной литературе – все это делает дисциплины юрислингвистического цикла полезными не только для лингвистов/филологов, но и для юристов (будущих следователей, дознавателей, судей, адвокатов и т. д.), которые таким образом повысят свою информированность не только в умении ставить на разрешение эксперта правильные вопросы, но и в умении оценивать экспертные заключения с точки зрения того, насколько объективно и доказательно оно написано, как оно способствует принятию тех или иных правовых решений. Именно в рамках данных курсов будущие эксперты-лингвисты и юристы научатся лучше понимать друг друга, а значит, быстрее и качественнее решать поставленные перед ними задачи.

### ***Использованная литература / References***

АПЕЛЛЯЦИОННОЕ ПОСТАНОВЛЕНИЕ (онлайн): Апелляционное постановление [онлайн]. Режим доступа: <https://goo.gl/k5fKMN> [дата обращения 10.01.2018].

БРИНЕВ, К. И. (онлайн): Проблема экспертной оценки оскорбления. Оскорбление в правосознании лингвиста. Оскорбление как речевой акт. In Юрислингвистика № 1(11). 2011. С. 502-504 [онлайн]. Режим доступа: <https://bit.ly/2sbE9e2> [дата обращения: 12.11.2017].

ГОЛЕВ, Н. Д. (2000): Юридизация естественного языка как лингвистическая проблема. In Юрислингвистика–2: Русский язык в его естественном и юридическом бытии. Барнаул, 2000. С. 8–41. ISSN 2587-9332.

ГОЛЕВ, Н. Д. (онлайн): Речевой конфликт в аспекте множественности интерпретации речевых произведений (на материале русских игровых текстов). In Сибирская ассоциация лингвистов-экспертов [онлайн]. Режим доступа: <https://goo.gl/NWxXgX> [дата обращения: 12.02.2018].

ГОЛЕВ, Н. Д. (2003): Юрислингвистический словарь инвективной лексики русского языка (к постановке проблемы). In Актуальные проблемы русистики. Томск: изд-во Томского ун-та, 2003. Вып. 2. Ч. 1. С. 92-98. ISBN 5-7511-1745-X.

ГОРБАНЕВСКИЙ, М. В. (2002): Цена слова: Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по искам о защите чести, достоинства и деловой репутации. М.: Галерея, 2002. 424 с. ISBN 5-8137-0083-8.

ЕФРЕМОВА, Т. Ф. (онлайн): Современный толковый словарь русского языка. In Академик: Словари и энциклопедии на Академике [онлайн]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru> [дата обращения 10.01.2018].

ЖЕЛЬВИС, В. И. (2007): Инвектива. In Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. М.: Лабиринт, 2007. 320 с. ISBN 5-87604-190-4.

ЖЕЛЬВИС, В. И. (2001): Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М.: Ладомир, 2001. 352 с. ISBN 5-86218-090-7.

ЗУГА, О. В. (онлайн): О статусе слова бестолочь в русском языке и его интерпретации в лингвистике и юриспруденции. In Юрислингвистика. 2016. № 5. С. 190-199 [онлайн]. Режим доступа: <https://bit.ly/2IZmRqG> [дата обращения: 10.05.2018].

КОДЕКС РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ОБ АДМИНИСТРАТИВНЫХ ПРАВОНАРУШЕНИЯХ (онлайн): "Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях" от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. от 23.04.2018) (с изм. и доп., вступ. в силу с 14.05.2018). Статья 5.61. Оскорбление. In КонсультантПлюс: справочно-правовая система [онлайн]. Режим доступа: <https://bit.ly/25GFSYb> [дата обращения 20.05.2018].

КОМАЛОВА, Л. Р. (2017): Агрессогенный дискурс: Типология мультилингвальной вербализации агрессии: Монография. М.: Спутник+, 2017. 275 с. ISBN 978-5-9973-4127-5.

КРАТКАЯ РУССКАЯ ГРАММАТИКА (2002): Краткая русская грамматика / под ред. Н. Ю. Шведовой и В. В. Лопатина. М., 2002. 726 с. ISBN 5-887-44-043-0.

КУЗНЕЦОВ, С. А. (онлайн): Большой толковый словарь русского языка. In Справочно-информационный портал ГРАМОТА.РУ – русский язык для всех [онлайн]. Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> [дата обращения: 10.12.2017].

МАТВЕЕВА, О. Н. (онлайн): Оскорбление – унижение чести и достоинства, выраженное в неприличной форме. In Лингвистический экспертно-консультационный центр [онлайн]. Режим доступа: <https://goo.gl/PQQw1L> [дата обращения: 12.04.2018].

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА (онлайн): Национальный корпус русского языка [онлайн]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> [дата обращения: 10.02.2018].

ПОТАПОВА, Р. К., КОМАЛОВА, Л. Р. (2015): Вербальная структура коммуникативного акта агрессии: Тематический толковый словарь / РАН. ИНИОН. Центр гуманист. науч.-информ. исслед. Отд. языкознания. М., 2015. 146 с. Вып. 1. ISBN 978-5-248-00774-5.

РЕШЕНИЕ СУДА (онлайн): Решение суда Черногорского городского суда Республики Хакасии от 29 ноября 2017 года [онлайн]. Режим доступа: <https://bit.ly/2smbLoR> [дата обращения: 02.05.2018].

СТЕРНИН, И. А. (онлайн): Неприличная форма высказывания в лингвокриминалистическом анализе текста. In Сибирская ассоциация лингвистов-экспертов [онлайн]. Режим доступа: <https://bit.ly/2kxXthI> [дата обращения: 02.05.2018].

ТОКАРЕВ, Г. В. (2014): Словарь стереотипных названий русского человека. М.: Флинта: Наука, 2014. 128 с. ISBN 978-5-9765-1928-2 (Флинта). ISBN 978-5-02-038591-7 (Наука).

ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ (2014): Вып. 1.: А–И. / М. Я. Гловинская, Е. И. Голанова, О. П. Ермакова и др.; отв. ред. Л. П. Крысин. М.: Языки славянской культуры, 2014. 776 с. ISBN 978-5-9905856-5-2.

УГОЛОВНЫЙ КОДЕКС РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (онлайн): "Уголовный кодекс Российской Федерации" от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 23.04.2018, с изм. от

25.04.2018). Статья 297. Неуважение к суду. In КонсультантПлюс: справочно-правовая система [онлайн]. Режим доступа: <https://bit.ly/2gZq3I6> [дата обращения 10.01.2018].

ХИМИК, В. В. (2017): Толковый словарь русской разговорно-обиходной речи: В 2 т. Т. 1. А–Н. СПб.: Златоуст, 2017. 528 с. ISBN 978-5-86547-833-1.

ЩЕРБНИНА, Ю. В. (2008): Вербальная агрессия. Изд. 2-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 360 с. ISBN 978-5-382-00631-4.

**Профиль автора:**

*Оксана Владимировна Зуга, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: юрислингвистика, стилистика и литературное редактирование, культура речи, лингвотекстология.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Удмуртский государственный университет». *Ижевск, ул. Университетская, 1, корп. 2. 426034, Россия*

**ozuga@rambler.ru**

**About the author:**

*Oksana Vladimirovna Zuga, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: юрислингвистика, стилистика и литературное редактирование, культура речи, лингвотекстология.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Udmurt State University”. *Izhevsk, Universitetskaya Str. 1, building 2. 426034, Russia*

**ozuga@rambler.ru**

## **ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗРЯДЫ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

### **LEXICAL AND GRAMMATICAL CATEGORIES OF ADJECTIVES IN THE OLD RUSSIAN LANGUAGE: SETTING OF THE PROBLEM**

**Лилия Килина**

Резюме: Имя прилагательное как класс слов характеризуется семантической, грамматической и функциональной неоднородностью, что является причиной появления самых разных классификаций. Деление прилагательных на лексико-грамматические разряды сегодня многими учеными признается условным, на это часто указывают и учителя русского языка в школе, которые сталкиваются с проблемой определения разряда прилагательного учениками. Нет у специалистов единого мнения о количестве этих разрядов, а главное – о принципах их выделения. Еще более проблемным является вопрос о формировании разрядов прилагательных в русском языке. Данный процесс в научной литературе практически не описан, хотя, конечно, отдельные наблюдения на этот счет можно найти в учебниках по исторической грамматике русского языка, а также в статьях, посвященных, в первую очередь, осмыслению связи семантики прилагательного с его разрядом, при этом грамматические особенности прилагательных практически не учитываются. В связи с тем, что план содержания всегда зависит от плана выражения, описание лексико-грамматических категорий не может быть осуществлено путем анализа либо только содержательной, либо только формальной стороны языковых единиц. Цель нашего исследования – определить совокупность лексических и грамматических (словообразовательных, морфологических, синтаксических) факторов, влияющих на возникновение различий между группами прилагательных в древнерусском языке.

Ключевые слова: русский язык, имя прилагательное, семантика, грамматический, лексико-грамматический разряд.

Abstract: The adjective as a class of words is characterized by its semantic, grammatical and functional heterogeneity, which is the reason for specifying a variety of classifications. The division of adjectives into lexical and grammatical categories is now recognized by many scientists as a tentative attribute. Moreover this trend is often highlighted by Russian language teachers at schools while revealing students' challenges of determining categories of adjectives. There is no consensus among experts on the number of these categories, and most importantly – the principles of their allocation. The development of categories of Russian adjectives seems to be even more challenging issue. One could hardly find references to this process in the scientific literature, although, of course, some observations on this topic can be found in textbooks on the historical grammar of the Russian language, as well as in articles with reflections on the connection between the semantics of the adjective and its category, while the grammatical features of the adjectives remain unaddressed. Due to the fact that the content plane always depends on the expression plane, the description of both the lexical and grammatical categories can not be realized through the analysis of either only the content or only the formal side of the linguistic units. The purpose of our study is to determine the bulk of lexical and grammatical (word-formative, morphological, syntactic) factors supporting the differences between groups of adjectives in the Old Russian language.

Keywords: Russian language, adjective, semantics, grammatical, lexical and grammatical category.

Вопрос о лексико-грамматических разрядах имен прилагательных до сих пор остается дискуссионным. Существуют различные мнения о количестве таких разрядов: некоторые ученые, в частности авторы «Русской грамматики» (Русская грамматика 1980), выделяют только две группы прилагательных (качественные и относительные), другие отдельной группой считают притяжательные прилагательные, например, такой точки зрения придерживаются историки языка (см. В.В. Колесов 2005, В.А. Баранов 2003, И.В. Ерофеева 2009) и многие другие. Различие во взглядах обусловлено тем, что

в первом случае относительные и притяжательные прилагательные объединяются в одну группу, т.к. обозначают признак опосредованный, через отношение к предмету или лицу, в то время как качественные характеризуют предмет непосредственно, независимо; во втором же случае ученые принимают во внимание историю формирования данных групп, а она у каждой из трех была различной. Деление на три разряда принято в традиционной школьной программе по русскому языку и, как следствие, отражено в учебниках, что тоже, на наш взгляд, понятно: разница в семантике и в способе характеристики между относительными и притяжательными прилагательными очевидна. Однако сказанное справедливо не для всех языковых единиц, в действительности границы между разрядами очень подвижны, а потому у школьников часто возникают трудности при определении этих разрядов.

Рассмотрим, по каким признакам обычно различают прилагательные того или иного разряда в современном русском языке. Как было сказано выше, в «Русской грамматике» все прилагательные делятся на два лексико-грамматических разряда (качественные и относительные), причем в состав относительных включаются собственно относительные (притяжательные и непритяжательные), порядковые и местоименные прилагательные (Русская грамматика 1980, 538). Качественные прилагательные «обозначают свойство, присущее самому предмету или открываемое в нем, часто — такое, которое может характеризоваться разной степенью интенсивности», относительные же «называют признак через отношение к предмету или к другому признаку» (Русская грамматика 1980, 539). Авторы этого научного труда приводят следующие различия между качественными и относительными прилагательными: 1) обозначают / не обозначают признак, который не может проявляться с разной степенью интенсивности, 2) называют / не называют признак через отношение к предмету, 3) имеют / не имеют полные и краткие формы, 4) образуют / не образуют формы сравнительной степени (компаратива), 5) образуют / не образуют наречия на -о, -е. Кроме того, здесь мы находим описание словообразовательных особенностей прилагательных обеих групп. При этом в «Русской грамматике» говорится об условности и непостоянстве семантической границы между качественными и относительными прилагательными, а также о том, что «оттенок качества может присутствовать во всех относительных прилагательных, но в разной степени» (Русская грамматика 1980, 541). Говоря о неустойчивости грамматической границы, авторы отмечают, что не все качественные прилагательные обладают приведенными грамматическими признаками, а многие относительные прилагательные в переносных значениях способны приобретать признаки качественных прилагательных и в этом случае могут образовывать краткие формы и формы сравнительной степени (Русская грамматика 1980, 542). Таким образом, вопрос о делении прилагательных на разряды авторами «Русской грамматики» признается проблемным, во многом это связано с тем, что при определении разряда приходится учитывать лексические, морфологические и словообразовательные факторы, которые к тому же не являются безусловными.

В статье Е.Д. Арбатской и Д.И. Арбатского «О лексико-семантических классах имен прилагательных русского языка» отмечается, что традиционная классификация прилагательных «неполна, неточна, непоследовательна, оставляет без внимания существенные стороны лексического значения этих слов» (Арбатская, Арбатский 1983, 64), критике подвергаются и термины *качественное*, *относительное*, *притяжательное прилагательное*. Ученые предлагают разделить все прилагательные

на три класса (предметно-качественные, качественно-однородные, качественно-неоднородные, или градуальные), каждый из которых в свою очередь подразделяется на несколько семантических подклассов. Предметно-качественные прилагательные соотносятся по значению с родительным падежом имен существительных (*солнечное затмение – затмение солнца, авторский коллектив – коллектив авторов* и т.д.), именно такие прилагательные обычно называются притяжательными, однако, как отмечают ученые, «лексическое значение этих слов достаточно разнообразно и далеко выходит за рамки притяжательности» (Арбатская, Арбатский 1983, 53). Качественные (качественно-однородные) прилагательные, которые в традиционной классификации называются относительными, «фактически свободны от предметного значения и служат для обобщения собственно качественного значения», «назначение рассматриваемых прилагательных заключается в том, чтобы выявлять, обобщать те качества, которые отражаются в значении поясняемых ими слов — конкретных существительных» (Арбатская, Арбатский 1983, 55-56). Качественно-неоднородные (градуальные) прилагательные являются самой многочисленной группой в современном русском языке, «выражают неоднородность обозначаемого ими качественного признака предмета» и «отличаются от качественно-однородных наличием дополнительных семантических оттенков»; к таким оттенкам авторы относят указание на неоднородность качества (наличие в значении ряда различных оттенков того или иного качества), обозначение различной степени интенсивности качества (количественный аспект значения) (Арбатская, Арбатский 1983, 59-60).

Таким образом, в данной статье выделяются такие же группы прилагательных, что и при традиционном подходе, однако эти группы описываются через понятие качественного значения, неслучайно все их названия содержат термин *качественный*. Не менее интересным представляется и то, что авторы данной статьи сближают относительные и качественные (в традиционной терминологии) прилагательные, называя их соответственно качественно-однородные и качественно-неоднородные, а также подчеркивая их отстраненность от предметного значения. Иначе говоря, при определении разряда прилагательного ученые предлагают руководствоваться не только его конкретным лексическим значением, но и обобщенным (категориальным) значением качества: «Таким образом, для семантики имен прилагательных и их разрядной характеристики определяющими выступают категориально-грамматическое значение качества и категориально-лексические характеристики, определяемые типами лексических значений» (Сулименко 2007, 69).

Как же происходило формирование разрядов прилагательных в русском языке? Прежде всего, необходимо сказать о разных точках зрения на происхождение прилагательных. По одной из версий прилагательные, которые обозначают отвлеченный от предмета признак и выражают более абстрактную, чем имя, идею, являются более поздними по происхождению (Колесов 2005, 218). Объясняя происхождение прилагательного из имени, В.В. Колесов приводит определенную последовательность выделения признака: «предметное имя —> притяжательное —> относительное —> качественное имя, что соответственно выражает: конкретное отношение к другому предмету или лицу — личное свойство предмета или лица или — совершенно отвлеченный признак» (Колесов 2005, 218-219). Такого же мнения придерживаются и другие ученые: «Так как свойства предметов раскрываются через другие предметы, то первоначально названия тех или иных свойств — это не что иное,

как названия предметов, которые с точки зрения говорящих являются преимущественными носителями этого свойства или признака» (Пельтина 2010, 114).

Однако есть и другая теория, сторонники которой считают, что «имена существительные и имена прилагательные одновременно вычленились из синкретизма имени в момент, когда субстанция и ее качество воспринимались в единстве» (Колесов 2005, 218). Общим происхождением существительных и прилагательных из первичного нерасчлененного (синкретичного) имени и объясняется близость существительных и прилагательных, причем в данном случае мы можем говорить о синкретизме не только семантическом, но и грамматическом, неслучайно в научный оборот был введен термин *грамматическая синкрета*, под которым В.А. Баранов понимает «ряд форм слова, имеющих идентичный смысл и выполняющих в синтагме различную синтаксическую функцию» (Баранов 2003, 31). При таком подходе происхождение прилагательного объясняется тем, что грамматическое значение синкретичного имени под влиянием различных факторов (семантических, позиционных, морфологических, словообразовательных и др.) изменялось либо в сторону предметности, либо в сторону атрибутивности, в последнем случае в сочетании двух сопологаемых имен произошла актуализация характеризующего компонента, а затем и грамматикализация имени (Баранов 2003, 29-31). Итак, формирование прилагательного и, соответственно, его категорий можно объяснять по-разному, но в любом случае с учетом лексических и грамматических факторов.

В ряде исследований можно найти описание семантических групп прилагательных того или иного разряда, в том числе на материале древнерусских и старорусских текстов. Так, Е.В. Генералова, анализируя функционирование имен прилагательных в текстах XV–XVII вв., высказывает мысль о том, что «семантика прилагательного зависит от его сочетаемости и общего контекста, и разряд прилагательного может быть определён именно на основе значения в конкретном контексте», значит, разряд прилагательного не является его постоянной характеристикой, а только характеристикой в определенном значении (Генералова 2014, 11). Развивая эту мысль, Е.В. Генералова говорит о том, что принадлежность прилагательного к тому или иному разряду «определяется на синхронном уровне развития языка и может динамически изменяться во времени» (Генералова 2014, 11). Действительно, в современном русском языке большое количество прилагательных, которые в зависимости от лексического значения можно отнести либо к качественным, либо к относительным, например, *железный* в значении 'богатый железом' (железная руда) является относительным прилагательным, а в значении 'сильный, крепкий' (железное здоровье) – качественным. Обычно в этом случае говорят об окачествлении относительных прилагательных, т.е. о развитии у них качественных значений (Мао Янь 2017, 106-119). Однако в языке конца XV – XVII вв. границы между лексико-грамматическими разрядами прилагательных были менее условными, чем в современном русском языке, связано это с тем, что «фиксируется значительно меньше контекстов, в которых возникает новая семантика» (Генералова 2014, 16-17). Таким образом, чем дальше от нас по времени текст, тем меньше вероятность, что в нем встретятся примеры, подобные приведенным выше, т.к. образное мышление у древнерусского человека еще не было развито.

Иначе говоря, с течением времени происходит размывание границ между прилагательными разных разрядов, в первую очередь между относительными и притяжательными. Говоря о недифференцированности в употреблении

притяжательных и относительных прилагательных, Е.В. Генералова приходит к выводу о том, что ее можно объяснить либо повсеместным развитием притяжательной семантики у относительных прилагательных и относительной – у притяжательных, либо отсутствием категориальной границы между этими прилагательными (Генералова 2017, 38-39).

Точка зрения о том, что семантический критерий при определении разряда прилагательного следует считать основным, является очень распространенной, однако разряд прилагательного – лексико-грамматическая категория, поэтому ее описание предполагает анализ не только лексических, но и грамматических особенностей (морфологических, словообразовательных, синтаксических).

Грамматические различия между прилагательными разных разрядов наметились очень рано, о чем пишет В.В. Колесов: «Различие признаков (притяжательные принадлежности, относительные свойства, качественные признаки), выявившееся очень рано, создало их семантическую градацию и тем самым потребовало специальных форм для их выражения» (Колесов 2005, 219). Уже для древнерусского периода ученый выделяет морфологические и синтаксические критерии, по которым противопоставлены качественные и относительные прилагательные: «В отличие от качественных относительные прилагательные не имеют (или редко развивают) степеней сравнения — ни количественных (сравнительной и превосходной), ни качественных (уменьшительно-увеличительных), они редко используются в составе сказуемого и вообще мало сохраняют краткие формы» (Колесов 2005, 219). Притяжательные прилагательные в древнерусском языке были противопоставлены качественным и относительным в грамматическом отношении, т.к. дольше других сохраняли краткие формы, не образуя полных. Обусловлено это тем, что принадлежность – «признак, не воспринимаемый органами чувств, при указании на нее не было необходимости в присоединении члена, использовавшегося как актуализатор известности признака» (Ерофеева 2009, 51). Притяжательным прилагательным В.В. Колесов посвятил отдельный параграф в «Истории русского языка». Ученый полагал, что именно эти прилагательные «долгое время составляли особую категорию, промежуточную между существительными и прилагательными; семантический синкретизм субстантивного и атрибутивного значений дополнялся здесь предикативностью» (Колесов 2005, 225). Мнение о том, что притяжательные прилагательные появились раньше остальных, разделяют многие ученые: «Предметно-качественные прилагательные — одна из наиболее древних семантических групп, с которой связан начальный этап формирования прилагательных как части речи. Они сравнительно широко представлены в праславянском, древнерусском языках» (Арбатская, Арбатский, 54).

Анализируя употребление притяжательного прилагательного *божию*, И.В. Ерофеева отмечает, что в сочетании с существительными отвлеченной семантики значение принадлежности может не реализоваться: «В подобных конструкциях прилагательные являются эквивалентами приименного генитива, где нарицательное одушевленное имя, являющееся основой прилагательного, указывает на производителя действия» (ср. *божию гнев, милость, помощь* и т.д.) (Ерофеева 2009, 52). Ученый приходит к выводу о том, что рассматриваемое прилагательное «может выражать разные грамматические значения: от притяжательного до качественного», при этом «собственно лично-притяжательное грамматическое значение данное прилагательное имеет только в сочетаниях с личными существительными со значением

родства» (Ерофеева 2009, 51-52). Получается, что речь в данном случае идет о грамматическом значении притяжательности у данного прилагательного в сочетании с определенными существительными, более того, «именно сочетаемость с тем или иным существительным определяет грамматическое значение прилагательного» (Ерофеева 2009, 51). Такая зависимость прилагательного от определяемого существительного была в принципе характерна для древнерусского языка, сохранилась эта зависимость и в современном русском языке.

В целом можно сказать, что грамматическое значение притяжательности (принадлежности) в древнерусском языке на данный момент описано, например, выделены суффиксы, с помощью которых это значение выражалось (-ин-, -ов-/-ев-, -j-), определено, что в этом значении прилагательные первоначально обозначали собственный признак и обычно использовались в краткой форме в постпозиции по отношению к существительному, выполняя предикативную функцию. Ученые также установили, что широкая группа притяжательных имен со временем сузилась, как сузилось и их грамматическое значение: прилагательные стали образовываться «не от имен, обозначающих любое живое существо, а только от называющих единичное, конкретное живое существо (не обобщенно, а конкретно предметно)» (Колесов 2005, 225).

Исходя из сказанного выше, можно сделать следующие выводы:

Описание лексико-грамматических разрядов прилагательных в современном русском языке возможно через понятие категориально-грамматического значения качества, которое является обобщенным и характерно для всех прилагательных. Притяжательные прилагательные имеют предметное качественное значение, которое выражается также родительным падежом существительных, относительные и качественные прилагательные свободны от предметного значения, причем первые обозначают однородные (обобщенные) качества, а вторые – неоднородные, имеющие различные оттенки.

Существует мнение, что раньше других из предметных имен появились притяжательные прилагательные, которых было достаточно много в древнерусском языке. С течением времени таких прилагательных стало значительно меньше, кроме того, они стали образовываться только от имен, называющих единичное, конкретное живое существо, и, как следствие, изменилось их грамматическое значение: из обобщенного оно стало конкретно предметным. Позднее всего появились качественные прилагательные, которые обозначали независимый от предмета признак, а потому для их появления необходимо было уже развитое абстрактное мышление. По другой версии прилагательные и существительные появились одновременно, выделившись из синкретичного имени под влиянием лексических и грамматических факторов.

Уже в древнерусском языке одно и то же прилагательное могло выражать различные грамматические значения (качественное, относительное и притяжательное) в зависимости от того, с каким именем существительным оно сочеталось. В этой связи целесообразнее определять именно грамматическое значение прилагательного, а не его разряд, причем только в контексте, с учетом грамматической формы, реализуемого лексического значения, словообразовательной структуры, а также синтаксических особенностей.

### **Использованная литература / References**

АРБАТСКАЯ, Е. Д., АРБАТСКИЙ, Д. И (1983): О лексико-семантических классах имен прилагательных русского языка. In *Вопросы языкознания*, №1. Москва: Наука, 1983. 144 с.

БАРАНОВ, В. А. (2003): *Формирование определительных категорий в истории русского языка*. Казань: Издательство Казанского университета, 2003. 388,[1]с. ISBN 5-7464-0768-2.

ГЕНЕРАЛОВА, Е. В. (2014): Лексико-грамматические разряды имён прилагательных как историческая категория (на материале русского языка конца XV – XVII в.). In *Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки*, Том 156, Кн. 5. Казань: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет», 2014. 323 с.

ГЕНЕРАЛОВА, Е. В. (2017): Относительные прилагательные в старорусском языке: становление системы. In *Вестник Томского государственного университета. Филология*, № 45. Томск: Издательство ТГУ, 2017. 236 с.

ЕРОФЕЕВА, И. В. (2009): Лексико-грамматические особенности прилагательного божии в летописном тексте. In *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Филология и искусствоведение*, №1 (2). Киров: Издательский центр ВятГГУ, 2009. 188 с.

КОЛЕСОВ, В. В. (2005): *История русского языка : учеб. пособие для вузов, обуч. по спец. 021700 – Филология*. Санкт-Петербург: Филологический факультет СПбГУ; Москва: Академия, 2005. 669 с. ISBN 5-8465-0174-5 (СПбГУ). 5-7695-1834-0 (Академия).

МАО ЯНЬ (2017): Приобретение качественных значений относительными прилагательными, обозначающими материалы. In *Научный диалог*, № 11. Екатеринбург: Центр научных и образовательных проектов, 2017. 502 с. [онлайн]. Режим доступа: [http://nauka-dialog.ru/assets/userfiles/3723/106-119\\_Mao\\_Yan'\\_ND\\_2017\\_11.pdf](http://nauka-dialog.ru/assets/userfiles/3723/106-119_Mao_Yan'_ND_2017_11.pdf) [дата обращения: 28.05.2018].

ПЕЛЬТИНА, М. Н. (2010): Определения, выраженные прилагательными, в истории русского языка в сопоставлении с английским языком. In *Вестник Московского государственного областного университета серия 'Лингвистика'*, №3. Москва: Издательство МГОУ, 2010. 226 с. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/View/1356> [дата обращения: 28.05.2018].

*Русская грамматика*, Т.1. Москва: Наука, 1980. 789 с.

СУЛИМЕНКО, Н. Е (2007): Еще раз о семантике прилагательных. In *Критика и семиотика*, вып. 11. Новосибирск, 2007. 352 с. [онлайн]. Режим доступа: [http://www.philology.nsc.ru/journals/kis/pdf/CS\\_11/cs11sulimenko.pdf](http://www.philology.nsc.ru/journals/kis/pdf/CS_11/cs11sulimenko.pdf) [дата обращения: 28.05.2018].

**Профиль автора:**

*Лилия Килина, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, теоретической и прикладной лингвистики*

Научные интересы: история русского языка, грамматическая семантика

ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, ул. Университетская, 1, 426034, Россия

**kilin\_74@mail.ru**

**About the author:**

*Liliia Kilina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics Department*

Research interests: history of the Russian language, grammatical semantics

Universitetskaya St., bld. 1, 426034, Izhevsk, Russia

**kilin\_74@mail.ru**

**ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ ОБРАЗОВ-СИМВОЛОВ  
ПРИРОДНОГО ПРОСТРАНСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ  
В. СОЛОВЬЕВА И О. БРЖЕЗИНЫ**

**LEXICAL-SEMANTIC IMPLEMENTATION OF KEY MODES  
OF NATURAL SPACE SYMBOLS  
IN OF V. SOLOVYOV'S AND O. BŘEZINA'S POETIC WORKS**

**Симона Корычанкова**

Abstract: Author of the article analyzes the poetic image of nature in Vladimir Solovyov's and Otokar Březina poetry. The intensity of light and its rays play an important role in the semantics of lexemes and determination of significance of poetic images of the poets. The author of the article aims to reveal the specifics expression of the V. Solovyov's and O. Březina's authorial style.

Keywords: author's worldview, poetic image, lexeme, semantics, nature

Аннотация: Автор статьи анализирует поэтический образ природы в стихах Владимира Соловьева и Отокара Бржезины. Интенсивность света и его лучей играют важную роль как в семантике лексем, так и в определении значимости поэтических образов поэтов. Автор ставит своей целью раскрытие специфического выражения авторского стиля В. Соловьева и О. Бржезины.

Ключевые слова: идиостиль, поэтический образ, лексема, семантика, природа

Восприятие культурных процессов и литературного творчества на рубеже XIX и XX вв. развивалось в русле художественных поисков нового оригинального метода. Индивидуальное творческое направление художников, основанное на французских источниках, стремится определить новый творческий процесс, его функции в обществе и связи с национальными корнями, с одной стороны, с другой – тесно связано с исключительным своеобразием одаренного художника, творящего на основе собственного видения реальности. Восприятие символизма, включавшего в себя основные динамические процессы эпохи, соответствует постижению перемены содержания и приемов творческой обработки идеи, ее художественного изображения от конкретного к переживаемому, к абстрактному, к авторскому отражению действительности и к творческому воображению. Расчет на реципиента художественного творения, разгадка скрытого символа, напряжения между внутренним и внешним миром автора, его переживанием и окружающей реальностью, эмоциями и рассудком привели символистическую образность к синестетической впечатлительности и к новому определению искусства как специфичного способа познания мира.

Два выдающихся представителя нового искусства конца XIX – начала XX вв., Отокар Бржезина и Владимир Соловьев, оказали сильное влияние не только на современников и на будущие поколения философов и писателей, но также на развитие идейно-поэтических норм нового направления символизма. Оба принадлежали к образованнейшим представителям своей эпохи; оба, кроме литературной и философской деятельности, занимались и преподавательской работой. Оба великих писателя и поэта были окружены художниками и сподвижниками, представляющими вершину культурной жизни рубежа XIX - XX вв. И не в последнюю очередь интересный

факт из их личной жизни: оба никогда не жили в браке, хотя вдохновение женской музой не было им никогда чуждо. Необходимо подчеркнуть, что В. Соловьев сопровождал свои философские труды поэтической обработкой мировоззренческой мысли, а О. Бржезина, в свою очередь, дополнил свое богатое поэтическое творчество философско-историческими эссе. Несмотря на то, что он не создал целостной философской системы, впрочем, как и В. Соловьев, эссе О. Бржезины «*Hudba pramenů*» («Музыка родников»), «*Skryté dějiny*» («Скрытая история») отражают авторское миропонимание, видение трансцендентной реальности, цельности в дуализме восприятия и скрытых духовных процессов, ведущих к совершенству. Нам представляется, что идейная насыщенность индивидуально-авторской мысли обоих писателей не ограничилась ни образно-поэтическим оформлением, ни терминологически точной описательной языковой обработкой.

О. Бржезина знал русский язык, в начале XX в. он им интенсивно занимался, с первого издания журнала «Аполлон» в 1909 г. выписывал этот журнал. Сохранилась даже тетрадь с надписью по-русски «Русский словарь», куда Бржезина записывал русские слова с чешским переводом. Интересно, что в его личной переписке, которая часто велась на французском языке, он иногда прибегал к кириллице. Кириллицей было написано и чешское слово «либам» (целую), которым Бржезина закончил свое последнее письмо Эмилии Лакомой (26 февраля 1926 г.), т. е. незадолго до своей смерти.

Следует также уточнить, что в личной библиотеке О. Бржезины находились некоторые книги В. Соловьева. При подробном рассмотрении данного вопроса обнаружилось, что с 1888 г. в чешской печати появляется информация о В. Соловьеве как отце русского символизма, чешский читатель мог познакомиться с переводами нескольких его статей и стихотворений. Однако даже если Бржезина и был знаком с некоторыми работами Соловьева, то его личная мировоззренческая эволюция опередила русский символизм и его дальнейшее развитие. К. Бальмонт, переводчик О. Бржезины на русский язык, утверждает, что «книги Бржезины написаны задолго до того, как пропелись стихи русских символистов». Стиль Бржезины и его развернутая наслаивающаяся метафора настолько уникальны, что Бржезина восемь раз выдвигался на получение Нобелевской премии (1916-1929 гг.). Общеизвестно, что он не получил ее из-за неудачных переводов его поэтического творчества на немецкий язык. Необходимо, однако, подчеркнуть, что перевод поэзии Бржезины на другие языки практически невозможен<sup>66</sup>, а сам Бржезина не любил читать переводы своих стихотворений, называя их неудачными. В личной корреспонденции он подчеркивает, что для перевода нельзя использовать словарь, а необходимо чувствовать, видеть и слушать. Так, об одном из переводов своего стихотворения он пишет: «Перевод мне не понравился. Переводчик совсем не понял стихи. Почему он отваживается лезть в горы, не будучи альпинистом?! Надо было ему оставаться в долине». Бржезина иногда даже сам показывал, как перевести стихотворения на русский язык, в качестве образца он переводит начало своего стихотворения «*Dithyramb světu*» («Дифирамб миров») (сб. «*Ruce*»):

---

<sup>66</sup> См. работы автора статьи и Л. Б. Крюковой (ТГУ) по адекватности переводов (К. Бальмонт, О. Малевич и др.) избранных стихотворений О. Бржезины на русский язык.

Zářící zrození i hasnutí milionů sluncí  
do tmy věků se tříští dlouhými rychlými blesky,  
jak zrcadlení světla na čepeli nože štěpujícího,  
při každém horečném pohybu ruky  
mistra.

Сверкающее рождение и угасание миллионов  
солнц  
разлетается в тьму веков осколками длинных  
стремительных молний  
Как зеркальные отражения света на клинке  
ножа садовода  
при каждом движении его руки,  
прививающей черенок.

В 2012 г. в России было издано собрание сочинений Отокара Бржезины «*Строители храма*», которое чешский литературовед профессор Дануше Кшицова назвала «запоздалой Нобелевской премией». Как завершение тридцатилетнего труда его издал профессор Олег Малевич, богемист, переводчик и поэт.

Отокар Бржезина сам находил параллели и совпадения с философским творчеством Владимира Соловьева, а именно со своими собственными мистико-философскими представлениями о высшем смысле Бытия, о месте человека во Вселенной и о собственной роли художника-поэта в проявленном мире. Обоих поэтов роднит практически одинаковый подход к использованию символа в поэтическом творчестве. Хотя Соловьева называют отцом русского символизма, известно, что он сам не считал себя поэтом-символистом. Он даже не считал поэтическое творчество первых русских символистов достойным. В беспощадной критике «*Русские символисты*» он раскрывает слабые стороны первых символистских попыток, пародируя стихосложения, называя их «*поэзией намеков*» (Соловьев 1990, 148). Соловьев воспринимал символ как насыщенное чувством переживание автора, как причастность его к трансцендентному началу природы, как ее отражение в человеческом восприятии.

О. Бржезина в «*Музыке родников*» пишет: «*Naše země je jen zahrada symbolů a otevřených, nekonečných perspektiv. Ze světél, kterými žehne do duše božská Jednota, je spravedlnost jedno z nejtajemnějších mezi tajemnými. Na místech, ozařovaných jejím poznáním, vyšlehuje proti nám věčné jaro, v sálající dokonalosti skví se věci, něha nevýslovné dobroty oddechuje harmonickými rythy světů a všechny skryté prameny země šumí a otvírají se žíznivým rtům a hvězdám*».

Идейные сходства обоих видных представителей русского и чешского модерна находят свое отражение и во внедрении в литературное творчество принципов новой эстетики. Основным постулатом эстетических представлений поэтов является определение того места природы, которое она занимает в нашем мире. Рассмотрим два стихотворения, имеющих в своем словесном оформлении лексемы, обозначающие земное природное пространство.

В мае 1886 года В. Соловьев в Пустыньке около Санкт-Петербурга написал первое стихотворение цикла обращений к земной природе «*Земля-владычица!*», в котором он покорно склоняет голову перед великой олицетворенной натурой Землей-Владычицей.

Образ дневного сияния солнца передан посредством ассоциативной связи с оборотом в *полуденных лучах* с актуализированным представлением сияния высшей интенсивности проявления. По философским воззрениям Соловьева, такое осмысление солнечного неба связано с ничем не нарушаемым и неподвижным покоем. Умиротворение и высшие эмоциональные состояния созерцателя небесной красоты эксплицитно представлены лексемами *нега* (*негой жгучей*), *благодать*

(сияющих небес). Сочетание эмоционально-световой коннотации играет важную роль в осмыслении философской основы стихотворения. Красота (свет) и Добро (нега), ощущаемые при соприкосновении с чистой природой, являются в земных мерностях проявленными эманациями высшего принципа. Образы просветленной природы реализуются посредством лексем *лучах, сияющих, блеску*, создающих семантическое поле, отражающее авторское световое пространство.

Земля-владычица! К тебе чело склонил я,  
И сквозь покров благоуханный твой  
Родною сердца пламень ощутил я,  
Услышал трепет жизни мировой.  
В полуденных лучах такую негой жгучей  
Сходила благодать сияющих небес,  
И блеску тихому несли привет певучий

И вольная река, и многошумный лес.  
И в явном таинстве вновь вижу сочетанье  
Земной души со светом неземным,  
И от огня любви житейское страданье  
Уносится, как мимолетный дым.  
(«Земля-владычица!», 1886)

Стихотворение «*Сиеста*» по содержанию и настроению соответствует упомянутому стихотворению Соловьева. Уже само название стихотворения Бржезины - «*Сиеста*» - ассоциируется у читателя с послеполуденным отдыхом, с праздностью, тишиной и задумчивостью. Бржезина, так же как и Соловьев, считал это время дня совершеннейшим моментом единения человека с Высшей идеей.

В эссе «*Tajemné v umění*» он пишет: «...padají bystřiny nekonečné melodie. V jejich žhavé a chladivé koupeli stojí touhy naše s chvějící se nahotou, aby se vrátily s úsměvy svěžesti a pýchy, učiněny pro okamžik vševědoucími. A radostně odhaleny dýcháním věčného slunce, čekají se zraky přivřenými dřímotou **odpolední** na příchod nových snů», а в переводе на русский язык – «... льются стремительные потоки бесконечной мелодии. В их обжигающую и холодную купель окунаются тоскующие, дрожащие и нагие души наши, чтобы вернуться с улыбкой свежей и гордой, став на мгновение всеведущими. И, радостно открытые дыханию вечного солнца, ждут, прикрыв вечерней дремотой глаза, прихода новых снов» («*Таинственное в искусстве*», Бржезина 2012, 272)<sup>67</sup>. В подлиннике у Бржезины использовано чешское слово *полуденный*, как и в стихе В. Соловьева, а не *вечерний*, как в переводе. То есть и Бржезина, и Соловьев просветленное солнцем пространство рассматривают как переход в иные мерности, как соединение неба и земли, Дольнего с Горним.

Световое пространство в стихотворении Бржезины актуализировано не только при помощи лексем со значением света - *snem světla, ve štolách světla*, но и игрой слов с семантикой цвета, причем светлые тона цветовой палитры связаны с высшими радостными и нежными состояниями души: *modří šedivých ve stínech sněhu, zruřovělých žlutých, bílých, v azuru, bílou ráru, sněžných*, причем слова *снег, снежный* используются поэтом как ассоциаты белого цвета.

Мистическое состояние перехода человеческой души в высшие мерности представлено многократным использованием лексем *sen, stín, usnula, zádumčivou/трепет жизни мировой, покров благоуханный, явное таинство*.

Акцентированное световое пространство Горнего (*сияющих небес, свет, лучах, сияющих, блеску*), содержащееся в ключевых эстетических образах идиостиля Соловьева, гармонически сочетается со звуковой поэтической реальностью, вербализованной посредством лексем *тихому (блеску), певучий (привет)*,

<sup>67</sup> Перевод В. Каменской и О. Малевича

многошумный (лес). Акустическое целое стихотворения контекстуально уточняется глаголом *услышал (трепет жизни мировой)*.

В семантической связи с лексемой *ощутил (я, родного сердца пламень)* образуется коннотативно насыщенный образ эмоционально-акустического восприятия видимого/услышанного окружающего поэта (я) природного пространства в единой связи с его личным внутренним актуальным настроением.

О. Бржезина является поэтом с ярко выраженной перцептивностью, примечательно, что своеобразную доминанту большого количества его стихов представляет звуковое пространство. В стихотворении «*Сiesta*» он использует звукообразы земного мира, которые, однако, семантически ослабевают благодаря использованию лексем со значением тишины. Тишь, тишина ассоциируется в представлениях обоих поэтов с идеальным звуком, с их гармоничным сочетанием. Так, например, в образе *a sípot os (хрип), jímž kvílí (рыдание) kola větrův, utich (затух)* Бржезина использует три лексемы со значением звука, две из которых содержат семантику неприятного земного звука, затихающего под воздействием полуденной благодати. В следующих строках поэт посредством звукообразов акцентирует Горнее пространство, соединяя в одном поэтическом образе свето-акустическую характеристику: *hrou stínů mluvila, snem světél, hlasem ticha,.. jež z hudby sněžných vln do lidských duší dýchá. (игрой теней говорила, сном светил, голосом тишины,... который из музыки снежных/белых волн в человеческие души дышит.*

Sen modří šedivých ve stínech sněhu ožil,  
však záře usnula ve zřůzovělých žlutých;  
ve štolách světla vzduch se v ztuhlých vrstvách  
složil  
a sípot os, jímž kvílí kola větrův, utich.

Klid bílých linií se tíše krajem snoval

v šat slabě vzdmutých ploch a lesů mrtvým ladem;  
let ptáků v azuru čar sítě nerýsoval,  
dech živých nesrážel se v bílou páru chladem,  
jen Velká Myšlénka jak oblak táhla nivou,  
hrou stínů mluvila, snem světél, hlasem ticha,  
sil sepjetím a dominantou zádumčivou,  
jež z hudby sněžných vln do lidských duší dýchá.

(«Siesta», 1895)

Итак, из вышеизложенного следует, что поэты-философы создают объемное свето-эмоционально-звуковое пространство, образующее единое неразделимое целое, характеризующее гармоничное сочетание красоты высших миров и ее отражение в проявленной земной природе. У Соловьева: *Сходила благодать сияющих небес,/ И блеску тихому несли привет певучий...* У Бржезины: *jen Velká Myšlénka jak oblak táhla nivou,/ hrou stínů mluvila, snem světél, hlasem ticha,/ jež z hudby sněžných vln do lidských duší dýchá.*

Природа - *вольная река, многошумный лес* - символически поднимается в небо, в горние пространства, посредством ассоциативно выраженного сочетания лексем *привет (певучий)*, значение которых соотносится с восприятием вознесения звука в просветленные небеса. Такой же семантический элемент можно наблюдать в стихотворении Бржезины: *v šat slabě vzdmutých ploch a lesů mrtvým ladem;/let ptáků v azuru čar sítě nerýsoval,..* Бржезина использует ассоциативную связь слов *vzdmuých ploch a let ptáků v azuru* (возвышенных пространств, полет птицы).

Красота природы представляла для обоих поэтов начало процесса просветления материального сотворенного бытия. Двойственность земли и небес, которая проявляется и в природе-материи, сочетается на земле в великой Идее, т. е. Velká Myšlénka, - Земля-Владычица:

И в явном таинстве вновь вижу сочетанье  
Земной души со светом неземным,  
И от огня любви житейское страданье  
Уносится, как мимолетный дым.

(«Земля-Владычица!», 1886)

...jen Velká Myšlénka jak oblak táhla nivou,/hrou stínů mluvila, snem světél, hlasem ticha,/sil sepletím a dominantou zádumčivou,/jež z hudby sněžných vln do lidských duší dýchá.

Таким образом, Владимир Соловьев воспринимал природу как одну из категорий своей философской структуры, которая занимает важное место в сотворении материального мира. Созерцая земную природу, он видел образ ее просветления, она стала для него объектом эстетических рассуждений, глубокого анализа проявления живых сил, которые представляли внешний материальный мир. Окружающую нас природу философ воспринимал как данное сущее пространство, охватывающее совокупность всех явлений человеческой жизни.

Составляя словарную статью «Природа» для Философского словаря Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, он выделял три значения термина «природа», однако в структуре мировидения В. Соловьева природа является частью бытия, представляя собой одну из его специфических демонстраций, которая почти полностью лишена активного действия в рамках божественных одухотворяющих сил. Вся природа является отражением божественного мира, отдаленно заключающем в себе Всеединство мировой идеи. Так земное, материальное бытие природы представляет собой объект деятельности светлых сил и творчества человека (Соловьев 1997, 405).

Продолжив такое рассуждение, приведем пример из письма Бржезины Анне Памровой: «Природа!.. Не является ли загадка природы высказанной в красках и звуках правдой, дремлющей в нас и ожидающей воскрешения?.. природа хочет говорить посредством человека...» (Бржезина 2012, 411).

Проведенный анализ образов земной природы не может полностью исчерпать столь многогранную тему. Раскрытие параллелей и сходств в идейно-поэтическом творчестве Владимира Соловьева и Отокара Бржезины требует дальнейшего углубленного раскрытия внешнего формально-языкового и внутреннего мистико-философского аспектов их наследия.

### **Использованная литература / References**

- БРЖЕЗИНА, О. (2012): *Строители храма: Собрание сочинений*. Сост. О.М. Малевича. СПб: Издательство им. Н.И. Новикова, 2012. 504 с. ISBN 978-5-87991-104-6.
- СОЛОВЬЕВ, В.С. (1990): *Русские символисты. Литературная критика*. Москва : Книга, 1990. С. 144-177.
- СОЛОВЬЕВ, В. С. (1994): *Чтения о богочеловечестве. Статьи. Стихотворения и поэма. Из «Трех разговоров»*. СПб.: Художественная литература, 1994. 528 с.
- СОЛОВЬЕВ, В. С. (1997): *Философский словарь Владимира Соловьева*. Под ред. Г.В.Беляева. Ростов на Дону: Феникс, 1997. 463 с. ISBN 5-222-00166-0.
- ВŘEZINA, O. (1903): *Hudba pramenů*. Praha : Hugo Kosterka, 1903. 128 s.

BŘEZINA, O. (2004): *Korespondence I, 1884-1908. Korespondence II., 1909-1929.*  
Brno: Host, 2004, 1816 s.

КОРЫЧАНКОВА С., КРЮКОВА Л., ХИЗНИЧЕНКО А. (2016): *Поэтическая картина мира сквозь призму категории перцептивности.* Brno : Masarykova univerzita, 2016. 236 s.

KŠICOVÁ, D. (2013): *Opožděná Nobelova cena.* In *Slavica Litteraria* X 16, 2013, 1-2, s. 200–204. ISSN 1212-1509.

**Профиль автора:**

*Doc. PhDr. Mgr. Симона Корычанкова, Ph.D.*

Научные интересы: лексикология русского языка, русская философия, методика преподавания РКИ.

Университет им. Т.Г. Масарика, Педагогический факультет, кафедра русского языка и литературы, Поржичи 9, 603 00, Брно, Чешская Республика

**korycankova@ped.muni.cz**

**About the author:**

*Assoc. Prof. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.*

Research interests: lexicology of the Russian language, Russian philosophy, Methodology of Russian language.

The Masaryk University, Faculty of Education, Department of Russian Language and Literature, Poříčí 9, 603 00, Brno, Czech Republic

**korycankova@ped.muni.cz**

## ЯЗЫКОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПЕРЦЕПТИВНОГО ОБРАЗА ГРОЗА В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ Б.Л. ПАСТЕРНАКА

### LINGUISTIC REPRESENTATION OF A PERCEPTUAL IMAGE *THUNDERSTORM* IN B.L. PASTERNAK'S POETIC WORKS

Анна Хизниченко

Лариса Крюкова

Резюме: В статье представлен анализ языковых средств выражения перцептивного образа *гроза* в поэтическом творчестве Б.Л. Пастернака. В фокусе внимания текстообразующие возможности исследуемых перцептивных единиц и индивидуально-авторские особенности образной системы поэта. В контексте предлагаемого исследования перцептивный образ рассматривается как видовое понятие по отношению к словесному художественному образу. Основаниями для выделения перцептивных единиц является их способность «создавать» перцептивный художественный образ (эстетическое основание) и «маркировать» в тексте пропозицию восприятия (пропозиция как языковая модель ситуации) (семантическое основание).

Материалом для исследования стали непередаваемые стихотворения Б.Л. Пастернака, в которых методом сплошной выборки были выделены контексты с семантикой *грозы*. В процессе работы также использовались методы семантического и контекстного анализа, элементы лингвистического и стилистического анализа художественного текста.

Образ *грозы* относится к наиболее ярким и знаковым перцептивным образам, встречающимся в поэзии Б.Л. Пастернака – *соловей, сирень, свеча, поцелуй* и др. – и является комплексным, наряду с такими как *дождь, город, сад, слезы, рыдание* и др. В процессе вербализации перцептивного образа грозы используются такие изобразительно-выразительные средства как метафоры, олицетворения, сравнения. Перцептивный образ *грозы* проходит через все периоды поэтического творчества Б.Л. Пастернака и репрезентируется средствами различных языковых уровней (фонетического, лексического, синтаксического). Он полифоничен и связан с бурным проявлением стихийных жизненных сил. При этом в более поздних стихотворениях образ грозы встречается реже, так как в них преобладает тональность спокойствия, ясности и принятия мира.

Ключевые слова: образ, идиостиль, восприятие, авторская картина мира, семантика.

Abstract: The analysis of linguistic means of verbalization of a perceptual image *thunderstorm* in B.L. Pasternak's poetic works is presented in the article. Primary focus is on text production potentialities of the studied perceptual units and author's individual features of the poet's imagery.

In the context of the offered research the perceptual imagery is considered as a subordinate concept in relation to a verbal imagery. The bases for separating of perceptual units is their ability "to create" a perceptual imagery (the esthetic basis) and "to mark" a perception proposition in the text (a proposition as linguistic model of a situation) (the semantic basis).

Study material is original poems written by B.L. Pasternak in which contexts with semantics of thunderstorm were revealed by the continuous sampling method. In the course of work methods of the semantic and contextual analysis, elements of the linguistic and stylistic analysis of the literary text were also used.

The image of a *thunderstorm* belongs to the brightest and significant perceptual images which are found in B.L. Pasternak's poetry – there are also *nightingale, lilac, candle, kiss*, etc. – and it is a complex image, along with such as *rain, city, garden, tears, sobbing*, etc. In the course of verbalization of a perceptual image of a thunderstorm such expressive means as metaphors, embodiments, comparisons are used.

The perceptual image of a thunderstorm passes through the entire periods of B.L. Pasternak's poetic work and is represented by means of various linguistic levels (phonetic, lexical, syntactic). It is polyphonical and connected with rough manifestation of spontaneous vital forces. At the same time the image of a thunderstorm occurs in later poems less often because of its tonality of composure, clarity and acceptance of the world.

Key words: imagery, individual style, perception, author's worldview, semantics.

Как утверждал Д. Юм, люди «суть не что иное, как связка или пучок различных восприятия, следующих друг за другом с непостижимой быстротой и находящихся в постоянном течении, в постоянном движении» (Юм, онлайн). Ю.Д. Апресян описывает основные системы, на которых базируется образ человека с точки зрения наивной картины мира: среди них первичным является физическое восприятие (зрение, слух и т.д.), локализованное в органах восприятия: глазах, ушах и т.д. Ученый указывает на теснейшую связь восприятия с мышлением, интеллектом, чувствами индивида (Апресян 1995, 357–358, 547–549). Языковая репрезентация перцептивных процессов – один из актуальных аспектов изучения индивидуально-авторских особенностей речи в современной лингвистике, в частности, на материале художественных текстов. Именно художественный текст – главное смысловое пространство реализации категории восприятия: в условиях художественного функционирования появляется динамика, разнообразие и системная организация перцептивных значений (Авдевина 2013, 56).

Анализ системы художественных образов в творчестве конкретного автора видится продуктивным способом описания идиостиля. В предлагаемой статье объектом исследования становится перцептивный художественный образ, т.к. именно его изучение, на наш взгляд, может быть эффективным в отношении выявления языковых особенностей представления окружающего мира авторским сознанием.

Образ является формой по отношению к идее художественного произведения и содержанием по отношению к слову (языку), это «способ конкретно-чувственного воспроизведения действительности в соответствии с избранным эстетическим идеалом» (Валгина 2004, 124). В.В. Виноградов определяет словесный образ как «образ, воплощенный в словесной ткани литературно-эстетического объекта, созданный из слов и посредством слов» (Виноградов 1959, 94–95). Наиболее распространенный путь создания образа – движение от конкретного смысла (наглядность, зрительность) к переносному и отвлеченному (Валгина 2004, 125–126).

Перцептивный художественный образ можно рассматривать как разновидность словесного художественного образа, в котором, по словам А.Н. Леонтьева, отражено взаимодействие трех основных компонентов – чувственной ткани, значения и личностного смысла. Последний придает восприятию личностную определенность, окрашенность, выраженность (в частности в речевой и мотивационной сфере) (Леонтьев, 1983, 251–261).

Перцептивные образы реализуются в художественном тексте посредством перцептивных языковых единиц, которые характеризуются способностью прямо или косвенно маркировать в тексте пропозицию восприятия. Особенно важным является реализация основного или метафорического значения перцептивной языковой единицы, что напрямую зависит от эстетической задачи автора и индивидуальной манеры письма.

В поэзии серебряного века перцептивные языковые единицы являются не только частотными, но и принципиально значимыми в процессе смыслового развертывания художественного произведения. Многие из них становятся «ключами», «кодами» к раскрытию важнейших для поэтической «вселенной» образов и понятий. Например, С. Корычанкова, описывая философски-значимые образы в поэзии В.С. Соловьева, отмечает: «Языковая система цветообозначений <...> позволяет выделить те семантические характеристики, которые свойственны философско-мистическому пониманию мира поэтом. Цветопись интерпретируется как важное выразительное средство, заключающее в себе смысловую и эмоциональную насыщенность» (Корычанкова 2013, 69).

В ходе проведенного ранее исследования способов языковой репрезентации ситуации чувственного восприятия в поэтических текстах Б.Л. Пастернака было выявлено, что перцептивные единицы (лексического и синтаксического уровней) являются основой для создания важных художественных образов, вводят в текст модусные смыслы, имплицитно и эксплицитно способствуют смысловому развертыванию текста, участвуют в композиционной организации стихотворений (Двизова 2014, 7).

Ключевые перцептивные образы, «сопровождающие» все периоды творчества Б.Л. Пастернака могут репрезентировать как одно чувственное ощущение (зрение, слух, осязание, обоняние, вкус), так и быть комплексными (полимодальными), воплощающими впечатления от двух и более органов чувств. К наиболее ярким и значимым относятся: зрительные – *свеча, звезда, снег*; слуховые – *колокол, орган, шаги*; тактильные – *поцелуй, холод, клей*; одоративные – *липа, роза, ладан, табак* и др. Комплексными являются: времена года и некоторые месяцы (*март, апрель, июль, август, сентябрь, октябрь*), явления природы: *дождь (ливень), гроза, звезда, сирень*; локации: *город, сад, лес, море*; растения: *сирень, мандарин, полынь*; проявления чувств и эмоций: *слезы, рыдание* и др.

Чтобы всесторонне описать перцептивный образ, необходимо охарактеризовать его по трем основаниям: план содержания (ограниченный круг перцептивных единиц); план выражения (систематизация с учетом морфологического признака); функциональная нагрузка (собственно идиостилевой аспект).

Представим описание перцептивного образа **гроза**, вербализованного в поэтических непереводах текстах Б.Л. Пастернака. Контексты с «грозовой семантикой» были выделены методом сплошной выборки из 495 стихотворений. В процессе работы использовались методы семантического и контекстного анализа, элементы лингвистического и стилистического анализа художественного текста.

В первую очередь необходимо отметить полимодальность исследуемого образа: **Гроза в воротах! На дворе! / Преображаясь и дурея, / Во тьме, в раскатах, в серебре / Она бежит по галерее («Июльская гроза»).**

Наиболее частотной перцептивной единицей, репрезентирующей свернутую пропозицию чувственного восприятия, является лексема-маркер **гроза**. В поэтическом тексте очевидна ее многоплановость, ассоциативность и наращение смыслов. Статус маркера приписывается лексеме в двух случаях: если она является универсальным символом того или иного типа восприятия, закрепленным в национальной языковой картине мира, или же лейтмотивным, частотным образом в пределах творчества художника, демонстрирующим регулярную связь с перцептивной семантикой в контекстах и названиях стихотворений. Ввиду ориентации поэтического языка на индивидуальное восприятие, второй подход видится более продуктивным, однако он обязательно опирается на первый. Маркеры включаются в фоновые высказывания и являются опорными точками, способными отослать читателя к тому или иному образу через другой образ (Двизова, 2014).

В узусе лексема **гроза** содержит два дополнительных аспекта значения (помимо основного – явление природы):

Чувственное (слуховое) восприятие: «атмосферное явление, заключающееся в электрических разрядах между облаками или между облаком и земной поверхностью (молния), сопровождаемых **громом**» (ФЭБ: «СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА (МАС), онлайн).

Образ звучащей **грозы** – один из лейтмотивных в поэзии Б.Л. Пастернака, с **грозой** связаны разные оттенки звучания, отличающегося интенсивностью (*раскаты,*

гром, грохот и т.д.): *В стихи б я внес дыханье роз, / Дыханье мяты, / Луга, осоку, сенокос, / Грозы раскаты* («Во всем мне хочется дойти...»); *Где белое бешенство петель, / Где грохот разостланных гроз, / Как пиво, как жеванный бетель, / Песок осушает взасос* («Вариации. Оригинальная»); *Слившая младшею дочерью / Гроз, из фамилии ливней, / Ты, опыленная дочерна / Громом, как крылья крапивниц!* («Муза девяносто девятого»).

Негативная оценка явления/события субъектом, отражающая соответствующее эмоциональное состояние: «беда, **опасность**»; «бурное проявление своего **недовольства, раздражения, гнева** со стороны того, кто имеет над другим какую-л. власть, силу.; тот, кто (или то, что) внушает **страх**, наводит **ужас**» (ФЭБ: «СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА (МАС), онлайн). В стихах Б. Пастернака почти не встречается реализация этого значения: *Блок на небе видел разводы. / Ему предвещал небосклон / Большую грозу, непогоду, / Великую бурю, циклон* («Ветер»).

В контексте: *Но этот час объят апатией / Морской, предгромовой, кромешной* («Мучкап») – лексема *предгромовой* указывает на смиренное всепоглощающее ожидание чего-то плохого; об этом же свидетельствует и ее синтаксическая соотнесенность с лексемой *кромешной*.

В поэзии Б. Пастернака гроза репрезентирует бурное проявление позитивных эмоций. **Гроза** как метафора ярких любовных чувств: *Поцелуй был, как лето. Он медлил и медлил, / Лишь потом раздражалась гроза* («Воробьевы горы»). Реализуемое значение можно считать индивидуально-авторским. Любовь и природа – две истины в философской парадигме Б. Пастернака – сливаются в единый образ. В целом гроза приобретает в творчестве поэта положительные коннотации: *Я грозу полюбил / В эти первые дни февраля* («Детство»). Она, по выражению В.Н. Альфонсова, важна для Пастернака сама по себе, и «еще более важна для него тем, что мир благодаря ей омыт и обновлен» (Альфонсов 1990, 8).

Перцептивный образ **грозы** эксплицирован соответствующей языковой единицей в 40 контекстах. Необходимо отметить и названия стихотворений: «Июльская **гроза**» (1915), «Наша **гроза**» (1917), «**Гроза** моментальная навек» (1917), «Приближенье **грозы**» (1927), «После **грозы**» (1958).

Смысловым вариантом, имеющим дополнительное значение психического и физического состояния ожидания, является **предгрозье**: *Предгрозье играло бровями кустарника* («Марбург»); *Спертость предгрозья тебя не испортила* («Сон в летнюю ночь»).

Другие языковые единицы, репрезентирующие семантику **грозы** и являющиеся средствами выражения перцептивного художественного образа, можно разделить на несколько групп, учитывая реализацию прямого и переносного значений.

Прямое значение:

звук (*раскат, гром, грохот*): *Гром отрывистый слышится, / Отдающийся резко, / И от ветра колышется / На окне занавеска* («Объяснение»); *И гром прокатай по оврагам* («Приближенье грозы»); *Уж где-то телеги и лето, / И гром отмыкает кусты* («Сирень»).

молния: *Я помню, говорок его / Пронзил мне искрами загревок, / Как шорох молнии шаровой.<...> // Он проскользнул неуследимо / Сквозь строй препятствий и подмог, / Как этот, в комнату без дыма / Грозы влетающий комок* («Высокая болезнь»).

дождь, ливень: *Прыжками бросается к бочкам с цементом, / Дрожащими лапами ливня гремя* (150).

В рамках следующего контекста для описания **грозы** используются единицы всех перечисленных групп: *Не во все часы / В Париже рукоплещут липы **грому**, / И гnevаются тучи, и, прозрев, / Моргает небо **молниями** и **ливнем*** («Драматические отрывки»).

В процессе вербализации перцептивного образа **грозы** используются такие изобразительно-выразительные средства как метафоры, олицетворения, эпитеты.

Метафоры:

гроза–напиток, жидкость: *У кадок пьют еще грозу / Из сладких шапок изобилья, / И клевер бурен и багров / В бордовых брызгах маляров* («Наша гроза»);

гроза–подкова: *Изогнутой черной подковой / Над рекою висит, холодея, гроза* («Из записок Спекторского»);

гроза–приговор: *Пощады! Горестным курьезом / За детством наш приправлен роздых, / И мы, как рот притихший воздух, / Приговоренный к рослым грозам* («Пощады! Горестным курьезом...»);

гроза–лагерь: *Не отсыхает ли язык / У лип, не липнут листья к небу ль / В часы, как в лагере грозы / Полнеба топчется поодаль?* («Июльская гроза»);

гроза–военная карта: *И тянется, как за походною флягой, / **Военную карту грозы** расстелив / К роялю, обычно обильному влагой / Огромного душного лета столиц* («Сон в летнюю ночь»).

Олицетворение:

гроза–жрец: *Гроза, как жрец, сожгла сирень / И дымом жертвенным застлала / Глаза и тучи, расправляй / Губами вывих муравья* («Наша гроза»);

гроза–человек в маске: *Гроза в воротах! на дворе! / Преображаясь и дуря, / Во тьме, в раскатах, в серебре, / Она бежит по галерее. // По лестнице. И на крыльцо. / Ступень, ступень, ступень.– Повязку! / У всех пяти зеркал лицо / Грозы, с себя сорвавшей маску* («Июльская гроза»).

гроза–животное: *Когда, подоспевши совсем незаметно, / Сгорая от жажды, гроза четырьмя / Прыжками бросается к бочкам с цементом, / Дрожащими лапами ливня гремя* («Сон в летнюю ночь»).

Эпитеты:

«возраст» грозы: ***Гроза молодая!*** («Будущее» *Облака встрепанный бок...»*); *Приговоренный к **рослым грозам*** («Пощады! Горестным курьезом...»);

временной признак: ***Гроза моментальная** навек.*

Перцептивный образ **грозы** связан с центральными темами творчества Б. Пастернака (Корычанкова, Крюкова, Двизова 2016, 153–154):

Творчество (поэзия): *В стихи б я внес дыханье роз, / Дыханье мяты, / Луга, осоку, сенокос, / **Грозы раскаты*** («Во всем мне хочется дойти...»); *О, всё тогда – в кольце **поэмы**: / Опалины опалых роз, / И тайны тех, кто – тайно немые, / И тех, что всходят восходом **гроз*** («Встав из грохочущего ромба...»); *Слывшая младшею дочерью / **Гроз**, из фамилии **ливней**, / Ты, опыленная дочерна / **Громом**, как крылья крапивниц!* («Муза девятьсот девятого»).

Творчество (музыка): *И тянется, как за походною флягой, / Военную карту **грозы** расстелив, / К **роялю**, обычно обильному влагой / Огромного душного лета столиц. // Когда, подоспевши совсем незаметно, / Сгорая от жажды, **гроза** четырьмя / Прыжками бросается к бочкам с цементом, / Дрожащими лапами **ливня гремя*** («Сон в летнюю ночь»); *По крышам городских квартир / **Грозой** гремел **полет валькирий*** («Музыка»); *Потоп зарниц, **гроза** в разгаре, / Недвижный Днепр, ночной Подол. // Удар, другой, **пассаж**, – и сразу / В шаров молочный ореол / **Шопена** траурная фраза / Вплывает, как больной орёл* («Баллада»).

Окружающий природный мир (летняя пора, июль): *Уж где-то телеги и лето, / И гром отмыкает кусты («Сирень»); Гроза в воротах! На дворе! («Июльская гроза»); Июль с грозой, июльский воздух / Снял комнаты у нас внаем («Июль»); Знаю только: в сушь и в гром, / Пред грозой, в июле, - знаю («Мухи мучкапской чайной»).*

Вопрос о том, насколько полно может быть описан образ, представленный в творчестве того или иного поэта, не имеет однозначного ответа. Образ существует в языке не сам по себе, а в ряду других в глубинном смысле сходных образов и вместе с ними реализует некий общий для них смысловой инвариант (Павлович 1995, 18). Так, образ **грозы** неразрывно связан в творчестве поэта с двумя другими перцептивными образами:

*сирень (лиловый цвет): Пронесшейся грозой полон воздух. / Все ожило, все дышит, как в раю. / Все роспуском кистей лилогогроздых / Сирень вбирает свежести струю («После грозы»); Гроза, как жрец, сожгла сирень / И дымом жертвенным застлала / Глаза и тучи, расправляй / Губами вывих муравья («Наша гроза»); Что в грозу лиловы глаза и газоны, / И пахнет сырой резедой горизонт («Сестра моя – жизнь...»).*

*сад: Гроза близка. У сада пахнет / Из усыхающего рта / Крапивой, кровлей, тленьем, страхом («Три варианта. Сады тошнит от верст затишь...»); У сада / Полон рот сырой крапивы: Это запах гроз и кладов («Три варианта. На кустах растут разрывы...»).*

Образ **грозы** является художественным воплощением идеи «синтеза всего со всем», свойственной мироощущению Б.Л. Пастернака. Он полифоничен и связан с бурным проявлением стихийных жизненных сил. Восприятие звуков **грозы** доминирует над другими чувственными ощущениями лирического героя. При этом **гроза** приобретает эмоционально-оценочные коннотации, которые нацелены на преодоление закрепленности чувственного восприятия за физической и психической сферами существования человека. Гроза поднимается в поэзии Б. Пастернака до экзистенциальных высот: *Как гроза, в пути объемля / Жизнь и случай, смерть и страсть, / Ты пройдёшь умы и земли, / Чтоб преданьем в вечность впасть («Он встаёт. Века, гелаты»).*

Многоплановый перцептивный образ **грозы** наиболее характерен для раннего творчества поэта, где чувственное восприятие представлено в сложных хитросплетениях (отсюда многообразие синестетических сочетаний). Посредством языковых единиц с перцептивной семантикой поэт представляет импрессионистское видение окружающего мира, в котором сливаются реальные и ирреальные характеристики предметов и явлений. В ранних, сложных по форме, стихотворениях Б. Пастернака поэтический образ строится на ассоциативном сближении предметов, явлений и состояний. С годами Б. Пастернак освобождается от чрезмерной роли субъективного в своих произведениях, усиливает философскую составляющую; его поздние стихи обретают большую ясность и простоту: в этом мире «уже редко случаются шумные грозы – в природе или в душе» (Альфонсов 1990, 58), и «бурный образ грозы» встречается здесь нечасто, так как противоречит тональности спокойствия и принятия.

#### **Использованная литература / References**

АВДЕВНИНА, О. Ю. (2013): *Перцептивная семантика: закономерности формирования и потенциал художественной реализации.* Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2013. 340 с. ISBN 978-5-292-04174-0.

АЛЬФОНСОВ, В. Н. (1990): Поэзия Бориса Пастернака. *In Пастернак Б. Стихотворения и поэмы: в 2 т.* Л.: Сов. писатель, 1990. Т. 1. 67 с. ISBN 5-265-01643-0.

АПРЕСЯН, Ю. Д. (1995): *Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография.* М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. 767 с. ISBN 5-88766-045-7.

ВАЛГИНА, Н. С. (2004): *Теория текста.* М.: Логос, 2004. 280 с. ISBN 5-94010-187-9.

ВИНОГРАДОВ, В. В. (1959): *О языке художественной литературы.* М.: Гослитиздат, 1959. 656 с.

ДВИЗОВА, А. В. (2014): *Ситуация чувственного восприятия и способы ее языковой репрезентации в поэзии Б. Л. Пастернака.* Автореф. дис. ... кандидата филол. наук. Томск, 2014. 24 с.

КОРЫЧАНКОВА, С. (2013): *Лексико-семантическое оформление философски значимых образов в поэзии В.С. Соловьева.* Brno, 2013. 202 с. ISBN 978-80-210-6658-8

КОРЫЧАНКОВА, С., КРЮКОВА, Л., ХИЗНИЧЕНКО, А. (2016): *Поэтическая картина мира сквозь призму категории перцептивности.* Brno: MUNI PRESS, 2016. 236 с. ISBN 978-80-210-8446-9.

ЛЕОНТЬЕВ, А. Н. (1983): *Избранные психологические произведения. Т.1.* М.: Педагогика, 1983. 392 с.

ФЭБ: «СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА (МАС)» (онлайн): ФЭБ: «Словарь русского языка (МАС)» [онлайн]. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> [дата обращения: 27.02.2018].

ПАВЛОВИЧ, Н. В. Язык образов. Парадигмы образов в русском поэтическом языке. М., 2004. 528 с. ISBN 5-98455-007-5.

ПАСТЕРНАК, Б. Л. (1990): Стихотворения и поэмы: в 2 т. Т. 1. Ленинград: Сов. писатель, 1990. 504 с. ISBN 5-265-01643-0.

ПАСТЕРНАК, Б. Л. (1990): Стихотворения и поэмы: в 2 т. Т. 2. Ленинград: Сов. писатель, 1990. 368 с. ISBN 5-265-1644-9.

ЮМ, Д. (онлайн): *Трактат о человеческой природе. О морали.* 1740. [онлайн]. Режим доступа: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/antology/browse/CL2/17#CL2.17.5> [дата обращения: 15.04.2018].

#### **Профиль авторов:**

*Анна Хизниченко, кандидат филологических наук*

Научные интересы: лингвосенсорика, семантический синтаксис, лингвостилистический анализ художественного текста, русский язык как иностранный.

**[anna\\_khiznichenko@mail.ru](mailto:anna_khiznichenko@mail.ru)**

*Лариса Крюкова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: семантический синтаксис, лингвистический анализ художественного текста, русский язык как иностранный.

Томский государственный университет, Филологический факультет, Кафедра русского языка  
634050, пр. Ленина. 36, г. Томск, Россия

**[lar-kryukova@yandex.ru](mailto:lar-kryukova@yandex.ru)**

**About the authors:**

*Anna Khiznichenko, Candidate of Philology*

Research interests: perceptual linguistics, semantic syntax, linguostylistic literary text analysis, Russian as a foreign language.

**anna\_khiznichenko@mail.ru**

*Larisa Kryukova, Candidate of Philology, Associate professor*

Research interests: semantic syntax, linguostylistic literary text analysis, Russian as a foreign language.

Tomsk State University, Faculty of Philology, Department of Russian Language, 634050, Lenina st., 36, Tomsk, Russia

**lar-kryukova@yandex.ru**

## ЛЕКСИЧЕСКАЯ СЕМАНТИКА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В РКИ И ЕГО СПЕЦИФИКА В ИНОСЛАВЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Елена Маркова

Резюме. В статье рассматривается смысловая структура слова в аспекте преподавания РКИ. Лексическую семантику, как и знание о ней, по мнению автора, можно представить в виде трёх уровней: денотативного, системного и концептуального. Иерархия уровней не только отражает этапы лингвокогнитивного освоения мира, но и помогает организации лексики с целью её преподавания, в том числе в инославянской аудитории, что демонстрируется в статье на материале русского и чешского языков. Владение определённым уровнем семантики слова характеризует и уровень владения РКИ в целом.

Ключевые слова: лексическая семантика, смысловая структура, методика РКИ, русский язык, чешский язык

Abstract. The article deals with the level organization of the semantic structure of words in the aspect of teaching Russian as a foreign language. The knowledge of lexical semantics, in the author's opinion, can be represented in three levels: denotative, systemic and conceptual, which not only reflects the levels of linguistic cognitive development of the word, but also helps the organization of vocabulary for the purpose of teaching it, including teaching Russian language for Slavic students. It is demonstrated in Article on the material of Russian and Czech languages. Possession of a certain level of word semantics characterizes the level of possession of Russian as a foreign language in general.

Key words: lexical semantics, semantic structure, methodology of Russian as a foreign language, Slavic languages

Изучение лексики иностранного языка предполагает овладение лексической единицей как на уровне формы, так и в плане семантики. Постигание содержательной стороны слова связано с выделением нескольких уровней в его смысловой структуре. При этом смысловая структура не совпадает с семантической структурой слова, в которой значения представлены в соответствии с хронологической последовательностью их развития. Смысловая структура слова включает в себя основные смысловые составляющие, организованные в соответствии с полевой организацией смысловых компонентов целостной семантики слова, исходя из их принадлежности к ядерной или периферийной зон значения, включая и разного рода коннотативные его элементы.

Первый, элементарный, уровень связан с денотативным значением лексем, их соотношением с реальными объектами действительности. На этом уровне в близкородственных языках, к которым принадлежат славянские языки, наблюдается много сходств, в особенности среди общей лексики, берущей начало в праславянском языке, например, в названиях животных, растений, бытовых реалий. Потому и изучение инославянского языка вначале кажется лёгким: близость лексиконов и грамматической организации родного и изучаемого языков позволяют успешно и быстро продвигаться в его овладении на начальном этапе, в том числе и благодаря тому, что семантика изучается, в основном, на уровне денотации. Хотя и здесь уже наблюдаются некоторые «подводные камни» в виде межъязыковых омонимов (слов, случайно совпавших по форме и разных по значению в родном и иностранном языках) или межъязыковых полисемантов (слов, имеющих общее происхождение в праязыке, но дифференцировавшихся в значении). Так, название стрекозы в чешском языке – метафорическое: *šídlo*, его русский вариант *шило* – острый инструмент, при помощи которого *шьют* обувь. Чеш. *socha*, обозначающая в современном чешском языке

«статую», в русском языке *соха* имеет значение: «примитивное орудие для вспахивания земли». Значение «статуя» в чешском языке лексема получила по сходству формы деревянной развилки (первоначальное значение в праславянском языке), которая могла выступать в качестве опоры, подставки, со статуей, первоначально тоже деревянной. Можно привести и массу других примеров несоответствия формы и семантики «общих» слов в славянских языках, что является проблемой при изучении лексической семантики уже на начальном этапе.

Вместе с тем на этом уровне важна роль внутренней формы слова не только как метки когнитивного содержания его, но и как мнемической опоры для запоминания и воспроизведения, что важно для лингводидактики. Так, для названия нижней одежды для мужчин в русском языке используется слово *рубашка*, мотивированное глаголом *рубить* (как характерного действия при обработке предметов одежды, которую подрубали, подрезали – откуда название *риза* ‘одежда священников’ – и пр.) Первоначально *рубашка* была куском ткани, который был подрублен (т. е. это была простая, неприятная одежда). В чешском языке также сохранилось слово *rubař*, но оно получило другое семантическое развитие: от значения ‘длинная льняная одежда для женщин’ (ср. близкое значение у рус. *ночная рубашка*) до современного ‘саван’ (PSJČ) (т. е. ‘то, чем покрывают покойников’).

Мотивировочные признаки всегда бросаются в глаза при сопоставлении языков, особенно близкородственных. Наше мышление во многом носит ассоциативный характер, и анализ внутренней формы позволяет вскрыть ассоциации, возникающие в процессе номинации, установить ассоциативную связь предметов и явлений в языке его носителя. Поэтому внутренняя форма слова имеет большую ценность и для обучения лексике иностранного языка. Образ возникает и в процессе восприятия, и в процессе воспроизведения лексемы. Человек воспринимает окружающий мир образно, познает его в образах и соответственно воспроизводит его образами. Данные современных исследований по психолингвистике позволяют утверждать, что лексемы хранятся в нашей памяти не в виде звуковых комплексов, а в виде образов, составляющих основу внутренних форм значимых единиц (Воронкова 2010, с. 108). С помощью внутренней формы система мышления и система языка осуществляют взаимообратные действия – кодирование и декодирование знания. В этом смысле внутренняя форма слова, основу которых составляет определённый образ, имеет как лингвокогнитивное, лингвокультурологическое, так и лингвометодическое значение в славянских языках: в силу прозрачности мотивировочного признака она помогает освоению и закреплению в памяти лексической единицы.

Следующий уровень изучения лексической семантики предполагает выявление системных (синтагматических и парадигматических) возможностей лексемы, которые демонстрируют не только сходства, но и многочисленные различия, определяемые несовпадением синтаксической валентности общих слов в родном и изучаемом языках, их антонимических, синонимических, паронимических, омонимических отношений, включённостью в словообразовательные ряды и гнёзда, разными гипогиперонимическими отношениями.

Синтагматика лексем не только очерчивает круг его семантики, но и помогает вывести лексическую единицу в речь, образуя с другими единицами синтагматические комплексы, линейные цепочки, из которых и строится речевой поток. При этом, совпадая в основном, денотативном, значении, общие лексемы в славянских языках могут не совпадать в их сочетаемости. Так, для обозначения большого количества (квантитативного значения) в русском и чешском языках используются, в частности, лексемы со значением совокупности, множества элементов (например *батареи*,

состоящей из отдельных секций, *цепи* как совокупности колец, *букета* как совокупности цветов), которые могут иметь разную синтагматику в этих языках: ср. *батарея бутылок, банок; цепь воспоминаний, событий; букет болезней, огней, цитат*. В чешском языке эта модель переноса представлена лексемой *řetěz* 'цепь': *řetěz povozů* 'цепь повозок', *hor* 'гор', *dobrodružství* 'приключений', а также лексемой *pásmo*, напр., *pásmo vzpomínek* 'воспоминаний', *událostí* 'событий'. Распространённой когнитивной моделью выражения квантитативного значения является и сравнение с множеством, совокупностью чего-то мелкого, незначительного, что реализуется в языках с помощью как одинаковых, так и разных образов. Так, в русском языке в этом значении известны компаративные выражения: *как собак нерезаных, как грязи, как грибов после дождя, как снега зимой, как звёзд на небе, как мух, как муравьёв*. Перечисленные фраземы по образному составу лишь частично совпадают с чешскими: *jako psů, jako smětí* ('как мусора'), *jako hub po dešti, jako hvězd na nebe, jako kobylek* ('как саранчи'), *jako mravenců* 'как муравьёв', *jako máku* ('как мака'). Большое количество денег русские выразят фразеологизмом *денег куры не клюют*, а чехи – *mít peněz jako šlupek* (букв. 'денег как шелухи'), *jako želez* ('как железа'), *být za vodou* ('быть вне воды, т. е. вне опасности').

С коммуникативной точки зрения имена прилагательные целесообразно изучать в словосочетаниях, в особенности в межславянском аспекте в силу указанных причин. При этом валентность прилагательных нередко не совпадает или совпадает частично. Так, в современном русском языке слово *чёрствый* употребляют, в основном, для обозначения засохшего и твёрдого хлеба (*чёрствый хлеб, чёрствый батон*), в этом случае оно является антонимом к слову *свежий*. В переносном значении прилагательное *чёрствый* употребительно по отношению к бездушному и жестокосердому человеку (*чёрствый человек, чёрствый руководитель*). Однако в чешском (*čerstvý*), а также в словацком, верхнелужицком языках оно получило противоположное значение – 'свежий', а также переносное 'бодрый'. Поэтому в чешском языке возможно словосочетание *čerstvý chléb*, но и с иным значением – 'свежий хлеб', а также встречаются такие синтагматические комплексы, невозможные в русском языке, как *čerstvé ovoce* 'свежие фрукты', *čerstvý sníh* 'свежий снег', *čerstvý vzduch* 'свежий воздух', *čerstvé ráno* 'свежее утро', *čerstvé květiny* 'свежие цветы', *čerstvé mléko* 'свежее молоко', *čerstvé noviny* 'свежая газета', *čerstvé síly* 'свежие силы', *čerstvá paměť* 'свежая память' и т. п.

Синтагматика лексем может определяться и их различной стилистической характеристикой. Многие соматизмы праславянского происхождения в русском языке претерпели стилистическое смещение в область книжной, высокой, поэтической лексики, сохранившись в общем употреблении лишь в отдельных дериватах. Например, в отличие от чеш. *prst*, служащего наименованием любого пальца руки и ноги, рус. *перст*, сохранилось лишь в составе производных *перстень, напёрсток*, а также в устойчивых выражениях *указующий перст, перст судьбы*.

Наконец, третий, высший, уровень семантики нацелен на выявление разного рода коннотативных наращений, символических значений, что напрямую связано с культурой народа-носителя данного языка, и потому на этом уровне наблюдаются многочисленные расхождения даже в языках близкого родства. Этот уровень семантики лексемы является объектом усвоения на более высоких – с уровня В1 – этапах изучения инославянского языка, и здесь наблюдается значительное торможение в овладении им из-за всё усиливающейся интерференции (влияния со стороны родного языка). На этом уровне определяющим является культурологический подход к описанию и изучению языковых фактов. При таком подходе нас интересует

бытование той или иной лексемы в языковом сознании представителей лингвокультурного сообщества изучаемого языка, вся совокупность её семантических переосмыслений и культурно-исторических наращений, что вербализуется в переносных значениях данной единицы. «Обыденному», денотативному, значению слова оказывается противопоставлено его вторичное, мифологическое, символическое значение.

При вторичном использовании языкового знака в качестве номинанта он нередко наделяется культурологической информацией, объективирующей особенности восприятия окружающего мира тем или иным этносом. Любая лингвокультура характеризуется наличием системы эталонов, символов и стереотипов, в которых отражаются нормативные представления того или иного этноса о каком-либо явлении. В них находит отражение когнитивный опыт представителей той или иной этнокультуры. Они отражают миропонимание данного народа, его систему норм и представлений об окружающем мире и человеке, «воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» (Коринфский 2006, с. 233) и имплицитно содержат оценку и предписание. В результате вторичные номинации становятся репрезентаторами этнокультурной специфики, которая связана с тем или иным общим для разных культур образом.

Сложность изучения другого славянского языка в том, что общая в формальном отношении лексика характеризуется неравномерностью её смыслового, метафорического, символического развития.

Так, в качестве переносных названий старых людей в сравниваемых языках используются вторичные номинации рус. *старая переносница*, *старая кастрюля* и чеш. *stará škatule* ('старая шкатулка'), представляющие собой переосмысленные названия ёмкостей, закрытых вместилищ; рус. *реликт* – чеш. *vykopávka* 'археологическая ценность', выражающие сравнение с древними, ветхими предметами, пролежавшими долгое время в земле; рус. *старая калоша*, *старый лапоть* (реализующие обувную метафору), *старый пень*, *старая кочерга* (подчёркивающие признаки изношенности, трухлявости и согнутости старого человека), чеш. *škeble* 'ракушка, беззубка' (указывающее на признак отсутствия зубов у стариков), *staré trdlo* 'старый дурак' (актуализирующем глупость, передающуюся с помощью деревянной метафоры, т. к. восходит к *trdlo* 'деревянный инструмент для растирания мака'. Типичным для наименования старых людей является и фитонимический код, основанный на сравнении пожилого человека с высохшим несъедобным грибом, старой, высохшей травой : рус. *гриб*, *мухомор*, *божий одуванчик*, чеш. *jako věchýtek* 'как пучок соломы, как соломинка'.

Знание семантики того или иного слова на лингвокультурном уровне позволяет говорить о высоком уровне владения иностранным языком, при котором изучающий его становится «своим» среди «чужих». Символы вместе со стереотипами и эталонами составляют ту прагматическую надстройку, знание которой необходимо каждому, кто нацелен на диалог культур, на эффективную межкультурную коммуникацию. Поэтому составной частью современной теории межкультурной (в том числе межславянской) коммуникации становится коммуникативно-прагматический аспект сопоставительной лингвокультурологии.

Таким образом, идея о «трёхслойном» характере лексической семантики важна не только для лексической семасиологии, но и для лингводидактики, должна учитываться при преподавании языков. Владение лексикой на том или ином уровне её семантики указывает на общий уровень владения языком. Послойное изучение смыслового объёма слова соответствует сразу нескольким принципам обучения

иностранным языкам: комплексно-концентрическому, лингвокогнитивному и лингвокультурологическому. При комплексно-концентрическом принципе одни и те же языковые явления изучаются на протяжении нескольких этапов, всё более содержательно углубляясь от центра к центру. Лингвокогнитивный принцип нацелен на выявление когнитивной функции слов, их связи с реальной действительностью и постепенного её познания. В соответствии с лингвокультурологическим принципом лексические единицы рассматриваются как маркеры этнокультурного сознания носителей того или иного языка, специфики мировидения представителей того или иного этноса. Учёт всех принципов и последовательности изучения смыслового содержания лексемы даст возможность постижения лексической системы не только на уровне языка и на уровне речи, но и на уровне культуры.

### **Использованная литература / References**

- БИРИХ, А. К., МОКИЕНКО, В. М., СТЕПАНОВА, Л. И. (2005): Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. Изд-е 3-е. Москва: , 2005.
- ВОРОНКОВА О. А. (2010): Внутренняя форма фраземы как лингвокогнитивная категория (на материале русского языка). Дисс. ... канд. филол. наук. Белгород: БГУ, 2010. 186 с.
- КОРИНФСКИЙ, А. (2006): Народная Русь. Москва: Энциклопедия, 2006.
- ЛАЗАРЕВА О. А. (2012): Лингвокогнитивные основы обучения иностранцев русской лексике. Монография. С.-Петербург: СПГУ, 2012. 250с.
- ТЕЛИЯ, В. Н. (1996): Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Гнозис, 1996.
- МОКИЕНКО, V., WURM, A. (2002): Česko-ruský frazeologický slovník. Olomouc, 2002.
- ČERMÁK, F., FILIPOVÁ, K., HOLUB, J. a kol. (2009): Slovník české frazeologie a idiomatiky. Praha, 2009.
- PSIČ (1935-1957): Příruční slovník jazyka českého. T. 1-9. Praha, 1935-1957.

### **Профиль автора:**

*Елена Михайловна Маркова, доктор филологических наук, профессор кафедры РКИ МГОУ, заведующая кафедрой истории языка и сравнительного славянского языкознания ННГУ*  
Научные интересы: теория и методика преподавания РКИ, сопоставительная лексикология славянских языков, лингвокультурология  
Московский государственный областной университет, Москва, ул. Радио, д. 10А, Россия  
Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, ул. Гагарина, д. 23, Нижний Новгород, Россия  
**Elena-m-m@mail.ru**

### **About the author:**

*Elena Mihailovna Markova, Doctor of Philology, Professor of the Moscow State University, Head of the Department of the History of Language and Comparative Slavic Linguistics of the UNN*  
Scientific interests: theory and methodology of teaching Russian as a foreign language, comparative lexicology of Slavic languages, linguoculturology  
Moscow State Regional University, Moscow, ul. Radio, 10A, Russia  
Nizhny Novgorod State University. NI Lobachevsky Str. Gagarin, 23, Nizhny Novgorod, Russia  
**Elena-m-m@mail.ru**

## ОКСЮМОРОНЫ М.ЦВЕТАЕВОЙ: РАВНОВЕСИЕ БЕЗДН И ВЕРШИН

Марина Георгиевна Милютина

Резюме: В данной статье речь идёт об оксюморонах, которые извлечены из прозаических текстов М.Цветаевой. В поэтической прозе М.Цветаевой через оксюморон высвечивается парадокс. В статье представлены примеры оригинальных языковых и индивидуально-авторских оксюморонов. Проанализированный материал свидетельствует о том, что оксюморон как экспрессивная номинативная аналитическая единица чаще всего нужен Цветаевой для того, чтобы давать афористически ёмкие и диалектические по своей сути определения понятиям. Отмечается структурное разнообразие оксюморонов, встречающихся в прозаических текстах М.Цветаевой.

Ключевые слова: Оксюморон, М.Цветаева, проза, особенности

Abstract: In this article the author examines the oxymorons, which are extracted from prose texts by M. Tsvetaeva. An oxymoron is perceived as a suitably shaped tool. In the poetic prose of M. Tsvetaeva the paradox is displayed using an oxymoron. The article presents the examples of original language and the original individual copyright oxymorons. Analyzed material suggests that an oxymoron as expressive nominative analytical unit is often necessary Tsvetaeva in order to give aphoristically capacious and dialectical at its core the definition. It is noted the structural diversity of oxymorons found in the prose texts of Marina Tsvetaeva.

Key words: Oxymoron, M. Tsvetaeva, prose, features

*Такое "диссонансирующее" равновесие бездн и вершин,  
такое взаимопротяжение миров и антимиров  
в её внутренней вселенной.*

А.Эфрон

Как считают многие исследователи, закон противоположностей лежит в основе семантико-стилистической структуры поэтического образа в творчестве М. Цветаевой, поэтому «гармония полярности» - основной тип гармонии в цветаевской поэтике (Шлемова 2007, онлайн). Наиболее ярким выразителем этой особой гармонии в творчестве М.Цветаевой является, очевидно, оксюморон.

Примеры оксюморонов<sup>68</sup>, о которых пойдёт речь в данной статье были извлечены из прозаических текстов М.Цветаевой, которые соединяют в себе черты художественной мемуаристики, лирической прозы и философской эссеистики поэтессы и воссоздают её духовную биографию (БЭС, онлайн). В своей многожанровой прозе, включающей дневники, письма и записные книжки, Марина Цветаева не меньший поэт, чем в поэзии. Не случайно И. Бродский отмечал, что «проза была для Цветаевой лишь продолжением поэзии, но только другими средствами» (Бродский 1997, онлайн).

Оксюморон не только в литературе, но и в обыденной речи воспринимается как изысканное образное средство (ЛияЭ, 187). Существуют разные его определения. Приведём дефиницию из энциклопедии «Литература и язык»: «ОКСЮМОРОН, оксиморон (греч. *οξυμορον* – остроумно-глупое), стилистический приём, заключающийся в подборе словосочетания, прямые значения слов которого логически противопоставлены, но при этом одно из слов является *метафорой* и его непрямому значению значение другого слова не противоречит» [ЛияЭ, 187]. Опираясь на образный ряд стихотворения К.Бальмонта «Я – изысканность русской медлительной

<sup>68</sup> Все примеры, приведённые в статье, извлечены из материалов, представленных на двух интернет-сайтах: 1) Наследие Марины Цветаевой: сайт о великом русском поэте XX века (онлайн); 2) Книжная полка (онлайн). См. список источников.

речи»<sup>69</sup>, можно сказать, что «многопенный переплеск» слов в поэтическом языке М. Цветаевой является воистину «разорванно-слитным». Прорабатывая в слове жизнь, Цветаева стремилась «всё понять и за всех пережить» (Цветаева, «Литературным прокурорам»), в том числе и с помощью такой «номинационно-аналитической экспрессивной единицы» (Куреган 2007), как оксюморон.

Оксюморон – самое «семантически концентрированное проявление противоречивости бытия» [Шестакова 2009]. Очевидно поэтому он является для М.Цветаевой как языковой личности, обладающей парадоксальным креативным мышлением (Ляпон 2001), (Ахмадеева 2015), наиболее подходящим инструментом для формирования самобытного «поэтического ландшафта» её прозы<sup>70</sup>. Опираясь на образную систему стихотворения Бальмонта, процитированного выше, можно назвать оксюмороны «самоцветными камнями» «самобытной земли» под названием *поэтическая проза М.Цветаевой*.

Становление системы оксюморонных образов в русской поэзии Э.Г.Шестакова связывает, прежде всего, с кардинальным смысловым сломом в художественно-эстетическом сознании Нового времени, реализующимся в предельно сложных и дивергентных взаимоотношениях классического и неклассического типов мышления. В художественно-эстетической сфере это приводит к активизации метонимии, иронии, парадокса, абсурда, нонсенса, оксюморона, т.е. явлений, в основе которых лежит активно ощущаемая и осознаваемая аномальность, реализующаяся через сложно организованные бинарные отношения (Шестакова 2009, 6).

В поэтической прозе М.Цветаевой активизируются, в первую очередь, парадокс и оксюморон. А если быть совсем точными, то парадокс высвечивается через оксюморон<sup>71</sup>. Например: *Моя любовь – это страстное материнство, не имеющее никакого отношения к детям* (Цветаева. Записные книжки. Т.1, онлайн). М.В.Ляпон считает, что парадоксальная логика является константой вербального поведения Цветаевой (Ляпон 2011, 655). Поэтесса-прозаик выстраивает парадоксальную ситуацию, вскрывая противоречие между названием предмета (*материнство*) и его сущностью (*не имеет никакого отношения к детям*), между традиционной оценкой предмета и его подлинной значимостью. И такое «вскрытие наличных в явлении противоречий» передаёт динамику мышления Цветаевой и динамику бытия (ЛЭ, онлайн). Прямые значения слов представленного выше оксюморона логически противопоставлены, при этом определяемое слово (*материнство*) является метафорой, и значение определяющего сочетания слов (*не имеет никакого отношения к детям*) ему не противоречит. Если посмотреть на развёрнутый контекст из записной книжки от 16-го марта 1919 г., то метафорическое значение слова *материнство* станет более очевидным. Мы увидим, что оно не случайно наделено экспрессивным эпитетом *страстное*, потому что речь идёт о чувстве любви к взрослому человеку, к мужчине, но подразумевается при этом не любовь-эрос, а,

<sup>69</sup> «Я - изысканность русской медлительной речи, / Предо мною другие поэты - предтечи, / Я впервые открыл в этой речи уклоны, / Перепевные, гневные, нежные звоны ./Я - внезапный излом, / Я - играющий гром, / Я - прозрачный ручей, / Я - для всех и ничей. /Переплеск многопенный, разорванно-слитный, / Самоцветные камни земли самобытной, / Переключки лесные зеленого мая - / Все пойму, все возьму, у других отнимая...» (К.Бальмонт).

<sup>70</sup> Парадоксы и афоризмы поэта становятся конструктивными элементами дневникового текста как результата размышлений о мире и осознания своего места в нем [Ахмадеева 2015, с.29]

<sup>71</sup> В «Литературной энциклопедии» отмечено, что некоторые исследователи (напр. Р. Мейер) не без основания указывают на близость оксюморона к парадоксу [ЛЭ]. На такую близость указывают также Е.А. Атаева [Атаева 1975], Н.В.Павлович [Павлович 1979], Э.Г.Шестакова [Шестакова 2009; 2013].

скорее, любовь-филия<sup>72</sup>, любовь-привязанность, такая, какая бывает у матери по отношению к ребёнку. Эта любовь связана с необходимостью быть нужной другому человеку, ухаживать за ним, приносить молоко.

«Поэтическое творчество Марины Цветаевой насквозь диалектично, оно развивается в области предельных понятий, которые антиномичны; оно открывает и переживает высшие антиномии мира и души ... в творчестве поэта органически развивается гераклитовское понимание гармонии, которая не есть тождество, но есть противопоставление и в тоже время взаимное сопряжение», – утверждает Н.А.Шлемова (Шлемова 2007, онлайн). При этом сама Цветаева осознаёт эту диалектичность, осуществляя метаязыковую рефлексю над оксюморонным словом в процессе его создания: *Отказ. Это **богатство бедности**, так чудно дающее одним только словом две вещи, одним только звуком – два смысла, расширяя его и обогащая!* (Цветаева. Девять писем, онлайн).

В работах современных филологов различают оксюмороны **традиционные**, **идиоматичные** (в том числе оксюмороны-термины типа *сухое вино*) и **оригинальные**, «**поэтические**» (Атаева 1975), (Козинец 2014) и др. Оксюмороны М.Цветаевой преимущественно **оригинальные**. Некоторые из них построены на противопоставлении языковых (точных и неточных) межчастеречных антонимов, другие же – на противопоставлении индивидуально-авторских (окказиональных) межчастеречных антонимов. Авторские оксюмороны не закреплены в речи, но способны выполнять номинативную функцию.

В нашей статье обозначим оксюмороны первого типа как **оригинальные языковые оксюмороны**, а оксюмороны второго типа – как **оригинальные индивидуально-авторские оксюмороны**.

#### 1. Рассмотрим примеры **оригинальных языковых оксюморонов**.

- *Москва*.

*Аля: Утренняя ночь*. (Цветаева. Записные книжки. Т.1, онлайн);

Сочетание антонимов в «чистом виде» в оксюмороне встречается, по мнению И.Б.Голуб, редко. Чаще имеющие противоположное значение слова соединяются как определяемое и определяющее (Голуб 2001, 37), имеют атрибутивные отношения. У Цветаевой многие оксюморонные сочетания построены именно по такой модели: «*безразличная привязанность*», «*нищая роскошь*» (Цветаева. Девять писем, онлайн) и др.

В примере *утренняя ночь* перед нами оксюморон первого типа. Он построен на неточных языковых антонимах *утро – ночь*. В словаре Л.А. Введенской обнаруживаем антонимы: *вечер – утро (вечерний – утренний)* (Введенская 2008, 82) и *день – ночь* (Введенская 2008, 129), где «вечер – время суток, от окончания дня до наступления ночи», а «утро – время суток от окончания ночи до наступления дня». Таким образом, утро и вечер – это пограничные состояния между днём и ночью. Антонимия основана на столкновении главного (*ночь*) и зависимого (*утренняя*) слова. В приведённом примере речь идёт об отрезке ночного времени, располагающегося ближе к утру. Цветаевой важно подчеркнуть темноту революционного утра как чего-то тяжёлого,

<sup>72</sup> ФИЛИЯ (греч. *philia* – любовь в синонимии англ. *to like* в отличие от *to love*) – одна из разновидностей любви в античной ее классификации, означающая любовь-приязнь, любовь-симпатию, любовь-дружбу. В отличие от всех других видов любви, предполагает в качестве обязательного свободный индивидуальный выбор...Ф. есть апофеоз остро артикулированной индивидуальности: как в самом выборе дисциплинарно не заданной (в отличие от агапе) ситуации любви, так и в избранничестве любимого [НФС]..

тёмного, тревожного, а не просто более точно расчленив суточный континуум. Не случайно дальше в записной книжке приведена молитва Али: «Спаси, Господи, и помилуй: Марину, Сережу, Ирину, Любу, Асю, Андрюшу, офицеров и не офицеров, русских и не русских, французских и не французских, раненых и не раненых, здоровых и нездоровых,— всех знакомых и незнакомых» (Цветаева. Записные книжки, онлайн. Там же). Определяемое слово *ночь* имеет здесь явный метафорический характер, а оксюморон выполняет экспрессивно-оценочную функцию и используется для того, чтобы выразить отрицательную оценку. Вследствие нарушения правил сочетаемости слов, наблюдается эффект обманутого ожидания, который основан на «разрушении устойчивых синтагматических связей» (Корюкина 2015, 161). Этот эффект можно назвать ещё «тренировкой лингвистической интуиции» (Ляпон 2011, 656). Вместо ожидаемого *утреннего рассвета* появляется *утренняя ночь*. Ср. прямо противоположную положительную коннотацию от *утреннего рассвета* в отрывке из песни группы «Король и шут»: ***Утренний рассвет,/ солнце поднималось над землей,/ Просыпался лес,/ восхищаясь розовой зарей.*** «Эффект обманутого ожидания и семантической дерзости в оксюморе является условием жизненности и жизнеспособности явления», – считает Э.Г. Шестакова (Шестакова 2009, 182).

В следующем примере у определяемого слова *роскошь*, кроме определения с переносным значением *нищая* есть ещё одно определение – *заёмная*, которое помогает расшифровать значение первого.

- *Новогодняя ночь. Бал-маскарад. Залы, гостиные. В одной из них с притушенным светом и удушливой мебелью — **нищая заёмная роскошь!** — я, без маски, в кругу нескольких знакомых* (Цветаева. Девять писем, онлайн).

Роскошь нищая, потому что ненастоящая, бездуховная. Речь в данном случае идёт об удушливой атмосфере, атмосфере маскарада. Актуализируется контраст внешней роскоши и внутренней нищеты, которая скрывается под маской. Сама Цветаева при этом без маски. Проанализированные примеры подтверждают мысль Н.В.Павлович о том, что оксюмороны, организованные как взаимодействие главного и зависимого, представляют целостный метафорический образ (Павлович 1979, 240).

## 2. Рассмотрим примеры **оригинальных индивидуально-авторских оксюморонов.**

- *Площадь – **людная пустыня.*** (Цветаева. Записные книжки Т.1, 281).

Сочетание «людная пустыня» основано на противопоставлении языковых однокоренных антонимов *людный* – *безлюдный*. Парадоксальная характеристика площади как *безлюдного места* усиливается Цветаевой с помощью метафоры *пустыня*. Ср. словарное толкование ПУСТЫНЯ: «2. Безлюдное, необитаемое место. *Глас вопиющего в пустыне*» (БТС, онлайн). Е.Л. Лаврова считает, что площадь в данном примере, прежде всего, символ обезличенной толпы, у которой нет ни царя, ни вождя, а взаимоисключающие понятия пустынности пространства и одновременной полноты его создают ту особенную символику площади, которую использует Цветаева в своём художественном мире, и которая не зафиксирована ни одним специальным словарём» (Лаврова 2012, 85).

- *Действовать? Дать себе волю. Каждый мой отказ я ощущаю землетрясением. Самой я — сотрясающаяся земля. Отказ? **Окаменевшая борьба*** (Цветаева. Письмо к Амазонке).

Оксюморон состоит из двух межчастеречных контекстуальных антонимов. В метафорическом значении употреблено прилагательное *окаменевшее*. В данном случае противоречие основано на противопоставлении сем «активные действия» (*борьба*) (БТС, онлайн) – «отсутствие действий, застывший процесс» (*окаменевший*). Ср.: *окаменеть* – «утратить на время способность двигаться (от неожиданности, страха и т.п.); замереть, застыть» (БТС, онлайн).

Проанализированный материал свидетельствует о том, что оксюморон как экспрессивная номинативная аналитическая единица (Курежан 2007) чаще всего нужен Цветаевой для того, чтобы давать афористически ёмкие и диалектические по своей сути определения понятиям. Цветаева стремится всё определить, потому что «в проявленном – сила» (Цветаева. Литературным прокурорам, онлайн). При этом она, будучи активным аналитиком, всегда отвечает на собственный внутренний импульс в соответствии со своим «темпераментом» мысли (Ляпон 2011, 657). Поэтому многие, в том числе и развёрнутые, многокомпонентные оксюмороны, появляются в ходе построения образно-философского определения. Разрабатывая риторическую модель «определение», Цветаева преимущественно опирается не на классическую схему: топосы «род – вид», «часть – целое» + топос «свойства», а на менее классическую схему: топос «противоположное» + топос «свойства»: *За Вашей пустотой — пустота, которую нельзя представить иначе как **заполненную звездами или атомами**, то есть **населенную живыми мирами***. (Цветаева. Девять писем. Онлайн).

Следует отметить также структурное разнообразие оксюморонов, встречающихся в прозаических текстах М.Цветаевой. От «классических» двукомпонентных – до многокомпонентных, в которых определяющее слово является распространённым, как в приведённом выше примере. В примере *Я не преувеличиваю Вас, все это в пределах темнот (которые беспредельны: самое беспредельность) — мехов и шкур (все тот же волк приходит на ум — видите?)* (Цветаева. Девять писем, онлайн) оксюморон реализуется во вставной конструкции, коммуникативно осложняющей предложение. Исследователи отмечают динамический характер оксюморона, который «не может иметь прошлого и будущего бытия: оно осуществляется только как настоящее, постоянно сотворяемое, становящееся» (Шестакова 2013, 43). В приведённом примере представлен динамический механизм создания оксюморона, продемонстрирован пошаговый процесс разворачивания авторской мысли, её воплощения и уточнения. В этом механизме важную роль играет не только синтаксическая организация предложения, но и межчастеречная антонимия: сначала существительное *пределы* определяется с помощью антонима-краткого прилагательного *беспредельны*, а затем с помощью конфиксального существительного *беспредельность*. Это существительное имеет уже сугубо понятийный характер и переводит определение в философский план.

Встречаются в текстах Цветаевой и оксюмороны-сложные слова, оксюмороны-композиции, степень спаянности противопоставленных семантических компонентов которых, очевидно, самая высокая: *У любящих не бывает детей. Да, но они гибнут. Все. Ромео и Джульетта, Тристан и Изольда, Амазонка и Ахиллес. Зигфрид и Брунгильда (эти имеющие быть любовники, **разъединенно-соединенные**, чье любовное **разъединение** оборачивается наисовершеннейшим из **единений**...) и многие, и многие другие...* (Цветаева. Письмо к Амазонке, онлайн). Данный пример интересен тем, что нелинейные<sup>73</sup> смысловые отношения между антонимичными

---

<sup>73</sup> Е.С.Корюкина различает линейные и нелинейные смысловые отношения между антонимами. Линейные отношения представлены на уровне антитезы, нелинейные – на уровне оксюморона. При

частями сложного прилагательного *разъединённо-соединенные*, далее поддерживаются на уровне линейных отношений между однокоренными антонимами – смысловыми «осколками» оксюморона: *разъединение* – *единение*. При этом последние не противопоставлены друг другу, а, напротив, объединены по смыслу, представляют собой превращение *разъединения* в *наисовершеннейшее из единений*. Можно предположить, что в последнем случае перед нами предстаёт особая разновидность аллоюзиса – метаморфоза. Э.М.Береговская отмечает, что всей гаммы известных и малоизвестных синтаксических фигур Цветаевой мало, поэтому она создает свои (Береговская 1998, 59). Ключевым признаком аллоюзиса, как известно, является семантика сопоставления. По мнению Э.Г.Шестаковой, метааномальная сущность оксюморона проявляется в семантическом сдвиге, наложении смыслов, реализующих снятое противоречие (Шестакова 2013, 43). В приведённом контексте эффект снятого противоречия дополнительно закрепляется, актуализируется не просто сопоставлением антонимов, но антонимической метаморфозой: превращением одного антитетичного понятия (*разъединение*) в другое (*наисовершеннейшее из единений*). Проанализированный пример лишь подтверждает, что в прозе Цветаевой, так же, как и в её лирике, главной особенностью является не богатство, разнообразие и оригинальность синтаксических фигур, а их переплетенность в поэтическом тексте, когда они «сплавляются» «в насыщенный, плотный сгусток, выполняя единую стилистическую функцию» (Береговская 1998, 61).

Представляется, что изысканные оксюмороны Цветаевой являются одной из отличительных черт, характеризующих её поэтическую прозу, состоящую из смысловых бездн и вершин. С их помощью проявляются такие отмеченные многими исследователями свойства языка Марины Цветаевой, как «эмоциональная напряженность, энергия чувства, сжатость мысли, стремительность развертывания лирического действия» (БСЭ, онлайн).

#### ***Использованная литература / References***

АТАЕВА Е.А. Лингвистическая природа и стилистические функции оксюморона: Автореф. дис. канд.филол.наук. – М., 1975. – 18 с.

АХМАДЕЕВА С. А. Особенности и принципы организации дневниковых текстов Марины Цветаевой как основа их стилистического анализа // Язык. Словесность. Культура. 2015. №4–5. С. 9–36. ISBN.

БЕРЕГОВСКАЯ Э.М. Синтаксические фигуры в лирике Марины Цветаевой // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Научно-метод. бюл. / Краснояр. гос. ун-т; Под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск, 1998. № 3. С.56-64. ISBN.

Большой энциклопедический словарь русского языка (БЭС). (онлайн). Режим доступа: [http://slovoonline.ru/slovar\\_ctc/](http://slovoonline.ru/slovar_ctc/) [дата обращения: 09.10.2017].

Бродский о Цветаевой: интервью, эссе. (онлайн). – М.: «Независимая газета», 1997. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bookworm-quotes.blogspot.ru/2009/10/1979.html> [дата обращения: 09.10.2017].

Большой толковый словарь русского языка. (онлайн). Гл. ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публикуется в авторской редакции 2014 года. Режим доступа: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> [дата обращения: 09.10.2017].

ВВЕДЕНСКАЯ, Л. А. Словарь антонимов русского языка: около 500 антоним. гнезд. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 445 с. ISBN

---

нелинейных отношениях между антонимами возникают семантические сдвиги, приращения, наложения смыслов (Корюкина 2014, 88).

ГОЛУБ И. Б. Стилистика русского языка. – 3-е изд., испр. – М.: Рольф, 2001. – 448 с.

КОЗИНЕЦ С.Б. Словарь оксюморонов русского языка. – Саратов: Саратовский источник, 2014. – 126 с.

КОРЮКИНА Е. С. Риторические возможности антонимов в современном русском языке: проблема системного описания: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.01. – Нижний Новгород, 2014.- 202 с. Режим доступа: <http://diss.unn.ru> [дата обращения: 20.12.2017].

КУРЕГЯН Г.Г. Лингвопрагматический статус оксюморона (на материале русского языка): дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Пенза, 2007. – 155 с.

ЛАВРОВА Е. Л. Символика города в художественном мире М. Цветаевой // Пушкинские чтения. 2012. №XVII. С.81-87. ISBN.

Литературная энциклопедия. В 11 т.; М.: Издательство Коммунистической академии, Советская энциклопедия, Художественная литература. Под редакцией В. М. Фриче, А. В. Луначарского. 1929—1939. ЭНИ (Онлайн). Режим доступа: <http://feb-web.ru/FEB/LITENC/ENCYCLOP/> [дата обращения: 20.12.2017]. (Сокр. ЛЭ).

Литература и язык. Энциклопедия»: Росмэн-Пресс; Москва; 2006. — 584 с. ISBN (Сокр. ЛиЯЭ).

ЛЯПОН М.В. Семантика парадокса (М.Цветаева: проза, дневники, письма) // Марина Цветаева: личные и творческие встречи, переводы ее сочинений. VIII Междунар. науч.-тематическая конф. (9 октября 2000 г.): сб. докл. М., 2001. С. 255-263. ISBN.

ЛЯПОН М. В. Парадоксальная логика как режим мышления / М. В. Ляпон // Слово и язык. Сборник статей к восьмидесятилетию академика Ю. Д. Апресяна. – М.: Языки славянских культур, 2011. С. 655-665. ISBN.

Марина Цветаева. Девять писем (онлайн) // Октябрь. 1992. № 10. Книжная полка [онлайн]. Режим доступа: <http://bookworm-e-library.blogspot.ru/2008/12/marina-tsvetaeva-nine-letters.html> [дата обращения: 20.12.2017].

Новейший философский словарь (Онлайн). — Минск: Книжный Дом. А.А. Грицанов. 1999. ISBN Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_new\\_philosophy/1292/ФИЛИЯ](https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1292/ФИЛИЯ) [дата обращения: 20.12.2017]. (Сокр. НФС).

ПАВЛОВИЧ Н.В. Семантика оксюморона // Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1979. С. 238–247. ISBN.

Наследие Марины Цветаевой: сайт о великом русском поэте XX века [онлайн]. Режим доступа: <http://www.tsvetaeva.com> [дата обращения: 20.12.2017].

ШЕСТАКОВА Э.Г. Оксюморон как категория поэтики (на материале русской поэзии XIX – первой трети XX веков). – Донецк: НОРД-ПРЕСС, 2009. – 209 с. ISBN.

ШЕСТАКОВА Э.Г. Параметры соотношения оксюморона и нонсенса // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ». 2013. № 2 (6). С.43-51. ISBN.

ШЛЕМОВА Н.А. (онлайн). Марина Цветаева. Космос поэзии. Проза.ру. [Онлайн]. Режим доступа: <http://www.proza.ru/2014/01/21/1959> [дата обращения: 20.12.2017].

**Профиль автора:**

*Милютина Марина Георгиевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и прикладной лингвистики.*

Научные интересы: лингвистическая поэтика, функциональная грамматика.

Удмуртский государственный университет, Ижевск, 426034, Россия, г. Ижевск,  
Университетская, 1 (корп. 2)

**mmilyutina@inbox.ru**

**About the author:**

*Milyutina Marina Georgievna, doctor of philological Sciences, associate Professor, Department of Russian language, theoretical and applied linguistics.*

Research interests: linguistic poetics, functional grammar.

Udmurt state University, Izhevsk, 426034, Universitetskaya, 1 (Bldg. 2), Russia

**mmilyutina@inbox.ru**

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ВЧЕРА И СЕГОДНЯ  
(К НАУЧНОМУ ПРОЕКТУ РУСИСТОВ ОСТРАВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)<sup>74</sup>**

**LINGUISTIC TERMINOLOGY – IN PAST AND AT PRESENT  
(RESEARCH PROJECT OF RUSSIAN STUDY SCHOLARS, UNIVERSITY OF OSTRAVA)**

**Зденка Недомова**

Резюме: Статья посвящена двухлетнему научному проекту аспирантов и студентов-русистов, которые под руководством преподавателей исследуют лингвистическую терминологию русского и чешского языков с целью создания баз для переводных словарей. В рамках проекта предпринимается попытка восполнить существующую в чешской науке лакуну, связанную с отсутствием актуальных переводных терминологических словарей. В статье описаны предварительные результаты коллектива по составлению словарной базы и изучению лингвистических терминов за первый год исследования и планы на второй год реализации проекта.

Ключевые слова: лингвистическая терминология, словари терминов, научный проект, сопоставление языков, русский язык, чешский язык.

Abstract: The article is aimed at two-year-long research project on linguistic terminology of Russian and Czech, the result being compilation of text corpora for bilingual dictionaries. The project is attempting to cover the "blind spots" existing in the Czech Republic in the field of non-existence of current bilingual dictionaries of terminology. The article describes partial results of the team in the field of dictionary compiling and research on linguistic terms during the first year of performing the project and plans for its second year.

Keywords: linguistic terminology, dictionaries of terminology, research project, language comparison, Russian, Czech.

«Терминология любой отрасли человеческой деятельности представляет собой открытый класс языковых единиц. Развитие понятийного аппарата науки, непрерывность процесса познания способствует тому, что терминология любой отрасли знания находится всегда в состоянии количественного и качественного изменения. Устаиваются и выходят из употребления одни термины, возникают и внедряются другие, обозначающие либо новые денотаты, либо адекватно выражающие содержание уже описанных понятий. Изменяется семантический объем ранее известных терминов, происходит перераспределение значений».

(Сложеникина 2010, 80)

Отправной точкой нашей статьи о проекте русистов Остравского университета считаем слова Юлии Владимировны Сложеникиной о постоянной изменчивости терминологии.

Аспиранты и студенты-русисты Остравского университета под руководством преподавателей в рамках двухлетнего проекта «Корпусы русской и чешской лингвистической терминологии (подготовительный этап для издания переводных

---

<sup>74</sup> Предлагаемая статья выполнена в Остравском университете в рамках проекта «Корпусы русской и чешской терминологии (подготовительный этап для издания переводных словарей)» SGS08/FF/2017-2018, осуществляемого с помощью средств целевой поддержки специальных исследований в высшем образовании, предоставленных Министерством образования Чешской Республики в 2017 году.

словарей)» на 2017 – 2018 гг. исследуют лингвистическую терминологию и планируют таким образом продолжить традиции исследования терминологии языкознания и терминологии вообще. В этой области в славянских странах уже существуют многочисленные монографии и статьи ученых (см. Использованную литературу).

Научно-исследовательский коллектив из Оставы включает двух преподавателей, одну студентку магистерского обучения и двух аспирантов кафедры славистики. Объектом исследования описываемого проекта является лексика словарей лингвистической терминологии русского и чешского языков. Проект таким образом имеет целью восполнить существующую в науке лакуну, связанную с отсутствием в культурном пространстве Чешской Республики актуальных переводных словарей лингвистической терминологии.

Оставские русисты работают по двум направлениям: они составляют массив для баз данных переводных словарей и одновременно исследуют эту специальную лексику в русском языке в сопоставлении с чешским.

Сначала обратим внимание на составление массивов переводных словарей лингвистической терминологии. На первом этапе двухлетнего исследования, в 2017 г., проводились цифровая обработка и редакция 3 переводных словарей, изданных в Чехословакии во второй половине XX в. В чешской русистике существует довольно богатый опыт по составлению терминологических переводных словарей, однако последние словари были изданы уже 30 лет назад и не отражают современного состояния языкознания.

Источниками для массива наших новых словарей стали два переводных словаря<sup>75</sup>, с объемом словника 4 тысячи и 1500 словарных статей. Еще один словарь-источник «*Lingvistický slovník pro rusisty*» (1988)<sup>76</sup>, но он принадлежит к комбинированным словарям. В нем приведено в тематическом порядке толкование 752 терминов, за ними следуют в алфавитном порядке переводные словари (русско-чешский и чешско-русский).

На сегодняшний день массив (10 509 заголовочных слов) для нового переводного русско-чешского словаря лингвистической терминологии, полученный с помощью цифровой обработки упомянутых 3 словарей, включает термины, обозначающие понятия всех уровней языка, термины теории и истории языка, термины лексикографии, диалектологии, сравнительного языкознания, лингвистики текста и других областей лингвистики. В формирующемся массиве широко представлена терминологическая вариативность и синонимия в понимании С.Д. Шелова (2014), или вариантыные формы терминов (т.е. формальные варианты и дублиеты) по С.В. Гриневу-Гриневичу (1993). В ближайшее время необходимо детально изучить собранный материал с этой точки зрения.

В 2018 г. состав терминов в нашей базе пополняется новейшей русской и чешской лингвистической терминологией из актуальных книжных источников. Специальная русскоязычная литература для выборки была приобретена членами исследовательского коллектива в Москве во время их стажировки в ноябре 2017 г. Вся купленная специальная литература (почти 4 десятка названий) была внесена в фонд Университетской библиотеки Оставского университета для использования всеми его студентами и преподавателями.

<sup>75</sup> MAN L., KOVAL L. (1960): *Rusko-český slovník lingvistické terminologie*. Praha: SPN, 1960. 312 s.

ZIMEK R., NOVÁČEK Č. (1981): *Rusko-český a česko-ruský slovník lingvistických termínů*. Praha: SPN, 1981. 63 s.

<sup>76</sup> ŠIŠKA Z. (1988): *Lingvistický slovník pro rusisty*. Olomouc: UP, 1988. 157 s.

В ходе дальнейшей работы над проектом массив будет дополнен новыми терминами по следующим трем критериям:

Будет включаться терминология новых лингвистических направлений (прикладная и компьютерная лингвистика, психолингвистика, этнолингвистика, социоллингвистика и др.).

Войдут термины из современных общелингвистических словарей русского и чешского языков<sup>77</sup>.

Массив пополнится также терминами из словарей частной лингвистической терминологии (типа словарей В. Н. Немченко)<sup>78</sup>.

Второй областью деятельности в рамках проекта является исследование лингвистической терминологии: все члены коллектива обсуждают результаты своего анализа терминологии на конференциях и в статьях. В 2017 г. трое приняли активное участие в двух конференциях в ЧР и четыре исследователя выступили со своими докладами на двух конференциях за границей (в Польше и Словакии). Их выступления были посвящены целям проекта и некоторым проблемам терминографии. Кроме того доклады касались изучения тенденций развития в терминологии (таких как интернационализация и демократизация), частные исследования были связаны и с рассмотрением терминологии конкретных уровней языка в обоих сравниваемых языках.

В текущем году в докладах будут обсуждаться и другие вопросы изучения лингвистической терминологии. Запланировано активное участие членов коллектива на (отечественных и зарубежных) конференциях. Кроме того будут написаны статьи в научные рецензируемые журналы. Тематика, рассматриваемая в 2018 г., весьма широкая: понимание термина и терминологии в русской, чешской и словацкой лингвистике; проблематика т. наз. аналитических прилагательных (их структурная характеристика в узком понимании в современном русском, чешском и польском

---

<sup>77</sup> СТАРИЧЕНОК В.Д. (2008): *Большой лингвистический словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс 2009. 810 с. ISBN 978-5-222-14468-8

ТИХОНОВ А.Н. (2009): *Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий в 2 томах*. Москва: Флинта, Наука, 2009. 840 с. ISBN 978-5-89349-788-5

ЯРЦЕВА В.Н. (1990): *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия. 688 с. ISBN 5-85270-031-2

KARLÍK P., NEKULA M., PLESKALOVÁ J. (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s. ISBN 80-7106-484-X

KARLÍK P., NEKULA M., PLESKALOVÁ J. (2017): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2017. 2 183 s. ISBN 978-80-7422-480-5

<sup>78</sup> НЕМЧЕНКО В.Н. (1985а): *Основные понятия морфематики в терминах: Краткий словарь-справочник*. Красноярск: Изд-во Красноярского государственного лингвистического университета, 1985. 216 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (1985б): *Основные понятия словообразования в терминах: Краткий словарь-справочник*. Красноярск: Изд-во Красноярского государственного лингвистического университета, 1985. 204 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (1993): *Основные понятия фонетики в терминах: учебный словарь-справочник*. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета, 1993. 249 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (1995): *Основные понятия лексикологии в терминах*. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета, 1995. 251 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (2011): *Грамматическая терминология: словарь-справочник*. Москва: Флинта. Наука, 2011. 586 с. ISBN 978-5-9765-1029-6

языках и их терминологическая номинация в этих языках). Составной частью лингвистической терминологии являются эпонимы, поэтому и на них обращено внимание молодых остравских исследователей. В дальнейшем планируется рассмотреть вопрос о сходстве и различии способов словообразования в русской и чешской традиции.

Помимо выступлений на конференциях и статей в журналах, сопоставление русской и чешской лингвистической терминологии является объектом одной дипломной работы и двух диссертаций членов научного коллектива.

Все наши исследования связаны с основными понятиями *терминоведения* как самостоятельной лингвистической дисциплины, а именно с понятиями *термин*, *терминоэлемент*, *терминологическая система* и *терминология*. Здесь мы опираемся на работы Д.С. Лотте (1961), Л.А. Капанадзе (1965), В.П. Даниленко (1977), С.В. Гринева-Гриневича (1993), В.М. Лейчика (2014). Вслед за данными авторами *термином* считаем «лексическую единицу определенного языка для специальных целей, обозначающую понятие теории специальной области знаний или деятельности (т.е. лингвистики – дополнено автором статьи)». Содержанием термина является специальное понятие (Лейчик 2014, 32). Термин состоит из одного или нескольких *терминоэлементов*, каждый из которых соотносится с понятием или с признаком понятия определенной системы понятий. Впервые ввел в научный обиход понятие «терминоэлементы» Д.С. Лотте (1961), который считал, что такую функцию выполняют морфемы (слова), имеющие самостоятельное значение и входящие в состав простого или сложного термина. *Терминоэлемент* далее встречается и в работах Т.Л. Канделаки (1984), С.В. Гринева-Гриневича (1993), В.М. Лейчика (2014) и др.

Знаковая модель определенной теории специальной области знаний или деятельности образует *терминологическую систему (терминосистему)*. Ее элементами служат лексические единицы (слова и словосочетания) определенного языка для специальных целей какого-либо естественного языка (Лейчик, там же, 185). *Терминология* является более «низкой» степенью организации лексических единиц, чем терминосистема (Лейчик, там же, 116). По В.П. Даниленко (1977) существует узкое и широкое понимание терминологии. В более узком понимании терминологией является совокупность терминов одной области знания (одной науки или научного направления; значит лингвистики), отражающая соответствующую совокупность понятий. В более широком понимании терминологии соответствует общая совокупность терминов всех областей деятельности.

В центре нашего внимания находится *лингвистическая терминология*, которую понимаем как «совокупность слов и словосочетаний, употребляющихся в языкознании для выражения специальных понятий и для называния типичных объектов данной научной области» (ЛЭС 1990, 509). Важно и то, что «термины входят в общую лексическую систему языка лишь через посредство конкретной терминологической системы» (ЛЭС 1990, 508).

Помимо терминоведения наше изучение лингвистических терминов непосредственно связано и с терминологической лексикографией (терминографией), которая находится на стыке лексикографии и терминоведения. *Терминографию* определяют как науку и практику создания специальных (терминологических) словарей. Ее предметом «следует считать разработку методологии и конкретных приемов составления специальных словарей» (Гринева-Гриневич 1993, 6). История терминографии по словам В. М. Лейчика (2014) насчитывает уже несколько столетий, так как первые терминологические словари появились 300 лет назад. Однако научное обоснование методики разработки словарей терминов получило развитие только в 50-

ые годы XX в. Одним из основных направлений терминологической работы является инвентаризация терминологии, т.е. сбор и описание всех терминов определенной области.

В процессе описания словарей мы применяем многоаспектную классификацию терминологических словарей, созданную В.М. Лейчиком (1988) на основе ряда т. наз. *дифференциальных признаков*, к которым относятся: 1. Тематический охват словаря (многоотраслевой, отраслевой, узкоотраслевой словарь). 2. Содержание левой части словарной статьи, тип заголовочного слова (термин, терминослово). 3. Содержание правой части словарной статьи (перевод, определение, энциклопедическая справка, отсутствие правой части) определяет тип словаря (переводной, толковый словарь, словарь-справочник и глоссарий, идеографический и дескрипторный словарь). 4. Способ упорядочения словника (алфавитный, тематический, гнездовой и статистический). 5. Цель и назначение словаря (словарь инвентаризирующий, регламентирующий, учебный, информирующий, систематизирующий). 6. Охват языков (однойязычный, двуязычный и многоязычный словарь). 7. Новизна терминов.

Создаваемый нашим коллективом массив лингвистических терминов станет базой для создания отраслевого учебного двуязычного переводного словаря с заголовочными словами в виде терминов, расположенных в алфавитном порядке. Предполагаем, что у терминов, не имеющих прямых эквивалентов в другом языке, для их пояснения будет применяться определение.

Проблематике лингвистической терминологии славянских языков была посвящена конференция *Area Slavica 2*, организованная в Остравском университете в октябре 2017. Тема конференции – *Теоретические и практические проблемы изучения термина в славянских языках*. Основными направлениями работы конференции были: 1. Термин как инструмент и продукт языковой политики; 2. Лабиринт (не только) лингвистической терминологии; 3. Термин как средство концептуализации мира; 4. Термин как проблема перевода.

Выступления на конференции характеризовались применением сравнительного аспекта и содержали актуальные сведения, полученные в результате собственных исследований их авторов. Рабочими языками конференции были все славянские языки, на конференции прозвучали доклады, посвященные восточно-, западно- и южнославянским языкам, а также славянским микроязыкам (как, например, кашубскому). Большинство выступлений ученых (из России, Польши, Словакии и ЧР) было связано с лингвистической терминологией, причем не только русского и чешского языков, но и верхнелужицкого. Главное внимание докладчики уделили синтаксической терминологии, в фокусе внимания были также т. наз. аналитические наименования в современном терминообразовании, терминосистемы русской лексической и фразеологической деривации. Доклады участников проекта были посвящены анализу русской терминосистемы стилистики и терминосистемы морфологии глагола в сопоставлении с чешским языком. По итогам конференции после проведенного рецензирования уже готовится издание очередной коллективной монографии «*Area Slavica 2*».

Подводя итоги наших наблюдений можно сказать, что в рамках представленного научного проекта Остравского университета деятельность исследователей успешно проходит по двум параллельным направлениям: составление массивов для новых учебных переводных словарей лингвистической терминологии и изучение научных проблем, связанных с лингвистической терминологией русского и чешского языков. После пополнения массива новой терминологией коллектив ждет еще третье направление деятельности, а именно тщательная редакция полученных

терминологических массивов (их проверка по корпусам обоих языков, консультации со специалистами, с носителями языка и т.п.), а также рассмотрение многочисленных вариантных форм терминов. Таким образом, итоги работы, кратко освещенные в данной статье, представляют собой лишь подготовительный этап для создания базы данных современных переводных словарей лингвистической терминологии, которыми, надеемся, займутся остравские русисты в рамках следующего проекта.

### **Использованная литература / References**

БАРАНОВ, А.Н. (2017): *Введение в прикладную лингвистику*. Москва: ЛЕНАНД, 2017. 368 с. ISBN 978-5-9710-4237-2

ДАНИЛЕНКО, В.П. (1977): *Русская терминология. Опыт лингвистического описания*. Москва: Наука, 1977. 247 с.

ГРИНЕВ-ГРИНЕВИЧ С.В. (2008): *Введение в терминографию: Как просто и легко составить словарь*, Москва: Книжный дом «Либроком», 2008. 204 с. ISBN 978-5-397-00091-8

КАНДЕЛАКИ, Т.Л. (1984): Системные словари и «Словарь славянской лингвистической терминологии». In: *Славянская лингвистическая терминология*, отв. ред. Русановский Л.А. Киев: Наукова думка, 1984, с. 88–96

КАПАНАДЗЕ, Л.А. (1965): Взаимодействие терминологической и общеупотребительной лексики. In: *Развитие лексики современного русского языка*, отв. ред. Е.А. Земская, Д.Н. Шмелев. Москва: Наука 1965, с. 86–103

КУЛИКОВА И.С., САЛМИНА Д.В. (2002): *Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии)*. Санкт-Петербург: САГА, 2002. 351 с. ISBN 5-901609-06-9

ЛЕЙЧИК В.М. (1988): Опыт построения классификации терминологических словарей. In: *Теория и практика научно-технической лексикографии*, ред. Ю.Ф. Майсурадзе. Москва: Русский язык, 1988, с. 40–47.

ЛЕЙЧИК В.М. (2014): *Терминоведение. Предмет, методы, структура*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2014. 264 с. ISBN 978-5-397-04266-6

ЛОТТЕ Д.С. (1961): *Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики*. Москва: Издательство АН СССР. 157 с.

РЕФОРМАТСКИЙ А.А. (1968): Термин как член лексической системы языка. In: *Проблемы структурной лингвистики 1967*, отв. ред. С.К. Шаумян. Москва: Наука, 1968, с. 103–125

СЛОЖЕНИКИНА Ю.В. (2016): *Основы терминологии. Лингвистические аспекты теории термина*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2016. 120 с. ISBN 978-5-397-05126-2

СУПЕРАНСКАЯ А.В., ПОДОЛЬСКАЯ Н.В., ВАСИЛЬЕВА З.В. (2012): *Общая терминология: Вопросы теории*. Москва: Книжный дом «Либроком». 248 с. ISBN 978-5-397-02414-3

ШЕЛОВ С.Д. (2014): О вариативности и синонимии в терминологии. *Известия РАН. Серия литературы и языка*, 2014, том 73, № 5, с. 3–17. ISSN 0321-1711

НОРЕCKÝ J. (1956): *Základy slovenskej terminologie*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1956. 146 s.

JEDLIČKA, A. (1962): Charakteristika české lingvistické terminologie. In: *Славянска лингвистична терминология*, отв. ред. Л. Андрейчин. София: Издателство на Българската академия на науките, 1962. s. 117–126.

KOVÁŘÍKOVÁ D. (2017): *Kvantitativní charakteristiky termínů*. Praha: FF UK, 2017. 128 s. ISBN 978-80-7422-561-1

POŠTOLKOVÁ V. (1984): *Odborná a běžná slovní zásoba současné češtiny*. Praha: Academia, 1984. 124 s.

POŠTOLKOVÁ V., ROUDNÝ M., TEJNOR A. (1983): *O české terminologii*. Praha: Academia, 1983. 119 s.

SITARSKI A. (1991): *Польская и русская лингвистическая терминология в свете словообразовательного и лексического явлений*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM, 1991. 53 s.

### **Словари**

НЕМЧЕНКО В.Н. (1985а): *Основные понятия морфематики в терминах: Краткий словарь-справочник*. Красноярск: Изд-во Красноярского государственного лингвистического университета, 1985. 216 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (1985б): *Основные понятия словообразования в терминах: Краткий словарь-справочник*. Красноярск: Изд-во Красноярского государственного лингвистического университета, 1985. 204 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (1993): *Основные понятия фонетики в терминах: учебный словарь-справочник*. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета, 1993. 249 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (1995): *Основные понятия лексикологии в терминах*. Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского государственного университета, 1995. 251 с.

НЕМЧЕНКО В.Н. (2011): *Грамматическая терминология: словарь-справочник*. Москва: Флинта. Наука, 2011. 586 с. ISBN 978-5-9765-1029-6

СТАРИЧЕНОК В.Д. (2008): *Большой лингвистический словарь*. Ростов-на-Дону: Феникс 2009. 810 с. ISBN 978-5-222-14468-8

ТИХОНОВ А.Н. (2009): *Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий в 2 томах*. Москва: Флинта, Наука, 2009. 840 с. ISBN 978-5-89349-788-5

ЯРЦЕВА В.Н. (1990): *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия. 688 с. ISBN 5-85270-031-2 (ЛЭС)

JEDLIČKA A. (red.). (1977, 1979): *Slovník slovanské lingvistické terminologie 1, 2*. Praha: Academia, 1977, 1979. 592 с., 500 с.

KARLÍK P., NEKULA M., PLESKALOVÁ J. (2002): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s. ISBN 80-7106-484-X

KARLÍK P., NEKULA M., PLESKALOVÁ J. (2017): *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2017. 2 183 s. ISBN 978-80-7422-480-5

MAN L., KOVAL L. (1960): *Rusko-český slovník lingvistické terminologie*. Praha: SPN, 1960. 312 s.

ŠIŠKA Z. (1988): *Lingvistický slovník pro rusisty*. Olomouc: UP, 1988. 157 s.

ZIMEK R., NOVÁČEK Č. (1981): *Rusko-český a česko-ruský slovník lingvistických termínů*. Praha: SPN, 1981. 63 s.

**Профиль автора:**

*Зденка Недомова, доктор филологических наук, доцент*

Научные интересы: тенденции развития современного русского языка, стилистика русского языка.

Оставский университет, Филологический факультет, Кафедра славистики, Реални 3, 701 03

Острава, Чешская Республика

**[zdenka.nedomova@osu.cz](mailto:zdenka.nedomova@osu.cz)**

**About the author:**

*Zdenka Nedomova, Doctor of Philology, Associate Professor*

Research interests: tendencies in development of contemporary Russian, Russian stylistics.

University of Ostrava, Faculty of Arts, Department of Slavonic Studies, Reální 3, 701 03 Ostrava,

Czech Republic

**[zdenka.nedomova@osu.cz](mailto:zdenka.nedomova@osu.cz)**

## ЭМОТИВНЫЙ КОНЦЕПТ «СТРАХ» И ЕГО ВЕРБАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТЕ СВЯЩЕННОГО ПИСАНИЯ<sup>79</sup>

### THE EMOTIVE CONCEPT OF FEAR AND ITS VERBALIZATION IN THE TEXT OF THE SACRED SCRIPTURE

Анна Петрикова

Резюме: В статье анализируется эмотивный концепт «страх» и его вербализация в тексте Священного Писания – Библии. Эмотивный концепт отражает представление этноса о характере эмоций в лингвистических единицах, исследование которых выявляет связь языка с ментальностью народа.

Ключевые слова: эмоции, лингвистика эмоций, эмотивный концепт, эмотивная лексика, Библия

Abstract: The article analyzes the emotional concept of fear and its verbalization in the text of the Holy Scripture-the Bible. The emotive concept reflects the idea of ethnos about the nature of emotions in linguistic units, the study of which will reveal the connection of language with the mentality of the people.

Key words: emotions, linguistics of emotions, emotive concept, emotive vocabulary, Bible

Один из самых ярких представителей движения гуманизма, Эразм Роттердамский (1469 – 1536), раскрывая сущность гуманистического антропоцентризма, помещает человека в центр системы бытия. Спустя несколько столетий гуманистический антропоцентризм проникает во многие научные дисциплины, в том числе и в лингвистику. В центре исследований современной антропоцентрической лингвистики находится личность субъекта речи как носителя специфической точки зрения на мир. Н. Мертова отмечает, что «человек – это личность, которая «постоянно накапливает познание (lat. *cognitiō*) и опыт (lat. *experimenta*), существует в единстве физического и материального, духовного и душевного» (Mertová 2017, 141). В связи с принципом антропоцентризма в языкознании лингвисты обращают свое внимание на проблему отражения индивидуальных качеств человека в речевом произведении, влияние на процесс речевой деятельности эмоций, которые эксплицитно или имплицитно сопровождают каждое высказывание человека. Как и Э. Роттердамский пытался осмыслить потребности своего времени, так и в наше время лингвисты, реагируя на события в мире, исследуют отображение происходящего в языковом образе мира, используя при этом такие лингвистические категории, как лингвокультуремы (Blažo 2015), культурные установки, код культуры, языковая картина мира и языковая личность (Guzi 2015), метафоры (Mertová 2017), концепты, прецедентные высказывания и т.д..

Осмысление настоящего просходит через прошлое. Современность – это результат прошлой истории, и от сегодняшних поступков зависит будущее. В сакральных текстах (например, звучащих во время литургии) верующий человек, имеет возможность осмыслить настоящее через прошлое и надеяться на лучшее будущее. В нашем исследовании мы обратимся к текстам божественного первоисточника, к Священному Писанию, которое повлияло на развитие современной лингвокультуры христианских этносов (сравни: *Гость в дом, а Бог в доме* (русская пословица); *Gość w domu – Bóg w domu* (польская пословица); *Host' do domu, Boh do domu* (словацкая пословица); *Host do domu, Bůh do domu* (чешская пословица)). Данное исследование

<sup>79</sup> Publikácia predstavuje výstup z grantovej úlohy VEGA Vplyv aktuálnych smerov lingvistického výskumu na jazykovednú terminológiu (v slovensko-poľsko-ruskom komparatívnom pláne) č. 1/0180/17.

проводится в рамках новейшего лингвоконфессионального подхода (термин Л.Ю. Буяновой), на стыке лингвистики и теологической антропологии — теолингвистики, направленной на изучение языка и религии. По словам автора подхода «гносеологический акцент исследований в рамках этой дисциплины «падает» на выявление и описание тех или иных языковых феноменов и уровней национальных языков в зависимости от конкретной конфессиональной принадлежности этноса, преломившейся и отразившейся в первую очередь именно в языке как артефакте культуры» (Буянова 2014, 23).

Как отмечают многие богословы, «Книга книг» поражает единством всех библейских священных текстов, несмотря на огромное разнообразие «личностных, исторических, географических, культурных, национальных и других обстоятельств и условий» возникновения текстов. Они полностью согласуются между собой и взаимно дополняют друг друга. Все они органично вплетены в историческую ткань реальной исторической жизни» (Священное Писание, онлайн). Русские приняли славянскую Библию с греческого перевода семидесяти толковников (так называемая «Септуагинта»). Перевод с греческого на старославянский язык выполнили братья Кирилл и Мефодий, которые в первой половине IX века пришли в Великую Моравию и являются покровителями Словакии. Проповедники не только создали славянскую азбуку, но и перевели на славянский язык Писание, богослужебные и канонические книги Восточной Церкви. Особенное достоинство и важность этих переводов высоко оценил святитель Филарет Дроздов, аргументируя следующим: «1) В начале своем оно<sup>80</sup> не есть произведение обыкновенной учености, но плод апостольской ревности святых Кирилла и Мефодия. 2) ... Язык сего перевода в продолжение тысячи лет продолжает быть живым языком в Православной Церкви. 3) Славянский текст Нового Завета древностью, чистотою и полнотою своею и вне Православной Церкви приобрел уважение исследователей Священного Писания. 4) Великую важность славянскому переводу Библии сообщает его употребление в православном церковном Богослужении.» (Филарет (Дроздов), онлайн). В данной статье мы будем пользоваться «Библией. Книгами Священного Писания Ветхого и Нового Завета» (1992) в издании «Российского библейского общества», которое отличается от западных изданий, поскольку славянская и русская Библия следует переводу, сделанному с еврейского языка на греческий. Мы также будем ссылаться на полное словацкое издание «Священного Писания» (Sväté Písmo 2016) – Иерусалимской Библией<sup>81</sup>, в переводе Антона Ботека, который при примечаниях, комментариях придерживался перевода, изданного Иерусалимской библейской школой. Сам переводчик, объясняя свой метод и методологию перевода, цитирует святого Иеронима, великого переводчика Священного Писания на латинский язык: «Я понимаю, что не могу переводить, пока сам не понял первоначальное значение. Затем я стараюсь не переводить слово, а значение, и правильно его выразить в новой речи. Наконец, давайте не будем пренебрегать красотой языка, на который мы переводим. Например, когда речь идет о происхождении еврейского словосочетания «Бог – камень», «Бог – моя скала» (*Boh je moja skala*), то переводим: «Бог – моя опора, защита» (*Boh je moja opora, útočiste, záštita*)» (Sväté Písmo. Jeruzalemská Biblia 2016, 2564).

---

<sup>80</sup> Филарет имеет в виду славянский перевод Библии.

<sup>81</sup> «Иерусалимская Библия – это первый, сделанный римско-католическими филологами перевод Библии с оригинальных языков на английский. Он появился как во французской, так и в английской редакции, последняя – в 1966» (Мак-Ким 2004, 147).

Анализ Священного Писания как текста (экзегеза соединена с критикой текста) и как единицы филологической интерпретации (ср.: Gallo 2013, Благо 2016) имеет специфические особенности, поскольку сам текст является духовным, спиритуальным<sup>82</sup>. С. М. Шнайдерс выделяет три подхода к определению «*Biblical spirituality*»: «1) духовность представляет собой **пережитый опыт веры**<sup>83</sup>, который породил библейский текст, 2) духовность выражена в библейском тексте, который является **литературным воплощением** живого переживания Бога в Иисусе, в Израиле. Она сложна и многообразна потому, что опыт Бога, о котором свидетельствует человечество, приобретался по-разному в разных контекстах, интерпретируется разными людьми и сообществами. Но, а в этой многообразии есть единство, выраженное в тексте, 3) в контексте духовности одна Библия как Писание **порождает всю христианскую историю**» (Schneiders 2016, 418). Лексико-синтаксический анализ Библии направлен на изучение значения отдельных слов и способа, которым они объединены с целью наиболее точно определить подразумеваемое автором значение, поэтому при анализе определяется литературный жанр, тема и ее развитие в контексте, единственное членение текста, выделяются главные концептуальные единицы, объясняются различные денотации (специфические значения) и коннотации (дополнительные оттенки) (Верклер 1995).

Мы можем предположить, что один из филологических способов формирования веры в Библии, приобщение к живому опыту верующих с Богом являются концепты как «этноментальные и этнокогнитивные единицы особого типа, характеризующиеся специфическими свойствами и вербально-семиотической репрезентацией» (Буянова 2014, 25). Языковая концептуализация христианской культуры осуществляется через религиозное, конфессиональное сознание. По словам Л.Ю. Буяновой это «исторически и хронологически длительный и семиотически сложный процесс «оязычивания» посредством национальных языков духовно-нравственных основ и этики соответствующей конфессиональной культуры, закрепления в различных языковых единицах и концептах денотативно-сигнификативной специфики феноменов, формирующих картину своего конфессионального мира» (Буянова 2014, 25). Для сравнения употребления терминов в соответствии с традицией данной конфессии, можно привести небольшой пример использования антропонимов в «Библии» (1997) и «*Svätom Písme*» (2016). В русском издании по синодальному переводу используется имя Бога – «*Господь*», в словацком источнике употребляется форма имени – «*Jahve*» («*Язве*») в соответствии с древнееврейским текстом и словацким переводом А. Ботека. В «Вестминстерском словаре теологических терминов» Д. Мак-Кима термин «*Яхве*» (*Yahweh*) определяется как «транслитерация основного ветхозаветного имени Бога,

---

<sup>82</sup> С целью изучения текстов Библии используется метод *lectio divina* (лат. - божественное чтение) – «это медитативное чтение Священного Писания, приводящее к молитве. Средневековые монастырские правила определяли ежедневные циклы чтения (*lectio*). Со временем они расширились и стали включать Библию, комментарии к Библии, патристическое богословие и духовные писания». (Мак-Ким 2014, 490).

<sup>83</sup> Об опыте веры (*skúsenosť viery*) пишет М. Гавенда как о христианском духовном опыте («*kresťanská duchovná skúsenosť*»), который характеризуется как опыт бытия, включающий «область наивысших чувств, особенно всего того, что касается «восприятия сердцем», «интуиции», «мистических состояний»; духовный опыт «понимается и выражается посредством конкретных культурных, языковых и литературных форм»; «в нем можно распознать внутренний мир субъекта и его способ переживания с объективным содержанием» (Gavenda 2014, 71 – 84). М. Гавенда также приводит мнения других авторов, которые понимают духовный опыт как «поиск духовности или Бога всем своим существом(...) личный опыт встречи с Богом» (там же, 75).

составленная из древнееврейских согласных YHWH. Также может составлять транслитерацию JHWH – Иегова» (Мак-Ким, 2004, 474). Библейский антропоним «Иисус Христос» считается священным, в словацких римско-католических молитвах используется форма «Ježiš Kristus», в православных текстах – транслитерация имени «Isus Christos», «Hospod' Isus Christos», в греко-католических – «Isus Christos», а также форма «Ježiš Kristus». Многие этикетные формы в православном и греко-католическом дискурсах используются в двух языковых вариантах (церковнославянский и словацкий языки), например: *Mír domu semu! – I vsim žívuščíim v nem! Pokoj tomuto domu! – I všetkým, ktorí v ňom bývajú!; Christos posreďi nas! – I ješť, i budet! Kristus medzi nami! – Je a bude!*

Мы, вслед за Л.Ю. Буяновой, считаем, что концепты следует интерпретировать как особые ментально-языковые образования, в которых «закрепился культурный и духовный, религиозно-конфессиональный, нравственно-этический опыт конкретного народа» (Буянова 2014, 25). В структуре каждого «конфессионального» концепта выделяются его составляющие: «образная (представления, образы, символы), понятийная (их вербальное обозначение посредством имён, развёрнутых толкований, системных противопоставлений), аксиологическая (соотнесение этнического опыта с системой базовых духовных и иных ориентиров поведения) и сакрально-конфессиональная, или религиозно-конфессиональная (актуализация знаками языка религиозных традиций, приоритетов и ценностей христианства, конфессии)» (тамже).

В концептуальном поле эмотивного концепта «страх»<sup>84</sup> чаще всего выделяют следующие номинанты: *тоска, грех, искупление, страдание, страсть*, а также когнитивный признак концепта «страх» – *ненависть*, которая может вызывать чувство страха (Степанов 1997, 670). Современная словарная дефиниция<sup>85</sup> лексемы «страх» содержит некоторые значения слова *страх*, которые показывают на то, что чувство страха возникает как следствие ситуации. Согласно авторитетному этимологическому словарю М. Фасмера слово *страх* имеет первоначальное значение «оцепенение» и сближается с литовским словом *stregti, stregiu* «оцепенеть, превратиться в лед», латышским словом *strēģele* «сосулька» (Фасмер, онлайн). В словаре А. Преображенского отмечается происхождение лексемы *страх* с лат. *Strāgēs*, т.е. «опустошение, поражение, повержение на землю» (Преображенский 1910-1914, 394). А в этимологическом онлайн-словаре Н. М. Шанского выделяется первоначальное значение слова как «оцепенение, остолбенение» (от страха) (Шанский, онлайн). Словацкий лингвист Ш. Ондруш в статье «К этимологии некоторых индоевропейских наименований страха» анализируя феномен *страха*, пишет, что страх как душевное переживание представляет «абстрактную семантическую область словарного запаса, ... которая возникла на основе древнего обозначения конкретных, материальных представлений... Лексема с абстрактным значением существует и далее как омонимичная лексическая единица, сохраняя в одной форме и старое конкретное, и новое абстрактное значение» (Ondruš 1959, 7). Это означает, что исходное значение лексемы относится к глаголам «*трястись* (от страха), *убегать* (от страха)», т.е. это глаголы, обозначающие движение, передвижение, активность. События, предметы, вызывающие чувство боязни «заставляют» человека покинуть данное место, убежать, оказаться вне данной ситуации. Таким образом, понимание «динамического»

<sup>84</sup> Поскольку страх является базисной эмоцией человека, то ее реализация в языке происходит посредством языковых единиц, эмотивов.

<sup>85</sup> Страх – «1. Очень сильный испуг, сильная боязнь; 2. мн. События, предметы, вызывающие чувство боязни, ужаса; 3. Очень, в высшей степени, очень много, ужас.» (Толковый словарь 1995, 761).

происхождения лексемы *страх* словацким ученым отличается от «статического» положения, о котором писали русские этимологи. В современном «Этимологическом словаре словацкого языка» лексема *страх* (*strach*) предстает как единица, «фиксируемая с 16 века и происходящая от индоевропейского *\*(s)ter-g-*, *\*(s)tre-g-* (срав. гот. *ga-staúrknan* *высыхать\**, ..., *strac* *натянутый, напряженный, крепкий\**, нем. *stark* *крепкий, сильный\**, лит. *stré'gti* *замораживать\**), расширенное индоевропейское. *\*(s)ter-*, *\*(s)tera-* : *\*(s)tré-*, не двигаться» (Králik 2015, 557). Эта трактовка лексической единицы во многом похожа на определение *страха* русскими этимологами. Однако, появится новая сема *крепкости, силы*. В данном контексте возникает ассоциация с православной и греко-католической молитвами с названием «*Святой Боже, Святой Крепкий, Святой Бессмертный, помилуй*». Субстантивированное имя прилагательное *Крепкий* выступает в качестве антропонима и подразумевается под ним имя *Всесильного Бога*. Это означает, что по сравнению с профанным восприятием, коннотация лексемы *страх* в сакральном дискурсе приобретает иную окраску, и связана с такими лексемами, как *радость, отвага, духовное пробуждение, объединенные семьей движущая сила*.

Представитель философии экзистенциализма, С. Кьеркегор, анализируя понятие *страх* как одного из базовых понятий, различал обычный «эмпирический *страх-боязнь*» (*Furcht*), вызываемый конкретным предметом или обстоятельством, и, неопределенный, безотчетный «*страх-тоску*» (*Angst*) – неизвестный животным, метафизический *страх*, предметом которого является «ничто» и который обусловлен знанием человека о своей смертности (Кьеркегор 1992). С. Кьеркегор, говоря о *страхе-тоске*, называет *тоску болезненной*.

Сочетание слов *страх-тоска* (*тоска* – на словац. *clivota, nostalgia, smútok; nuda, otrava*) в «Синонимическом словаре словацкого языка» (Synonymický slovník slovenčiny 2004, онлайн) практически не используется. Лексема *страх* имеет следующие синонимы как: *obava, pocit stiesnenosti vyvolaný očakávaním niečoho nepríjemného; starosť; tieseň; úzkosť; kniž. bázeň*. В русском языке *страх* как многозначная лексема имеет следующие значения: *оцепенение, опустошение, страсть, тоска, ненависть, страдание*. Однако, С. Кьеркегор назвал свой главный трактат «*Страх и трепет*»<sup>86</sup> (1992), именно такое отношение к Богу выражается в Священном Писании: «*Итак, возлюбленные мои, как вы всегда были послушны, не только в присутствии моем, но гораздо более ныне во время отсутствия моего, со **страхом** и **трепетом** совершайте свое спасение, потому что Бог производит в вас и хотение и действие по Своему благоволению*» (Посл. к Филиппийцам, 2.12-13). В переводе на словацкий язык лексема *трепет* обозначает: *chvenie, zachvenie, rozochvenie*: «*A preto moji milovaní, ako ste vždy poslúchli, a nielen v mojej prítomnosti, ale oveľa viac teraz v mojej neprítomnosti, s **báždou a chvením** pracujte na svojej spáse. Ved' to Boh pôsobí vo vás, že aj chcete, aj konáte, čo sa jemu páči.* (List Fil 2.12-13).

В тексте Священного Писания находим многочисленные примеры использования лексемы *страх* в разнообразных грамматических конструкциях. Рассмотрим примеры:

<sup>86</sup> Данное слово славянского происхождения (ср.: ст.-слав. *трепетъ*; укр. *трепет, трепета* (осина), болг. *трепет*, словен. *trepet*). От этого слова произошли рус. *трепетать*, ст.-слав. *трепетати*, чеш. *trepetati* (трепетать, порхать). Часто его этимологически и семантически сближают со словами *трепать, тропать* (ср. лит. *trepumas* – «проворство, ловкость», *trepidus* – «семенящий» с лтш. *tripinat* – «трясти»). (Фасмер, онлайн). В современном русском языке *трепет* – это «1. Колебание, дрожание; 2. Сильное волнение, напряженность чувств; 3. Страх, боязнь» (Толковый словарь русского языка 1995, 99).

**Страх + субстантивум:** *Начало мудрости – страх Господень* (Притч 1: 7); *Страх Господень – источник жизни, удаляющий от сетей смерти* (Притч 14: 27); *В страхе пред Господом – надежда твердая, и сынам Своим Он прибежище* (Притч 14: 26).

**Субстантивум + страх + глагол + страх** *В любви нет страха, но совершенная любовь изгоняет страх, потому что в страхе есть мучение. Боящийся несовершен в любви. (1Ин 4:18).*

**Страх + глагол:** *Страх Господень чист, пребывает вовек. Суды Господни истина, все праведны* (Пс 18:10); *Страх Господень – ненавидеть зло* (Притч 8: 13); *Страх Господень научает мудрости, и славе предшествует смирение* (Притч 15: 23); *Милосердием и правдою очищается грех, и страх Господень отводит от зла* (Притч 16: 6); *Страх Господень ведет к жизни, и кто имеет его, всегда будет доволен, и зло не постигнет его* (Притч 19: 23).

**Глагол+страх:** *Итак да будет страх Господень на нас* (2Пар 19:7); *И был страх на всех живущих вокруг них; и рассказывали обо всем этом по всей нагорной стране Иудейской* (Лк 1: 65); *люди будут издыхать от страха и ожидания бедствий, грядущих на вселенную* (Лк 21: 26); *За смирением следует страх Господень, богатство и слава и жизнь* (Притч 22: 4); *И всех объял страх, и славили Бога, говоря: великий пророк восстал между нами, и Бог посетил народ Свой* (Лк 7:16);

Анализ также показал, что в русском языке в библейском дискурсе используется лексема *страх* чаще всего вместе со словом *Господень* или *Божий*, в словацком языке – это *bázeň Pánova*, *bázeň Božia*, что в библейском дискурсе обозначает не страх перед непредсказуемым божеством (*mysterium tremendum*)<sup>87</sup>, а доверительное отношение к Богу, к святости своего Творца. Страх Божий, *bázeň Božia* – это дар Божий, благодать, подаренная человеку. Подобное толкование *страха Господнего* находим также у Г. Верклера: «Страх Господень – это не обычный страх и даже не его более возвышенная разновидность, известная под названием «мистический ужас», но принципиальное положение пред Богом, состояние сердца, которое правильно осознает наше отношение с Творцом. Премудрость и благочестивая жизнь исходят из этого верного положения, из этого понимания нашего места пред Богом» (Верклер 1995, 84).

Таким образом, многозначная лексема *страх* используется для обозначения 1) эмоциогенной ситуации, 2) причин ее возникновения, 3) самой эмоции, 4) последствий ее переживания.

В заключение можно сказать, что в тексте Священного Писания эмотивный концепт «страх» вербализуется посредством лексем, обозначающих надежду, любовь, радость, мудрость, слово, отвагу. Страх используется чаще в положительных коннотациях (значение трепетной любви, заботы, предупреждения, поучения) чем в негативных (*Страшно впасть в руки Бога живаго!* (Евр 10:31)). Страх выступает как импульс, сотрясающий душу, пробуждающий ее и побуждающий к приобретению духовного опыта. Чаще всего в библейском дискурсе встречается сочетание лексем *страх Господний*, *Божий* в значении: начала ведения (Пс. 110, 10. Притч. 1, 7); начала премудрости (Пс. 110, 10. Притч. 9, 10. Притч. 15, 33); источника жизни (Притч. 14, 27); благословений, обещанных имеющим страх Божий (Каз 12,13; Dt 28,58 ); счастья ( Каз 6,2 ); благословения потомков (Jer 32,39 ); здоровья (Prís 3,7 ); долгих лет жизни ( Dt 6,2 ); дружбы, доброты и Божьей охраны ( Ž 25,14; 31,20; 33,18; 34,8). Анализ также

<sup>87</sup> Тайна, приводящая в трепет

показал, что эмотивный концепт «страх» в библейском дискурсе приобретает иные коннотации по сравнению с профанным. Ядром концепта являются номинанты эмоции страх – *боязнь* (словац. *bázeň*) и *трепет* (словац. *chvenie*).

В данном исследовании мы использовали лингвоконфессиональный подход, а также этимологический анализ лексемы *страх* как один из продуктивных способов лингвокультурологического изучения концептосфер национальных языков.

### **Использованная литература / References**

БУЯНОВА, Л. Ю. (2014): Лингвоконфессиология в системе современной гуманитарной гносеосферы: методологический инструментарий и понятийный аппарат. In *Мова. Науково-теоретичний часопис з мовознавства*. № 21. Одеса: «Астропринт», 2014. С. 23 – 27. ISSN 2307 – 4558.

ВЕРКЛЕР, Г. А. (1995): *Герменевтика. Принципы и процесс толкования Библии*. Schaumburg, Illinois: Gospel Literature Services 1995, 133 с.

КЬЕРКЕГОР, С. (1993): *Страх и трепет*. Москва: Республика, 1993. 109 с.

СОКОЛОВ, В.В. (1987): На перекрестке духовно-философских традиций. In Э. Роттердамский. *Философские произведения*. Москва: Издательство Наука, 1987. 700 с.

ВЛАНО, М. (2015): Jazykový obraz sveta vo vzťahu k Rusku konca XX. storočia po súčasnosť. In *Ruská spoločnosť a ruský jazyk v minulom storočí*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. S. 164-213. ISBN 978-80-555-1431-4.

GAVENDA, M. (2014): Duchovná skúsenosť a možnosti jej komunikácie. In *Otázky žurnalistiky*, roč. 57, č. 3 – 4, 2014, s. 71 – 84.

GUZI, Ľ. (2015): Vývinové a periodizačné aspekty ruského spoločenského a jazykového prostredia v nadväznosti na spoločenské zmeny v Rusku v minulom storočí. In *Ruská spoločnosť a ruský jazyk v minulom storočí*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. S. 7-81. ISBN 978-80-555-1431-4.

MERTOŤOVÁ, N. (2017): Korelácie jazyka – kultúry – človeka ako východiská a predpoklady moderných výskumov v rámci lingvokultúrológie. In *Historizmy ako predmet lingvokultúrnych skúmaní: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2017. 228 s. ISBN 978-80-555-1875-6.

ONDRUŠ, Š. (1959): K etymologickému výkladu indoeurópskych pomenovaní strachu. In *Jazykovedný časopis*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Ročník X. 1959, с. 7 – 20.

### **Онлайн-источники**

БЛАГО, М. (онлайн): Текст как предмет изучения лингвокультурологии. In *Актуальные проблемы обучения русскому языку XII*. Brno: Masarykova univerzita, 2016 с. 108 – 112. ISBN 978-80-210-8403-2. [онлайн]. Режим доступа: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/download/852/2695/561> [дата обращения: 02.05.2018].

ФИЛАРЕТ (Дроздов) (онлайн): О догматическом достоинстве и охранительном употреблении греческого семидесяти толковников и славянского переводов Священного Писания. Режим доступа: <http://floxasia.ru/o-dostoinstve-perevodov-biblii-svyatitel-filaret-drozdov/> [дата обращения: 02.05.2018].

GALLO, J. (онлайн): Text. Textovosť. Kritériá textovosti. In *Jazyk a kultúra*. číslo 13/2013 [онлайн]. ISSN 1338-1148. Режим доступа: <http://www.ff.unipo.sk/jak/cislo13.html> [дата обращения: 04.05.2018].

SCHNEIDERS, S. M. (онлайн): Biblical Spirituality. In *A Journal of Bible and Theology*. SAGE Publications Inc. 2016, Vol. 70 (4) 417 – 430. ISSN 2159-340X. [онлайн]. Режим

доступа: <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0020964316655108>  
[дата обращения: 04.05.2018].

#### **Цитируемые источники**

*БИБЛИЯ. КНИГИ СВЯЩЕННОГО ПИСАНИЯ ВЕТХОГО И НОВОГО ЗАВЕТА.* Москва: Российское библейское общество, 1997. 1360 с. ISBN 5-85524-005-3.

СВЯЩЕННОЕ ПИСАНИЕ (онлайн): *Православие.ру.* Режим доступа: <http://www.pravoslavie.ru/103563.html> [дата обращения: 02.05.2018].

*SVÄTÉ PÍSMO. JERUZALEMSKÁ BIBLIA.* Trnava: Dobrá kniha, 2016. 2580 s. ISBN 978-80-81-91-012-8.

#### **Словари**

*АНТОЛОГИЯ КОНЦЕПТОВ.* Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 1. Волгоград: Парадигма, 2005. 352 с. ISBN 5-89395-236-9.

МАК-КИМ, Д. К. (2004): *Вестминстерский словарь теологических терминов.* Москва: Республика, 2004. 503 с. ISBN 5-250-01856-4.

СРЕЗНЕВСКИЙ, И. И. (1989). *Словарь древнерусского языка.* Москва: Книга, 1989. ISBN 5-212-00353-9.

СТЕПАНОВ, Ю.С. (1989): *Константы. Словарь русской культуры.* Москва: Школа. Языки русской культуры. 1997, 824 с. ISBN 5-88766-057-0.

*ТОЛКОВЫЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА.* 2-е изд., испр. и доп. Москва: Азъ, 1995.

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ ОНЛАЙН-СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА Н. М. ШАНСКОГО (онлайн): *Страх.* Режим доступа: <https://shansky.lexicography.online/%D1%81> [дата обращения: 04.05.2018].

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ ОНЛАЙН-СЛОВАРЬ М. ФАСМЕРА (онлайн): *Страх.* Режим доступа: <https://vasmer.lexicography.online/%D1%81/> [дата обращения: 04.05.2018].

*ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА А. ПРЕОБРАЖЕНСКОГО (1910—1914).* Том второй. П – С. Москва: Типография Г. Лисснера и Д. Совко. 420 с.

KRÁLIK, L. (2015): *Stručný etymologický slovník slovenčiny.* Bratislava: Veda, 2015. 704 s. ISBN 978-80-224-1493-7.

*SYNONYMICKÝ SLOVNÍK SLOVENČINY (2004),* (онлайн). Режим доступа: <http://slovníky.juls.savba.sk> [дата обращения: 08.05.2018].

#### **Профиль автора:**

*Анна Петрикова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: когнитивная лингвистика, лингвокультурология, христианский дискурс, преподавание русского языка как иностранного.

Философский факультет, Институт русистики, Прешовский университет, ул. 17 ноября 1, 080 09 Прешов, Словакия

[anna.petrikova@ff.unipo.sk](mailto:anna.petrikova@ff.unipo.sk)

#### **About the author:**

*Anna Petrikova, Ph.D. in Philology, Associate Professor*

Research interests: Cognitive Linguistics, Linguoculturology, Christian Discourse, Teaching Russian as a Foreign Language.

Faculty of Arts, Institute of Russian Studies, University of Presov, 17. novembra st., 1 080 09 Presov, Slovakia

[anna.petrikova@ff.unipo.sk](mailto:anna.petrikova@ff.unipo.sk)

Марина Васильевна Пименова

Резюме: Доклад посвящен *оценке* – отражению в значении слова логико-философской категории ценности. Оценка рассматривается как один из компонентов коннотации наряду с *эмоциональностью* – отражением в значении слова психологических категорий (эмоций, чувств, настроений), проявляющихся в выражении эмоционального отношения субъекта (говорящего или пишущего) к объекту, вызывающему у него позитивные/негативные чувства ('удовольствие' – 'неудовольствие', 'принятие' – 'отталкивание'). Выявляются дифференциальные признаки этих близких, но не идентичных составляющих коннотативного значения. Оценочность и эмоциональность отграничиваются от *экспрессивности* – выражения значения 'очень', то есть от проявления не качественного, а количественного отношения, входящего, по мнению автора, в денотативное значение, а также от *функционально-стилистической характеристики*, относящейся не к семасиологической, а к социолингвистической сфере. Отмечается статус *образности* как явления семантической деривации, производства переносных значений, которое не относится к коннотации («со-значениям»), хотя и выступает одним из средств порождения оценочности. Рассматриваются случаи соединения семантики оценки с дескриптивным (информативным) значением. Как считает автор, эти синкретичные явления входят в особую лексико-семантическую категорию – *синкретсемию*.

Ключевые слова: оценка, коннотация, эмоциональность, экспрессивность, функционально-стилистическая характеристика, образность.

Abstract: The report is devoted to the evaluation-reflection in the meaning of the word logical and philosophical category of value. Evaluation is considered as one of the components of connotation along with emotionality – reflection in the meaning of the word psychological categories (emotions, feelings, moods), manifested in the expression of emotional attitude of the subject (speaking or writing) to the object, causing him positive/negative feelings ('pleasure' – 'displeasure', 'acceptance' – 'repulsion'). Identify the differential features of these closely related yet not identical components of connotative meaning. Evaluation and emotionality are separated from expressiveness – the expression of the meaning of 'very', that is, from the manifestation of not qualitative but quantitative attitude, which, according to the author, is included in the denotative value, as well as from the functional and stylistic characteristics relating not to the semasiological but to the sociolinguistic sphere. The status of imagery as a phenomenon of semantic derivation, the production of portable values, which does not apply to connotation («co-values»), although it is one of the means of generating evaluation. Deals with the connection semantics evaluation with a descriptive (informative) value. The author believes that these syncretic phenomena are part of a special lexico-semantic category – *synkretsemia*.

Key words: evaluation, connotation, emotionality, expressiveness, functional and stylistic characteristics, imagery.

Следует отметить, что под **коннотацией**, «ср.-лат. *connotatio*, от *connoto* – 'имею дополнительное значение'» (Телия 1990, 236), современные исследователи чаще всего понимают **сопутствующее** значение языковой единицы («добавочное» со-значение к денотативному (или информативному, или предметно-логическому, или рациональному, или объективному, или дескриптивному) – Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, О. А. Ахманова, Ш. Балли, Л. Блумфилд, М. Блэк, А. Вежицкая, В. В. Виноградов, Е. М. Вольф, И. Р. Гальперин, В. И. Говердовский, В. Н. Гридин,

<sup>88</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект «Оценка и концептуальные формы русской ментальности в диахронии», № 16-34-00020 а1.

<sup>89</sup> The study was carried out with the financial support of The Russian humanitarian scientific Fund. Project «Evaluation and conceptual forms of Russian mentality in diachrony», № 16-34-00020 а1.

Дж. Лакофф, Л. Ельмслев, В. А. Звегинцев, Г. В. Колшанский, Н. Г. Комлев, Н. А. Лукьянова, В. А. Маслова, Д. Миллер, Л. А. Новиков, А. Б. Пеньковский, О. Г. Ревзина, Г. Н. Скляревская, В. Н. Телия, Б. Тошович, С. Ульман, В. К. Харченко, В. И. Шаховский, Д. Н. Шмелев и др. При указании на дополнительное значение в лингвистических работах встречаются также следующие термины: *ассоциативные признаки, добавления, добавочные значения, «добавки» к основному значению, дополнительные наслоения, окраски, окрашенность оттенка, прагматическое значение, прибавочный элемент слова, приращения смысла, сверхзначения, семантические ассоциации, созначения, элементы* и др. Многообразие терминологии, на наш взгляд, свидетельствует о «размытости» стоящего за термином **коннотация** понятия, о его недостаточной разработанности, что негативно сказывается на практике преподавания данного аспекта русского языка (особенно для иностранных студентов). Наша статья не претендует на решение всего комплекса проблем, мы ставим своей целью определить границы этого понятия, выявив его основные компоненты и отграничив от смежных явлений.

Мы полагаем, что лексико-семантическое коннотативное значение как по внутренней форме термина **коннотация**, так и по дефиниции является **синкретичным** (нерасчлененным) – это субъективное «со-значение», которое совмещается / синтезируется с объективным (денотативным) значением.

Термин **синкретизм** (от греч. συνκρητισμός – соединение, объединение, связывание) используется чаще всего в значении «совмещение (синтез) дифференциальных структурных и семантических признаков единиц языка (некоторых разрядов слов, значений, предложений, членов предложений и др.), противопоставленных друг другу в системе языка и связанных явлениями переходности» (Бабайцева 1990, 446). В российском языкознании наиболее изученными являются случаи синкретизма на **синтаксическом** языковом уровне, что находит, например, отражение в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой, в котором особо выделен единственный вид синкретизма – **синтаксический синкретизм**<sup>90</sup>, а также в том, что понятие об этом виде синкретизма (прежде всего – о синкретизме в системе членов предложения) включено не только в вузовскую, но и в школьную практику преподавания русского языка. Лингвисты Чехии и Словакии рассматривают синкретизм совместно с полифункциональностью «...в связи с общелингвистической проблемой соотношения означаемого и означающего, содержания и формы языкового знака, его асимметрии. Изучение синкретизма и полифункциональности обусловлено двойственной природой языка, сочетанием в нем статики и динамики» (Воборил 2014, 6).

Мы сосредоточимся на представлении случаев синкретизма для одного языкового уровня – **лексико-семантического**, поскольку данные явления остаются недостаточно разработанными, несмотря на публикацию в последнее десятилетие ряда работ (Пименова 2011, 2012; Воборил 2014, 2015).

Прежде всего следует отметить, что лингвисты, как правило, отождествляют **синкретичную коннотацию с семантикой оценки**, не отграничивая ее от **эмоциональности, экспрессивности, образности, стилистической маркированности**. Рассмотрим данные разнородные и независимые лингвистические явления.

---

<sup>90</sup> «Синтаксический синкретизм, англ. syntactic syncretism. Синтаксическая двусмысленность, возникающая вследствие формального неразличения разных синтаксических категорий» (Ахманова 2005, 410).

**Оценочность** – отражение в семантике слова *логико-философской категории ценности*, проявляющейся в выражении субъективного отношения (положительного – отрицательного) к объективной ценности того или иного предмета (явления), которое воспринимается говорящим/слушающим как его статичный или динамичный признак/свойство/качество/состояние, например: *хороший – плохой (общеоценочное значение), душистый – зловонный, сладкий – горький, умный – глупый, красивый – безобразный, добрый – злой, полезный – вредный, правильный – ошибочный, эффективный – бесполезный* и др. (**частнооценочные значения**)<sup>91</sup>.

**Эмоциональность** (франц. *emotion*, лат. *emovere* – ‘волновать’) – отражение в значении слова *психологических категорий* (эмоций, чувств, настроений), проявляющихся в выражении эмоционального отношения субъекта (говорящего или пишущего) к объекту, вызывающему у него позитивные/негативные чувства (‘удовольствие’ – ‘неудовольствие’, ‘принятие’ – ‘отталкивание’), например: *ах, ба, bravo, ох, увы (междометия), зимушка, реченька, пичужечка, бабулька, людишки, народишко (деминутивы)*.

**Экспрессивность** (лат. *expressio* – ‘выражение’) – присутствие в семантике слова интенсивного компонента значения, наличие семы ‘очень’ (‘в сильной, высокой степени’), например (примеры Н. А. Лукьяновой): *шандарахнуть – ‘очень сильно ударить кого-либо’; трескун – ‘очень сильный мороз’; уработаться – ‘чрезвычайно устать в процессе работы’; жажнуть – ‘очень сильно ударить’; умопомрачительный – ‘чрезвычайный, необычайный по силе, степени’* (Лукьянова 1986, 57), *чрезмерный – ‘слишком большой, превосходящий всякую меру’, чрезмерное внимание, чрезмерно* (нареч.) *говорлив; чудовищный – ‘необычайный по своим отрицательным качествам’, чудовищное преступление; ‘крайне большой, весьма значительный (разг.)’, чудовищный аппетит, чудовищные размеры*.

**Образность** – присутствие в семантике слова «сжатого сравнения» (отличающегося опущенным признаком), одновременная связь значения с **двумя денотатами** (номинальным или названным и уподобляемым ему реальным/имеющимся в виду)<sup>92</sup>, например: *калоша* (‘судно’), *кукольный* (‘о лице, внешности: красивый, но невыразительный, неодоухотворенный’) *квашня* (‘вялый и толстый, неповоротливый, о человеке’), *медведь* (‘неуклюжий человек’), *осел* (‘глупый человек’). Ср.: «развернутое» сравнение – *он глупый, как осел* (*он* – предмет сравнения, кто сравнивается; *осел* – образ сравнения, с кем сравнивается; *глупый* – признак сравнения).

**Стилистическая характеристика** предполагает указание на функциональное назначение лексической единицы, ее принадлежность к той или иной сфере (книжной – разговорной, нейтральной – высокой – низкой), а также к тому или иному стилю (научному, публицистическому, официально-деловому, художественному, обиходному и др.), например: ‘орган зрения’: (нейтр.) *глаза*, (книжн., высок.) *очи*, (разг., прост., вульгар.) *бельма, буркалы, гляделки, зенки, лупетки, мигалки, моргалки, моргалы, шары* и т. д.

Мы понимаем коннотацию в узком смысле, включая в это понятие выражение эмоционального или рационального мелиоративного (положительного) или пейоративного (отрицательного) отношения говорящего к объекту (**оценочность и эмоциональность**), исключая из него **экспрессивность/интенсивность** (как выражение

<sup>91</sup> Здесь и далее значения лексических единиц даются по словарю: Ожегов 2012.

<sup>92</sup> Именно этим – связью с **двумя денотатами** – образность отличается от прочих обсуждаемых лексико-семантических явлений.

значения 'очень', то есть как проявление не качественного, а количественного отношения, входящего, на наш взгляд, в денотативное значение), а также **функционально-стилистическую характеристику**, относящуюся не к семасиологической, а к социолингвистической сфере, хотя функционально-стилистическая характеристика, безусловно, в большинстве случаев сопровождает коннотативное значение. Что касается **образности**, то это явление связано с семантической деривацией, с производством переносных значений, поэтому, на наш взгляд, не относится к коннотации (к «со-значениям»), хотя и выступает одним из **средств** порождения оценочности и сопутствующей ей эмоциональности.

Следует отметить, что **оценочность**, хотя и выступает как базовый компонент коннотации, шире этого понятия, поскольку не всегда является «добавочным» «со-значением». **Семантическая структура оценки** включает в себя, как отмечают исследователи, следующие составляющие: «1) субъект оценки, то есть лицо, формирующее и выражающее оценочное отношение; 2) объект оценки (оцениваемый предмет, явление, понятие); 3) основание оценки, то есть точку зрения, с которой производится оценивание; 4) характер оценки, определяющийся выбором одного из слов оценочной шкалы» (Ивин 1970, 21).

В принятых классификациях системы **частнооценочных значений** (Арутюнова 1988) выделяются три типа оснований оценок: 1) **сенсорный**, связанный с ощущениями, чувственным опытом (физическим и психическим); 2) **сублимированный** (абсолютный), основанный на архетипе (норме, образце, примере), на потенциальных требованиях, предъявляемых к объекту оценки; 3) **рационалистический**, определяющийся практической деятельностью, практическими интересами и повседневным опытом человека.

В свою очередь в **сенсорный тип** аксиологических значений включают **сенсорно-вкусовые** оценки (или **гедонистические**, например: *сладкий – горький* вкус, *душистый – зловонный* запах, *мелодичный – грубый* голос, *приятный – неприятный* цвет) и **психологические** оценки (**интеллектуальные**, например: *умный – глупый* человек, *разумный – неразумный* совет, *понятный – невразумительный* ответ), в **сублимированный – эстетические** оценки (*красивая – безобразная* внешность, *изящные – неизящные* движения, *прекрасный – невзрачный* цветок, *благообразный – уродливый* старик, *каллиграфически – коряво* писать) и **этические оценки** (*порядочность – непорядочность*, *справедливый – несправедливый* человек, *благородный – низкий* поступок, *приличные – неприличные* манеры, *доброе – злое* сердце, *нравственное – порочное* воспитание, *совестливо – бессовестно* поступать), в **рационалистический – утилитарные** оценки (*полезное – вредное* насекомое, *прибыльный – убыточный* бизнес, *здоровый – нездоровый* образ жизни, *желательная – нежелательная* пища), **нормативные** оценки (*правильное – неправильное* дыхание, *безошибочно – с ошибками* писать, *тщательно – небрежно* сделать что-л., *к лицу – не к лицу* одеться) и **телеологические** (оценивающие целесообразность чего-л.) оценки (*эффективный – неэффективный* труд, *целеустремленный – нецелеустремленный* человек, *действенное – бездейственное* средство, *целесообразность – нецелесообразность*) и т.д.

Данные (и подобные) лексические единицы выражают так называемую **рациональную (предметно-логическую) оценку**, обладая собственно оценочным значением (не относящимся к «со-значению», к коннотации).

В качестве коннотативного компонента значения оценочность выступает в тех случаях, когда оценка «накладывается» на денотативное значение и выражается нерасчлененно с ним – это выделяющиеся по характеру коммуникативной функции

**синкретичные денотативно-коннотативные** значения (в другой терминологии – дескриптивно-прагматические, информативно-прагматические и т.п. (Киселева 1978, 90), связанные с одним денотатом, но двумя «разноплановыми» сигнификатами: предметно-логическим (дескриптивным) и прагматическим (выражающим эмоциональное или рациональное и/или мелиоративное/пейоративное отношение субъекта речи к предмету сообщения).

Приведем примеры лексических единиц, у которых денотативное значение выражается синкретично с коннотацией – оценочным отношением говорящего/пишущего.

Примеры прямых значений: «*голословный* ('не подтвержденный доказательствами или фактами' + 'это плохо')»<sup>93</sup>, *авантюрный* ('рискованный и сомнительный' + 'это плохо'), *банда* ('разбойная, преступная группа, шайка' + 'это плохо'), *бедолага* ('бедняга, неудачник' + 'это плохо'), *взбучка* ('грубый выговор, нагоняй или побои, выволочка' + 'это плохо'), *доподлинный* ('точный, верный' + 'это хорошо'), *изувер* ('человек, доходящий до крайней, дикой жестокости' + 'это плохо'), *обезьянничать* ('подражать кому-н., перенимая манеры, речь' + 'это плохо'), *оголтелый* ('потерявший всякое чувство меры, крайне разнузданный' + 'это плохо'), *верховодить* ('распоряжаться, руководить, заставляя подчиняться своей воле' + 'это плохо') и др.

Примеры переносных значений: *агрессия* ('открытая неприязнь, вызывающая враждебность' + 'это плохо'), *аморфный* ('бесформенно-расплывчатый' + 'это плохо'), *апогей* ('высшая степень, расцвет чего-н.' + 'это хорошо'), *апостол* чего? ('последователь и распространитель какой-н. идеи' + 'это хорошо'), *базар* ('шум, крик' + 'это плохо'), *байбак* ('неповоротливый, ленивый человек' + 'это плохо'), *баламутить* ('вызывать беспокойство, волнение среди кого-н.' + 'это плохо'), *сидеть барином* ('бездельничать' + 'это плохо'), *времени вагон* ('очень много' + 'это хорошо'), *гавкать* ('говорить грубо и злобно, ругаться' + 'это плохо'), *скудный паек* ('ограниченное количество чего-л.' + 'это плохо'), *философ* ('человек, который разумно, рассудительно и спокойно относится ко всем явлениям жизни, к её невзгодам' + 'это хорошо') и т.д.

В заключение необходимо отметить, что случаи лексико-семантической синкретичной коннотации отражают развитие семантики оценки в диахронии, поэтому их дальнейший анализ позволит представить эволюцию концептуальных форм русской ментальности.

#### ***Использованная литература / References***

АРУТЮНОВА, Н. Д. (1988): *Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт.* Москва: Наука, 1988. 346 с. ISBN: 5-02-010870-7.

АХМАНОВА, О. С. (2005): *Словарь лингвистических терминов.* Москва: КомКнига, 2005. 576 с. ISBN 5-484-00082-3.

БАБАЙЦЕВА, В. В. (1990): *Синкретизм.* In Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с. ISBN 5-85270-031-2.

ВОБОРИЛ, Л. и др. (2014): *Синкретизм и полифункциональность в языке. Rossica olomucensia. Vol. LIII.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 100 с. ISBN 978-80-244-4004-0.

<sup>93</sup> Пример И.А. Стернина, который для определения того, где находится оценочная характеристика: в денотативном или коннотативном содержании лексической единицы, предлагает использовать прием подстановки выражения «и это хорошо/плохо» (Попова, Стернин 2007).

ВОБОРИЛ, Л. и др. (2015): *Теоретические и прикладные аспекты лингвистической синкретологии*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 235 с. ISBN 978-80-244-4867-1; ISBN 978-80-244-4872-5.

ГРИДИН, В.Н. (1990): *Экспрессивность*. In Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с. ISBN 5-85270-031-2.

ИВИН, А. А. *Основания логики оценок*. Москва: МГУ, 1970. 229 с. ISBN 5-7859-0027-0.

КИСЕЛЕВА, Л. А. (1978): *Вопросы теории речевого воздействия*. Ленинград: ЛГУ, 1978. 160 с. ISBN [не указан].

ЛУКЬЯНОВА, Н. А. (1986): *Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики*. Новосибирск: Наука, 1986. 230 с. ISBN [не указан].

ОЖЕГОВ, С. И. (2012): *Толковый словарь русского языка*. Москва: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012. 1376 с. ISBN 978-5-94666-678-7; 978-5-488-03126-5.

ПОПОВА, З. Д. , СТЕРНИН, И. А. (2007) *Семантико-когнитивный анализ языка*. Воронеж: Издательство «Истоки», 2007. 226 с. ISBN 978-5-4473-0153-8

ПИМЕНОВА, М. Вас. (2012): *Лексико-семантические единицы «асимметричной» структуры*. In Актуальные проблемы обучения русскому языку X. Brno: Masarykova univerzita, 2012. С. 231-239. ISBN 987-80-210-5991-7.

ПИМЕНОВА, М. Вас. (2011): *Лексико-семантический синкретизм как проявление формально-содержательной языковой асимметрии* In Вопросы языкознания. 2011. № 3. С. 19-48. ISSN 0373-658X.

ТЕЛИЯ, В. Н. (1990): *Коннотация*. In Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. 685 с. ISBN 5-85270-031-2.

#### **Профиль автора:**

*Марина Васильевна Пименова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: современный русский язык (лексикология), история русского языка.

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Педагогический институт, кафедра русского языка, г. Владимир, ул. Горького, 87, 600000, Российская Федерация.

**pimenova-vgpu@yandex.ru**

#### **Author profile:**

*Marina Vasiljevna Pimenova, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: modern Russian language (lexicology), history of the Russian language.

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, Pedagogical Institute, Department of Russian Language, Vladimir, Gorky str., 87, 600000, Russian Federation.

**pimenova-vgpu@yandex.ru**

# КОММУНИКАТИВНАЯ ГРАММАТИКА Г.А. ЗОЛОВОЙ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПРАЖСКОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КРУЖКА

## THE SYNTAX THEORY OF THE PRAGUE LINGUISTIC CIRCLE AND G.A. ZOLOTOVA'S COMMUNICATIVE GRAMMAR

Юлия Васильевна Роговнева

Резюме: Статья посвящена сопоставительному анализу основных положений синтаксической теории Пражского лингвистического кружка и коммуникативно-функциональной грамматики Г.А. Золотовой. К основным идеям, характеризующим пражскую теорию, относятся внимание к функции языковых единиц, к фигуре говорящего, к ситуации высказывания, признание предложения центральным объектом функционального синтаксиса. Грамматику Г.А. Золотовой отличает антропоцентричность, единство формы значения и функции языковых единиц, текстоцентричность. Г.А. Золотова неоднократно обращается к положениям ПЛК, в частности к учению об актуальном членении предложения, однако до настоящего времени они не были для нее и ее последователей отправной точкой, поэтому можно утверждать, что эти теории, развивавшиеся в разное время и независимо друг от друга, с разных сторон подходят к вопросу о зависимости высказывания от ситуации и от позиции говорящего, о необходимости учитывать эти параметры при анализе. Эта же мысль развивается и в системно-функциональной грамматике М.А.К. Холлидея. Вместе с тем нельзя не обратить внимания на существенное отличие теории Г.А. Золотовой от синтаксического учения Пражского лингвистического кружка. Если В. Матезиус признает главным объектом функционального синтаксиса предложение, то Г.А. Золотова, придавая большое значение теории моделей предложения и их модификаций, тем не менее главным объектом коммуникативной грамматики называет текст – языковую единицу высшего уровня, в которой реализуется замысел говорящего и осмысляются единицы других уровней языковой системы. Анализ теоретических положений в статье сопровождается примерами из русских и чешских нефикциональных текстов.

Ключевые слова: Пражский лингвистический кружок, коммуникативная грамматика, говорящий, коммуникативная ситуация, предикативная единица, текст.

Abstract: The article presents the comparative analysis of the basic syntax Prague linguistic positions and of G. A. Zolotova's communicative-functional grammar. The main ideas that characterize the Prague theory include attention to the function of language units, to the speaker, to the situation of utterance, recognition of the sentence as the main object of functional syntax. G. A. Zolotova's grammar distinguishes the anthropocentricity, the unity of the form, the meaning and the function in language units and also the textcentricity. G. A. Zolotova repeatedly turned to the ideas of the PLC, in particular to the functional perspective statement, but they have not been a starting point for herself and her followers to date, so it can be argued that these theories, developed at different times and independently of each other, approach the question of the dependence of statements on the situation and the position of the speaker, the necessity of taking these parameters into account in the analysis from different sides. This same idea is developed in M. A. K. Halliday's systemic-functional grammar. If V. Mathesius find the sentence as the main object of the functional grammar, nevertheless G. A. Zolotova (although she emphasizes the theory of sentences models and its modifications) find the text as the main object of the communicative grammar because the text is the language unit of highest level in which the speaker realizes his ideas and in which is interpreted the meaning of other linguistic units. The analysis of the theoretical positions in the article is accompanied by examples from Russian and Czech non-functional texts.

Key words: The Prague Linguistic Circle, communicative grammar, speaker, communicative situation, predicative unit, text

## Введение

Направление лингвистических исследований в последнее время все больше отходит от традиционной лингвистики и соприкасается с другими областями знаний, в результате чего появляются такие разделы науки о человеке, как когнитивная лингвистика, психолингвистика, социоллингвистика и т.д. Их появление и быстрое развитие связано, кроме того, еще и с окончательным признанием антропоцентричности языка, в соответствии с которой в центре языковой системы находится «человек как субъект речевой деятельности, социального общения, как лицо воспринимающее и осмысляющее мир» (Золотова, Онипенко, Сидорова 2004, 20). Такое направление научной мысли оказывается очень перспективным, особенно в свете устоявшего мнения о том, что язык как таковой, язык сам по себе уже давно исследован и нет ни одной закономерности, оставшейся за пределами внимания лингвистов, не изложенной в грамматиках.

Задача этой статьи заключается, с одной стороны, в том, чтобы показать, что связь языка и мышления, языка и человека лингвисты осознали давно, однако эти мысли в свое время в силу разных причин не получили развития. С другой стороны, мы предпринимаем попытку обозначить место коммуникативно-функциональной теории Г.А. Золотовой в современной лингвистике и соотнести положения этой теории с синтаксическими идеями Пражского лингвистического кружка. Идея такого сопоставления появилась в результате анализа нефикциональных (непридуманных) текстов. В 2015 году группа исследователей из Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова обратилась к анализу нефикциональных текстов, которые были получены экспериментальным путем (описание экспериментов и анализ их результатов см., например, в (Сидорова, Роговнева 2015)). К этим текстам успешно применялись положения коммуникативно-функциональной грамматики Г.А. Золотовой, однако некоторые особенности грамматики объяснить не могла. Так, например, было установлено и доказано, что качественную рематическую доминанту образуют модели предложения с типовым значением качества, но это типовое значение даже в пределах одного текста может быть представлено разными моделями:

(1) *Моя соседка сидит справа от меня. Она высокая и стройная девушка. У нее правильные черты лица, прямой нос, бледные узкие губы. На ней белая рубашка, голубой свитер, джинсы черные. Волосы темные, убраны в хвост* (текст носителя русского языка).

Как мы видим, в тексте (1) типовое значение качества представлено в моделях, которые отличаются друг от друга только порядком следования компонентов, причем даже в пределах одной полипредикативной конструкции. Это характерно не только для описаний человека, но и для всех описаний, в которых выделяются качественные рематические доминанты (ср., конструкции *Ручки длинные* и *Длинные ручки* при описании сумки, *Корпус пластиковый* и *Пластиковый корпус* при описании смартфона). Такие варианты конструкций встречаются и в текстах, написанных на русском языке иностранцами, и в текстах, написанных на других языках. Разумеется, в этом случае наличие вариантов зависит от синтаксиса языка.

(2) *Она высокая. У нее короткие светлые волосы и такой светлый цвет лица. Ее глаза красивые, голубые. У нее стройная фигура* (текст носителя словацкого языка).

(3) *Наша аудитория очень современная и удобная для ведения уроков. Помещение небольшое, но светлое. Большие окна, аудитория хорошо проветривается* (текст носителя китайского языка).

(4) *13.4.2018 se mi ztratil na ul. Vítězná, Karlovy Vary, mourovatý kocour, stáří 8 let, domácí, je plachý, venku se bojí, stejně jako cizích lidí* (текст носителя чешского языка).

Несмотря на то что во всех четырех текстах описываются разные объекты действительности, все они представляют собой фрагменты с качественной рематической доминантой, в состав которой входят модели предложения с типовым значением качества. Поскольку некоторые такие модели различаются только порядком следования компонентов, то естественно было обратиться к теории В. Матезиуса о функциональной перспективе высказывания, а в целом – к синтаксической теории Пражского лингвистического кружка. В результате были сделаны некоторые наблюдения, которые позволили прямо или косвенно соотнести теорию ПЛК с коммуникативно-функциональной грамматикой Г.А. Золотовой. Далее мы представим основные положения двух рассматриваемых теорий и соотнесем их.

### **Коммуникативно-функциональная грамматика Г.А. Золотовой**

Возникшая во второй половине XX века грамматическая теория, позиционирующая себя как коммуникативно-функциональная, была разработана ученицей и последовательницей В.В. Виноградова Г.А. Золотовой. Все идеи этой теории представлены в фундаментальных трудах «Очерк функционального синтаксиса русского языка», «Коммуникативные аспекты русского синтаксиса», «Синтаксический словарь. Репертуар элементарных частиц русского синтаксиса», «Коммуникативная грамматика русского языка» и в многочисленных статьях Г.А. Золотовой и ее последователей. К основным положениям теории относятся:

Признание антропоцентричности языковой системы, что предполагает анализ всех языковых явлений с точки зрения говорящего, который выбирает из предоставляемых ему языковых средств те, которые, наиболее точно соответствуют передаваемой им мысли, и определенным образом комбинирует их в высказывание или текст.

Признание единства и неделимости формы, значения и функции языковых единиц (от мельчайших синтаксем до целого текста), что предполагает их одновременный трехсторонний анализ без определенного направления *от... к*, характерного для многих современных направлений.

Признание текста основным объектом исследования, поскольку в тексте реализуются и осмысляются языковые единицы всех уровней, воплощается замысел говорящего.

Развитие учения В.В. Виноградова о предложении и представление теории моделей предложения и синтаксического поля предложения. Впоследствии эта теория была пересмотрена по отношению к нефикциональным текстам, в результате чего сформировалось понятие синтаксического поля типового значения (Роговнева 2017).

### **Синтаксическое учение Пражского лингвистического кружка**

Пражский лингвистический кружок образовался в 1926 г. в рамках популярного в то время структурализма. Это объединение просуществовало до начала Второй мировой войны, а после войны возобновило свою деятельность уже обновленным составом. Наиболее полно идеи кружка были представлены в «Тезисах Пражского лингвистического кружка», в которых было задано общее направление исследования. Наиболее оформленной, а оттого и известной считается фонологическая теория ПЛК, основные положения которой сформулировал Н.С. Трубецкой и изложил в своем труде «Основы фонологии». В целом о фонологии писали многие представители ПЛК, в том

числе и В. Матезиус. В фонологическом учении наиболее полно отразились главные принципы структурализма. Однако лингвистическая теория ПЛК не ограничивается учением о фонологии, довольно значимое место занимают и их грамматические идеи, представленные в основном синтаксическим учением, прежде всего теорией В. Матезиуса об актуальном членении предложения, которое предлагает членение высказывания на исходный пункт и ядро (Mathesius 1939).

В 1929 г. Пражский лингвистический кружок опубликовал тезисы к I международному съезду славистов. На первой странице этих тезисов направление, позиционирующее себя как структуралистское, выдвигает на первый план функцию языковых единиц: «Являясь продуктом человеческой деятельности, язык вместе с последней обладает целевой направленностью. Анализ речевой деятельности как средства общения показывает, что самой обычной целью говорящего, которая обнаруживается с наибольшей четкостью, является выражение. Поэтому к лингвистическому анализу нужно подходить с функциональной точки зрения. С этой точки зрения язык есть система средств выражения, служащая какой-то определенной цели» (Пражский лингвистический кружок 1967, 8). Пражский лингвистический кружок является первым функциональным направлением в лингвистике с оформленной программой.

Этот тезис соотносится с функционализмом грамматики Г.А. Золотовой, которая обращает внимание именно на коммуникативную функцию, то есть роль языковой единицы в процессе коммуникации. Эту роль можно определить только на уровне синтаксиса, поскольку «собственно коммуникативную функцию выполняют синтаксические единицы, элементы других уровней приобретают коммуникативную значимость лишь через единицы синтаксического уровня» (Золотова 2009, 7). Именно поэтому мы обратимся к синтаксической теории В. Матезиуса и далее представим ее основные положения.

Обращение к фигуре говорящего.

В. Матезиус выдвигает основной принцип функционализма – «род лингвистического анализа, при котором сознательно выбирается точка зрения говорящего» (Основные направления структурализма 1964, 94). Соответственно, именно эта мысль должна быть отправной точкой при исследовании того, как говорящий создает свой текст. У говорящего есть два вида коммуникационной деятельности: 1) отбор из данной действительности элементов, которые привлекли внимание говорящего и которые могут быть выражены средствами существующего в данном языке словаря; 2) установление взаимной связи между знаками этих элементов, выполняемое специфическими для каждого языка способами построения предложения (там же).

Подобное обращение к фигуре говорящего соотносится с антропоцентризмом теории Г.А. Золотовой. Говорящий, имея в своем распоряжении средства, предоставляемые ему языком, выбирает из них те, которые, с его точки зрения, наилучшим образом «упаковывают» в текст его видение этой действительности.

Внимание к ситуации, в условиях которой было произнесено высказывание.

Для В. Матезиуса понятие ситуации оказывается ключевым в его синтаксической теории, поскольку он соотносит предложение и ситуацию, в которой оно было произнесено, в результате чего и рождается его известная теория актуального членения предложения (функциональной перспективы высказывания). Ситуацией В. Матезиус считает то, что собеседникам известно, так называемый контекст, в котором реализуется то или иное высказывание, без обращения к позиции говорящего и

слушающего. В процессе мышления, который предшествует формированию конкретного высказывания, говорящий в соответствии с заданной коммуникативной целью делит воспринимаемую им действительность на то, что ему о ней известно, и на то, что ему о ней неизвестно. Это же деление действительности сохраняется и в формируемом им высказывании или тексте. И только после этого он отбирает языковые средства для исходного пункта и для ядра своего высказывания. Это показывает, что первичным оказывается так называемое актуальное членение, а не формальное. На наш взгляд, понятие коммуникативной ситуации и обращение к коммуникативному членению высказывания является ключевым для рассматриваемых теорий, поскольку именно оно дает возможность не только рассмотреть предложение или текст как уже готовый продукт, но и понять, как этот текст создавался, объяснить, почему говорящий выбрал такие языковые средства. С другой стороны, это обращение позволяет определить набор наиболее востребованных языковых средств для различных коммуникативных и денотативных ситуаций. Это и будут живые образцы моделей предложения, которые и предлагала исследовать Г.А. Золотова. Это понятие моделей предложения идет от самой языковой действительности и от ее использования (в отличие от искусственно созданных структурных схем, которые накладываются на предложение сверху).

Мысль о важности ситуации понял и развил М.А.К. Холлидей, более явный последователь В. Матезиуса, который, обращаясь к его теории, предложил понятие регистра, обозначающего выбор языковых средств в зависимости от ситуации. Параллельно с М.А.К. Холлидеем понятие регистра ввела и Г.А. Золотова. Коммуникативный регистр (коммуникативный тип речи) предполагает «переключение» сознания говорящего в зависимости от ситуации и реализацию этого «переключения» в тексте с помощью выбора языковых средств и их комбинации. Однако важно заметить, что понятие коммуникативной ситуации окончательно сформировалось в работах М.Ю. Сидоровой, которая разработала классификацию коммуникативных ситуаций применительно к репродуктивной модели видения действительности (Сидорова 2015).

Признание предложения центральным объектом функционального синтаксиса.

Все предложения В. Матезиус делит на конкретные высказывания, функционирующие в речи, и абстрактные модели, существующие в языке (Основные направления структурализма 1964, 98). Его учение об актуальном членении было разработано в пределах одного предложения, разумеется, с обращением к контексту, ситуации, как мы показали выше.

Поддерживая идеи о важности предложения как центральной синтаксической единицы, Г.А. Золотова разрабатывает учение о моделях предложения и о синтаксическом поле предложения с исходной ядровой моделью и ее различными грамматическими, семантическими и коммуникативными модификациями. Однако главным объектом исследования для коммуникативно-функционального подхода Г.А. Золотовой является не предложение, а текст. Такое выдвижение текста и признание его высшей синтаксической единицей связано с тем, что именно в тексте реализуются и получают свое осмысление единицы предыдущих уровней (Золотова, Онипенко, Сидорова 2004).

## Выводы

При кажущейся простоте и однозначности толкования теории актуального членения и порядка слов синтаксическое учение В. Матезиуса, только им не ограничивается. Наоборот, эта теория является результатом работы над вопросом о функционировании языковых единиц в процессе коммуникации. Коммуникативно-функциональная теория грамматики Г.А. Золотовой, продолжая отвечать на этот вопрос, переходит от уже готового текста к процессу его создания, к процессу, предшествующему тексту – к мышлению и отвечает на вопрос, как создавался текст. И оказывается, что для говорящего при создании текста первичным оказывается актуальное членение. Всю окружающую его действительность говорящий разделяет на «данное» (то, что ему известно из контекста или из ситуации в целом) и «новое» (то, что он сообщает, ради чего оформляет свое высказывание или целый текст) и только потом подбирает языковые единицы для моделирования этого видения в текст. Если мы обратимся к приведенным в начале статьи примерам описательных текстов, то в них «данным» будет выступать сам описываемый объект (человек, место или животное) или его составляющие части, а «новым» – все характеристики этого объекта. Естественно, способ видения говорящим действительности зависит от коммуникативной цели и коммуникативной ситуации. Этот, казалось бы, очевидный вывод можно сделать только на материале нефикциональных текстов, в которых представлена реальная действительность, то есть говорящий описывает в тексте то, что есть на самом деле, а не то, что он моделирует в соответствии со своими представлениями о действительности. Такой вывод позволяет надеяться на дальнейшее углубление в процесс создания текста с лингвистической точки зрения и ответить на вопрос, как создается текст. Это нам даем вектор для дальнейшего развития современной коммуникативно-функциональной лингвистики: выход за пределы собственно лингвистики, обращение к методам и результатам исследования в области когнитивистики и мышления.

Помимо чисто теоретической значимости, эти выводы имеют непосредственное практическое применение, в первую очередь в преподавании русского языка как иностранного. Если теория объясняет, как создается текст, значит, она должна объяснять и ошибки, которые возникают при создании этого текста не на этапе создания моделей предложения, а при выборе моделей в условиях различных ситуаций. Иностранец, освоивший грамматику русского языка, может создать текст без единой ошибки, который, однако, покажет, что его автор не является носителем русского языка, если он оставит без внимания функционирование различных языковых средств в реальной коммуникации на русском языке. Несомненно, это нужно учитывать при создании различных пособий и учебников по русскому как иностранному, целью которых будет являться научить иностранца не только оформлять, но и выбирать модели предложения для обозначения явлений действительности в различных ситуациях общения.

### ***Использованная литература / References***

ЗОЛотова Г.А. (2009): *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 352 с. ISBN 978-5-397-00589-0.

ЗОЛотова Г.А., ОНИПЕНКО Н.К., СИДорова М.Ю. (2004): *Коммуникативная грамматика русского языка*. Москва: Издательство Московского университета, 2004. 544 с. ISBN 5-88744-050-3.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СТРУКТУРАЛИЗМА (1964): *Основные направления структурализма*. Москва: Наука, 1964. 360 с.

ПРАЖСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КРУЖОК (1967): *Пражский лингвистический кружок. Сборник статей*. Москва: Прогресс, 1967. 558 с.

РОГОВНЕВА Ю.В. (2017): Синтаксическое поле типового значения в концепции коммуникативно-функциональной грамматики. In *Русский язык за рубежом*. Москва: Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина, № 3, 2017. С. 57 – 60. ISSN 0131-615X.

СИДОРОВА М.Ю. (2015) Система коммуникативных регистров и типология коммуникативных ситуаций In *Языковые категории и единицы: синтагматический аспект. Материалы XI международной научной конференции*. Владимир: Транзит-ИКС, 2015. С. 480-484. ISBN 978-5-8311-0915-3

СИДОРОВА М.Ю., РОГОВНЕВА Ю.В. (2015): Грамматика ситуаций и лингвистический эксперимент – новое поле коммуникативной грамматики. In *Gramatyka a tekst. T. 5*. Katowice: Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek, 2015. 114 s. ISBN 978-83-60743-95-9.

MATHESIUS V. (онлайн): O tak zvaném aktuálním členění věty. In *Slovo a slovesnost*. Praha: Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky, № 4, 1939. S. 171 – 174. ISSN 0037-7031. [онлайн]. Режим доступа: <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?art=308> [дата обращения: 15.03.2018].

**Профиль автора:**

*Юлия Васильевна Роговнева, кандидат филологических наук, старший преподаватель*  
Научные интересы: функциональная грамматика, современный чешский язык, русский как иностранный.

**Vinnipuh61@yandex.ru**

**About the author:**

*Juliia Vasilyevna Rogovneva, Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer*  
Research interests: Functional Grammar, Czech language, Russian as a Foreign Language  
**Vinnipuh61@yandex.ru**

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ В РУССКОМ ТЕКСТЕ ПО СРАВНЕНИЮ С ПОЛЬСКИМ ПЕРЕВОДОМ

### THE LEXICAL MARKERS OF THE NEGATIVE EMOTIONS IN THE RUSSIAN TEXT COMPARED TO THE POLISH TRANSLATION

Анна Рудык

Резюме: В статье анализируются польские переводные соответствия русских существительных, глаголов, прилагательных и наречий, представляющих собой лексические показатели отрицательных эмоций: грусти, злости, страха и стыда. Источником примеров для анализа послужила книга Оксаны Робски *День счастья – завтра* и текст ее польского перевода.

Ключевые слова: отрицательные эмоции, печаль, злость, страх, стыд, переводные эквиваленты, русский язык, польский язык

Abstract: The article shows the Polish textual equivalents of the Russian nouns, verbs, adjectives and adverbs as the lexical markers of negative emotions: sadness, anger, fear and shame. The examples were extracted from Oksana Robski's book *День счастья – завтра* and its translation into Polish.

Key words: negative emotions, sadness, anger, fear, shame, translational equivalents, Russian, Polish

Переживание человеком эмоций описывается многими словами. Наш богатый внутренний мир отражается в речи при помощи разных лексических средств. Предметом настоящей статьи являются польские переводные соответствия русских существительных, глаголов, прилагательных и наречий со значением отрицательных эмоций: грусти, злости, страха и стыда, которые относятся к словообразовательным гнездам с корнями *-груст-*, *-зл-*, *-страх-* и *-стыд-*. Источником примеров для анализа послужила книга Оксаны Робски *День счастья – завтра* и текст ее польского перевода (Робски, онлайн; Robski 2008). В общем мы отобрали 59 предложений, в том числе:

- 8 примеров, в которых употреблены слова со значением грусти, толкуемой как легкая печаль (Ильин 2001, 171), психическое состояние являющееся последствием неприятных ощущений (Borek 1999, 61);
- 15 предложений, заключающих лексические показатели злости, представляющей собой чувство гневного раздражения, враждебности по отношению к другим, злобу, переживание близкое гневу, бешенству (Ефремова, онлайн);
- 31 предложение со словом, соотносящимся со страхом, т.е. сильной боязнью, испугом (Ильин 2001, 477), субъективным ощущением угрозы (Borek 1999, 18);
- 5 предложений с лексемами со значением стыда, который объясняется как "сильное смущение от сознания совершения предосудительного поступка или попадания в унижительную ситуацию" (Ильин 2001, 180).

Что касается частей речи, наиболее многочисленную группу составляют наречия (20 примеров), которые применяются как в обстоятельственной, так и в предикативной функции. Рассмотрим следующие примеры:

- (1) *Зазвонили колокола. Красиво и грустно.*  
*Rozległo się bicie dzwonów. Piękne i smutne.*
- (2) *Девушка ему, злобно так: «Не зли меня, сволочь!»*  
*A baba na to: „Nie wkurwiał mnie, głąbie!”.*
- (3) *Мы ее взяли. Скорее всего, назло Илье.*

Wzięłyśmy ją. Chyba tylko **na złość** Ilii.

(4) – Можно было бы помолчать! – **зло** проговорила Анжела.

– *Mógłbyś sobie odpuścić!* – powiedziała Andżela **ze złością**.

(5) – Да **мне стыдно** друзьям сказать, что я работаю бесплатно.

– *Nawet **wstyd** mi się przyznawać przed przyjaciółmi, że pracuję, a nie zarabiam.*

(6) *Захотелось остаться в этой красной котельной навсегда. Просить прощения. У свекрови, у всех остальных. Просто умереть. И пусть никто никогда не произносит моего имени. Чтобы не было **стыдно**. Раствориться в пространстве. Стать невидимой.*

*Chciałam zostać w tej kotłowni na zawsze. Błagać o wybaczenie. Teściową i wszystkich innych. Żeby tak umrzeć. I niech nikt nigdy nie wymawia mojego imienia, niech oszczędzi mi **wstydu**. Rozpuścić się w przestrzeni. Stać się niewidzialną.*

В первом из вышеприведенных примеров (1) слово со значением грусти парцеллируется наряду с выражающим эстетическую оценку наречием *красиво*. Парцелляция осуществляется в речи посредством интонации, а ее графическими показателями в письменном тексте являются знаки препинания (Stasienko 2015, 238) – в приведенных фрагментах точка. Интересно, что выделенные слова заменяются в целевом тексте прилагательными (*piękne i smutne*), что вызывается способом перевода базовой части. Признак действия (*zazwoniли*) заменяется признаком отглагольного существительного (*bicie*). Русское наречие со значением грусти (*грустно*) оказывается в ряду однородных обстоятельств, польское прилагательное (*smutne*) – определений. В примере (2) наречие *злобно* опускается в целевом тексте, однако последующие слова в большой степени интенсифицируют называемое отрицательное чувство, поэтому эмоциональный заряд является таким же в обоих языках (глаголы будут рассматриваться в дальнейшей части настоящей работы). Наречие цели *назло* (3) заменяется словарным эквивалентом в виде наречной фразы *na złość*. Предложно-падежная форма (*ze złością*), соответствующая русскому наречию (*зло*), наблюдается и в следующем примере (4). В остальных экзemplификациях наречие *стыдно* применяется в предикативной функции. В предложениях обоих языков (5) имеется т. наз. низведение субъекта – он выражается личным местоимением в дательном падеже (*мне/ми*). Это частейший способ эксплицитной реализации семантического субъекта в предложениях со словом категории состояния. Следует отметить, что русский предикатив соотносится с наречием (*стыдно*), польский – с именем существительным (*wstyd*). В следующем примере (6) в подлиннике субъект обусловлен контекстуально (мы умышленно привели длинный фрагмент текста), в переводе, в свою очередь, наряду с выраженным фразематически предикатом наблюдается дательный субъекта (*niech oszczędzi mi wstydu*). Уместным кажется обратить внимание на присутствующие в данном фрагменте метафоры стыда: желание *раствориться в пространстве / rozpuścić się w przestrzeni* и *стать невидимой / stać się niewidzialną*, чтобы избежать горького, мучительного переживания.

Большое разнообразие переводных форм касается предикативного наречия *страшно*. Оно применяется в собранном материале 12 раз и имеет 6 разных соответствий в целевом тексте. Рассмотрим нижеприведенные экзemplификации:

(7) «Дорогая мамочка, я очень, очень тебя люблю, когда ты заберешь меня отсюда? Ты такая красивая, я так люблю твои нежные руки и твои глаза, иногда они такие строгие, что мне очень **страшно**, иногда ты так обнимаешь меня, я очень хочу домой, и ты будешь болтать со мной в гостиной».

„Droga Mamusiu, bardzo, bardzo Cię kocham, kiedy mnie stąd zabierzesz? Jesteś taka ładna, tak lubię Twoje delikatne ręce i Twoje oczy, one czasami są takie groźne, że się ich boję, czasami tak mnie przytulasz, bardzo chcę do domu i żebyśmy gadali sobie w salonie”.

(8) Мне стало **страшно**.

**Przeraziłam się.**

(9) Неужели вам не **страшно**, что в доме бандиты?

**Naprawdę tamie nie przeszkadza**, że po domu chodzą bandyci?

(10) **Страшно** представить.

**Strach** pomyśleć.

(11) – Да, **ужасно страшно**, – согласилась Машка.

– No, **czysty koszmar** – zgodziła się Maszka.

(12) Всех интересовали жуткие подробности. Не изнасиловали меня?

**Страшно** было?

Wszyscy byli spragnieni sensacyjnych szczegółów. Czy mnie zgwałcili? **Jakie miałam wrażenia?**

В приведенных примерах выделенное наречие применяется в предикативной функции. В русских предложениях (7), (8) наблюдается дательный субъекта (*мне, вам*), в переводе употребляются глаголы со значением страха (*boję się, przeraziłam się*), личные окончания которых однозначно указывают на субъект-говорящего. Фрагмент (7) показался нам очень интересным из-за накопления в нем эмотивной лексики, соотносящейся как с положительными (экспрессивное обращение *дорогая мамочка*, глаголы *люблю* и *обнимаешь*, прилагательные *красивая* и *нежные*), так с неприятными ощущениями (прилагательное *строгие* и предикативное наречие *страшно*). В исходном тексте предикат усиливается наречием меры и степени (*очень*), в польском этот компонент опускается, поэтому можно считать, что переживаемое чувство ослабляется здесь по сравнению с оригиналом. Глагольный эквивалент мы отмечаем также в примере (9) (*przeszkadza*), однако, в отличие от предыдущих, нельзя считать его показателем отрицательного чувства – перевод является неточным. Субъект польского предложения, как и в подлиннике, низводится, но выражается не личным местоимением, а именем существительным в дательном падеже (*tamie*). Два следующих примера (10, 11) в обоих языках конституируются неглагольными предикативами: в русском – соотносящимся с наречием, в польском – с именами существительными (*strach, koszmar*). В примере (11) значение предиката усиливается за счет наречных интенсификаторов. В то время как наречие *ужасно*, обозначающее чрезвычайную степень проявления эмоционального состояния (Czapiga 2018, 22) сразу ассоциируется с неприятным ощущением, польское прилагательное *czysty* вызывает скорее положительное представление. Однако наряду с примарным значением ('Coś, co jest **czyste**, jest pozbawione brudu lub zanieczyszczeń' (Bańko 2000a, 234)), слово *czysty* используется 'dla podkreślenia treści jakiegoś wyrazu' (Bańko 2000a, 234). Поэтому оно считается лексическим интенсификатором, подчеркивающим неприятный характер ситуации, в которой кто-то нашелся. В примере (11) субъект устраняется, так как существенным является не то, кем ощущается кошмар, внимание сосредоточено на самих неприятных обстоятельствах. Перевод последней из приведенных экзemplификаций (12) можно, несомненно, назвать неточным, так как указывающее однозначно на определенные неприятные переживания предикативное наречие *страшно* переводится фраземой *mieć wrażenia*. Отметим, что такое выражение можно посчитать гиперонимом по отношению к русскому предикативу, потому что переживание страха – это, конечно, вид ощущения.

В то время как обнаруженные в фактическом материале наречия называют все описываемые чувства, отобранные глаголы именуют только два из них: грусть и злость. В общем мы нашли 6 предложений, в которых применяются их глагольные показатели. Сравним нижеприведенные примеры:

(13) *Рома пожал сыну руку:*

– *Звони. И не **зрусти** там, учи английский.*

*Roma uścisnął synowi dłoń.*

– *Dzwoń. I nie **tęsknij**. Ucz się angielskiego.*

(14) *Мне снился страшный сон. Как будто Рома разводит костер, но у него никак не получается. Он **злился** и подкидывал в слабенькое пламя все новые и новые дрова.*

*Mężczył mnie straszny sen. Roma próbował rozpać ognisko, ale mu nie wychodziło. **Złościł się** i zarzucał ledwie tłący się ogień coraz to nowymi drwami.*

(15) – *Артем в автоматы больше проиграет, – проворчала я, просто чтобы его **позлить**.*

– *Artiom więcej przegra na automatach – warknęłam, żeby go **rozzłościć**.*

(16) – *Девушка приходит к врачу: «Доктор, меня все раздражает». Доктор спрашивает: «Что именно?» Девушка ему, злобно так: «Не **зли** меня, сволочь!»*

– *Przychodzi baba do lekarza: „Panie doktorze, wszystko mnie denerwuje”. Lekarz pyta: „Co na przykład?”. A baba na to: „Nie **wkurwiał** mnie, głąbie!”*

(17) *Я **разозлилась**.*

*To mnie **zeźliło**.*

В примерах (13), (14) и (15) в переводе применяются словарные соответствия выделенных глаголов со значением отрицательных чувств. Интересным показался нам фрагмент (16). В подлиннике употребляются два лексических показателя злости: наречие *злобно* и глагол в форме повелительного наклонения *зли*. В целевом тексте наречие устраняется (о чем мы упоминали раньше), зато нейтральный стилистически глагол переводится при помощи вульгаризма. Таким образом, по нашему мнению, сохраняется некое "равновесие" между языками. В применении нелитературного выражения просто заключается соль шутки. В анализируемом предложении имеется еще другой интенсификатор в виде обращений (*сволочь, гłąbie*), несущих совершенно отрицательный заряд. Любопытным является и следующий пример (17), в котором глагол со значением злости переводится при помощи точного, но более просторечного чем исходное слово эквивалента. Семантический субъект русского предложения выражается прямо личным местоимением в именительном падеже (*я*), в переводе он низводится в форме дательного (*мnie*) – несмотря на то, что синтаксическая структура предложений обоих языков различается, сохраняются семантические роли.

Довольно большая группа (17 примеров) образуется именами существительными. Сравним:

(18) *Я чувствовала **злость** и растерянность одновременно.*

*Czułam się **wściekła** i zagubiona zarazem.*

(19) *Я не испытывала никакого **зла** по отношению к Роме.*

*Nie byłam **zła** na Romę.*

(20) *Боль вонзилась в меня, и она была такой сильной, что я даже не почувствовала **страха**, когда чьи-то руки подхватили меня и я оказалась на заднем сиденье своей машины.*

*Poczułam ból tak silny, że **nawet się nie bałam**, kiedy czyjeś ręce obłąpiły mnie i wrzuciły na tylne siedzenie mojego samochodu.*

(21) По утрам меня мучили непонятные **страхи**.

*Rankami mężczyły mnie niezrozumiałe **lęki**.*

(22) Я даже зажмурилась от **страха**.

*Zmrużyłam oczy ze **strachu**.*

(23) Я завизжала от ужаса. Я забыла все свои уловки. Я кричала от **страха**.

*Krzyчала nie dlatego, что решила кричать, а кричал мой рот. Сам. Моя голова. Мое тело. Сердце. Руки. Все кончено. Я кричала с тем же отчаянием, с каким кричит ребенок, рождаясь.*

*Zapisałam ze strachu. Zapomniałam o wszystkich swoich podstępach. **Mój pisk przeszedł w krzyk**. To nie ja krzyczałam, tylko moje usta. Same. Moja głowa. Ciało. Serce. Ręce. Wszystko skończone. Krzyczałam tak rozpaczliwie jak dziecko, które się rodzi.*

В примерах (18) и (19) в обоих языках наблюдаются составные именные сказуемые, однако русские существительные в функции присвязочного члена заменяются польскими прилагательными со значением злости (*wściekła, zła*). В следующем примере (20) тоже не соблюдается морфологическая тождественность русского и польского слов со значением страха – на месте именного сказуемого наблюдается глагольный предикат. В экземплификации (21) применяется форма множественного числа *страхи/lęki*, которая не представляет собой, конечно, названия эмоции, но в данном употреблении толкуется как 'то, что вызывает боязнь, тревогу, оцепенение' (Кузнецов, онлайн). В примере (22) обнаруживается словарное соответствие предложно-падежной формы в функции обстоятельства причины. В последнем фрагменте (23) слово со значением страха, правда, устраняется в переводе, однако можно полагать, что это обусловлено стилистическими отношениями, т.е. желанием переводчика избежать повторений. Хотя выделенное предложение не переводится буквально, смысл приведенного описания переживаний субъекта в целом вполне сходится с подлинником. Метафорическое представление страха наблюдается и в следующих примерах:

(24) **Страх** за Артема был как наводнение.

***Strach** o Artiom był jak powódź.*

(25) Он не кончался. Мерзкий, липкий, холодный **страх**. Я чувствовала его запах. От него тошнило.

*Trwał bez końca. Ohydny, lepki, zimny **strach**. Czulałam jego zapach. Od którego robiło mi się niedobrze.*

Страх за ребенка сравнивается с наводнением, т.е. стихией, независимой от человека и опасной для его жизни (24). В примере (25) эмоции, т.е. отвлеченному понятию, придаются органолептические свойства (*Мерзкий, липкий, холодный / Ohydny, lepki, zimny; Я чувствовала его запах / Czulałam jego zapach*). С другой стороны, соматические симптомы делают неприятное чувство похожим на болезнь. Обе метафоры указывают на то, что страх может просто подчинить себе человека, как его душу, так и тело – нет возможности справиться с такой силой.

Последнюю группу слов со значением отрицательных эмоций составляют имена прилагательные (16 примеров). Рассмотрим несколько примеров:

(26) **Грустный** Артем бездумно переключал телевизионные каналы огромным квадратным пультом.

***Smutny** Artiom bezmyślnie przełączał kanały wielkim kwadratowym pilotem.*

(27) Это были **грустные** слезы.

*To były łzy **smutku**.*

(28) Головная боль наутро была **страшной**.

*Rano **potwornie** bolała mnie głowa.*

(29) *Из удивленного его взгляд сделался **злым**, а потом беспомощным.*

*Jego zdziwione spojrzenie zaczęło wyrażać **złość**, a potem bezsilność.*

В переводе предложения (26) наблюдается точный эквивалент русского прилагательного (*грустный/smutny*). В следующей экземплификации (27) выраженное прилагательным согласованное определение заменяется в целевом тексте несогласованным в форме родительного падежа имени существительного (*грустные слезы / **z** smutku*). Значение русского прилагательного в функции присвяточного члена (*была **страшной***) во фрагменте (28) передается польским наречным интенсификатором (ср.: 'Słowa **potwornie** używamy, aby podkreślić intensywność lub rozmiary jakichś negatywnych zjawisk' (Bańko 2000b, 218), соотносимым с похожей эмоцией. В последнем из вышеприведенных примеров (29) русское прилагательное переводится другой частью речи, т.е. именем существительным, что связано с изменениями в составе сказуемого (в русском предложении имеется именное с полнознаменательной связкой, в польском – смешанное с личной формой фазистого глагола, инфинитивом и существительным, представляющим собой название чувства). На субъект переживаний в обоих языках указывают притяжательные местоимения (*его/jego*). Но самым занимательным является то, что в одном предложении имеются лексические показатели трех разных чувств: удивления, злости и бессилия. Такой пример показывает, что эмоции – это неотъемлемая часть нашей жизни, что иногда трудно их разделить, что они тесно переплетаются друг с другом. Интересно еще, что все эти переживания проявляются через взгляд субъекта – ведь говорят, что *глаза – зеркало души*. Сравним следующие экземплификации:

(30) *Я пыталась представить его. Наверное, красивый. Высокого роста. С темными **грустными** глазами.*

*Próbowałam go sobie wyobrazić. Na pewno jest przystojny. Wysoki. Z ciemnymi **smutnymi** oczami.*

(31) *Рома смотрел на меня холодными **злыми** глазами.*

*Roma obrzucił mnie zimnym, **złym** spojrzeniem.*

(32) *Я замотала головой и сделала **страшные** глаза.*

*Gwałtownie pokręciłam głową i zrobiłam **straszna** minę.*

Существительное *глаза* определяется тремя прилагательными со значением разных отрицательных чувств. Как пишет Дорота Худык, "Глаза могут также быть показателем физического состояния, качеств характера, умственных способностей, выразителем эмоций и чувств" (Chudyk 2017, 10). В то время как поведение и жесты мы можем в большой степени контролировать, в глазах всегда отражаются действительно переживаемые эмоции (Rudyk 2018, 51). Уместно обратить внимание на некую тавтологию, которая наблюдается на примере (31): *смотрел [...] холодными **злыми** глазами* – ведь только глазами можно смотреть. Содержание передается в переводе фразематически, а характеристика органа зрения переносится на совершаемое им действие.

Цель настоящего исследования состояла в сравнении лексических показателей избранных отрицательных чувств в русском языке с их польскими переводными эквивалентами. На основе анализа можно сформулировать следующие выводы:

1. Русские слова с корнями *-груст-*, *-зл-*, *-страх-* и *-стыд-* часто переводятся при помощи словарных соответствий, однако бывает, что эти не соблюдают морфологическую тождественность, что приводит к изменениям в

- синтаксическом строе целевых предложений по отношению к подлиннику и разным способам выражения субъекта чувства в обоих языках.
2. Русские эмотивные лексемы редко опускаются в переводе, иногда передаются фразематически.
  3. В собранном материале были обнаружены также метафоры, представляющие отрицательные чувства как силы, с которыми человек не может справиться и не имеет на них никакого влияния.
  4. Слова, называющие три из четырех отрицательных чувств употребляются в качестве определений существительного *глаза*, подтверждая психологическое положение, что выражение глаз можно считать ключом к истинным мыслям человека.

### **Использованная литература / References**

#### **Печатные источники:**

- ИЛЬИН, Э. П. (2001): *Эмоции и чувства*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с. ISBN 5-318-00236-6.
- РОЗЕНТАЛЬ, Д. Э., ГОЛУБ, И. Б., ТЕЛЕНКОВА М. А. (2002): *Современный русский язык*. Москва: Айрис-пресс, 2002. 444 с. ISBN 5-8112-0122-2.
- BAŃKO, M. (2000a): *Inny słownik języka polskiego. A–Ó*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. 1213 с. ISBN 978-83-01-17797-3.
- BAŃKO, M. (2000b): *Inny słownik języka polskiego. P–Ż*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000. 1213 с. ISBN 978-83-01-17798-0.
- BOREK, M. (1999): *Predykaty wyrażające dyskomfort psychiczny w języku rosyjskim w konfrontacji z językiem polskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999. 142 s. ISBN 83-226-0822-5.
- CHUDYK, D. (2017): Соматизм "глаза" в функции субъекта русских и польских сравнительных конструкций. In *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 9, Zeszyt 96/2017*. 172 s. ISSN 1643-0484; ISSN 1643-0506.
- CZAPIGA, Z. (2018): Ужасно рад. Об эмоциональных интенсификаторах в русском и польском языках. In *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna, Glottodydaktyka 10, Zeszyt 99/2018*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2018. 143 с. ISSN 1643-0484; ISSN 1643-0506.
- ROBSKI, O. (2007) *Szczęście nadejdzie jutro*, przeł. Janowska K.M., Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2007. 354 с. ISBN 978-83-08-04061-4.
- RUDYK, A. (2018): Лексические показатели положительных эмоций (на материале книги О. Робски "День счастья – завтра" по сравнению с польским переводом). In *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna, Glottodydaktyka 10, Zeszyt 99/2018*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2018. 143 с. ISSN 1643-0484; ISSN 1643-0506.
- STASIENKO, A. (2015): Парцелляция обстоятельств в современном польском языке (на материале художественных текстов). In *Z badań nad językami europejskimi w aspekcie synchronicznym i diachronicznym. Księga Jubileuszowa poświęcona Profesor Zofii Czapidze*. Szczecin: Volumina.pl Daniel Krzanowski, 316 s. ISBN 978-83-7867-319-4.

**Онлайн-источники:**

ЕФРЕМОВА, Т. Ф. (онлайн): *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000. [www.udarenieru.ru](http://www.udarenieru.ru) [дата обращения: 02.05.2018].

КУЗНЕЦОВ, С. А. (онлайн): *Большой толковый словарь русского языка*. [www.udarenieru.ru](http://www.udarenieru.ru) [дата обращения: 13.04.2018].

РОБСКИ, О. (онлайн): *День счастья – завтра*. [www.royallib.ru](http://www.royallib.ru) [дата обращения: 29.08.2017].

**Профиль автора:**

*Анна Рудык, кандидат филологических наук, адъюнкт*

Научные интересы: синтаксис, семантика, языковая прагматика

[annarudyk@yandex.ru](mailto:annarudyk@yandex.ru)

**About the author:**

*Anna Rudyk, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: syntax, semantics, pragmatics

[annarudyk@yandex.ru](mailto:annarudyk@yandex.ru)

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ И ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА**

### **INNOVATIVE CHANGES IN THE STRUCTURE OF WORD COMBINATIONS AND SENTENCES IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE END OF THE XX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY**

**Станислав Рылов**

Резюме: Бурные изменения в российском обществе в последние три десятилетия, его демократизация и другие социальные, психологические факторы опосредованно отражаются в языке и речи, в том числе на синтаксическом уровне. Важный результат действия разных факторов – массовое вхождение в литературно-речевой обиход инноваций, которые требуют анализа и оценки. Цель исследования – выявить наиболее активные инновационные сдвиги в современной русской речи, установить их характер, уловить в них проявление основных тенденций развития синтаксической системы. Предмет наблюдений и анализа в работе – новые синтаксические явления в структуре словосочетаниям и простого предложения, возникшие в русской речи в конце XX века и активно проявляющиеся в первые десятилетия XXI века. Основной материал был собран самим автором и черпался из газетных текстов современной российской периодики, из радио- и телеречи. Использовались примеры из опубликованных научных работ. Анализируются наиболее активные изменения в структуре словосочетания: транспозиция (разрушение в словосочетании связи управления и развитие связи согласования), инновационные сдвиги, нередко представляющие собой аномалии, экспансия предлогов в подчинительных словосочетаниях. Выявлены важнейшие изменения в структуре простого предложения: сегментация, актуализация необходимой части высказывания, компрессия, парцелляция, инновационные процессы в функционировании безличных предложений, представляющих собой яркую национальную специфику русского языка. Рассмотренные инновационные изменения свидетельствуют о проявлении основных тенденций: «демократизации» русского синтаксиса, тенденции к развитию синкретизма, тенденции усиления аналитизма. Полученные в работе результаты несомненно должны найти практическое применение в лингводидактике, в том числе в процессе преподавания русского языка как иностранного в чешской среде.

Ключевые слова: современный русский язык, инновации, словосочетание, простое предложение, «демократизация» синтаксиса, синкретизм, аналитизм.

Abstract: Rapid changes in Russian society in the last three decades, its democratization and other social, psychological factors are indirectly reflected in language and speech, including at the syntactic level. An important result of the action of various factors is the mass entry into the literary and speech use of innovations that require analysis and evaluation. The purpose of the research is to identify the most active innovative changes in modern Russian speech, to establish their character, to capture in them the manifestation of the main trends in the development of the syntactic system. The subject of observations and analysis in the work – new syntactic phenomena in the structure of phrases and simple sentences that arose in Russian speech at the end of the twentieth century and are actively manifested in the first decades of the XXI century. The main material was collected by the author himself and was extracted from newspaper texts of modern Russian periodicals, from radio and television. Examples from published scientific works were used. The most active changes in the structure of the phrase are analyzed: transposition (destruction in the phrase of the control connection and development of the coordination connection), innovative shifts, often representing anomalies, expansion of prepositions in subordinate phrases. The most important changes in the structure of a simple sentence are revealed: segmentation, actualization of the necessary part of the statement, compression, parceling, innovative processes in the functioning of impersonal sentences, which are a bright national specificity of the Russian language. The considered innovative changes indicate the manifestation of the main trends: the «democratization» of Russian syntax, the tendency to the development of syncretism, the trend of strengthening of analysis. The results obtained in the work should undoubtedly find practical application in linguodidactics, including in the process of teaching Russian as a foreign language in the Czech environment.

Key words: modern Russian language, innovation, combination of words, simple sentence, "democratization" of syntax, syncretism, analyticism.

Демократизация общества, деидеологизация многих сфер человеческой деятельности, «открытость» в области экономики, политики, культуры, в человеческих отношениях отражаются в языке и речи. Раскованность, раскрепощённость говорящего действует на все механизмы языка (Земская 2000, 14). Показательно, что именно русский язык, в сравнении с другими славянскими языками, «на многих аналогичных развивающихся участках языка опережает по темпам и размаху эволюции другие славянские языки» (Гловинская 2008, 188).

Считается, что изменения в синтаксисе очень медленные и сам синтаксис отличается наибольшей устойчивостью по отношению к воздействию экстралингвистических факторов (Крысин 2010, 200). Однако по сравнению с морфологией синтаксис реагирует на изменения намного активнее. Вследствие воздействия социальных факторов на синтаксический строй происходит «смягчение» литературной нормы, допущение в литературный речевой оборот синтаксических конструкций, которые до недавнего времени считались нелитературными или вообще не встречались. Результаты такого влияния нередко оцениваются как нарушение традиционной синтаксической нормы, «но в них можно видеть и зарождение неких новых тенденций в построении высказывания» (Крысин 2010, 200). Важнейший результат действия разных факторов на синтаксис – массовое вхождение в литературно-речевой обиход *инноваций*, которые требуют их анализа и оценки как с позиций нормы, так и с точки зрения их социальной обусловленности (Крысин, 2008, 15). К сожалению, фактически отсутствуют обобщающие работы, посвящённые системному анализу инновационных изменений в синтаксическом строе современного русского языка. Значительную актуальность представляет и лингводидактический аспект: в процессе обучения русскому языку, в том числе и как иностранному, нельзя не обращать внимания на инновационные изменения в синтаксисе современного русского языка (Vysloužilová 2005, 125).

Цель настоящего исследования – выявить наиболее активные инновационные сдвиги в современной русской речи, установить их характер, уловить в них проявление основных тенденций развития синтаксической системы русского языка. Под тенденцией развития нами понимается «накопление однотипных фактов в каждом последующем синхронном срезе по сравнению с предыдущим» (Гловинская 2000, 238). Когда новые синтаксические явления не единичны, а регулярно употребляются в письменной и устной речи, когда подобные факты обнаруживают однотипность, когда они имеют однонаправленный характер на протяжении длительного времени, то может быть установлена некоторая общая линия изменений. Это и свидетельствует о наличии определённой *тенденции* развития.

Предметом изучения и анализа в работе стали новые синтаксические явления в структуре словосочетания и простого предложения, возникшие в русской речи в конце XX века и активизировавшиеся в первые десятилетия XXI века. Материалом для наблюдений послужили газетные тексты, опубликованные в современных российских периодических изданиях (Российская газета – РГ, Аргументы и факты – АиФ, Новая газета – НГ, Новые известия – НИ, Нижегородская правда – НП, Нижегородские новости – НН, Ленинская смена – ЛС, Нижегородский спорт – НС, Нижегородский университет – НУ), а также радио- и телеречь ( Радио России; ТВ, 1-й канал; ТВ, Россия-1; канал НТВ), разговорная речь (РР). В некоторых случаях были использованы текстовые примеры из опубликованных научных работ.

Анализ показывает, что самые массовые и активные инновационные сдвиги наблюдаются в структуре **словосочетания** – синкретичной лексико-морфолого-

синтаксической единицы языка. Наиболее заметные изменения происходят в словосочетаниях с управлением. Отметим самые распространённые сдвиги.

**1. Транспозиция** – преобразование в структуре словосочетания «существительное – (предлог) – существительное», когда в результате смещения значения происходит разрушение связи *управления* и развитие связи *согласования*, что изменяет саму структуру словосочетания на модель «прилагательное + существительное». Такого рода единичные факты наблюдались в русской речи и ранее,

Однако в настоящее время результаты указанного преобразования широко представлены как во всех средствах массовой информации (СМИ), так и в разговорной речи. Приведём весьма показательный пример из газеты «Аргументы и факты» (2018, №10, 7 – 13.03): *У нас уже начался эксперимент по так называемой **бережливой поликлинике**. «Бережливой» не в смысле сбережения имущества и денежных средств, а сбережения как раз здоровья и времени тех, кто пользуется услугами этих поликлиник.* Ср. также примеры: *Традиционная любительская **биатлонная эстафета** пройдёт ... 22 февраля* (вместо: эстафета в биатлоне) (НН, 14.02.2018); *Две **нижегородские медали*** (вместо: Две медали нижегородцев) (НН, 21.02.2018, заголовок); *В Москве – пасхальная **звональная программа*** (вместо: программа колокольных звонков) (Радио России, 22.03.2018) и мн. др.

Так возникает и широко распространяется в русской речи инновационная модель словосочетания с согласованием (кстати, она является типичной для чешской речи: *roční období ~ времена года, jízdní řád ~ расписание поездов, stíhací závod ~ гонка преследования*). Но при этом происходит и *семантическое расширение* двучленного словосочетания, в котором имя существительное выражает родовое (объемное) понятие, а прилагательное – видовое.

**2. Инновационные сдвиги.** Так, новым для русского языка является глагольное словосочетание *делать бизнес* ‘использовать кого-, что-либо в качестве источника дохода, прибыли’: *Делать бизнес на туристах. Делать бизнес на посредничестве* (Толковый словарь ...1998, 85). Ср. также примеры из современной разговорной речи: *Делайте бизнес с нами; В настоящее время у нас многие делают бизнес на чемпионате мира по футболу* (РР, 2018). Заметим, что в советское время слово

*бизнес* использовалось только применительно к буржуазному обществу, причём с резко негативной оценкой: *бизнес – «средство наживы»* (Толковый словарь... 1998, 86). В разговорной речи существительное *бизнес* может принимать ненормативную форму *множественного* числа: *Они участвуют в мелких бизнесах.*

В современных СМИ и в разговорной речи нередко встречаются словосочетания, в которых при двух или нескольких разноуправляющих глаголах (или отглагольных существительных) ставится общее управляемое имя (или именная группа): *Мы сами будем **беречь и заботиться о детях**.* (НГ, 2006, №33) – ср. правильное: *беречь детей* (вин.пад.) и *заботиться о детях* (предл. пад.). В подобных синтаксических инновациях происходит переосмысление сложного словосочетания, при этом организующим словосочетание средством становится *смысл*, а не форма. Указанное синтаксическое явление подробно описано Л.П. Крысиным (Крысин 2010, 201-203).

**3. Экспансия предлогов** в беспредложных подчинительных словосочетаниях. Процесс вытеснения беспредложных подчинительных словосочетаний предложными структурами наблюдался на протяжении всего XX века. В научных работах приводятся многочисленные примеры подобных замен. Особенно активно происходит данный процесс с конца XX века, при этом предложные конструкции оцениваются прежде всего как ошибки (Гловинская, 2000, 251-261). Наши наблюдения показывают, что

экспансия предложных структур в настоящее время – живой процесс, чрезвычайно широко представленный и в языке СМИ, и в разговор речи.

Примером формирования в современном русском языке словосочетаний с новым управлением может служить конструкция **О+Предл. пад.** при глаголах или существительных, при этом предлог *О* часто оказывается семантически не мотивированной прокладкой между словами. Интересно, что такие случаи типичны даже в речи образованных людей, ученых, деятелей культуры: *Материалы указывают о том, что участники были осведомлены...* (ТВ Россия-1, Вести, 09.04.2018); *Что касается больших торговых центров, закон предусматривает о том, что...* (Радио России, 2018); *Будем молиться о ней* [об АLINE Загитовой] (ТВ, 1-й канал, 25.03. 2018; Татьяна Тарасова). По мнению О.Б. Сиротининой, господство в современной речи предложного падежа с предлогом *о* – это «своеобразный результат диффузии как упрощения» (Сиротинина 2017, 12 -13). Данное явление, по всей вероятности, можно рассматривать и как проявление развития синкретизма синтаксических структур.

Чрезвычайно широкую семантику в современной русской речи развивает предлог **ПО**, который становится простой прокладкой между словами, знаком синтаксического отношения. В языке СМИ, в речи представителей органов власти, образования, науки, культуры, в устных выступлениях политиков, финансистов, бизнесменов конструкция с предлогом *по* весьма частотна: *молодежные проекты по социальным инновациям* (НУ, 2018, №1); *переговоры по Сирии* (Радио России, 05.05.2018). В настоящее время модель **по + Дат. пад.** так окрепла, что «речь идет не столько о замене конкретных словосочетаний, сколько о появлении новых словосочетаний с *по*, функционально эквивалентных или близких тем конструкциям, на которые распространяется его экспансия» (Гловинская 2000, 249).

Активные инновационные сдвиги в последние два – три десятилетия наблюдаются и в структуре главной синтаксической единицы – предложения. Ограничимся в настоящей работе рассмотрением **простого предложения** (ПП). В качестве общей тенденции следует отметить **упрощение** структуры ПП. Это упрощение заметно прежде всего в *количественном* плане. Как показывают наши исследования, протяженность грамматической структуры (средняя длина) ПП с XII по XX вв. в русском языке постоянно увеличивалась с трех до четырнадцати грамматических элементов, но в последние десятилетия она уменьшается, что, по-видимому, является результатом сближения письменной речи с устной, для которой характерны очень короткие простые высказывания из одного – двух – трех – четырех грамматических элементов. Данная тенденция уменьшения протяженности простого предложения установлена на материале разных европейских языков, в т.ч. славянских. Упрощение структуры ПП проявляется и в *качественном* отношении: при построении простого предложения в современной русской речи наблюдается стремление к усечению, сжатию, свободному конструированию его структуры.

Нами выявлены важнейшие качественные изменения в структуре простого высказывания.

1. **Сегментация** – это расчленение высказывания на две части, противопоставленные друг другу формально, но связанные *семантически*. В результате возникает разрыв структуры ПП на две части: **тема – повод**. При этом обе части представляются как равноправные, несмотря на то что одна из них логически зависит от другой. Сегментация широко представлена в языке СМИ и в разговорной речи: *Скорректированы нормы провоза ручной клади. На пять сантиметров больше* (РГ, №44, 01.03.2018).

2. **Актуализация** – структурное выделение актуальной части высказывания, главным образом вынесение ее в начало высказывания, причем произнесение ее сопровождается особой интонацией – ожидающе-задумчивой. В результате возникает явление синтаксического «излома». Особенно широко распространена актуализация в устной речи, где своеобразным «мостиком» между двумя частями высказывания оказывается местоимение **он**: *Рубль – он по сути сегодня полностью конвертируемая валюта* (Радио России, Вести, 25.05.2018); *Как Вы думаете: банки – они как прореагируют на Вашу инициативу?* (ведущий передачи «Персона грата» В. Ушканов, Радио России, 13.02.2009); *Я думаю, вот этот тренд – его можно заменить* (ведущий передачи «Пять дней», Радио России, 09.04.2018).
3. **Компрессия** – сжатие, «стяжение» в одно слово (словосочетание) нескольких слов (иногда и части предложения): *Начались экстренные созвоны Трампа с Меркель и Макроном* (ведущий передачи «Вести в субботу» С. Брилев, ТВ, Россия-1, 03.03.2018) – вместо: *телефонные переговоры*;
4. **Парцелляция** – это присоединение к исходному предложению актуализированных частей высказывания. Каждый парцеллированный фрагмент внутренне предидицирован, выступает в роли целого предложения, которое он заменяет, и может быть развернут в самостоятельное предложение. *Союз Беларусь – Россия составил свой рейтинг «самых-самых». Спортсменки. Красавицы. Наши.* (РГ, №44, 01.03.2018); *А впрочем, плей-офф есть плей-офф, здесь любой соперник опасен и грозен. Однако не страшен. Тем более таким бойцам, как у Скудры* (НС, №8, 28.02. – 06.03.2018).
5. **Яркая национально-специфическая особенность современного русского синтаксиса** – значительное структурное разнообразие **безличных** предложений и их активное функционирование в русской речи. В этом отношении русский язык существенно отличается от всех славянских языков, в том числе от чешского.

Как показывают наблюдения, очень активный *инновационный* процесс – значительное расширение в современной русской речи сферы применения неагентивных конструкций (вместо личных) – безличных и пассивно-возвратных. Особенно примечательно то, что в тех ситуациях, когда по логике необходимо «присутствие» агенса, в речи возникают безличные или пассивно-возвратные структуры, выражающие бессубъективность или же представляющие действие (состояние) как происходящее помимо воли самого субъекта, не контролирующего это действие. Такие конструкции широко представлены и в языке СМИ, и в современной разговорной речи: *Хочется верить, что строительство сухогрузов подобного типа будет продолжено* (ТВ Россия-1, Вести Приволжья, 20.04.2018). ... *получается компактный, понятный спектакль, который **смотрится** очень хорошо* (НП, №14, 21.02.2018); *Собакам нужна горячая пища. А вот сладкое запрещено. Кстати, одним собакам **работается** на сытый желудок, другим на голодный, а кому-то это неважно* (НП, №91, 27.12.2017).

Итак, можно видеть, насколько многообразны, сложны, разнонаправленны инновационные изменения, происходящие в структуре словосочетания и простого предложения в русском языке с конца XX века по настоящее время. Подчеркнём следующее:

1. Разнообразные инновационные сдвиги в структуре и функционировании словосочетания и простого предложения - это проявление *тенденции демократизации* современного русского синтаксиса.
2. В современном русском языке вновь наблюдается *тенденция к развитию синкретизма* синтаксического строя, но, в отличие от древнего синкретизма, – на новом уровне, ментальном, отражающем современные представления восприятия мира. Общим принципом организации синтаксических структур оказывается превалирование *семантического* плана высказывания над его формальным планом.
3. Сохраняется важнейшая тенденция развития синтаксиса русского языка: *от синтетизма к аналитизму*.
4. Полученные в работе результаты несомненно должны найти практическое применение в лингводидактике, в том числе в преподавании в чешской среде русского языка как иностранного.

### **Использованная литература / References**

ГЛОВИНСКАЯ, М. Я. (2008) : Активные процессы в грамматике. In *Современный русский язык : Активные процессы на рубеже XX – XXI веков /* Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН. Москва: Языки славянских культур, 2008. С. 187-267. ISBN 5-9551-0216-7.

ГЛОВИНСКАЯ, М. Я. (2000): Активные процессы в грамматике (на материале инноваций и массовых языковых ошибок). In *Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995)*. Москва: Языки русской культуры, 2000. С. 237-304. ISBN 5-7859-0124-2

ЗЕМСКАЯ, Е. А. (2000): Введение. In *Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995)*. Москва: Языки русской культуры, 2000. С. 9-31. ISBN 5-7859-0124-2.

КРЫСИН, Л. П. (2008): Активные процессы в русском языке конца XX – начала XXI века. In *Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX – XXI веков /* Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. Москва: Языки славянских культур, 2008. С. 13-29. ISBN 5-9551-0216-7.

КРЫСИН, Л. П. (2010): Об одном типе нарушений синтаксической нормы. In *Современный русский язык: Система – норма – узус /* Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. Москва: Языки славянских культур, 2010. С. 200-204. ISBN 978-5-9551-0424-9.

СИРОТИНИНА О. Б. (2017): От чего зависит эффективность коммуникации? In *Проблемы речевой коммуникации: межвузовский сборник научных трудов*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2017. – Вып. 17. С. 5-17. ISSN 1812-1810.

*Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения.* Под ред. Г.Н. Складчиковой. Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. Санкт – Петербург : Издательство Фолио–Пресс, 1998. 700 с. ISBN 5-7827-0100-X.

VYSLOUŽILOVÁ, E. (2005): Aktivní procesy v morfológickém systéme ruštiny (lingvodidaktický přístup). In *Rossica Olomouensia XLIII (za rok 2004). Ročenka katedry slavistiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého*. Olomouc, 2005. S. 125 -130. ISBN 80-244-110-8.

**Профиль автора:**

*Станислав Рылов, кандидат филологических наук, доцент.*

Научные интересы: синтаксис русского языка в синхронии и диахронии, тенденции развития структуры простого предложения, чешский язык в сопоставлении с русским, преподавание чешского языка как иностранного в русской среде.

Нижегородский государственный университет им. Н.И.Лобачевского, город Нижний Новгород, ул. Фруктовая, 9/3, кв.52, 603093, Россия.

**slavc@mail.ru**

**About the author:**

*Stanislav Rylov, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor.*

Research interests: the syntax of the Russian language in synchrony and diachrony, the trends in the development of the structure of a simple sentence, the Czech language in comparison with the Russian language, teaching the Czech language as a foreign language in the Russian environment.

Nizhny Novgorod State University of Lobachevsky, the city of Nizhny Novgorod, st. Fructovaya, 9/3, sq. 52, 603093, Russia

**slavc@mail.ru**

## РУССКИЕ И ЧЕШКИЕ ОТГЛАГОЛЬНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ СО СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ „ЛИЦО“

### RUSSIAN AND CZECH VERBAL NOUNS WITH A WORD-FORMATION MEANING „PERSON“

Анастасия Соколова

Резюме: В данной статье рассматриваются русские и чешские отглагольные существительные со словообразовательным значением „лицо“. Согласно «Русской грамматике 1980» автор выделяет группу суффиксов русского языка, при помощи которых образуются отглагольные существительные мужского рода (напр. суффиксы *-тель, -ник, -чик/-щик, -ун/-юн*), и даёт подробную характеристику этих суффиксов. Далее в статье приводятся русско-чешские суффиксальные эквиваленты (либо безэквивалентные суффиксы), указывается их продуктивность либо непродуктивность. Чешские данные представляются согласно «Словарю аффиксов, используемых в чешском языке» (*Slovník afixů používaných v češtině*). Особое внимание уделяется образованию форм женского рода от форм мужского рода: выявляются словообразовательные модели русского и чешского языков, а также делаются выводы относительно последовательности/непоследовательности образования форм женского рода в русском и чешском языках.

Ключевые слова: отглагольные существительные, словообразовательное значение „лицо“, суффиксы, русские отглагольные существительные, чешские отглагольные существительные

Abstract: The paper is devoted to Russian and Czech verbal nouns with a word-formation meaning „person“. The author bases her study on Russian Grammar 1980, according to which she identifies and gives a detailed description of a group of Russian suffixes which are used to form a masculine gender of verbal nouns (e.g. the suffixes *-тель, -ник, -чик/-щик, -ун/-юн*). The paper also provides a list of Russian-Czech suffixal equivalents (or non-equivalent suffixes) and indicates if these suffixes are productive or non-productive. The Czech suffixes are chosen from The Dictionary of Affixes Used in Czech (*Slovník afixů používaných v češtině*). Special attention is paid to the formation of feminine nouns from nouns of masculine gender, to the derivational models of the Russian and Czech languages, and to the sequential/non-sequential formation of feminine nouns in Russian and Czech.

Key words: verbal nouns, word-formation meaning „person“, suffixes, Russian verbal nouns, Czech verbal nouns

В первом томе «Русской грамматики 1980» (далее – РГ 1980) читаем: «В системе существительных, мотивированных глаголами, словам с общим словообразовательным значением «носитель процессуального признака» противопоставлены слова со значением отвлечённого действия (состояния)» (РГ 1980, §210), т.е. *читать – читатель vs. чтение; поставить – поставщик vs. поставка*. В нашей статье мы остановимся на отглагольных существительных, обозначающих лица по роду их деятельности. В соответствии с РГ 1980 русские существительные мужского рода со значением „носитель процессуального признака (лицо)“ образуются от глаголов при помощи суффиксов, указанных в таблице ниже (РГ 1980, §211–255)<sup>94</sup>. В этой же таблице указаны чешские суффиксы (эквиваленты), при помощи которых образуются отглагольные существительные со значением „носитель процессуального признака

<sup>94</sup> Таблица (включая чешские эквиваленты и цветные выделения) составлена автором. Русские суффиксы были выбраны на основе их частотности, продуктивности/непродуктивности, наличия/отсутствия чешского продуктивного эквивалента, т.е. непродуктивные суффиксы русского языка типа *-аль* не были включены в таблицу.

(лицо)<sup>95</sup>. В качестве продуктивных суффиксов для образования отглагольных существительных мужского рода в чешском языке И. Коларжова приводит следующие: **-tel, -č, -ník, -ař/-ář, -ák, -ec, -ce** (Kolářová 2017, 71), в русском языке к таким суффиксам можно отнести **-тель, -ник, -щик/-чик**. Продуктивные суффиксы литературного русского и чешского языков в таблице обозначены зелёным цветом, серым цветом в таблице обозначены маркированные суффиксы (см. комментарии ниже).

№	Суффиксы отглагол. существительных м.р. (РЯ)	Суффиксы отглагол. существительных м.р. (ЧЯ)
1.	<b>-тель</b> (учитель, житель, преподаватель)	<b>-tel</b> (majitel, podnikatel, odesílatel)
2.	<b>-ник</b> (работник, ученик, путешественник)	<b>-(n)ík</b> (tlumočník, příslušník, kočovník)
3.	<b>-щик/-чик</b> (танцовщик, лётчик, лакировщик)	<b>-čík</b> (regulovčík, bombometčík)
4.	<b>-льщик</b> (рисовальщик, носильщик)	–
5.	<b>-ец/-нец</b> (продавец, льстец, торговец)	<b>-ec</b> (běžec, jezdec, plavec, letec)
6.	<b>-лец</b> (страдалец, владелец, пришелец)	<b>-lec</b> (tkadlec)
7.	<b>-ак/-як</b> (вожак)	<b>-ák</b> (divák, zpěvák, kuřák)
8.	<b>-ач</b> (ткач, толкач, трепач, дрыхач)	<b>-ač, -áč, -č</b> (řezáč, kopáč, prodavač, řidič)
9.	<b>-ун/-юн</b> (бегун, прыгун, ворчун, молчун)	<b>-oun</b> (bručoun, řvoun, křikloun)
10.	<b>-ок</b> (игрок, знаток, подросток)	–
11.	<b>-арь</b> (пекарь, звонарь, токарь)	<b>-ář</b> (kovář, lhář, konzervář) <b>-ař</b> (tesař, písař)
12.	<b>-ор/-ёр/-ер</b> (ревизор, танцор, дирижёр)	<b>-or</b> (editor, mentor, kvestor)
13.	–	<b>-ce</b> (vládce, strůjce, obhájce)

<sup>95</sup> Чешские суффиксы взяты из «Словаря аффиксов, используемых в чешском языке» (далее – «Словарь аффиксов»; чеш. Slovník afixů užívaných v češtině, см. Использованная литература / References).

Ниже представим анализ выявленных нами суффиксальных эквивалентов<sup>96</sup>.

### 1. -тель/-tel

В обоих языках продуктивный суффикс, при помощи которого образуются как общеупотребительные, так и окказиональные отглагольные (строго отглагольные!) существительные мужского рода со значением „носитель процессуального признака (лицо)“. Слова со словообразовательным значением „предмет, производящий действие“ либо „предмет, предназначенный для осуществления действия“ являются в данном словообразовательном типе исключением, напр. *указатель, делитель, распылитель, выпрезвитель* – *ukazatel, činitel, násobitel, dělitel, jmenovatel*.

### 2. -ник/-(n)ík

В обоих языках продуктивный суффикс, при помощи которого образуются как общеупотребительные отглагольные существительные, так и термины: *работник, утопленник, проводник*<sup>97</sup> – *tlumočník, vlastník*. Суффикс **-(n)ík** является одним из частотных аффиксов чешского языка. Этот суффикс присоединяется к мотивирующим основам имён существительных, прилагательных, числительных и глаголов, причём, с точки зрения современного чешского языка, не всегда однозначно определяется мотивирующая основа:

- *Ротоснү* → *ротоснік* („тот, кто является помогающим“), либо
- *Ротосі* → *ротоснік* („тот, кто помогает/поможет“), либо
- *Ротос* → *ротоснік* („тот, кто предоставляет помощь“), т. е. чешское существительное *rotosník* может быть мотивировано прилагательным, глаголом и/либо существительным.

Чешские отглагольные существительные, образованные при помощи суффикса **-(n)ík**, обозначают лица, животных, иногда – неживые предметы (характерную для них деятельность): *řečník (řečnit), tlumočník (tlumočit), kočovník (kočovat), zvoník (zvonit), bojovník (bojovat)* и т. д.<sup>98</sup>, однако, как указывают авторы «Словаря аффиксов», большую часть таких слов-дериватов можно мотивировать как глаголом, так и существительным: *řečník*→*řečnit/řeč*, *zvoník*→*zvonit/zvon*<sup>99</sup>. В таких случаях стирается/размывается граница между именами со значением „производитель действия“ и „лицо, осуществляющее деятельность, связанную с предметом, обозначенным мотивирующим существительным“. Внутри этой группы встречаются также слова, обозначающие неживые предметы: *doutnat*→*doutník*, *budit*→*budík*, *cedit*→*cedník* (общее словообразовательное значение „средство/предмет/орудие действия“).

### 3. -щик, -чик/-čík

В русском языке продуктивный суффикс, называющий лицо либо предмет, осуществляющий действие, названное мотивирующим словом: *танцевать*→*танцовщик*, *разносить*→*разносчик*, *обидеть*→*обидчик*, в некоторых словах происходит совмещение словообразовательных значений „лицо“ и „предмет“:

<sup>96</sup> В этой части нашего исследования сведения приводятся согласно РГ 1980, а также «Словарю аффиксов», остальные источники цитируются непосредственно в тексте.

<sup>97</sup> В слове *проводник* наблюдается совмещение значений „лицо“ и „предмет/орудие“.

<sup>98</sup> В чешской лингвистической традиции такие существительные обозначаются как *jména činitelská* (имена деятелей/имена производителей действия).

<sup>99</sup> Причём существительные, образованные от существительных, при помощи суффикса **-(n)ík**, в чешской лингвистической традиции называются *jména konatelská* – существительные, обозначающие лица (либо животных), которые осуществляют деятельность, связанную с предметом, обозначенным мотивирующим существительным.

*бомбардировщик, поливщик, подборщик*. В чешском языке суффикс *-čík* является окказиональным и, соответственно, непродуктивным, с помощью суффикса *-čík* образовано несколько отыменных дериватов (*rozvědka*→*rozvědčík*, *aparát*→*aparátčík*) и отглагольных (*regulovat*→*regulovčík*, *metat bomby*→*bombometčík*), причём, по мнению авторов «Словаря аффиксов», отглагольные дериваты (либо сам суффикс *-čík*) были заимствованы из русского языка, ср.: *пулемётчик, бомбомётчик, регулировщик*. Данный суффикс является в чешском языке непродуктивным и маркированным – обозначен как *русизм*.

#### 4. -льщик

Безэквивалентный суффикс русского языка, имеющий словообразовательное значение „лицо, производящее действие, названное мотивирующим словом“, причём данный суффикс не имеет никаких других словообразовательных значений: *рисовальщик, носильщик, плательщик, курильщик*, ср. в чешском языке: *kreslíř/malíř, nosič, plátce/poplatník, kuřák*, где используются продуктивные суффиксы чешского языка *-č, -ce, -(n)ík, -ák*.

#### 5. -ец, -нец/-ес

Непродуктивный суффикс русского языка, большинство образований называет деятеля (лицо): *творец, борец, лжец, продавец*. В чешском языке продуктивный суффикс, при помощи которого образуются дериваты от имён существительных (*cizinec, Ukrajinec, Estonec, dvorec*), имён прилагательных (*slepec, chromec, tupec*) и глаголов (*běžec, chodec, letec, kupec*). Причём у отглагольных существительных авторы «Словаря аффиксов» делают примечание о том, что это названия лиц по роду деятельности, которые были образованы в результате развития чешского языка, а сегодня по этой модели новые названия лиц по роду деятельности не образуются<sup>100</sup>, суффикс *-ec* является продуктивным при отыменной деривации.

#### 6. -лец/-lec

В русском языке суффикс со словообразовательным значением „лицо, производящее действие, названное мотивирующим словом“, напр. *страдалец, владелец, беглец, жилец*. Количество слов, образованных при помощи данного суффикса, ограничено. «Словарь аффиксов» приводит только одно существительное с суффиксом *-lec* – *tkadlec*, другие чешские существительные, оканчивающиеся на *-lec*, образованы при помощи продуктивного суффикса *-ec* (см. выше) от действительного причастия на *-l-*: *znalý*→*znalec*, *přistěhovalý*→*přistěhovalec*, *umrlý*→*umrlec*.

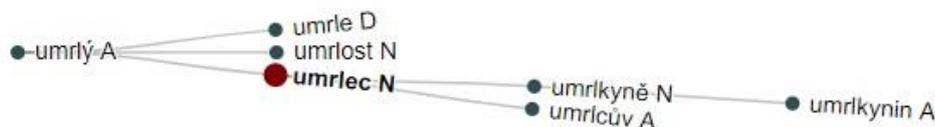
Результат поиска слова *tkadlec* в DeriNet<sup>101</sup>.



<sup>100</sup> Некоторые отглагольные образования с суффиксом *-ec* используются в качестве фамилий, напр. *Hudec, Střelec, Švec*.

<sup>101</sup> DeriNet (Lexical Network of Derivational Word-Formation Relations in Czech) – см. Использованная литература / References.

## Результат поиска слова *umrlec* в DeriNet



### 7. -ак, -як/-ák

Непродуктивный суффикс русского языка со словообразовательным значением „предмет, явление, характеризующееся действием, названным мотивирующей основой“, единственное слово со значением „производитель действия (лицо)“ – *вожак*. В чешском языке продуктивный суффикс, дериваты образуются от имён существительных (*pytlák, lišák, plameňák, bramborák*), имён прилагательных (*chudák, chytrák, tučnýák, divočák*), глаголов (названия лиц: *divák, zpěvák, kuřák*, названия вещей: *radák, mrazák*, названия животных, растений: *oslízák, modrák*), других частей речи (*pěťák, osmák*), дериваты-композиаты (*dvoulůžák, třípatrák*).

### 8. -ач/-аč, -áč, -č

Суффикс *-ач* обнаруживает продуктивность в разговорной речи (в значении „лицо, производящее действие“): *толкач, трепач, дрыхач*; чешский суффикс *-áč* (а также его графико-фонетические варианты *-аč, -č*) является продуктивным как в литературном, так и в разговорном чешском языке: *troubit*→*trubač, vozit*→*vozač, kopat*→*kopáč, řídit*→*řidič*. Чешские суффиксы *-аč, -áč, -č* продуктивны как в отыменных, так и в отглагольных дериватах, причём часто эти суффиксы эмоционально окрашены, напр. *hamburger*→*hambáč, McDonald's*→*mekáč, bufet*→*bufáč, second-hand*→*sekáč, období totality*→*totáč*.

### 9. -ун, -юн/-oun

В этом словообразовательном типе представлены как дериваты русского литературного языка (*бегун, прыгун, колдун, опекун, шалун, лгун*), так и разговорные варианты (*ворчун, молчун, врун, хохотун, говорун, хвастун, свистун, шептун*). К разговорным вариантам добавим также слово, активно вошедшее в интернет-обиход в 2017 г., – *Ждун* (*Nomunculus Loxodontus*)<sup>102</sup>. Национальный корпус русского языка фиксирует единственное употребление слова *ждун* для обозначения человека, который ждёт (по-видимому, уже долгое время), причём пример относится к 2011 г.:

- *И вот хожу я неприкаянный неустроенный ждун, туда-сюда с рюкзаком, по терминалам аэропорта, бессмысленно рассматривая перси стюардесс, лядвеи пассажирок, сувенирные лавки, витрины кафе и меню закусовых, прилавки бутиков.* [Александр МЕШКОВ. Сон в закрытом ящике // Комсомольская правда, 2011.09.09]

Чешский суффикс *-oun* присоединяется к мотивирующей основе имён существительных (*plešoun, špekoun, brejloun*), прилагательных (*vztekloun, hezoun, drzoun*) и глаголов (*křukloun, bručoun, řvoun*), при помощи суффикса *-oun* образуются эмоционально-окрашенные названия лиц (строго лиц!), где исключение составляет слово *pěstoun* (*опекун, попечитель*), используемое в качестве нейтрального

<sup>102</sup> О том, кто такой Ждун, см. напр.:

[https://artchive.ru/news/2434~Kto\\_takoj\\_Zhdun\\_i\\_kak\\_on\\_poselilsja\\_na\\_znamenitykh\\_kartinakh;](https://artchive.ru/news/2434~Kto_takoj_Zhdun_i_kak_on_poselilsja_na_znamenitykh_kartinakh;)  
[https://meduza.io/shapito/2017/01/30/vokrug-shum-chto-za-zhdun-i-kto-ego-sozdal.](https://meduza.io/shapito/2017/01/30/vokrug-shum-chto-za-zhdun-i-kto-ego-sozdal)

обозначения. У суффиксов *-ун, -юн/-оун* можем в обоих языках констатировать продуктивность в разговорной сфере, а также продуктивность при образовании эмоционально-окрашенных слов.

#### 10. -ок

Безэквивалентный суффикс русского языка, при помощи которого образуются отглагольные существительные двух типов: а) „лицо, производящее действие, или предмет, предназначенный для его выполнения“: *едок, игрок, ходок, скребок*; б) „то, что возникло (возникает) в результате действия“: *подарок, обрубок, подросток, переросток*. Слова, обозначающие лицо (*едок, игрок, ходок, подросток, переросток*), образуют замкнутую группу, суффикс является продуктивным при образовании разговорных и литературных вариантов со словообразовательными значениями „предмет/средство/орудие действия“ либо „результат действия“: *обрубок, пережиток, недovesок, набросок, высевок, движок*.

#### 11. -арь/-ář, -аř

Непродуктивный суффикс русского языка, при помощи которого образовались отглагольные названия лиц, в настоящее время новые отглагольные слова уже не образуются<sup>103</sup>: *пекарь, звонарь, лекарь, токарь, пахарь, писарь*. При помощи продуктивного чешского суффикса *-ař* образуются отыменные (*sochař, včelař, vinař, folkař*) и отглагольные названия лиц (*tesař, lékař, písař*), причём отыменные образования с суффиксом *-ař* являются более частотными и употребительными, нежели отглагольные. При помощи продуктивного чешского суффикса *-ář* образуются дериваты со значением „лицо“ от имён существительных (*novinář, vozíčkář, motorkář*), имён прилагательных (*vodnář, silničář, sdruženář*) и глаголов (*kovář, lhář, konzervář*), причём отыменные дериваты являются более частотными и употребительными, нежели отглагольные.

#### 12. -ор, -ěp, -ep/-or

РГ 1980 отмечает, что русские суффиксы *-ор, -ěp, -ep* обнаруживают продуктивность в специальной терминологии либо при образовании существительных от глаголов на *-ировать*, напр. *гравировать*→*гравёр, режиссировать*→*режиссёр, инвестировать*→*инвестор* (РГ 1980, §225). Чешский суффикс *-or* продуктивен, характеризуется как заимствованный суффикс, от которого образуются отглагольные существительные со значениями „лицо, производящее действие, выраженное мотивирующей основой“ либо „средство/предмет/орудие действия“, причём сами мотивирующие глаголы имеют латинско-греческие корни, напр. *kontrolovat*→*kontrolor, editovat*→*editor*. В некоторых случаях существительное с суффиксом *-or* может быть мотивировано как глаголом, так и процессуальным существительным женского рода, напр. *ilustrovat/ilustrace*→*ilustrátor, likvidovat/likvidace*→*likvidátor*.

#### 13. -ce

Безэквивалентный продуктивный чешский суффикс *-ce*, при помощи которого образуются отглагольные существительные мужского (*vládce, obhájce, ochránce*), женского (*chumelice, žranice*) и в исключительных случаях среднего рода (*telce, stádce*). Отглагольные существительные мужского рода имеют словообразовательное значение „лицо“, в некоторых случаях речь может идти об отыменных образованиях: *důchod*→*důchodce, porota*→*porotce*. Существительные женского рода типа *chumelice, žranice* обозначают названия действий, существительные среднего рода являются малоупотребительными формами деминутивов, ср. *telátko* vs. *telce, stádečko* vs. *stádce*.

<sup>103</sup> Однако можно отметить отыменные дериваты со словообразовательным значением „лицо“ типа *дикарь, главарь, бунтарь*.

Делая предварительные выводы, можем отметить, что набор продуктивных нейтральных<sup>104</sup> суффиксов отглагольных существительных мужского рода в чешском языке более широкий, нежели в русском: в русском языке можно говорить о трёх суффиксах (-тель, -ник, -щик/-чик), в чешском языке – о семи (-tel, -(n)ík, -ec, -ák, -ač/-áč/-č, -ář/-ař, -ce).

Особого внимания заслуживает образование форм женского рода (в чешском – *přechylování*), которое можно трактовать как изменение биологического рода, влекущее за собой новое наименование (слово), либо как спецификацию, уточнение биологического рода. В чешских грамматиках термином *přechylování* обозначается отношение между однокоренными одушевлёнными существительными, биологический род (пол) которых отличается, напр. пара слов *otrok* (мужской род) – *otrokyně* (женский род), подр. см. (Ziková 2003, Ziková, онлайн)<sup>105</sup>. В данной статье мы только поднимем вопрос об образовании форм женского рода от форм мужского рода и постараемся выявить основные модели *словообразовательной женскости* у отглагольных существительных со значением „лицо“.

Обратим внимание на терминологию: в РГ 1980 используется термин *существительные со значением женскости* (РГ 1980, 197), однако в новейших исследованиях делается попытка найти подходящий для таких форм термин, напр. Н. П. Колесников для слов, обозначающих женщин, использует термин *феминизмы* (Колесников 2002, 5), далее появляются термины *феминитивы/феминативы*, которые пока ещё не фиксируются словарями, однако используются в научных работах, см. напр. Минеева 2015, Плотникова 2015, Старикова 2017, Гузаерова, Косова 2017, Мосина, Казаева 2018.

РГ 1980 описывает 12 суффиксов разной степени продуктивности, при помощи которых образуются *существительные со значением женскости* (РГ 1980, §381–392)<sup>106</sup>: **-к(а)** (*конькобежка, спортсменка, скрипачка*), **-иц(а)** (*мастерица, работница, императрица*), **-ниц(а)** (*председательница, учительница, исполнительница*), **-их(а)** (*сторожиха, врачиха, повариха*), **-ш(а)** (*организаторша, докторша, миллионерша*), **-н(а)** (*царевна*)<sup>107</sup>, **-ин(я)** (*богиня, монахиня, филологиня*), **-[j]** (*болтунья, лгунья, говорунья*), **-есс(а)** (*поэтесса, стюардесса, критикесса*), **-ис(а)** (*актриса, аббатиса, директриса*), **-ин(а)** (*кузина, синьорина*), **-ух(а)** (*оленуха, марануха*)<sup>108</sup>.

Принимая во внимание цель нашего исследования, укажем ниже словообразовательные модели, по которым от форм мужского рода образуются формы женского рода, т. е. феминитивы/феминативы:

**-тель** → **(тель)ница** (*учительница, жительница, преподавательница*)

**-ник** → **-ница** (*работница, ученица, путешественница*)

<sup>104</sup> Под термином *нейтральный суффикс* мы понимаем суффикс, который используется в литературном языке, не имеет никакой эмоциональной окраски либо оценочности, сфера употребления не ограничивается специальной лексикой либо конкретным видом деятельности.

<sup>105</sup> Также термином *přechylování* обозначается образование фамилий, обозначающих лицо женского пола, напр. *Novák – Nováková*, где формант *-ová* несёт признак „женскость“. Формант в литературном чешском языке присоединяется также к иностранным фамилиям: *Jones – Jonesová, Xi – Xiová, Ivanov – Ivanovová*.

<sup>106</sup> Здесь приведём все суффиксы со значением женскости, не различая отыменную и отглагольную базу производящего существительного мужского рода.

<sup>107</sup> Все остальные случаи – образование отчеств, ср. *Петрович – Петровна, Ильич – Ильинична, Яковлевич – Яковлевна*.

<sup>108</sup> Непродуктивный тип, только названия самок животных.

- щик/-чик → -(щ)ица, -(ч)ица (танцовщица, лётчица, лакировщица)
- льщик → -(льщ)ица (рисовальщик, носильщик)
- ец/-нец → ??? (продавец → продащица; торговец → торговка<sup>109</sup>)
- лец → -(л)ица (страдалица, владелица, пришелица)
- ун/-юн → -[j]а (бегунья, прыгунья, молчунья, ворчунья)
- ок (игрок, знаток, подросток)
- арь (пекарь, звонарь, токарь)
- ор/-ёр/-ер (ревизор, танцор, дирижёр)

Таким образом, только у 6 из приведённых выше суффиксов можно выявить словообразовательную модель, по которой образуются феминитивы/феминативы с концовкой *-ица* либо *-ья*, возможная концовка *-ка* определяется и воспринимается носителями русского языка как разговорная.

В чешском языке образование форм женского рода от слов мужского рода является последовательным, и можно выявить ряд словообразовательных моделей, типичных для литературного чешского языка:

- tel+ka (majitelka, podnikatelka, odesílatelka)
- (n)ík → -(n)ice (tlumočnice, příslušnice, kočovnice)
- ák → -ačka (divačka, zpěvačka, kuřačka)
- ač, -áč, -č, -ič, -eč + ka (\*řezačka, \*kopačka<sup>110</sup>, řidička, prodavačka, povalečka)
- oun+ka (\*bručounka, \*řvounka, \*křiklounka)
- ář+ka, -ař+ka (lhářka, písařka, \*konzervářka, \*kovářka, \*tesářka<sup>111</sup>)
- or+ka (editorka, mentorka, kvestorka)
- ant, -ent + ka (prezidentka, studentka, projektantka, docentka)
- ec → (k)yn(ě) (běžkyně, jezdyně, plavkyně, letkyně)
- ce → (k)yn(ě) (vládkyně, obhájkyně)

Все указанные словообразовательные модели активно используются в чешском языке, отдельно отметим только феминитивы/феминативы, образованные от существительных с суффиксом *-oun*: \*bručounka, \*řvounka, \*křiklounka. Такие образования являются единичными, приведём данные из корпуса SYN2015 в рамках Чешского национального корпуса<sup>112</sup>: \*bručounka (0 употреблений), \*řvounka (0 употреблений), \*křiklounka (2 употребления, оба в переводных текстах с английского языка на чешский) – *Kolem dokola je to samej křikloun a křiklounka!*; „Mmm... ano, bejby, ano, ano, ano!“ skandovala **křiklounka** a zakončila svůj projev spokojeným vzdychnutím.

Таким образом, русские и чешские отглагольные существительные со словообразовательным значением „лицо“ представляют интерес как со сравнительной точки зрения, когда суффикс одного языка является продуктивным, а другом языке продуктивный эквивалент (либо эквивалент вообще) отсутствует (напр. чешский суффикс *-ce*), так и с точки зрения образования феминитивов/феминативов, когда чешский язык, во-первых, характеризуется последовательностью образования форм женского рода от форм мужского рода, а во-вторых, устойчивой и сформировавшейся

<sup>109</sup> Слово *торговка* обозначено в толковых словарях как разговорное либо употребляемое нечасто (см. толковые словари русского языка на ресурсе (Академик, онлайн).

<sup>110</sup> Эти слова обозначают не лицо, а средство/орудие действия: *řezačka* – устройство для разрезания бумаги, *кораčka* – бутса (от глагола *kopat* „пинать“).

<sup>111</sup> Данные слова являются гипотетическими образованиями в силу того, что профессии, ими обозначаемые, сугубо/преимущественно мужские.

<sup>112</sup> Подробнее о корпусе SYN2015 см. здесь: <http://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:syn2015> [онлайн]. [дата обращения: 06.06.2018].

терминологией, которая в русском языке только устанавливается – вариативность терминов *феминитив/феминатив* и их отсутствие в словарях свидетельствует об этом.

### **Использованная литература / References**

АКАДЕМИК (онлайн): *Словари и энциклопедии на Академике*. [онлайн]. Режим доступа: <https://dic.academic.ru/>.

ГУЗАЕРОВА, Р. Р., КОСОВА, В. А. (2017): Специфика феминитивов в современном русском медиапространстве. In *Филология и культура*. № 4(50), 2017. С. 11–15. ISSN 2074-0239.

КОЛЕСНИКОВ, Н. П. (2002): *Толковый словарь названий женщин: Более 7000 единиц*. М.: АСТ: Астрель, 2002. 608 с. ISBN 5-17-014877-1.

МИНЕЕВА, З. И. (2015): Особенности номинаций лица в современных российских СМИ. In *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. №2-2, 2015. С. 473–477. ISSN 1993-1778.

МОСИНА, Н. М., КАЗАЕВА, Н. В. (2018): Способы образования наименований лиц по профессии в финском и венгерском языках. In *Вестник Марийского государственного университета*. №1(29), 2018. С. 135–143. ISSN 2072-6783.

*Национальный корпус русского языка*. ©2003–2018. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>.

ПЛОТНИКОВА, А. М. (2015): Вокативность как словарная и прагматическая характеристика слова. In *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. №2 (24), 2015. С. 58–65. ISSN: 2226-3365.

РГ 1980 (1980): *Русская грамматика. Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология*. Москва: Издательство «Наука», 1980. 788 с.

СТАРИКОВА, Г. Н. (2017): Homo loquens в зеркале имён народной культуры (на материале русского и русинского языков). In *Русин*. №2 (48), 2017. С. 140–157. ISSN 1857-2685.

*Český národní korpus*. ©1994–2018. [онлайн]. Режим доступа: <https://www.korpus.cz/>.

KOLÁŘOVÁ, I. (2017): *Univerbizace v současné slovní zásobě, obzvláště slovtvorbě*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2017. 378 s. ISBN 978-80-210-8851-1. doi: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8029-2017.

ŠIMANDL, J. (ed.) (онлайн): *Slovník afixů užívaných v češtině*. Режим доступа: <http://www.slovnikafixu.cz/>.

VIDRA, J., ŽABOKRTSKÝ, Z., ŠEVČÍKOVÁ, M., STRAKA, M. (онлайн): *DeriNet 1.5.1. LINDAT/CLARIN digital library at Institut of Formal and Applied Linguistics, Charles University in Prague*. [онлайн]. Режим доступа: <http://ufal.mff.cuni.cz/derinet>.

ZIKOVÁ, M. (онлайн): *Přechylování*. In Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017. [онлайн]. Режим доступа: <https://www.czechency.org/slovník/PŘECHYLOVÁNÍ>.

ZIKOVÁ, M. (2003): K podstatě slovtvorného procesu přechylování. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. A, Řada jazykovědná*. 2003, roč. 52, č. A51. S. 125–132. ISSN 0231-7567. ISBN 80-210-3151-4.

**Профиль автора:**

*Mgr. Анастасия Соколова, Ph.D.*

Научные интересы: русский как иностранный, фонетика русского языка, морфология русского языка

Университет им. Т. Г. Масарика, педагогический факультет, кафедра русского языка и литературы, Поржичи 9, 603 00 Брно, Чешская Республика

**sokolova@ped.muni.cz**

**About the author:**

*Mgr. Anastasia Sokolova, Ph.D.*

Research interests: Russian as a Foreign Language, Phonetics of the Russian Language, Morphology of the Russian Language

Masaryk University, Faculty of Education, Department of Russian Language and Literature, Porici 9, 603 00 Brno, Czech Republic

**sokolova@ped.muni.cz**

## БОЛГАРСКИЕ И РУССКИЕ ОБРАЗНЫЕ СРАВНЕНИЯ, ОТРАЖАЮЩИЕ ПОВЕДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА И УМЕНИЕ ВЕСТИ СЕБЯ В ОБЩЕСТВЕ

### BULGARIAN AND RUSSIAN FIGURATIVE COMPARISONS, REFLECTING HUMAN BEHAVIOR AND THE ABILITY TO BEHAVE IN SOCIETY

Радостина Стоянова Стоянова

Резюме: В данной работе представлены результаты сопоставительного анализа зооморфных образных сравнений болгарского и русского языков, отражающих поведение человека и умение вести себя в обществе. Рассмотрены сходства и различия образов-эталонов в двух лингвокультурах. Сходства и совпадения образов-эталонов в болгарском и русском языках являются отражением схожести мышления, наблюдений и переосмысления действительности представителями болгарской и русской лингвокультур. Зооморфные образы, встречающиеся только в одном из двух языков, являются следствием исторических, географических, культурных и иных особенностей носителей языка. Зооморфные образы, отличающиеся национальной спецификой, закреплённые в сознании носителей языка в виде эталонов и отображающие национальные представления об окружающем мире, представлены в эталонных (правых) частях зооморфных образных сравнений. Они формируют этнокультурное своеобразие компаративной конструкции.

Ключевые слова: зооморфные образные сравнения, зооним, болгарская и русская лингвокультуры, поведение, умение вести себя в обществе,

Abstract: This paper presents the results of a comparative analysis of zoomorphic figurative comparisons of the Bulgarian and Russian languages, reflecting human behavior and the ability to behave in society. Similarities and differences in pattern images in the two linguocultures has been considered. Similarities and coincidences of the pattern images in the Bulgarian and Russian languages are the reflection of the similarity of thinking, observation and rethinking of reality by the representatives of the Bulgarian and Russian linguocultures. Zoomorphic images, found only in one of the two languages, are the result of historical, geographical, cultural and other features of the native speakers. Zoomorphic images that differ in national specifics, embodied in the minds of the native speakers in the form of patterns and reflecting the national perceptions of the surrounding world, are represented in the pattern (right) parts of zoomorphic figurative comparisons. They form the ethno-cultural originality of the comparative construction.

Key words: zoomorphic figurative comparisons, zoonime, Bulgarian and Russian linguocultures, behavior, ability to behave in society

Образные сравнения в болгарской и русской лингвокультурах занимают значительную часть активно применяемых единиц языка. В них с особой наглядностью проявляется «внутренняя форма языка», выявляется богатство субкультурных изобразительных ресурсов и одновременно с этим раскрывается самобытность сопоставляемых лингвокультур.

Обычно образное сравнение имеет трехкомпонентную модель: 1. Предмет мысли (сравниваемый объект – человек). 2. Основание сравнения (признак, общий для человека и животного). 3. Эталон (образ) сравнения (животное как носитель данного признака).

Между основанием сравнения (признаком) и эталоном (образом) присутствует «сравнительное служебное слово» (сравнительный предлог *като*, реже – *като че ли*, *сякаш* /*като да*/ – в болгарском языке, а в русском – союз *как*, реже – *словно*, *будто*, *точно*), которое превращает сравнение в языковой факт. В русском языке встречаются также бессоюзные сравнения, в которых существительное представлено в творительном падеже: рус. *извиваться (скользить) угрем*; рус. *присосаться пиявкой*;

рус. *вертеться ужом*; рус. *витья змеёй*; рус. *врываться коршуном*; рус. *набрасываться ястребом*; рус. *петлять зайцем*.

Полная (абсолютная) устойчивость в сравнениях является довольно относительным понятием в динамике языка, поскольку в лингвокультуре вследствие развития социума постоянно происходят изменения, что приводит к появлению все более новых и новых сравнений и к перифразированию уже существующих в словарном фонде (Янев 2013: 17).

В данной работе по отношению к компаративным конструкциям используется термин «образные сравнения».

Поведение человека и умение вести себя в обществе в болгарской и русской лингвокультурах анализируется на базе зооморфных образных сравнений. Рассмотрим следующие идеографические группы: «Назойливое поведение человека», «Неискреннее поведение человека» и «Враждебное, агрессивное поведение человека».

### 1. Назойливое поведение человека.

В болгарской и русской лингвокультурах назойливое поведение человека представлено синонимическим рядом с общей семой ,вести себя назойливо': болг. *нахален (досаден) като <конска> муха* – рус. букв. нахальный (назойливый) как <лошадиная> муха (овод); болг. *нахален (досаден) като буболечка* – рус. букв. нахальный (назойливый) как букашка; болг. *нахален (нагъл) като гладна хлебарка* – рус. букв. нахальный (наглый) как голодный таракан; болг. *нахален (нагъл) като койот* – рус. букв. нахальный (наглый) как койот; болг. *нахален (досаден) като комар <през нощта>* – рус. букв. нахальный (назойливый) как комар <ночью>; болг. *нахален като листна въшка* – рус. букв. нахальный как тля; болг. *нахален (нагъл, досаден) като кърлеж* – рус. букв. нахальный (наглый, назойливый) как клещ; болг. *нахален (досаден) като маймуна* – рус. букв. нахальный (назойливый) как обезьяна; болг. *досаден като паяк* – рус. букв. назойливый как паук; болг. *досаден като стара свиня* – рус. букв. назойливый как пожилая свинья; болг. *досаден като улично коте* – рус. букв. назойливый дворовый котёнок; болг. *нахален като уличен пес* – рус. букв. назойливый дворовый пёс; болг. *навирам се/навра се (преследвам) като конска муха (неодобр.)* – рус. букв. соваться/сунуться (преследовать [кого]) как лошадиная муха; болг. *вра се (навирам се, въвирам се) като червиво куче* – рус. букв. соваться/сунуться как собака с глистами; болг. *вра се (навирам се, въвирам се) като червиво куче на бъзак (диал.)* – рус. букв. соваться/сунуться как собака с глистами на бузину; болг. *вра се (навирам се, въвирам се) като червиво куче по кюшетата (диал.)* – рус. букв. соваться/сунуться как собака с глистами по углам; болг. *впивам се (хващам се) като пиявица* – рус. букв. *впиваться (вцепиться) как пиявка*;

рус. *липнуть (льнуть, лепиться /прост./) [к кому] как муха к мёду/на мёд (неодобр.)*; рус. *прильнуть [к кому] как муха к сметане (неодобр.)*; рус. *липнуть [к кому] как муха в патоке (неодобр.)*; рус. *надоедлив (назойлив, неотвязчив, докучлив /народн./) как <осенняя> муха (неодобр.)*; рус. *докучлив как <ильинская> муха*; рус. *озойливый как сентябрьская муха (диал.)*; рус. *прилипнуть [к кому] (засесть [куда]) как вошки (вошь) в шубе (диал., ирон.)*; рус. *вцепиться [в кого] как клещ (неодобр.)*; рус. *привязаться (присосаться) [к кому] как клоп (неодобр.)*; рус. *присасываться/присосаться [к кому] (цепляться/прицепиться [к кому], впиваться/впитаться [в кого]) как пиявка (презр.)*; рус. *пристать как овод (разг.)*.

Рассмотренные болгарские и русские образные сравнения, входящие в идеографическую группу «Назойливое поведение человека» близки по значению. Они могут отличаться оттенками значения. В качестве эталонов сравнения в болгарской

лингвокультуре используются зоонимы *муха, овод, комар, букашка, тля, клещ, пиявка, паук, голодный таракан, койот, обезьяна, пожилая свинья, дворовый котёнок, дворовый пёс, собака с глистами*, а в русской – зоонимы-названия насекомых: *клещ, клоп, пиявка, вошь, муха и овод*.

## 2. Неискреннее поведение человека.

К этой идеографической группе относятся следующие синонимические ряды:

А) Синонимический ряд с общей семой ,уклоняться от прямых ответов, стараться выйти из затруднительного положения': рус. *извиваться (крутиться) как вьюн (пренебр.) <на сковороде>*; рус. *крутиться (изворачиваться, выкручиваться) как угорь*; рус. *извиваться (скользить) как угорь (неодобр.)*; рус. *вертеться (крутиться) как уж <на сковороде> (неодобр.)*.

Б) Синонимический ряд с общей семой ,пронирующий ловкач, хитрец и обманщик, изощрённый на выдумки человек': болг. *хитър като лисугер* – рус. букв. хитрый как лис; болг. *хитър като лисица* – рус. хитрый как лиса; болг. *хитър като стадо лисици* – рус. букв. хитрый как стадо лис; болг. *въртя очи (очите си) като лисица <пред курник> (диал.)* – рус. букв. крутить глазами как лиса <перед курятником>; болг. *хитър като дървеница* – рус. букв. хитрый как клоп; болг. *хитър като змия* – рус. букв. хитрый как змея; болг. *хитър като куче* – рус. букв. хитрый как собака; болг. *хитър като лъв* – рус. букв. хитрый как лев; болг. *хитър като невестулка* – рус. букв. хитрый как ласка; болг. *хитър като плъх* – рус. букв. хитрый как крыса; болг. *хитър като сврака* – рус. букв. хитрый как сорока; болг. *хитър като хиена* – рус. букв. хитрый как гиена; болг. *хитър като шаран* – рус. букв. хитрый как карп; болг. *хитър като манастирски котарак* – рус. букв. хитрый как монастырский кот;

рус. *скользкий (скользок) как вьюн (неодобр.)*; рус. *юркий как вьюн (неодобр.)*; рус. *скользкий (увёртливый) как угорь (неодобр.)*; рус. *ловко (ловкий) как угорь (неодобр.)*; рус. *витья как уж под вилами (народн., ирон.)*; рус. *извиваться как уж на сковороде (народн., неодобр.)*; рус. *скользить как уж*; рус. *увёртливый (скользкий) как уж (неодобр.)*; рус. *ускользать (выскальзывать) <из рук> как налим*; рус. *витья (извиваться) как змей (неодобр.)*; рус. *витья как змея под вилами (народн., неодобр.)*; рус. *отыгрываться как лиса хвостом (народн., ирон.)*; рус. *хитрить как лиса (диал., неодобр.)*; рус. *вильнуть умом как лиса хвостом (народн., ирон. или презр.)*; рус. *прикидываться/прикинуться лисой (неодобр.)*; рус. *повадки (поведение, характер) [у кого] как у лисы (неодобр.)*; рус. *льстив как лиса (диал., неодобр.)*; рус. *лукав как лисица (народн., неодобр.)*.

В болгарской и русской лингвокультурах для обозначения ,пронирующего, изворотливого обманщика' используется зооним *угорь* (болг. *змиорка*): болг. *хлъзгав като змиорка* – рус. *скользкий как угорь*.

В) Синонимический ряд с общей семой ,ловко, проворно и быстро выскользнуть от кого-либо (обычно хитростью и коварством)': рус. *выскользнуть из рук как вьюн*; рус. *выскальзывать/выскользнуть (проскальзывать/проскользнуть) [откуда] как уж (неодобр.)*; рус. *выскальзывать/выскользнуть [откуда, от кого] как угорь (неодобр.)*; рус. *выскальзывать/выскользнуть [откуда, от кого] как змея (неодобр.)*; рус. *проскользнуть (проскачить, пробраться) [где, куда] какмышь*.

Г) Синонимический ряд с общей семой ,угодливо обхаживать кого-либо, подхалимничать, заискивать перед кем-либо, льстиво обхаживать кого-либо': рус. *вертеться (крутиться, витья, извиваться) как вьюн (неодобр.) [около кого, вокруг кого]*; рус. *лезть в душу [кому] вьюном*; рус. *извиваться (скользить) как угорь*; рус.

вертеться (извиваться) как уж (неодобр.); рус. ползти [к чему, к кому] как уж; рус. пресмыкаться [перед кем] как червяк (презр.); рус. вертеться (крутиться) как лиса (неодобр.); рус. виться как лиса (диал., неодобр.); рус. ходить [за кем, за чем] как лиса вокруг курятника (диал., шутл.-ирон.).

Д) Синонимический ряд с общей семей ,быть непостоянным, менять своё поведение'. Эталонном образного сравнения, передающего в болгарской и русской лингвокультурах значение ,быть непостоянным, менять своё поведение, выгодно приспособливаясь к обстоятельствам' является хамелеон. Переносное значение слова, используемое по отношению к человеку, имеет неодобрительную коннотацию в обоих языках: болг. *мени се като хамелеон*; рус. *меняться (менять окраску) как хамелеон (неодобр.)*; рус. *вести себя как хамелеон (неодобр.)*; рус. *меняться (менять цвет) как хамелеон (неодобр.)*.

Е) Зооморфное образное сравнение с семей ,стремиться запутать истинное положение дел, стремиться обмануть': рус. *петлять (путать, запутывать следы) как заяц (презр.)*. Выбор данного эталона сравнения можно объяснить тем, что животное заяц обладает способностью отклоняться от прямой траектории движения, чтобы запутать свои следы и сбить со следа хищников. В болгарских лексикографических источниках аналогичный пример не встретился.

В состав идеографической группы «Неискреннее поведение человека» в болгарской лингвокультуре зафиксированы зоонимы *угорь, лис, лиса (стадо лис), клоп, змея, собака, лев, ласка, крыса, сорока, гиена, карп, монастырский кот, хамелеон*, в то время как в русской лингвокультуре выявлены синонимические ряды, в чей состав входят зоонимы *вьюн, угорь, уж, налим, змей (змея), мышь, лиса, заяц, червяк и хамелеон*.

### 3. Враждебное, агрессивное поведение человека.

К данной идеографической группе относится синонимический ряд с общей семей ,вести себя ожесточённо, враждебно': болг. *кръжа като граблива птица* – рус. букв. кружить как хищная птица; болг. *кръжа като лешояд <над жертвата си, над мърша>* – рус. букв. кружить как стервятник <над своей жертвой, над падалью> ; болг. *кръжа като оса <около жертвата си>* – рус. букв. кружить как оса <вокруг своей жертвы>; болг. *кръжа като орел (орлица)* – рус. букв. кружить как орёл (орлица); болг. *кръжа като хищник* – рус. букв. кружить как хищник; болг. *налитаме като петли* – рус. букв. налетать как петухи; болг. *налитам като гладна въшка (диал.)* – рус. букв. налетать как голодная вошь; болг. *налитаме (събираме се, струпваме се) като орли (орляци) на мърша* – рус. букв. налетать (собираться, толпиться) как орлы на падаль; болг. *налитаме (събираме се, струпваме се) като гарвани (гарги) на мърша* – рус. букв. налетать (собираться, толпиться) как вороны на падаль; болг. *налитаме (събираме се, струпваме се) като псета на мърша* – рус. букв. налетать (собираться, толпиться) как псы на падаль; болг. *струпваме се (събираме се) като кучета (псета) на умрял кон (мърша) (диал., неодобр.)* – рус. букв. толпиться (собираться) как собаки (псы) на дохлую лошадь (на падаль); болг. *струпваме се (събираме се,) като змии в (на) змиище (диал., неодобр.)* – рус. букв. толпиться (собираться) как змеи в змеинник; болг. *налитаме (събираме се, струпваме се) като котки на сирене* – рус. букв. налетать (собираться, толпиться) как кошки на брынзу; болг. *налитаме (събираме се, струпваме се) като пчели (оси) на мед* – рус. букв. налетать (собираться, толпиться) как пчёлы (осы) на мёд; болг. *налитаме (струпваме се) като мухи на мед* – рус. букв. налетать (толпиться) как мухи на мёд; болг. *налитаме (струпваме се) като мухи пред дъжд* – рус. букв. налетать (толпиться) как мухи перед дождём; болг. *живеем (гледаме*

се) като куче и котка - рус. *жить как кошка с собакой*, болг. *ядем се (заяждаме се/заяде се) като кучета (псета) <през плет>* – рус. *грызться как собаки*; болг. *ядем се като риби* – рус. букв. *грызться как рыбы*;

рус. *бросаться (набрасываться, кидаться) [на кого] как коршун (неодобр.)*; рус. *броситься/наброситься (налетать/налететь), набрасываться, падать/упасть <на добычу (на цыплёнка)> коршуном (неодобр.)*; рус. *налететь как коршун на куру (диал., неодобр.)*; рус. *накинуться (налететь, наброситься) [на кого] как коршуны на падаль (неодобр.)*; рус. *врываться/ворваться (влетать/влететь) как коршун (неодобр.)*; рус. *бросаться (набрасываться, кидаться) [на кого] как собака (пёс) (неодобр.)*; рус. *бросаться/броситься (набрасываться/наброситься, накидываться/накинуться) [на кого] как <дикий (лютый)> зверь (неодобр.)*; рус. *лететь/прилететь (налететь, слетаться) [на что, на кого] как мухи (муха) на падаль (неодобр.)*; рус. *слетаться как вороньё на падаль (народн, презр.)*; рус. *набрасываться/наброситься (бросаться, накидываться/накинуться, налетать/налететь) [на кого, на что] как ястреб (неодобр.)*; рус. *кружить/закружить (покружить) [над кем, чем] как ястреб (неодобр.)*; рус. *кружить [над кем, над чем] как вороны*; рус. *налетать/налететь (слетаться/слететься) как вороны <на добычу> (презр.)*; рус. *быть (жить; вести себя) как пауки в банке (неодобр.)*; рус. *наброситься друг на друга как петухи*, рус. *драться как петухи*.

В данном синонимическом ряду встречаются алогические (иронические, оксюморонные) зооморфные образные сравнения. Для них характерно то, что образ сравнения является алогическим, однако он обладает довольно устойчивым характером и в качестве семантического комплекса отвечает антонимическому значению признака. Такие компаративные конструкции используются в стилистических целях и встречаются реже, чем логические. Например, болг. *обичаме се (погаждаме се) като куче<то> и котка<та>* – рус. букв. *любим друг друга (ладим друг с другом) как собака и кошка*; болг. *обичаме се като мишка и котка (диал., ирон.)* – рус. букв. *любим друг друга как мышка и кошка*; рус. *жить дружно как кошка с собакой (разг., ирон.)*; рус. *подружить (подружиться) как лиса с журавлём (диал., ирон.)*.

Идеографическая группа «Враждебное, агрессивное поведение человека», представлена в болгарской лингвокультуре зоонимами *оса, пчела, орёл (орлица), муха, петух, голодная вошь, ворон, змея, кошка, собака, пёс, рыба, хищная птица, стервятник*, а в русской – зоонимами *коршун, кошка, собака, пёс, муха, вороньё, ястреб, ворона, петух и паук*.

Идеографические группы зооморфных образных сравнений, реализующиеся в болгарской и русской лингвокультурах, отличаются по количеству входящих в них единиц, притом в некоторых синонимических рядах болгарские образные сравнения не зафиксированы (по данным лексикографических источников).

Среди зооморфных образных сравнений, отражающих поведение человека и умение вести себя в обществе, в болгарской и русской лингвокультурах, значительное место занимают поливалентные сравнения: болг. *нахален като муха (буболечка, гладна хлебарка, койот, комар, листна въшка, кърлеж, маймуна, уличен пес)*; рус. *извиваться как вьюн (угорь, уж, змей)* и т.п. Также нередко встречаются образные сравнения, использующиеся в разных контекстах: рус. *вертеться (витья, крутиться, кружиться, извиваться) как вьюн (вьюном) (прост.)* 1. О находящемся в постоянном движении, не сидящем на одном месте человеке. 2. О резко извивающейся, петляющей дороге. 3. (диал.) [около кого, вокруг кого] (неодобр.) О человеке, настойчиво обхаживающем кого-л., увивающемся вокруг кого-л. 4. (диал., неодобр.) О

человеке, который заискивает, унижается перед кем-л. 5. (*диал., неодобр.*) О человеке, который хитрит, изворачивается, обманывает (Мокиенко, Никитина 2008, 126, 127).

Сопоставительный анализ зооморфных образных сравнений в болгарской и русской лингвокультурах, отражающих поведение человека и умение вести себя в обществе, позволил выявить следующие типы отношений между ними:

1. Отношения полной эквивалентности (совпадение оснований сравнения и эталонов (образов) в сопоставляемых языках): болг. *хлъзгав като змиорка* – рус. *скользкий как угорь*; болг. *досаден като муха* – рус. *назойливый как муха*; болг. *живеем като куче и котка* – рус. *жить как кошка с собакой*; болг. *ядем се като кучета* – рус. *грызться как собаки*; болг. *впивам се като пиявица* – рус. *впиваться как пиявка*; болг. *отнасям се като с куче* – рус. *обращаться как с собакой*. Данные отношения объясняются схожестью мышления и наблюдений представителей двух лингвокультур.

2. Совпадение оснований сравнения при расхождении выбранных эталонов. Этот тип отношений свидетельствует о том, что в исследуемых лингвокультурах закрепляются разные стержневые образы сравнения, что является результатом особенностей мировосприятия той или иной культуры: болг. *налитаме като орли (гарвани, гарги, псета) на мърша* – рус. *налететь как коршуны (мухи/муха) на падаль*, рус. *слетаться как воронья на падаль*.

3. Несовпадение оснований сравнения и соответствующих эталонов сравнения. Этот тип отношений предполагает, что зооморфные образные сравнения являются специфическими только для одного из языков. Они не имеют эквивалентов в сравниваемой лингвокультуре, в виду отсутствия соответствующей ассоциативной связи между основанием сравнения и сравнительной частью: рус. *быть (делать что-л.) как шакал (презр.)*, о действиях трусливого, подлого человека' (Лебедева 2015, 155).

Выбор эталонов образных сравнений базируется на многовековых наблюдениях представителей разных этносов за внешним видом и поведением животных. Совпадение или несоответствие оснований сравнения и эталонов (образов) в компаративных структурах сопоставляемых языков зависит от представлений, закрепившихся за каждым животным в языковом сознании носителей данных языков.

Изучение образных сравнений в болгарской и русской лингвокультурах, несомненно, может представлять большой интерес как для фразеологии и когнитивной лингвистики, так и для лингводидактики.

### ***Использованная литература / References***

КОШЕЛЕВ, А. К., ЛЕОНИДОВА, М. А. (1974): *Болгарско-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык; София: Наука и искусство, 1974. 635 с.

ЛЕБЕДЕВА, Л. А. (2015): *Устойчивые сравнения русского языка: тематический словарь*. – 2-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2015. 316 с. ISBN 978-5-9765-1239-9 (ФЛИНТА); ISBN 978-5-02-037681-6 (Наука).

МОКИЕНКО, В. М., НИКИТИНА, Т. Г. (2008): *Большой словарь русских народных сравнений / Под общей ред. В. М. Мокиенко*. Москва: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. 800 с. ISBN 978-5-373-01351-2.

НАНОВА, А. (2005): *Фразеологичен синонимен речник на българския език. А-Я*. София: Издателство «Хейзъл», 2005. 1389 с. ISBN 954-8283-73-5.

НИЧЕВА, К., СПАСОВА-МИХАЙЛОВА, С., ЧОЛАКОВА, К. (1974): *Фразеологичен речник на българския език. Том 1. А-Н*. София: Издателство на БАН, 1974. 760 с.

НИЧЕВА, К., СПАСОВА-МИХАЙЛОВА, С., ЧОЛАКОВА, К. (1975): *Фразеологичен речник на българския език. Том 2. О-Я*. София: Издателство на БАН, 1975. 780 с.

ОГОЛЬЦЕВ, В. М. (2001): *Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимно-антонимический)*. Москва: ООО «Русские словари»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001. 800 с. ISBN 5-17-008794-2.

ХОЛАНДИ, Р. (2008): *Устойчиви сравнения (български, руски, английски, немски, френски)*. Благоевград: Университетско издателство «Неофит Рилски», 2008. 472 с. ISBN 978-954-680-558-4.

ЯНЕВ, Б. (2013): *Образните сравнения с антропоцентричен характер в българския и английския език (изследване и речник)*. Пловдив: Университетско издателство «Паисий Хилендарски», 2013. 370 с. ISBN 978-954-423-870-4.

**Профиль автора:**

*Радостина Стоянова Стоянова, Ph.D., главный ассистент*

Научные интересы: сравнительное языкознание, фразеология, методика обучения русскому языку

Экономический университет – Варна, г. Варна 9002, бул. „Княз Борис“ № 77, Болгария.

**r.stoyanova@ue-varna.bg**

**About the author:**

*Radostina Stoyanova Stoyanova, Ph.D., Assist. Prof.*

Scientific interests: comparative linguistics, phraseology, methodology of teaching Russian language  
University of Economics – Varna, Varna 9002, 77 Kniaz Boris Blvd., Bulgaria

**r.stoyanova@ue-varna.bg**

## **ВЫРАЖЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО СУБЪЕКТА В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ И ЧЕШСКОМ ЯЗЫКАХ**

### **EXPRESSION OF THE SEMANTIC SUBJECT IN MODERN RUSSIAN AND CZECH LANGUAGES**

**Оксана Тругларжова**

Резюме: В современной лингвистике категория субъекта связана прежде всего с синтаксическом плане языка и служит для обозначения производителя действия или носителя признака. Следует иметь в виду, что в структуре предложения в зависимости от логико-грамматических признаков, семантического наполнения, коммуникативных предпосылок можно выделить грамматический и семантический субъект. На новом уровне грамматической абстракции грамматический субъект представляет собой как правило подлежащее, активного производителя действия, являющегося в предложении синтаксически независимым компонентом. В то время как семантический субъект, который является агенсом, хотя и выражает производителя действия, но в контексте предложения противопоставляется пациенсу и не всегда выполняет функцию подлежащего. Подобное расхождение грамматического и семантического субъекта обусловлено асимметрией семантики и формы, так как грамматический субъект – категория плана выражения, а семантический субъект – категория плана содержания.

Таким образом, категория субъекта представляется многоаспектным синтаксическим понятием, интегрирующим разные подтипы субъекта, обусловленные определенной асимметрией значения и функции. В статье внимание будет обращено на семантический субъект и способы его реализации в русском и чешском языках. Прежде всего будут рассмотрены случаи нарушения параллелизма плана содержания и плана выражения, то есть такие конструкции, в которых семантический субъект и грамматический субъект (подлежащее) не совпадают либо в которых подлежащее структурно отсутствует. В качестве иллюстративного материала будут привлечены примеры из Национального корпуса русского языка и Чешского национального корпуса.

Ключевые слова: подлежащее, субъект, агенс, структура предложения, план выражения, план содержания, односоставные предложения, компаративный анализ

Abstract: In modern linguistics the category of the subject is primarily connected with the syntactic plan of the language and serves to identify the producer of the action or the carrier of the feature. It should be borne in mind that in the structure of the sentence, depending on the logical and grammatical features, semantic content, communicative prerequisites, we can distinguish a grammatical and semantic subject. At a new level of grammatical abstraction, the grammatical subject is usually the subject, the active producer of the action, which in the sentence is a syntactically independent component. While the semantic subject, which is an agent, though expresses the producer of the action, but in the context of the sentence is opposed to the patient and does not always perform the function of the subject. This discrepancy between the grammatical and semantic subject is due to the asymmetry of semantics and form, since the grammatical subject is the category of the expression plane, and the semantic subject is the category of the content plan.

Thus, the category of the subject is represented by a multidimensional syntactic concept integrating different subtypes of the subject, conditioned by a certain asymmetry of meaning and function. The article will focus the attention to the semantic subject and the ways of its implementation in Russian and Czech languages. First of all, we will consider cases of violation of the parallelism of the content plan and the expression plan, that is, those constructions in which the semantic subject and the grammatical subject do not coincide or in which the subject as part of sentence is structurally absent. Examples will be used as an illustrative material from the National Corpus of the Russian language and the Czech National Corpus.

Key words: subject, grammatical agent, sentence structure, expression plan, content plan, one-part sentences, comparative analysis

Категория субъекта связана со многими сферами человеческого познания: лингвистикой, логикой, психологией, философией, теологией. В лингвистической науке данная категория соотносится с синтаксическим уровнем языка и обозначает производителя действия или носителя состояния: «Субъект предложения –

синтаксически независимый субстанциальный компонент субъектно-предикатной структуры, обозначающий носителя предикативного признака» (Золотова 1982, 133).

Следует отметить, что вследствие историко-культурных обстоятельств в русской и чешской лингвистике существуют терминологические дублетные пары *субъект/подлежащее* – *subjekt/podmět*, где первый термин представляет собой соответствующее латинское выражение (лат. *subjektum*), в то время как второе понятие возникло в результате калькирования латинского слова средствами русского и чешского языков. Таким образом, славянский лингвистический узус располагает дублетной парой, между членами которой, несмотря на изначальное смысловое сходство, существует определенная смысловая грань. Корреляция данных семантических нюансов реализуется в том числе при анализе семантико-синтаксической организации предложения.

Так, в структуре предложения можно выделить грамматический субъект, который, как правило, выступает в качестве подлежащего – структурно-семантического компонента предложения, являющегося наравне со сказуемым синтаксически независимым: *Студенты слушают лекцию. Конференция проходит на педагогическом факультете*. Данная категория соотносится с планом выражения. При этом следует иметь в виду, что «синтаксический субъект и подлежащее как синтаксические понятия лишь частично совмещаются в плане выражения, но не совпадают, не тождественны по существу» (Лекант 1969, 198).

Также можно вычленить семантический субъект, который является агенсом, носителем признака, производителем действия. В данном случае субъект противопоставлен пациенсу – объекту действия: *Л. Н. Толстой написал роман «Война и мир» - Роман «Война и мир» был написан Л. Н. Толстым; Крышу сорвало ветром; Школа строится рабочими*. Семантический субъект связан с планом содержания предложения.

Категория субъекта, таким образом, представляет собой многоаспектное синтаксическое понятие, интегрирующее разные подтипы субъекта, обусловленные определенной асимметрией значения и функции, несоответствием семантики и формы.

Итак, в центре нашего внимания будет семантический субъект и способы его реализации в русском и чешском языках. Мы рассмотрим прежде всего случаи нарушения параллелизма плана содержания и плана выражения, то есть такие конструкции, в которых семантический субъект и грамматический субъект (подлежащее) не совпадают либо в которых подлежащее структурно отсутствует. В качестве иллюстративного материала мы привлечем примеры из Национального корпуса русского языка и Чешского национального корпуса.

Обратимся к конкретным случаям реализации категории семантического субъекта. Одним из самых частотных способов выражения является дополнение в форме творительного падежа:

*В полете один такой шарф сорвало ветром и захлестнуло на пропеллер позади гондолы* [Леонид Юзефович. Казароза (2002)];

*Эта разработка креаторов была встречена публикой на ура: продажи POP оказались рекордными для нового брэнда в таком весьма конкурентном сегменте, как премиум-алкоголь* [Владимир Ляпоров. Молодая гвардия. Искусство быстрого завоевания новых рынков сбыта (2003) // «Бизнес-журнал», 2003.10.23] (НКРЯ, онлайн);

*Plody se snadno šíří větrem* [Kubíková, Jarmila (et al.). Neznámá tvář Prahy (2014)];  
*Pan Brouček je vítán slavným básníkem Hvězdoumírem Blankytným, v prvním jednání malířem Mazalem* [Vysloužil, Jiří (2014): Dvě stě let české hudby na Moravě. Olomouc: Univerzita Palackého] (ČNK, online).

Семантический субъект, реализуемый подобным образом, наблюдается как в двусоставных страдательных конструкциях, так в односоставных безличных предложениях:

*Идея их резкого увеличения долго обсуждалась учёными-экономистами* [Борис Жуков. Переоценка ценностей (2003) // «Еженедельный журнал», 2003.03.17];

*А ее унесло течением реки, и секретный взрывчатый материал, переданный мне французской разведкой, растворился в речной воде, как сахар в чае* [Давид Маркиш. Статья Лютовым. Вольные фантазии из жизни писателя Исаака Бабеля // «Октябрь», 2001] (НКРЯ, онлайн);

*Vliv radarových systémů na lidskou populaci je studován na tichomořském atolu s radarovou základnou, která byla navštívena i českými vědci v období diskuzí na obdobnou základnou v Brdech* [Ondřej, Vladan. Základy radiobiologie (2013)] (ČNK, онлайн).

Следует подчеркнуть, что субъектное дополнение в форме творительного падежа при сказуемом, которое выражено возвратным глаголом, характерно для русского языка, в то время как в чешском языке такие конструкции не встречаются:

V ruštině lze, jak již připomenuto, vyjadřovat činitele i při reflexivním pasivu (toho se ovšem užívá zpravidla jen ve tvaru 3. os. obou čísel a s jistými významovými omezeními). Čeština tuto možnost dávno ztratila, takže nelze říci např. *diktáty se píše žáky* (Bauer 1961, 209).

Проиллюстрируем данное положение несколькими примерами из Национального корпуса русского языка:

*Его голова снабжена гораздо более надежным и эффективным «противоударным устройством», которое сегодня тщательно изучается учеными* [Лабиринты «вместилища разума» // «Техника - молодежи», 1976];

*Все, что мы действительно любим, всегда принадлежит к какой-то из трех категорий: либо это вредно для здоровья, либо осуждается обществом, либо - трудно достать* [Дмитрий Коваленин. Кофейные зерна (2002) // «Домовой», 2002.12.04] (НКРЯ, онлайн).

В односоставных безличных конструкциях субъектом, выраженным дополнением в творительном падеже, оказываются различного рода стихийные бедствия, природные явления:

*На рассвете, лишь рассеялся густой туман, прикрывавший долину, и с поля потянуло ветерком и запахом горелой травы, мы вдвоем пробирались тихим двором, где рядом с желтым бугорком директорской могилы торчала повозка с камнями* [Анатолий Приставкин. Ночевала тучка золотая (1981)];

*Дополз до двери на палубу и открыл ее. Его обожгло ураганом* [Евгений Водолазкин. Лавр (2012)] (НКРЯ, онлайн).

Вновь отметим отличие русского языка от чешского: в чешском языке подобные синтаксические структуры встречаются крайне редко. На данный факт указывает ряд чешских русистов:

Představují specifickou zvláštnost ruštiny a ostatních východoslovanských jazyků proti jiným slovanským, kde jsou zastoupeny jen málo, hlavně v nářečích (Bauer 1961, 207);

Чешскому языку неизвестны односоставные предложения с творительным производителем. Поэтому при переводе данных предложений на чешский язык обычно употребляются двусоставные конструкции: *Voda zatopila ulici* – Водой затопило улицу; *Vítr strhl střechu* – Ветром сорвало крышу; *Voják byl raněn střepinou granátu* – Солдата ранило осколком гранаты (Кубик 1971, 47).

Приведем несколько примеров, которые нам удалось обнаружить в Чешском национальном корпусе:

*Brzy se však dostal do úzkých, neboť pobřeží Británie bylo zahaleno houstnoucí mlhou* [Tůma, Jan. 100 největších zajímavostí o letecké dopravě (2007)];

*Podle údajů amerických pojišťoven bylo hurikánem zaplaveno více než 230 tisíc aut* [Metro, 08. 04. 2013] (ČNK, online).

Следующим способом выражения семантического субъекта является дополнение в форме дательного падежа, например, в односоставных безличных конструкциях, обозначающих психическое или физическое состояние человека. Такие предложения широко распространены во всех славянских языках:

Повсеместно встречаются предложения, содержанием которых являются качественные состояния человека, его настроения, эмоции, физические переживания и т. п. Основная модель, с адвербиализованным прилагательным, выражает название экперенса беспредложным дательным падежом. Синтаксически данный падеж разумнее всего трактовать как субъектное дополнение» (Мразек 1990, 108).

Проиллюстрируем данный аргумент примерами из национальных корпусов русского и чешского языка:

*Оставь меня, Семен, мне грустно, - отмахнулся от него Серпухин* [Николай Дежнев. Принцип неопределенности (2009)];

*Ей было стыдно сознаться даже себе самой, что она недолюбливает своего внука* [Токарева Виктория. Своя правда // «Новый Мир», 2002] (НКРЯ, онлайн);

*někdy mi bylo trapně jako každému dítěti, když pomlouvají člena jeho rodiny* [Šalev, Meir. Moje ruská babička a její americký vysavač (2012)];

*Někdy je jí prý líto, že syna nikdy nevzala třeba k moři, dovolenou tráví většinou doma či po brigádách* [Respekt č. 40/2014] (ČNK, online).

К данной группе также относятся безличные предложения, выражающие модальные значения долженствования, возможности/невозможности, намерения выполнения действия. Главный член в таких конструкциях бывает выражен словами типа **надо, можно, нельзя**:

*Выходит дело, встретиться с ними мне нельзя*. [Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир», 2001];

*Я сварливо: "Ну зачем тебе надо было непременно их мыть?"* [И. Грекова. Перелом (1987)] (НКРЯ, онлайн).

В компаративном плане нужно отметить, что в чешском языке такие предложения встречаются не столь часто, как в русском языке. Так как чешский язык располагает модальными глаголами, соответствующими модальным единицам надо, можно, нельзя, русские односоставные структуры соотносимы с чешскими двусоставными конструкциями, например: *Вам надо отдохнуть* – *Musíte si odpočinout*; *Можно открыть окно?* – *Můžu otevřít okno?*; *Здесь нельзя курить* – *Zde se nekouří*.

К группе безличных предложений с семантическим субъектом в функции дополнения в дательном падеже также относятся предложения, в которых в качестве предиката выступает возвратный глагол:

*И вообще, мне плохо думается и не работается сейчас* [Ю. М. Нагибин. Дневник (1982)];

*Правда, иным совместным **предприятиям** очень даже неплохо живется при падающем курсе* [Ренат Янбухтин. Приключения Рубля, или Современная экономическая сказка // «Техника - молодежи», 1990] (НКРЯ, онлайн).

Такой глагол обычно называет действие, к которому субъект предрасположен:

***Ему писалось** тогда много и легко, и так же легко готов он был отказаться от стихов, признанных неудачными* [Евгений Чижов. Перевод с подстрочника (2012)];

*Что-то **ей** нынче не поется, и она сердитая* [Геннадий Алексеев. Зеленые берега (1983-1984)] (НКРЯ, онлайн);

*Sestři, špatně se mi dýchá, mohla byste prosím trochu otevřít okno?* [Překvapení, č. 48/2011] (ČNK, online);

Или действие, совершаемое непроизвольно, случайно, нечаянно:

*Ну а говорильню по ночам разводить, оттого что **ему не спится**...* Пустой номер [Анатолий Приставкин. Вагончик мой дальний (2005)];

*Наверное, из-за нашей с ним славы неунывающих покойников, **которым** в могилах не лежит* [Мариам Петросян. Дом, в котором... (2009)] (НКРЯ, онлайн);

*Jsem nachlazený a nechce se mi jít čtyři kilometry do Zahrad* [Deníky Moravia, 14. 1. 2013];

***Nedaří se jí** zakrýt vrásky ani smutek v očích* [Kallentoft, Mons (2014): Páté roční období. Překlad: Robovská, Luisa. Brno: Host] (ČNK, онлайн).

В компаративном плане необходимо указать, что в чешском языке такие предложения находятся на периферии системы:

В чешском языке предложения данного типа встречаются реже, чем в русском языке (кроме предложений с оценочным наречием, напр.: *Špatně se mi dýchá*). Чешскому языку неизвестны такие предложения, как: *Мне не поется; Детям не сидится на одном месте; Мне не верится; Ему дремлет*. Подобные предложения переводятся на чешский язык по-разному: *Není mi do zpěvu (Nemám na zpěv náladu), Děti nemají stání (nevyrží) na jednom místě, Nevěřil bych (Nechce se mi věřit), Jde na něj dřímota* (Кубик 1971, 46).

Семантический субъект в форме дополнения в дательном падеже обнаруживается также в специфических русских инфинитивных конструкциях, которые могут быть как утвердительными, так и отрицательными:

*Так что, несмотря на высокие показатели, **России** еще есть куда стремиться и на кого равняться* [Константин Фрумкин. Экономический рост никого не удивляет (2003) // «Независимая газета», 2003.03.12];

*Пашка вжимался в стену, **ему** некуда было бежать* [Михаил Тырин. «Будет немножечко больно» (2014)];

*Роняла слезу: **нам**, мол, с мужем негде переночевать, в гостиницах нет мест, ночуй хоть на вокзале...* [И. Грекова. Фазан (1984)] (НКРЯ, онлайн).

Для чешского языка подобные конструкции не характерны, в чешском языке зафиксированы лишь такие синтаксические структуры, в которых субъект в дательном или в другом падеже не употребляется вообще:

*Mužstvo bylo v ráži, konečně se něco v tomhle mizerném zapadlém pralese děje, konečně je o čem mluvit a co zapíjet* [Hejzman, Pavel (2010): Let osamělého ptáka. Praha: Baronet];

*Obešel ji zvolna kolem dokola. Dál už nebylo kam jít* [Dousková, Irena (2014): Medvědí tanec. Brno: Druhé město];

*Tentokrát, na rozdíl od sobotní kvalifikace ve Skotsku, nebylo o čem mluvit* [Sport, 7. 9. 2011] (ČNK, online).

В случае же эксплицитного выражения субъекта в чешском языке используются двусоставные предложения, соотносимые с инфинитивными отрицательными и утвердительными структурами в русском языке:

Русской односоставной конструкции с дательным лица в чешском языке соответствуют конструкции двусоставные с глаголом *mít*. Ср.: *Nam ne k komu idti - Nemáme ke komu jít; Emu neгде сесть - Nemá si kam sednout* (Кубик 1971, 59).

Приведем примеры, которые мы обнаружили в Чешском национальном корпусе:

*Ale ví Helena, odkud přišla, ví, co má za sebou a že nemá kam odejít?* [Korberová, Tessa (2004): Bereníké. Překlad: Hlavička, Jan. Praha: Vyšehrad];

*Luisa nemá kde spát* [Serrano, Marcela (2014): Deset žen. Překlad: Lišková, Jana. Brno: Host];

*vedl Hranička s tím, že k výsledkům voleb nemá co říct* [Týdeník Domažlicko, č. 3/2010] (ČNK, online).

Еще одним способом реализации семантического субъекта является дополнение, выраженное формой родительного падежа. Здесь можно выделить две разновидности. Во-первых, это может быть беспредложный родительный падеж, прежде всего, при экзистенциальных отрицательных глаголах-предикатах безличных предложений:

*И не было начальника штаба, достаточно сумасшедшего, чтобы разрабатывать их* [Герман Садулаев. Шалинский рейд (2009) // «Знамя», 2010];

*Но, во-первых, там совсем нет политиков, а во-вторых, там, говорят, вся деревня заражена сифилисом, а мне это не очень улыбается* [Венедикт Ерофеев. Моя маленькая лениниана (1988)] (НКРЯ, онлайн).

С сопоставительной точки зрения отметим, что, хотя подобные конструкции обнаруживаются в чешском языке, их употребление лексически и стилистически ограничено:

V současné češtině se záporového genitivu využívá zřídka: *není námitek, není připomínek, není pochyby*. Častější je při zdůraznění negace: *nemám o tom ani potuchy, ani oka jsem celou noc nezamhouřil, není o/po něm ani vidu ani slechu* apod. (Žaža 1999, 79);

Genitiv záporový, který se užívá u negovaného přísudku – V současné češtině je poměrně řídký a většinou knižní, někdy až archaický. Udržuje se – jako jedině možný – jen ve frazeologických spojeních: *Nebylo po něm vidu ani slechu, Neminulo dne ani hodiny, aby netelefonoval* (Karlík, Nekula, Rusínová 1995, 414).

В чешском языке, таким образом, нейтральными эквивалентами русских предложений типа *Лекций не было, Павла нет дома* выступают двусоставные конструкции *Vyučování nebylo; Pavel není doma*.

Во-вторых, в качестве дополнения, являющегося семантическим субъектом, может выступать форма родительного падежа с предлогом *u*. Такое субъектное

дополнение обнаруживается в безличных предложениях при глаголах, которые обозначают физическое или психическое состояние, например:

*Она перестала дышать, и ночь сразу надвинулась такой разноголосицей звуков, что **у Миры** заложило уши* [Юлия Лавряшина. Улитка в тарелке (2011)];

*После разговора с Киникиным **у Капитонова** отлегло от сердца, поэтому, как голосовать, ему безразлично* [Сергей Носов. Фигурные скобки (2015)] (НКРЯ, онлайн).

Чешские корреляты подобных синтаксических структур также являются безличными предложениями, но, в отличие от русского языка, семантический субъект в них бывает выражен формой дательного или винительного падежа:

*Po všem tom povídání **mi** vyschlo v krku* [Proulx, Annie (2008): Takhle je to dobrý. Překlad: Klásková, Věra. Praha: Baronet];

*Pokud **vás** škrábe v krku, máte rýmu, kašel, lehce zvýšenou teplotu a váš zdravotní stav se zhoršuje pomalu, den po dni, pravděpodobně se jedná „jen“ o nachlazení, které vás potrápí zhruba týden* [Žena a život, č. 21/2014] (ČNK, online).

Форма родительного падежа с предлогом *у* также весьма частотна при глаголах с посессивным значением:

Название посессора получает форму род.пад. с предлогом *у*, а объект владения – форму им. пад., становясь грамматическим подлежащим. Таким образом, структура ситуации получает иное осмысление с точки зрения эффициента – им становится обладаемый предмет (выступающий в форме им. пад.), в то время как посессор выступает в форме род. пад. с предлогом *у*, это означает, что семантика посиденции воспринимается как наличие чего-н. при ком-чем-н. Перед нами своеобразная адэссивная конструкция, характерная для вост.-слав. языков: прежде всего для р., в немного меньшей степени для б.-р., и в еще меньшей мере для укр. (Мразек 1990, 45).

Обоснуем данный аргумент предложениями из Национального корпуса русского языка:

*Когда я вернулся, **у меня** не было ни квартиры, ни адреса* [Тамара Клейман. Левон Оганезов: Когда я вернулся, у меня не было ни квартиры, ни адреса (2002) // «Вечерняя Москва», 2002.05.16];

*Автобусы нужны России, другая проблема - **у городов** нет денег* [Александр Федоров. Лошадник (2002) // «Автопилот», 2002.02.15];

*Наверняка **у специалистов** не будет претензий и к другим гулливерам* [Константин Осипов. Кондрашина и Белова так не хватало в Швеции (2003) // «Петербургский Час пик», 2003.09.17] (НКРЯ, онлайн).

Для выражения посессивных отношений в сочетании с семантическим субъектом (дополнением в родительном падеже с предлогом *у*) могут употребляться и другие синонимичные глаголы, например:

***У нас** имеются международные патенты и соглашения о покупке лицензий на этот сплав в Англии и США* [И. Н. Фридляндер. Алюминиевые сплавы в авиаракетной технике // «Вестник РАН», 2004];

*Мьянманцы пошли еще дальше - **у них** отсутствуют фамилии и отчества - есть только имена* [Андрей Фатющенко. Золотой поцелуй, или главное чудо Мьянмы (2004) // «Вокруг света», 2004.06.15].

Для чешского языка характерен совершенно иной способ выражения посессивных отношений, а именно «название посессора выступает в позиции грамматического подлежащего, а предмет посессии – в роли грамматического объекта в форме вин. падежа. Конструкции этого типа занимают доминирующее, центральное

системное положение в зап.-слав. языках» (Мразек 1990, 44). Проиллюстрируем данное положение несколькими примерами из Чешского национального корпуса:

*Ale byty ani domy k pronájmu tady nebyly. Každý měl dům a žil v něm* [Proulx, Annie (2010): *Drsná země*. Překlad: Moník, Josef. Praha: Vyšehrad];

*Na jedné přednášce jste nedávno říkal, že je vám jedno, jestli budete mít o miliardu víc* [Nikita Poljakov (2014) // *Hospodářské noviny*, 20. 6. 2014];

*Myslí si, že jsou nejbližší přátelé, ale všichni mají svá tajemství, o něž se nikdy nepodělí* [Cleeves, Ann (2012): *Skryté hlubiny*. Překlad: Němcová, Edda. Praha: Knižní klub] (ČNK, online).

Итак, мы рассмотрели основные способы воплощения семантического субъекта в конструкциях, характеризующихся асимметрией грамматического и семантического субъекта. Резюмируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

- как в русском, так и в чешском языках фиксируются случаи несовпадения грамматического и семантического субъекта;
- в обоих рассматриваемых языках обнаруживается определенная фиксированность формы субъекта в зависимости от синтаксической модели предложения (творительный падеж в страдательных конструкциях и пр.);
- для русского языка, в отличие от чешского, характерно более частое использование косвенных способов реализации субъекта (аналогами русских односоставных предложений – безличных, инфинитивных – нередко являются чешские двусоставные конструкции);
- русский язык, по сравнению с чешским языком, обнаруживает большую вариативность выражения семантического субъекта (так, например, инфинитивные конструкции с дательным субъекта невозможны в чешском языке).

Таким образом, чешский язык оказывается гораздо более последовательным в плане соблюдения параллелизма между подлежащим (грамматическим субъектом) и производителем действия, носителем признака, агенсом (семантическим субъектом). Тенденция к столь строгому сохранению тождества, наблюдаемого в чешском языке, обусловлена различными факторами: результатами исторического развития анализируемых славянских языков (предпочтение глагольных конструкций, материально выраженной глагольной связки); влиянием немецкого языка; семантико-когнитивной спецификой русского и чешского языков.

#### ***Использованная литература / References***

ЗОЛотова, Г. А. (1982): *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: Наука, 1982. 368 с.

ЛЕКАНТ, П. А. (1969): К вопросу о синтаксическом субъекте. In *Вопросы филологии*. Москва, 1969. С. 197-204.

НКРЯ (онлайн): *Национальный корпус русского языка* [онлайн]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/> [дата обращения: 10.05.2018].

BAUER, J. (1961): *Kapitoly ze srovnávací mluvnice ruské a české II. Studie syntaktické*. Praha: Nakladatelství Československé Akademie věd, 1961.

ČNK (online): *Český národní korpus* [онлайн]. Режим доступа: <https://www.korpus.cz/> [дата обращения: 10.05.2018].

КУБИК, М. (1971): *Лекции по синтаксису русского языка*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 198 с.

KARLÍK, P., NEKULA, M, RUSÍNOVÁ, Z. (1995): *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1995. 800 s. ISBN 80-7106-134-4.

МРАЗЕК, Р. (1990): *Сравнительный синтаксис славянских литературных языков*. Brno.: Univerzita J. E. Purkyně, 1990. 149 s. ISBN 80-210-0204-2.

ŽAŽA, S. (1999): *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 122 s. ISBN 80-210-2058-X.

**Профиль автора:**

*Оксана Тругларжова, Ph.D., старший преподаватель*

Научные интересы: преподавание РКИ, история русского и чешского языка, синтаксис русского и чешского языка, морфология русского языка

Педагогический факультет, Университет им. Т. Г. Масарика, г. Брно, ул. Поржичи 7, 603 00

Чешская Республика

**oxinity@gmail.com**

**About the author:**

*Oxana Truhlarova, Ph.D., Assistant professor*

Research interests: Teaching Russian as a Foreign Language, Development of the Russian and Czech languages, Syntax the Russian and Czech languages, Morphology of the Russian Language

Faculty of Education, Masaryk University, Brno, Poříčí 7, 603 00, Czech Republic

**oxinity@gmail.com**

**ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ**

**ISSUES OF LITERARY SCIENCE**

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ВЕКТОР  
ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДОКТРИНЫ ЕКАТЕРИНЫ II  
(О ЛИТЕРАТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ «СКАЗКИ О ЦАРЕВИЧЕ ХЛОРЕ» И «СКАЗКИ О  
ЦАРЕВИЧЕ ФЕВЕЕ»)<sup>113</sup>**

**RUSSIAN AS A VECTOR  
OF THE EDUCATIONAL DOCTRINE OF CATHERINE II  
(ABOUT LITERARY FEATURES OF "THE TALE OF THE TSAREVITCH HLOR" AND "TALE OF THE  
TSAREVITCH FEVEY")**

**Татьяна Ивановна Акимова**

Резюме: В статье утверждается тезис об особой роли русского языка (как одного из славянских языков) в просветительской доктрине Екатерины II. Во все периоды своего царствования императрица понимала значение русского языка для просвещения граждан. В отличие от французского языка как языка аристократии, русский язык символизировал внесословный, общечеловеческий посыл императрицы к своему народу. В 1760-е годы это проявлялось в необходимости переводов важных современных книг, когда Екатерина переводила с французского на русский «Велизарий» Мармонтеля. В начале 1770 года она как публицист защищала русские ценности в написанном по-французски и адресованном западному читателю «Антидоте», а чуть позже демонстрировала знание русских нравов в своих комедиях, ставящихся на сцене. После возвращения из экспедиции профессора П.С. Палласа из собранного им материала Екатерина в 1780-е составляла и выпускала «Сравнительные словари всех языков и наречий», причем особое место здесь занимали именно славянские языки. В это же время она изучала русскую историю, приступая к введению общенациональной системы образования (И. Мадариага). Переводя значимый для французского самосознания «спор о древних и новых авторах» в русло «древней» и «новой» России (Ю.В. Стенник), Екатерина нашла «золотую середину» между мифологическим содержанием и доступным изложением в жанре сказки.

В 1781 году она сочиняет на русском языке одновременно и «Российскую азбуку» и «Сказку о царевиче Хлоре», утверждающие мысли о зависимости оценки поведения героя от владения им языковыми навыками. И если в «Российской азбуке» язык предстает инструментом повышения личностного успеха, то в «Сказке о царевиче Хлоре» язык – именно орудие правильного воспитания. В следующей сказке императрицы Февей демонстрирует уже сам блестящее владение языком не в смысле риторических умений, как в Азбуке, а в значении управления двором – как обязательное выполнение героем условия для успешного царствования. Изображение в сказках диалогов героев с волшебницей Фелицей-Екатериной или вельможей Решемыслом-Потемкиным передавало особую суть екатерининского просвещения – через обязательное в лице государства просветительское наставничество российских граждан.

Ключевые слова: литературное творчество Екатерины II, просвещенный абсолютизм, русский язык.

Abstract: In article the thesis about a special role of Russian (as one of Slavic languages) in the educational doctrine of Catherine II is approved. During the entire periods of the reign the empress understood value of Russian for education of citizens. Unlike French as aristocracy language, Russian symbolized an extra class, universal message of the empress to the people. In the 1760th years it was shown in need of the translations of important modern books when Catherine translated from French on Russian "Velizary" Marmontel. At the beginning of 1770 she as the publicist protected the Russian values in the "Antidote" written in French and addressed to the western reader, and showed knowledge of the Russian customs in the comedies which are staged a bit later. After return from the material collected by him Catherine in the 1780th made of an expedition of professor P.S. Pallas and published "Comparative dictionaries of all languages and adverbs", and a specific place was held here by Slavic languages. In the same time she studied the Russian history, starting introduction of a national education system (I. Madariaga). Transferring "a dispute on ancient and new

---

<sup>113</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00452 «Екатерина II: личность, творчество, эпоха. Энциклопедический словарь» / The research is sponsored by the Russian Foundation for Basic Research, project number 18-012-00452, "Catherine II: Personality, Creativity, Era. Encyclopaedic Dictionary".

authors", significant for the French consciousness, to the course "ancient" and "new" Russia (Yu.V. Stennik), Catherine has found "golden mean" between mythological contents and available statement in a fairy tale genre.

In 1781 she composes in Russian at the same time and "The Russian alphabet" and the "Tale of the tsarevitch Hlor" approving thoughts of dependence of assessment of behavior of the hero on possession by it of language skills. And if in "The Russian alphabet" language appears as the instrument of increase in personal success, then in "The tale of the tsarevitch Hlor" language – the tool of the correct education. In the following fairy tale by the empress Fevey shows already itself brilliant language proficiency not in sense of rhetorical abilities, as in the Alphabet, and in value of management of the yard – as obligatory performance by the hero of a condition for successful reign. The image in fairy tales of dialogues of heroes with the magician Felitsey-Ekaterina or the grandee Reshemyslom-Potemkin transmitted a special essence of Ekaterina's education – through educational mentoring of the Russian citizens, obligatory in the person of the state.

Key words: literary creativity of Catherine II, the educated absolutism, Russian.

Просветительская доктрина Екатерины II представляет собой сложный комплекс как теорий и проектов, так и мероприятий, проводимых императрицей Екатериной Алексеевной по утверждению порядков и уровня жизни российского народа, который должен был соответствовать цивилизованному идеалу, разрабатываемому западноевропейскими умами. В эпоху Просвещения центральными вопросами, связываемыми с формированием цивилизованного общества, являлись образование и воспитание, которым достаточно много уделялось внимание в работах, посвященных исследованию деятельности императрицы Екатерины II (Грот 1879, 33-34; Гуковский 1947, 375-376; Степанов 1988, 297-298; Каменский 1999, 252-253; Стенник 2004, 140-141; Мадариага 2006, 213-214). Не меньшего внимания, на наш взгляд, заслуживает проблема языкового выражения этой просветительской доктрины Екатерины. Ее изучение позволит нам наблюдать за логикой развития просветительской идеологии Екатерины II и видеть все перипетии становления ее программы на примере текстов, написанных самой императрицей.

Исходя из того факта, что первым значительным произведением монархини были ее «Автобиографические записки», которые она начала писать еще будучи Великой княгиней, следует подчеркнуть два обстоятельства, определяющие писательское поведение Екатерины (Вачева 2015, 47). Во-первых, они писались на французском языке с явной оглядкой на мемуары фрондеров времен Людовика XIV, что вполне отвечало той фрондерской позиции, которая владела великой княгиней, задыхающейся в «непросвещенных» комнатах дворца Елизаветы Петровны. Во-вторых, автор записок описывал сложность своего одинокого положения при дворе и желании иметь друзей и поддержку. Среди ряда факторов, способствующих налаживанию коммуникации с елизаветинскими придворными, Екатерина, бесспорно, осознавала русский язык, существующий в ее представлении неразрывно с обычаями, устойчивыми языковыми выражениями и историей народа. Не случайно автор останавливается на описании служанок, разговаривающих с ней по-русски, и на знании ими фольклорных произведений. Описывая литературный портрет П.Н. Владиславовой, Екатерина замечала, что «она была общительна, любила говорить, говорила и рассказывала умно, знала все анекдоты прошедшего и настоящего времени» (Екатерина II 1989, 70).

Самому первому проявлению языковой политики Екатерины II В.М. Живов ведет отсчет от 1767 года, когда перевод запрещенного во Франции романа «Велизарий» Мармонтеля во время плавания на корабле по Волге явился вызовом просвещенной Европе в отношении перемещения центра культурной жизни из Парижа в Петербург (Живов 1996). Императрица хвасталась не только тем, что благоприятствует

укоренению свободных нравов, в том числе и веротерпимости, отвергая тем самым всяческую тиранию, но и собирает вокруг себя творческих личностей, занимающихся переводами популярных европейских сочинений на русский язык. «Переводческий бум» должен был рано или поздно обратить внимание на состояние литературного языка и подталкивать решение вопроса в сторону облегчения восприятия читающей публики, в пользу разговорного языка дворянской элиты (Успенский 1985, 5). Следует отметить, что сама форма организации досуга перенималась из Франции и ее просветительских салонов (Лотман 1985, 223): поскольку перевод книги Мармонтеля разделялся Екатериной по главам по числу участников, то на первое место выходило совместное обсуждение переводимого романа и желание вывести это обсуждение за рамки тесного «императрицыного кружка». Так, в написанном автору романа письме подчеркивалось не столько ценность перевода, сколько факт его прочтения и распространения среди русских читателей: «Наш перевод упрекают в неровности слога: не спорим в этом, но мы не считаем удобным переменять что-либо в нем, потому что именно это объясняет то, что могло подвергнуться к переводу Велисария лиц, никогда в их жизни не исполнявших звания переводчиков. Каждая глава есть отдельный руд – и именно чувства, убеждения, безупречной нравственности, а не суеверного преследования» (Екатерина II 1767, 269).

Обращением к французским читателям должен был стать критический ответ императрицы на книгу Шаппа де Отероша «Путешествие в Сибирь» – «Антидот», создаваемый Екатериной в 1770 году. Теперь уже российская монархиня анонимно разоблачала неверные высказывания французского ученого о России и ее народе. Внимательно описывая фольклорные предания, географию, историю страны, Екатерина обращала внимание и на языковые выражения, которые иностранец, не знакомый с российской культурой, знать не мог (Екатерина II 2005, 347-348). Рассчитанного резонанса среди французской публики «Антидот» не принес, и императрица сосредоточивается через год-другой на написании комедий на русском языке, которые и явятся ее первыми посланиями к российской дворянской публике.

Кроме комедии «Передняя знатного боярина», драматические произведения Екатерины II адресовались молодым людям – девушкам и юношам, которые только делали первые шаги в свете и испытывали затруднения в выборе правильного поведения при дворе: императрица их учила понимать, что говорить и как говорить. Случаи, которые она представляла на обозрение перед публикой, касались поведения молодых людей вообще. Екатерину интересовало, какой образ жизни они ведут, что может их стеснять и какие беседы между собой они ведут. Перед девушкой ставилась проблема научиться рассказывать о себе самой, уметь себя представить в обществе и выражать свои мнения, независимо от старшего поколения. Молодого человека должно было интересовать обучение, служба и такое же, как у девушек, умение выгодно себя представить в свете.

Предполагалось, что отношения внутри семьи выстраиваются на русском языке, следовательно, и комедии писались Екатериной по-русски. В то же время ближе к середине 70-х годов 18 века императрица заводит переписку на русском языке с Г.А. Потемкиным, более похожую на эпистолярный роман (Екатерина II и Г.А. Потемкин 1997), отражаемую личные взаимоотношения монархини и фаворита, и на французском языке - с М. Гриммом, автором Литературной корреспонденции для европейских монархических домов. Все это доказывает, что Екатерина II обдуманно выбирала язык для составления своих эпистолярных посланий, и если с Гриммом она беседовала в письмах для формирования своего образа просвещенной государыни, то

в письмах к Потемкину представала любящая женщина, по-семейному воспитывающая своего адресата – верного друга и помощника в государственных делах.

В этом и кроется изюминка просветительской доктрины императрицы Екатерины II: просвещать по-домашнему, ненавязчиво, весело, с шуткой, независимо от объекта воспитания – члена королевской семьи, фаворита или представителя дворянства. Найденные Екатериной приемы воспитания воплотились ярче всего в двух аллегорических сказках, написанных на русском языке, в которых главным героем – сначала малолетним царевичем Хлором, а затем повзрослевшим Февеем – представал и предполагаемый наследник, и дворянство, и народ.

Выбор императрицей в качестве послания жанра сказки очень многое объяснял просвещенному читателю того времени. Прежде всего, он отсылал к знаменитому спору о древних и новых авторах, ведшемуся между французскими академиками на предмет эстетических идеалов и сведшемуся в итоге к рассуждению о возможности современного писателя считаться равным по авторитету античным авторам или нет. Обращение к прозаической сказке указывало на поддержку Екатерины в этом вопросе позиции Ш. Перро с его признанием галантности в качестве модели национального искусства и утверждением достаточного основания современного автора занять место на почитаемом Олимпе (Перро 1985, 91).

В то же время Екатерина намеренно архаизировала язык, стилизуя сказки под произведения периода Киевской Руси, а, следовательно, подчеркивала охранительные тенденции своей просветительской доктрины, так как «императрица при составлении своих сочинений преимущественно пользовалась разговорной речью» (Истомин 1898, 93). В этой связи, «Новая Россия» императрицы Екатерины – это преображенная сквозь призму западного образования и моделей поведения Русь, но неизменная в своей монархической системе управления, чему в немалой степени должен был служить и русский язык.

Наибольший идеологический пласт содержится в первой сказке императрице – «Сказке о царевиче Хлоре» (Екатерина II 1990). Именно в ней изображается иерархическая структура российского общества, увенчанная сверху розой, которая не колет, и которая олицетворяет собой одновременно мудрость и добродетель. Царевич Хлор должен пройти путь инициации, выходя за пределы дворцовых покоев и оказываясь ведомым двумя спутниками – невидимой волшебницей Фелицей и учителем Рассудком. На пути Хлор встречает веселящихся придворных, обучающихся в городе юношей, торговцев, затем мирно трудящихся крестьян и только последние предоставляют временный приют для царевича. Преодолев все преграды на своем пути, Хлор находит искомый цветок и доказывает свое право быть выше всех в социальной лестнице. В сказке о царевиче Февее герой не совершает инициационного пути, но проходит испытания другого рода – на верность своим учителям, на умение распознать доброе от злого, на демонстрацию идеального придворного поведения. И если в первом случае герой получал венец власти, то во втором случае – счастливую семейную жизнь, лишённую забот и скандалов, а поскольку модель семьи ассоциировала собой все государство, то царевич Февей также являл собой образ идеального властителя, способного просвещать целый народ.

Презентовав русским читателям через сказку утверждаемые ею модели языкового поведения, в которых внешняя галантность сочеталась со знанием национального языка и российской истории, Екатерина шла дальше в направлении собирания произведений фольклора и составления «Сравнительного словаря». Фольклор являл собой образец национальной мудрости и нравственного поведения, результатом чего явились изданные в 1782 году «Выборные российские пословицы»

(Екатерина II 1894), а «Сравнительный словарь» должен был демонстрировать особое положение славянских народов в европейской части континента. Она писала, что «название Перигор во Франции не что иное как имя, составленное из двух или даже трех слов чисто славянского происхождения» (Грот 1877, 431). Вывод, к которому пришла венценосная писательница, вытекал из просветительской доктрины: необходимо изучать славянские языки, чтобы лучше понимать народ, и именно эта не озвученная мысль пульсирует в сказках Екатерины II.

Таким образом, в сказках отразилось соединение двух разнородных начал, если рассматривать их сквозь призму становления русского литературного языка (Орлов 1937, 36). С одной стороны, обращение Екатерины к галантной сказке в духе Пьеро и Вольтера указывало на желание адаптировать западноевропейские художественные формы для выражения абсолютистско-просветительских идей, то есть проведения любых реформ только «сверху». С другой стороны, демонстрация императрицей знаний основ российской истории, языка и фольклора подчеркивала мысль о ценности общеславянской национальной культуры. При этом она должна мудро и галантно существовать рядом с «казанской», то есть не православной и неславянской. Поскольку императрицу заботила прежде всего ситуация «баланса» между славянским и западным миром, то просветительская идеология и являлась для нее неким общечеловеческим догматом, которого могут придерживаться все для сохранения всеобщего порядка. Углубление решения национальных вопросов привело к известному противостоянию сначала «шишковистов» и «карамзинистов» (Альтшуллер 2007, 48-49), а затем и славянофилов и западников, примечательно, что одним из принципиальных вопросов при этом выступал вопрос о роли русского языка.

#### ***Использованная литература / References***

АЛЬТШУЛЛЕР, М. (2007): *Беседа любителей русского слова. У истоков русского славянофильства*. Изд-е 2-е, доп. М. : Новое лит. обозрение, 2007. 448 с. ISBN 5-86793-533-7.

ВАЧЕВА, А. (2015): *Потомству Екатерина II. Идеи и нарративные стратегии в автобиографии императрицы*. София. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2015. 714 с. ISBN 978-954-07-3993-9.

ЕКАТЕРИНА II (2005): Антидот In *Каррер д'Анкосс Э. Императрица и аббат. Неизданная литературная дуэль Екатерины II и аббата Шаппа д'Отроша*. Пер. с фр. О. Павловской. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. С. 225–424. ISBN 5-224-04622-X.

ЕКАТЕРИНА II (1894): Выборные российские пословицы In *Императрица Екатерина II. Избранные сочинения*. СПб. : Тип. Глазунова, 1894. С. 20–24.

ЕКАТЕРИНА II И Г. А. ПОТЁМКИН (1997): *Личная переписка (1769–1791)*. М. : Наука, 1997. 990 с. ISBN 5-02-011222-4.

ЕКАТЕРИНА II (1989). *Записки императрицы Екатерины II*. Репринтное воспроизведение издания 1907 года. М. : Орбита. 1989. 748 с.

ЕКАТЕРИНА II (1990): *Сочинения*. М. : Современник, 1990. 557 с. ISBN 5-270-01123-9.

ГРОТ, Я. К. (1879): *Заботы Екатерины II о народном образовании по ее письмам к Гримму*. СПб. : Тип. М. А. Хана, 1879. 41 с.

ГРОТ, Я. К. (1877): Филологические занятия Екатерины II In *Русский архив*. 1877. Кн. 1 (№4) С. 425-442.

ГУКОВСКИЙ, Г. А. (1947): Екатерина II In *История русской литературы*. Т. 4. Литература XVIII века. Ч. 2. М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1947. С. 364–380.

ЖИВОВ, В. М. (1996): *Язык и культура в России XVIII века*. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 591 с. ISBN 5-88766-049-X.

ИСТОМИН, В. А. (1898): *Главнейшие особенности языка и слога произведений М. М. Хераскова, А. П. Сумарокова и императрицы Екатерины II в лексическом, этимологическом, синтаксическом и стилистическом отношениях*. Варшава : Тип. Варшавского учебного округа, 1898. 123 с.

КАМЕНСКИЙ, А. (1999): *Российская империя в XVIII веке: традиции и модернизация*. М. : Нов. лит. обозрение. 1999. 328 с. ISBN 5-86793-073-4.

ЛОТМАН, Ю. М. (1985): «Езда в остров любви» Тредиаковского и функция переводной литературы в русской культуре первой половины XVIII века In *Проблемы изучения культурного наследия*. М., 1985. С. 222–230.

МАДАРИАГА, И. ДЕ. (2006): *Екатерина Великая и ее эпоха*. М. : Омега, 2006. 448 с. ISBN 5-465-00976-4.

ОРЛОВ, В. (1937): А. С. Пушкин – создатель русского литературного языка In *Пушкин: Временник Пушкинской комиссии / АН СССР*. Ин-т литературы. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. [Вып.] 3. С. 23–42.

ПЕРРО, Ш. (1985): Параллель между древними и новыми в отношении искусств и наук In *Спор о древних и новых*. М. : Искусство, 1985. С. 59–94.

СТЕННИК, Ю. В. (2004): *Идея «древней» и «новой» России в литературе и общественно-исторической мысли XVIII–начала XIX века* СПб. : Наука, 2004. 277 с. ISBN 5-02-027144-6.

СТЕПАНОВ, В. П. (1988): Екатерина II In *Словарь русских писателей XVIII века*. Л.: Наука, Ленингр. отд-ие, 1988. Вып. 1 (А–И). С. 291–302.

УСПЕНСКИЙ, Б. А. (1985): *Из истории русского литературного языка XVIII – начала XIX века. Языковая программа Карамзина и ее исторические корни*. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 216 с.

**Профиль автора:**

*Акимова Татьяна Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы.*

Научные интересы: история русской литературы, диалог как авторская стратегия, жанровая система, литературное творчество Екатерины II.

**akimova\_ti@mail.ru**

**About the author:**

*Akimova Tatiana Ivanovna, Doctor of Philological Sciences, Professor Russian and Foreign literature department*

Research interests: history of the Russian literature, dialogue as author's strategy, genre system, literary creativity of Catherine II

**akimova\_ti@mail.ru**

## ТРАДИЦИИ И АВТОРСКАЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ В «СКАЗКЕ О МЕРТВОЙ ЦАРЕВНЕ И О СЕМИ БОГАТЫРЯХ» А.С. ПУШКИНА

### TRADITIONS AND AUTHOR'S INDIVIDUALITY IN "THE TALE OF THE DEAD PRINCESS AND THE SEVEN KNIGHTS" BY A.S. PUSHKIN

Сергей Анатольевич Васильев

Резюме: Ш. Перро сюжет о «спящей красавице» рисует как «куртуазное» (дворцовое) происшествие. Братья Гримм находят художественное «равновесие» между изображением волшебного и человеческими, бытовыми мотивировками поступков в сказочном сюжете. В.А. Жуковский, не оставляя беглой обрисовки образов, в рамках сказочного сюжета пытается сделать поведение героев более «личностным», основное внимание уделяет художественному постижению природы волшебного. А.С. Пушкин, литературно переработав как фольклорный, так и литературный материал, христианский миф, создает яркую, соответствующую духу национальной культуры художественную концепцию любви и брака.

Ключевые слова: авторская индивидуальность, национальная культура, концепция любви и брака

Abstract: The «sleeping beauty» plot is rendered by Charles Perrault as a courtly one. Turning to this fairy plot, the Brothers Grimm find artistic «balance» between the magic and human or everyday motivations of certain actions. V.A. Zhukovsky provides only a cursory rendering of the imagery, but tries to picture his characters as individuals in the context of this fairy-tale plot; at the same time, the poet focuses on artistic investigation of the magic. Against this background, A.S. Pushkin performs remarkable synthesis. He artistically combines folkloric materials with Christian myth and literary works, thus creating conception of love and marriage within the spirit of the national culture.

Key words: Author's individuality, national culture, conception of love and marriage

Now let's give a detailed example of how tradition, influences, literary school, and cultural epoch could actively contribute to the forming of author's literary image as well as to the one of artistic work as a whole, without necessarily negating individual principle, but, on the contrary, developing personal aspect and providing it with material for creative activities. One such typical work (among many others) is «The Tale of the Dead Princess and the Seven Knights» (1833) by A.S. Pushkin. As mentioned above, he was a proteistic poet and a master of artistic disguise. Thanks to this, cultural tradition and creative findings of his contemporaries were treated by Pushkin with exclusive sharpness. The «wandering» plot (i.e. the one, already widespread in the world literature and folklore) of «sleeping beauty» was used by the poet for his fairy tale. According to A.N. Afanasyev, the Indo-European myth «of the nature's creative powers represented as a deity falling asleep and then awakening» (Афанасьев, 1995, 228) is the source of this plot or, in other words, the mythical changing seasons are implied here. The scholar noted that «the goddess of spring (or the virgin of sun), being exhausted by the witch of winter or being obscured by the demonic serpent, currently loses her splendid beauty and gains it anew at the end of the ordeal period» (Афанасьев 1995, 317). The rescuer of the «beautiful princess» overcomes the «whole ordeal», «he should hold her hand and remain absolutely silent, without fear of the diabolical apparitions» or, according to another version, there is «a kiss annihilating the influence of the sorcery» (Афанасьев 1995, 318). Among other folk and poetic plots and motifs, the motif of the searching for husband is cognate to A.S. Pushkin's «The Tale of the Dead Princess and the Seven Knights». This motif of Slavic origin was also described by A.N. Afanasyev: «the beloved beauty lost her darling and so took to the road; after a long

search <...> she managed to deliver him from the magic dream send by a cunning rival, to push aside the latter one, and to became a real wife» (Афанасьев 1995, 228).

It should be mentioned that A.S. Pushkin «replaced» a wife by a husband: as is known, Prince Yelisey is looking for his lost bride in the fairy tale written by the poet (Зуева 1989, 95). This plot – as well as the related motifs – was frequently reimagined by writers from different countries. Among them the following ones should be mentioned: Charles Perrault («The Sleeping Beauty»; France), the Brothers Grimm («Snow White» and «Little Briar Rose»; Germany), V.A. Zhukovsky («The Sleeping Princess»; Russia), and others. Let's consider only certain, but the most significant, features indicating how the «wandering» plot was rendered by A.S. Pushkin in his «The Tale of the Dead Princess and the Seven Knights» (1833).

Thus, the fairy tale's exposition (this one describing the birth of the princess) is already important. Note that the benevolence of Heavenly Powers can be seen here through the indication to the church calendar. It is quite clear that the Christmas Eve is mentioned: **«Then from God on Christmas Eve / She a daughter did received»** (Pushkin 1974, 3; here and throughout emphasis is our. – S.V.) (or, in literal translation: «And so on the very Christmas Eve, at this very night / Lord gave a daughter to the Tsaritsa». – Translated by A.I.Parfyonov. – S.V.). It is symbolical that the princess was born at the night of Christ's Nativity. In this regard, the common phrase «Got gave» gains its original meaning: any birth is a gift from God and a manifestation of His benevolence. The phrase also serves as a supplementary indication to the wonder of pregnancy (the pregnancy isn't mentioned in the fairy tale, only the fact that the Tsaritsa was waiting for her husband departed on a long journey). Entanglement of the «sleeping beauty» plot is the «mistake» made by the king (or the Tsar Matvey), who didn't invite a sorceress (or an enchantress) to the feast celebrating the birth of his daughter.

Let's now turn to A.S. Pushkin's fairy tale. The cause of the sorcery is also (albeit indirectly) associated here with princess's father, but it isn't a «mistake» made by the Tsar or an accidental theft. The second marriage of the sovereign reveals the shroud of mystery, which have enwrapped his image. As compared with the detailed representation of feelings peculiar to the Tsar's first wife (those ones, forming the Tsaritsa's image: «Not a sign of her beloved!» and other passages), the preterition on the new family relationship is especially significant. Instead, the detailed portrait of the second Tsaritsa is provided by the poet, thereby replacing the depiction of the first one's feelings. It is obvious that the «temptation» of the impersonal and «empty» Tsar by the «stubborn» and «haughty» beauty doesn't rendered by the author here, as it is the case with Pushkin's another literary work, «The Tale of the Golden Cockerel» (1834). No wonder such a stepmother envies precisely the female attractiveness of her stepdaughter (it is a plot connected with the Russian fairy tale «The Magic Mirror», which is reimagined by the author in the given case). The Pushkin's stepmother wishing to deal with the princess doesn't waste her time waiting: «on the night before the wedding», she commands Smudge to feed the girl to the wolves. The princess is send to the forest for death, which isn't a fictitious one at all: thus, the dog Sokolko really dies having gulped the poisoned apple. Pushkin sharply dramatizes the plot through the omitting of the sorcery itself and the conditions on which it could be overcome; in other words, the whole entourage of the magic death sleep is removed by the poet. If the conditions on which the princess fall asleep are unknown, then when and how she'll wake up is unknown as well, and, indeed, even the awakening itself isn't certain.

The situation may be described in a slightly different manner: if it isn't a death, but a sleep, we have here a very specific one, infinite or eternal, i.e., basically, the same death. This is what determines the image of the eternal dream: «...a coffin made of crystal / Where

the Princess lay at rest / In the deep sleep of the blest» (or, in literal translation: «And in that crystal coffin / The Princess sleeps endlessly»). The dead metaphor of perpetual dream (*spit vechnym snom* in Russian) gains here, as it is typical for Pushkin's style, the concrete meaning: *perpetual dream* isn't just a paraphrasing for *death* or a sign of certain folkloric work being «literally» stylized, but also a direct characteristic for the dream of the Princess. All the plotline on Prince Yelisey's search is due to this artistic preterition about the sorcery. He doesn't know where the Princess is, he doesn't know whether she'll awake ever, he doesn't know if she's even still alive. Ruslan, a hero of the early Pushkin's narrative poem «Ruslan and Lyudmila» (1820), at least sees how his bride was hidden by the magician and so have a kind of hope. Yelisey, on the contrary, can only believe and do his duty as a fiancé (he and the Princess are officially engaged). The meaning of the hero's name contributes to this purpose as well (note that other characters of the fairy tale are nameless, including the Princess; as is known, names have only Smudge and the dog Sokolko): the name Yelisey is derived from the Hebrew *עֲלִישַׁי* meaning *My God is salvation*. Emphasizing the sanctity of the conjugal ties to be, Pushkin designates Yelisey as «widower» in his drafts.

There is also the servant Smudge (or, originally, *Chernavka*) in the fairy tale written by the poet (this character, as you remember, serves to realize the plans of the Tsaritsa). The name of the «chamber maid» includes the portrait characteristic (Урюмов 1970): the original Russian *Chernavka* implies that she is swarthy or dark-haired girl (the name is cognate to the Russian word *chernyy* meaning *black*). The image of this name implies, however, not only portrait meaning connected with the color; there is another semantic aspect of the «root» *chernyy*. Thus, the stepmother, as mentioned, is «green with envy» (or, more literally, «full of **black** envy», *chernoy zavisty polna*) towards her stepdaughter. It is a final line; there are also two versions of the autograph fair copy created earlier (Berlin State Library): «she was full of envy wrath» and «she was full of spiteful envy» accordingly. In the case of these two versions, the color characteristic of the evil is still missing and, consequently, the important semantic detail is absent. The color relation is established through the very textual convergence. Let's cite this passage in Russian: «*Ona, / Chernoy zavisty polna, / Brosiv zerkal'ce pod lavku, / Pozvala k sebe Chernavku*» – «She / Being green with envy / Having hurled the mirror underneath the bench, / Summoned Smudge» (The passage is given here in literal translation, regardless meter and rhyme. Translated by A.I.Parfyonov. – S.V.). The image of the «beggar-woman» or, literally translated, the one of the «beggar-nun» (*nishchaya chernica* in Russian; *Chernica* is a Russian word for *nun*. This word is cognate with the Russian adjective *chernyy* meaning *black*, since the Orthodox nuns always wear black clothes) provides another semantic aspect of black in the fairy tale. It is uncertain, however, who this beggar-woman is. Is she the Tsaritsa herself (as was rendered in the animated cartoon), or Smudge? (The latter version is a more probable, since Smudge is forced to «send the Princess to her death» under the threat of torture or, in the Russian original, under the one of arms.) In any case, the «black envy» image pervades the scene of the poisoning, though the word *chernica* remains uncertain as to its semantics. The princess sees the beggar-nun as an elderly woman, who needs the Christian help, and calls her «granny». According to one of the versions of the fairy tale's finale, the Tsaritsa, before the death, «ran for Smudge». Probably, she wants to deal at least with the chamber maid, since the Princess has avoided her machinations. So, the name Smudge (*Chernavka*), giving into account its semantic link with the «black envy» (*chernaya zavist'*), may be treated symbolically, i.e. as personification of the slavish and evil nature. There is another semantic level, this one more obvious for a nineteenth-century person and connecting the name *Chernavka* with the theme of death. The diminutive form of *Chernavka* is *Navka* or *Navochka*, which sounds almost like the Russian old and dialectical noun *nav'* (meaning

*corpse* or *deceased*), or like the Russian adjective *naviy* which is an old and dialectical word as well (see, for example, the title of the trilogy «Spells of Death» [*Nav'i chary*] by F.K. Sologub).

In the case of the fairy tales written by the Brothers Grimm or Zhukovsky, the Princess isn't an active character before the sleeping and her wedding in the finale is only a fantastic adventure. In the case of the tale by Charles Perrault, the high society Princess rebukes the Prince for «so long waiting», though he can't come earlier because of the sorcery. And Snow White is enjoying the care of the dwarfs in the Brothers Grimm's fairy tale.

A.S. Pushkin reimagines the plotline connected with the seven dwarfs and so gains another artistic level (Зыева 1989, 97). In the case of his fairy tale, the Princess lives in the house of the seven knights as «lady», she herself moves about «dusting, polishing and cooking», she is «never bored», and waiting for Yelisey isn't mentioned by the author. There is, however, certain trial for her and for her love, when the brother knights propose marriage («be a wife to one at least») (Зыева 1989, 98). The Princess manages not to offend them with refusal as well as to her keep love. She explains that the refusal is due to her feelings («...my heart is to another / Pledged for evermore. One day / I shall wed Prince Yelisey!»), and conjugal duty («I've no choice – my hand is promised!»). Note that she utters the name of Yelisey here for the first and only time. Having displayed fidelity and love, the Princess travels her part of the way towards «resurrection» and matrimonial bliss. The reference to the knights in the fairy tale's title («The Tale of the Dead Princess and the Seven Knights») points out at this fact as well.

Let's note one more detail: the Princess is designated here as «dead» and not as «sleeping» or «asleep». Of course, this feature isn't accidental. The adjective «dead» contributes significantly to the artistic conception of love rendered in the fairy tale. Thus, the ballad entourage of «the beyond» becomes functional and symbolical. The Princess is dead for her stepmother and Smudge, since the looking-glass is silent about her (though she «resurrects» two times for the Tsaritsa). Furthermore, she is dead for the knights, who deliver a romantic oration over her coffin («spite took its toll»), and, finally, for Prince Yelisey, because the Wind tells him that his bride is «in... tomb». She is roused from the eternal sleep (i.e. all the same «resurrected») by the fidelity of Yelisey and by his love. Both these two features of the young couple's relationship are emphasized in the rendering of the Yelisey image as well: «And the Prince in tears dissolving / Threw himself upon the coffin... » (or, literally, «Threw himself upon the coffin of his dear bride»). «Dear bride», the appellation of the Princess, presupposes exactly fidelity and love being merged into one feeling. A.S. Pushkin, however, was thinking about other versions. Among them the following ones could be mentioned: «...upon the coffin of his beauty» and «...upon the coffin of his bride». As you can see, the first version implies only love, while the second one presupposes merely duty, which is emphasized through the word «his». The resurrection of the Princess is a wonder of fidelity and love and, accordingly, is created by the two, i.e. by the Princess herself and Prince Yelisey. In this regard, the picture of the resurrection becomes extremely important: «And it (the coffin. – S.V.) broke! The maiden straight / Came to life, sat up, in great / Wonder looked about and yawning / As she set her bed see-sawing / Said with pretty arms outstretched: / “Gracious me! How long I've slept!” / Down she stepped from out the coffin... / O the sighing and the sobbing!».

This picture may be understood as the one bearing features of artistically reimagined Gospel. The princess, soon after waking up, starts to speak and her first words are uttered in the coffin, just as it is the case with the evangelical young man: «And He came and touched the bier: and they that bare him stood still. And He said, Young man, I say unto thee, Arise.

And he that was dead sat up, and began to speak. And He delivered him to his mother» (Luke, 7: 14–15). The semantic convergence between death and sleep is also provided in the Gospel. We have in mind the raising of Jairus' daughter: «And all wept, and bewailed her: but He said, Weep not; she is not dead, but sleepeth. And they laughed Him to scorn, knowing that she was dead» (Luke 8: 52–53). Being resurrected, the laymen see death as a kind of sleep, but also for the initiated it ceases to be the same irreversible death. Let's note that the Russian word *deva* (meaning *maiden*) is used in the Pushkin's passage on resurrection. This word is of Church Slavonic origin and so may be conceived as stylistic allusion to the Gospel (where the similar word *devitsa* [meaning *maid*] is used). Among the numerous appellations of the Princess in the fairy tale, the word *deva* (maiden) is applied only one more time, but as folkloric one: the Moon replies «No, I have not seen the maiden» (or, literally, «I have not seen the beautiful maiden», *ne vidal ya devy krasnoy*). The permanent epithet *krasnaya* (meaning *beautiful*) and the folkloric and poetical genre of the «element» conjuration speak for themselves, i.e. determine that the word *deva* is used here in quite another context and, accordingly, has another stylistic function.

Let's return to the scene of resurrection provided in the Pushkin's fairy tale. This scene is reminiscent of the Gospel, since «facts» and immediate responses on them are primarily rendered here: «And it (the coffin. – S.V.) broke», «The maiden straight / Came to life», «As she set her bed see-sawing / Said», «Down she stepped from out the coffin...», «O the sighing and the sobbing!». Let's consider the last passage; in the Russian original there is the following line: *Ah!.. i zarydali oba* (literally: «Ah!.. And the both of them burst into tears»). It should be noted that the previous version was another: *vozrydali oba*. This version has the same meaning, but is different in relation to style. The form *vozrydali* is literary and poetical, and, accordingly, does not allow to separate the picture from its valuation. The resurrection scene is also interesting because of some other language features. In particular, the word *ozhila* («came to life») is significant (it is used in the following context: *Deva vdrug / Ozhila*, «The maiden straight / Came to life»). This word could mean «resurrection» (it is treated so by the «Dictionary of A.S. Pushkin's Language») or «restoration of vital powers» («to be vigorous again»), as it is the case with «Ruslan and Lyudmila». Furthermore, the word *ozhila* could mean «awakening» as well. In this case, the word *vdruk* («straight» or, more literally, «all of a sudden») conveys Yelisey's state of mind (unexpectedness) as well as the fact that things happen very quickly. Also note that semantic importance of the word *ozhila* is emphasized through the enjambement device (*Deva vdrug / Ozhila*).

A complicated artistic and semantic opposition between death and life is rendered in the fairy tale. Let's give some other examples: «the *dead* princess», «Scared to *death* <...> Loud she pleaded: "Spare my *life!*"», «God in heaven strike me *dead*», «When wolves arrive / Let them eat the girl *alive*», «And the quicker she shall *die!*» and others. This opposition was mainly rendered by the poet in the context of folkloric poetry stylization or, partially, in the framework of Christian myth. Consequently, the wedding (i.e. the result of characters' fidelity and feelings) becomes especially meaningful and can't be regarded as an ordinary happy end (it should be noted that the Russian original presupposes exactly church ceremony, not just wedding, though the latter one is also mentioned at the very end of the fairy tale).

So, the «sleeping beauty» plot is rendered by Charles Perrault as a courtly one. Turning to this fairy plot, the Brothers Grimm find artistic «balance» between the magic and human or everyday motivations of certain actions. V.A. Zhukovsky provides only a cursory rendering of the imagery, but tries to picture his characters as individuals in the context of this fairy-tale plot; at the same time, the poet focuses on artistic investigation of the magic.

Against this background, A.S. Pushkin performs remarkable synthesis. He artistically combines folkloric materials with Christian myth and literary works, thus creating conception of love and marriage within the spirit of the national culture.

#### ***Использованная литература / References***

АФАНАСЬЕВ, А.Н. (1995): *Поэтические воззрения славян на природу*: в 3 т. Т. 2. Москва: Современный писатель, 1995. 400 с. ISBN: 5-265-03307-6.

ЗУЕВА, Т.В. (1989): *Сказки А.С. Пушкина: Книга для учителя*. Москва: Просвещение, 1989. 159 с. ISBN 5-09-001174-5.

МЕДРИШ, Д.Н. (1992): *Путешествие в Лукоморье. Сказки Пушкина и народная культура*. Волгоград: Перемена, Волгоградский государственный педагогический университет, 1992. 144 с. ISBN 5-88234-131-0.

МИНЕРАЛОВА, И.Г. (2002): *Детская литература*. Москва: Владос, 2002. 176 с. ISBN 5-691-00697-5.

ПУШКИН, А.С. (1948): *Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях // ПУШКИН, А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 3. Кн. 1*. Москва: Издательство АН СССР, 1948. С. 541–556.

САПОЖКОВ, С.В. (1991): *Сказки Пушкина как поэтический цикл // Детская литература*. 1991. №3. С. 23–27.

УГРЮМОВ, А.А. (1970): *Русские имена*. Вологда: Северо-Западное книжное издательство, 1970. 112 с. ББК Ш141.12-316.2.

PUSHKIN, A. (1974): *The Tale of the Dead Princess and the Seven Knights*. Moscow: Raduga Publishers, 1974. 40 p.

#### **Профиль автора:**

*Васильев Сергей Анатольевич, профессор Московского городского педагогического университета, доктор филологических наук, профессор.*

Научные интересы: русская литература XI–XXI веков, теория художественного стиля.

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Сельскохозяйственный проезд 2-й, д. 4, к. 3, 129226, Россия

**okdomovenok@yandex.ru**

#### **About the author:**

*Vasilev Sergei Anatolyevich, professor of Moscow City University, Doctor of Philology, professor.*

Scientific interest: Russian Literature or the 11<sup>th</sup>–21<sup>st</sup> c., theory of art style.

Moscow City University, Moscow, Selskokhozyaystvennyj proyezd 2-y, d. 4, k. 3, 129226, Russia

**okdomovenok@yandex.ru**

**ИСТОЧНИКИ ТЕКСТА НАУЧНОГО ИЗДАНИЯ РОМАНА  
М.А. ШОЛОХОВА «ТИХИЙ ДОН»**

**SOURCES OF THE TEXT OF THE SCIENTIFIC PUBLICATION NOVEL  
BY M.A. SHOLOKHOV "THE QUIET DON"**

**Юрий Александрович Дворяшин**

Резюме: в статье дается сопоставительный анализ и обоснование основных источников текста романа М.А. Шолохова «Тихий Дон». Научное издание романа подготовлено на основе критического сопоставления известных в настоящее время автографов произведения с авторитетными его изданиями, вышедшими при жизни писателя. Это позволило с высокой степенью вероятности установить подлинный смысл многих сомнительных текстологических ситуаций и устранить целый ряд ошибок, вошедших в роман с первого его издания.

Ключевые слова: Шолохов, «Тихий Дон», основной источник текста, новаторские текстологические решения, осмысление генезиса выявленных разночтений и вариантов, принципы восстановления аутентичного текста.

Abstract: in this article the comparative analysis and justification of the main sources of the novel of M.A. Sholokhov "The Quiet Don" is given. The scientific publication of the novel is prepared on the basis of critical comparison of autographs of the work known to his authoritative editions which have appeared during lifetime of the writer. It has allowed with high degree of probability to establish true meaning of many doubtful textual situations and to eliminate a number of the errors, which have entered the novel from his first edition.

Key words: Sholokhov, «The Quiet Don», main source of the text, innovative textual decisions, judgment of genesis of the revealed discrepancies and options, principles of recovery of the authentic text.

Подготовка научного издания «Тихого Дона» в академической филологии уже в 80-е годы XX века воспринималась как одна из приоритетнейших задач. Эта задача впервые определенно была заявлена на Шолоховском симпозиуме, состоявшемся в 1985 году в Белграде – Нови-Саде. Значимость этого заключения была тем более высокой, что оно отражало убеждения ведущих шолоховедов, принявших участие в работе симпозиума, таких как П.В. Палиевский, Гейр Хьетсо, М. Заградка, Богдан Косанович и др.

Интерес к аутентичности текста «Тихого Дона» испытывали и зарубежные читатели, и исследователи. Косвенно об этом свидетельствует то, что еще при жизни писателя предпринимались попытки осуществления идеи подготовки и издания подлинного текста любимого романа. Так, в конце 1970-х годов английский переводчик Роберт Даглиш по предложению издательства «Радуга» начал работу над переводом «Тихого Дона» для готовящегося собрания сочинений Шолохова на английском языке. В процессе выбора источника для перевода он установил отсутствие в поздних выпусках романа целого ряда фрагментов текста, имевшихся в первых изданиях. Переводчик признавался: «я не мог избавиться от ощущения, что будет жаль, если, презентуя новый полный перевод, я не дам читателю шанс познакомиться с изъятыми страницами» (Даглиш 2015, 22). Даглиш изложил свои соображения в письме к Шолохову. Михаил Александрович ответил письмом к издателям «Радуги», давая свое согласие на использование для перевода ранних изданий «Тихого Дона» с учетом «интереса, который сохраняется и по сей день среди американских и английских читателей и ученых к ранним редакциям романа» (Даглиш 2015, 22). В результате перевод 1-й и 2-й книг «Тихого Дона» в англоязычном Собрании сочинений

М.А. Шолохова (М.: «Радуга», 1980) в соответствии с пожеланием автора был сделан на основе издания 1928 года в «Московском рабочем».

Насущная потребность в такого рода издании подвигла и российских исследователей предпринять попытки решения этой задачи. В 1995 году группа отечественных исследователей под руководством профессора В.В. Петелина выпустила «Тихий Дон» в двух томах (Шолохов 1995), объявив издание «первым научным изданием текста» романа, «в полном объеме соответствующим творческой воле автора» (Петелин 1995, 2, 25). Еще более афишированным стало вышедшее в 2001 году в издательстве «Московский писатель» издание романа (Шолохов 2001), «авторский текст» которого подготовил А.Ф. Стручков. Это последнее издание особенно настойчиво представлялось в качестве безусловно соответствующего воле писателя. На презентации издания председатель Союза писателей России Валерий Ганичев утверждал: «Мы представляем сегодня роман во всем его сиянии и блеске, с неповторимым шолоховским стилем и всем богатырским богатством русского языка – таков “Тихий Дон”, восстановленный по исходным рукописным текстам великого русского писателя Михаила Шолохова».

К сожалению, при всем уважении к трудам ученых и издателей, готовивших это и предыдущие издания, они не могут претендовать на статус научных. Почему? 1). Первые из названных издания были подготовлены и выпущены без учета даже тех рукописных материалов, которые в то время были известны, что аргумент лишает их научной основательности; 2). Однако и использование рукописных материалов без их соотнесения с издававшимся в разное время текстом, в подготовке которого в той или иной степени безусловно принимал участие автор, не гарантирует его каноничности.

В процессе исследования первых публикаций «Тихого Дона» было установлено существенное отличие журнального текста 1-й книги романа (Шолохов 1928) от отдельного его издания в 1928 году в «Московском рабочем». Редакторы «Октября» весьма произвольно правили текст, не только подгоняя его к языковой и литературной норме, но не останавливаясь и перед изъятием целого ряда его фрагментов.

Вместе с тем был выявлен ряд одинаковых искажений: опечаток, ошибочных прочтений, редакторских и цензорских правок и т. п. Значительная часть погрешностей появилась на этапе подготовки рукописи романа к изданию – при ее перепечатывании. Известно, что рукопись первых частей «Тихого Дона» перед отправкой в издательство перепечатывалась в Вешенском районном исполнительном комитете машинисткой весьма посредственной квалификации. Шолохов не без юмора писал об этом в издательство «Московский рабочий» 22 июля 1927 года: «Есть в нашей станице такой “орган”, который печатает рикю разные исходящие, вот этот-то печатный станок (я крепко верю, что это не пишущая машинка, а ее прадед – печатный станок времен Иоанна) печатает мой роман... <...> Дама, которая управляет сией машиной, работает весьма медленно и я, по всей вероятности, пока она кончит печатать роман, успею написать другой» (Шолохов 2003, 20). При перепечатывании белой рукописи первой книги «Тихого Дона» был допущен ряд погрешностей, которые не были замечены писателем. Косвенным тому подтверждением является то, что некоторые деформированные фрагменты обнаруживаются и в журнальной публикации, и в первом отдельном издании. Так, в V главе 3-й части повествуется о первом бое, в котором принял участие Григорий Мелехов. Атакой командует **подъесаул** Полковников, о чем неоднократно сообщается. Но в момент самого начала атаки командир неожиданно повышается в звании – становится есаулом: «— Пики к бою, шашки вон, в атаку марш-марш! — обрезал **есаул** команду и выпустил коня». Слово «есаул» в этом случае употребляется во всех изданиях романа, в том числе, и в

журнальной публикации, и в последних собраниях сочинений. Налицо ошибка, которая, скорее всего была допущена не автором, а машинисткой при перепечатывании текста, поскольку в черновом автографе находим отчетливо написанное слово «подъесаул» (ОР ИМЛИ. Ф. 143. Оп. 9. Ед. хр. 4/1).

В результате сопоставительного анализа всех без исключения автографов произведения, которыми располагает филологическая наука, со всеми его изданиями, опубликованными при жизни писателя, было установлено, что нет ни одного издания, в котором в полной мере воплощена творческая воля автора. Анализ разночтений показал, что в каждой последующей публикации наряду с вероятными авторскими изменениями появлялись не только опечатки, пропуски и ошибки, но и редакторские искажения, которые кочевали из издания в издание. Поэтому на протяжении длительного времени центральной и наиболее острой проблемой оставалась проблема выбора основного источника текста. Первоначально среди вероятных ее решений по отношению к 1-й и 2-й книгам романа приоритетное положение занимали две версии. Согласно одной из них, предпочтение следовало отдать первым отдельным изданиям книг, вышедших в 1928 году, поскольку их тексты почти адекватно воспроизводили сохранившиеся автографы произведения (особенно беловые). Другая позиция состояла в особом внимании к изданию «Тихого Дона» 1941 года, когда роман вышел в завершённом виде в составе всех четырех книг (Шолохов 1941). Вторая точка зрения вскоре была отринута на том основании, что тексты первых трёх книг, определившихся в своей целостности в начале предвоенного десятилетия, в последующие годы подверглись существенной правке, не имевшей творческого характера. Так, в первой книге романа в издании 1935 года в соответствии с приказом по Главлиту «О борьбе за чистоту русского языка», согласно которому требовалось от издательских работников «решительно бороться против грубых выражений, ругательных и блатных слов и проч.», была изъята или трансформирована значительная часть ненормативной лексики (Шолохов 1935).

**Изд.: Шолохов М. Тихий Дон. М., 1933.**

«Пошел ты к тетери-ятери, к ядерной матери!» (кн. 1, с. 36).

«Ишь ты, курва, мать твою суку, мало тебя били!» (кн. 1, с. 50).

«Врюхались, мать вашу!» (кн. 1, с. 60).

«Повадился один такой-то хрен» (кн. 1, с. 247).

«к гребени матери» (кн. 1, с. 247).

«Ты чего, в жилу твою мать, глядишь?» (кн. 1, с. 248).

«Монопольку закрутили, гребни их разгребни!» (кн. 1, с. 257).

**Изд.: Шолохов М. Тихий Дон. М., 1935.**

«Пошел ты к тетери-ятери!» (с. 40).

«Ишь ты, курва, мало тебя били!» (с. 54).

«Врюхались!..» (с. 63).

«Повадился один такой-то» (с. 254).

«к чертовой матери» (с. 254).

«Ты чего глядишь?» (с. 255).

«Монопольку закрыли!» (с. 263).

Редакторская правка текста первых книг «Тихого Дона» в издании 1941 года состояла в весьма обильной замене «местных речений», «провинциализмов» словами и словосочетаниями общеупотребительными, соответствующими усредненной литературной норме. В издании 1933 года (Шолохов 1933) были совершены многочисленные, в том числе и весьма объемные купюры. Среди изъятых в 1933 году фрагментов текста выделяются более или менее объемные купюры, имеющие идеологический смысл. Так, становится ощутимым запрет на именование казачества

национальностью, нередко встречающееся в первых изданиях «Тихого Дона». К такого рода исправлением следует отнести и повсеместное изъятие в 1933 году из авторской речи слова "хохол" и производных от него слов, которые заменялись на "украинец" и такого же типа производные слова.

Особенно многочисленными были купюры текста 5-й части романа, касающиеся сюжетной линии Илья Бунчук – Анна Погудко. Была вычеркнута значительная часть главы XVI, повествующая об отношениях героев после выздоровления Бунчука, а также полностью купирована XXV глава, в которой Анна сообщает о том, что скоро станет матерью, а также рассказывается о подготовке к бою с белоказаками, в котором она (в следующей главе) будет смертельно ранена.

Однако следует признать, что произведенные в 1933 году сокращения текста первых книг «Тихого Дона» не нарушают художественной логики всего романа, и суждения об их происхождении как результате внешнего воздействия на писателя имеют скорее предположительный, чем утверждающий характер. Очевидно, что отмеченные выше купюры весьма разнородны по своему содержанию. Наряду с фрагментами, имеющими явно идеологическую направленность, что могло быть причиной изъятий по требованию цензуры, есть среди них и предложения, фразы, словосочетания, которые лишены непосредственной связи с социально-политической проблематикой. Они вполне могли быть совершены автором по мотивам художественно-эстетическим.

Таким образом, при отсутствии достоверных издательских материалов (авторизованной машинописи, верстки с правкой автора и т.п.), а также документально подтвержденных авторских свидетельств совокупность косвенных факторов не дает достаточных оснований для того, чтобы установить истинные причины этих изъятий в каждом конкретном случае. Не вызывает сомнений, что их нельзя квалифицировать по какому-то одному целевому признаку (цензурному или художественному). Следовательно, и восстановление этих купюр в научном издании было бы не обоснованным.

Первая же точка зрения оставалась дискуссионной едва ли не до завершающего этапа работы над изданием. Особенно остро это проявилось в спорах о том, сохранять или нет в тексте научного издания объемные купюры в 1-й и 2-й книгах, совершенные при подготовке издания 1933 года.

В конечном итоге было принято решение, согласно которому первые издания романа 1928 года, хотя и обладают особой значимостью в текстологическом отношении, поскольку наиболее близки к автографам писателя, все же не могут претендовать на статус абсолютно достоверных источников, поскольку отражают лишь начальный этап творческой работы, который, как свидетельствует история текста «Тихого Дона», продолжался в процессе подготовки издания 1933 года в Государственном издательстве художественной литературы (Шолохов 1933).

Окончательный вывод состоял в том, что именно это издание 1-й и 2-й книг «Тихого Дона» в наибольшей степени обладает качествами основного источника, так как в нем реализовалась последняя творческая воля автора, рассматриваемая как результат процесса создания художественного целого. Этот вывод основан, прежде всего, на понимании того, что одна из важнейших задач, которую решал Шолохов в работе над текстом «Тихого Дона», состояла в достижении художественной целостности произведения, что предполагало, в том числе, и приведение первых двух книг романа в органическое единство с третьей книгой, которая явилась отражением нового этапа творческого развития писателя. Теперь ему отчетливее виделись не

только движение сюжета, перспективы судеб героев, но и “даль романа”, все произведение в целом.

Приоритетность данного источника определяется тем, что оно 1) имеет документально и аналитически подтвержденное свидетельство его авторизации; 2) оно стало итогом системной работы автора над текстом произведения, осуществлявшейся в первых отдельных изданиях; 3) в нем наиболее определенно реализовалась выверенная позиция Шолохова, касающаяся языка и стиля романа; 4) в нем сохранены особенности творческой манеры писателя, самобытные черты его стиля и языка, характерные для периода, когда произведение создавалось; 5) оно стало основой для всех последующих изданий романа.

Однако определение основного источника текста не избавило текстологов от множества хотя и более локальных, но тем не менее чрезвычайно сложных вопросов и проблем. Дело в том, что и издание 1933 года оказалось отнюдь не безупречным в текстологическом отношении. В нем помимо значительного числа опечаток, существенно искажающих первоначальный смысл слов и словосочетаний, допущен целый ряд редакторских исправлений, противоречащих сути повествования или перевирающих авторское значение текста.

Так, например, в первых изданиях перед казнью подтелковцев есаул Попов **«жевал папиросу, ощеря твердые губы»** (Шолохов 1929). В 1933 году в результате замены слова «губы» на «зубы» образуется сохранившаяся до настоящего времени банальщина: «жевал папиросу, ощеря твердые зубы» (Шолохов 1933, 406). Очевидно, что, выражение «твердые губы» гораздо больше свидетельствует и о характере персонажа, и о его психологическом состоянии. Словосочетание «твердые губы» вообще характерно для Шолохова. В другом месте «Тихого Дона» говорится о Степане Астахове: «В уголке **твердых губ** его висела потухшая сигарка» (Шолохов 1933, 157). Кстати, и в «Судьбе человека» читаем о том, что у Андрея Соколова «дрожали **твердые губы»** (Шолохов 1958, 16). «Твердые же зубы» в произведениях Шолохова не встречаются. Это дает основания для вывода о предпочтительности рукописного варианта перед вариантом основного текста.

Подобное преобразование в результате ошибочного исправления всего лишь одной буквы произошло и в предложении «Аксинья при встречах **смутно** улыбалась». Слово «смутно» здесь впервые появляется в издании 1931 г. Между тем в черновых автографах, а также в журнальной публикации и в первых отдельных изданиях обнаруживаем не «смутно», а **«омутно»**. Метафора **«омутно улыбалась»** в предельно сжатой форме выражает сложный сгусток отношений персонажей романа: и ощущение Григорием влекущей глубины Аксиньиной страсти, и ее потаенность, и отуманивающее рассудок воздействие. Появившееся в издании 1931 года вместо «омутно» «смутно», существенно упрощает смысл фразы: «Аксинья при встречах смутно улыбалась». Искажение, не замеченное автором, сохранилось во всех последующих изданиях.

Еще более сложным представляется определение авторского варианта в следующем случае. Во всех печатных текстах читаем, как Аксинья умоляет умирающую дочь: «Глянь, моя **красотушка**, открой глазки» (Шолохов 1985, 334). Смотрим рукопись. В черновом автографе вместо «красотушка» было слово **«горлинка»**, которое вычеркнуто и над ним автором надписано не «красотушка», а **«касатушка»** (ОР ИМЛИ. Ф. 143. Оп. 9. Ед. хр. 4/1). Слово «красотушка» своим происхождением, вероятно, обязано переписчику, допустившему ошибку из-за того, что исправление в черновом автографе было сделано не отчетливо. Характерно, что слово «красотушка» (как и «красотка») не употребляется в «Тихом Доне» ни разу. «Касатушка» – более органичное для писателя слово. Хотя в такой форме оно в романе не встречается, зато

дважды произносится персонажами в форме «каساتка»: «Чего ты, чего, касатка»; «Иди, касатка, не мешайся».

Выявление окончательных вариантов текста нередко представляло значительные трудности, преодоление которых потребовало дополнительных разысканий, основанных на привлечении к анализу не только других произведений писателя, но и сведений исторического и даже природно-экологического свойства. Например, с такого рода сложной текстологической ситуацией мы встречаемся в самом начале романа в предложении, где упоминается «**серая** изломистая кайма нацелованной волнами гальки» (Шолохов 1985, 13). В этой фразе, кажется, нет ничего, что могло бы зацепить внимание читателя. Разве что одно: на Дону гальку в том виде, в каком мы её видим на берегу Чёрного моря, найти нелегко. Здесь почти везде песок по берегу. Но под меловыми горами (в Плешакове, в Рубёжном, в Базках) меловые и самородные камешки похожи на гальку. Омываемые речной волной они становятся отнюдь не серыми, а скорее желтыми. Однако для критического определения текста в данном случае эти сведения хотя и важны, но отнюдь не могут быть решающими. Обратимся к источникам текста. Во всех без исключения печатных источниках читаем вариант фразы со словом «**серая**». В черновых автографах фраза отсутствует. И лишь в беловом автографе впервые появляется твердо написанное слово «**сырая**» (ОР ИМЛИ. Ф. 143. Оп. 9. Ед. хр. 2/3). Какой форме следует отдать предпочтение? Конечно, беловой автограф авторитетен, но мог же сам автор при подготовке к изданию внести поправку. Для критического определения текста в данном случае может быть употреблен и еще один, более весомый, аргумент. В рассказе Шолохова «Коловерть» (1925) есть почти аналогичная фраза: «Игнат... <...> сплюнул на **сырую**, волнами нацелованную гальку» (Шолохов 1986, 334). Скорее всего, образ, родившийся при создании рассказа в 1925 году, был использован писателем в несколько трансформированном виде в начальном фрагменте «Тихого Дона» в 1926 году. Следовательно, происхождение и смысл этой фразы позволили нам отдать предпочтение слову «сырая», имеющемуся в беловом автографе, а не «серая», зафиксированному во всех печатных источниках.

В процессе скрупулезного анализа текста «Тихого Дона» были получены ответы на многие так сказать каверзные вопросы, вызывающие недоумения у дотошных читателей. Обо всех рассказать невозможно, но об одном упомянуть нужно. Так, в 3-й части романа рассказывается об обитателях поместья Листницких. Там мы встречаемся с дедом Сашкой, о котором сказано, что «по пьянке в солдатчину» он однажды «вместо царской водки хватил из косухи острой водки» (Шолохов 1985, 164). Почему возникают недоумения? Ведь известно, что словосочетание «царская водка» весьма широко употребляется как обозначение сильного растворителя, который состоит из смеси азотной и соляной кислот, а «острая» водка – это распространенное название азотной кислоты. В таком случае, здесь налицо явная несуразица: вместо смеси азотной и соляной кислоты персонаж выпил азотную кислоту. Чем не аргумент в пользу того, что Шолохов, якобы переписывая чужой текст, не понимал его смысла. Но более внимательное изучение этого противоречия ставит всё на свои места. Писатель, конечно, прекрасно знал, о чем писал. Еще в раннем его рассказе «Ветер» упоминается «острая водка» как раз в значении разбавленной азотной кислоты. Центральный персонаж там признается: «А зараз на бездельи баб беременных пользую. На бутылку воды сулемы, вострой водки, пороху, и так пособляет, што от баб отбою нету» (Шолохов 2002, 185). Сложнее обстоит дело с «царской водкой». При анализе следует иметь в виду, что это словосочетание – «царская водка» – употребляется в наши дни и употреблялось в начале XX века по крайней мере в двух значениях. Первое уже было

названо: смесь двух кислот. Но было и другое: в значении спиртного напитка, монопольное право продажи которого принадлежало царскому правительству. Отсюда – царская водка. В этом, втором, значении выражение «царская водка» было весьма распространенным в быту. Подтверждение находим в литературе. В стихотворении А.А. Ахматовой «Царскосельская ода» были такие слова: «Драли песнями глотку / И клялись попадье, / **Пили царскую водку**, / Заедали кутьей» (Ахматова 1999, 397). Я еще более разочарую современных алхимиков от литературы, обратив внимание на то, что есть прямое свидетельство знакомства и автора «Тихого Дона» со словосочетанием «царская водка» именно в этом, распространенном в народе, значении. В 4-й части романа есть эпизод встречи двух сватов – Пантелея Прокофьевича и Мирона Григорьевича. По случаю приехавшего с фронта на побывку сына Митьки Мирон Григорьевич приглашает свата в дом, сообщая при этом: «Мы, признаться, на радостях трошки подпили... У моей бабы блюлась бутылка царской про свят случай» (Шолохов 1933, 73). Надеюсь, никто не станет интерпретировать сообщение таким образом, что Мирон Григорьевич хотел угостить Пантелея Прокофьевича смесью соляной и азотной кислот. Так что для вдумчивого и осведомленного читателя и в этом текстологическом эпизоде нет ничего каверзного.

Необходимость выстраивания истории текста «Тихого Дона» и потребность в осмыслении генезиса всех выявленных разночтений и вариантов вынуждали исследователей принимать смелые решения, не всегда соответствующие текстологической традиции изданий текстов отечественной классики. Однако при этом безусловно сохранялась верность принципиальным установкам отечественной науки. В свое время выдающийся текстолог Л.Д. Громова-Опульская писала: «Наш успех зависит в первую очередь от того, кем чувствует себя текстолог и, соответственно, как он поступает в своих решениях. Если он любитель новаций, экспериментов и жаждет себя показать..., успеха быть не может. Если текстолог понимает свою миссию как *служение* гению, все в порядке» (Громова-Опульская 1997, 34). Подготовка научного издания «Тихого Дона», представляемого сегодня, безусловно осуществлялась как служение гению и истине.

#### ***Использованная литература / References***

- АХМАТОВА, А. А. (1999): Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Кн. 2. *Стихотворения*. М.: Эллис Лак, 1999. 640 с. ISBN 5-88889-032-4.
- ГРОМОВА-ОПУЛЬСКАЯ, Л.Д. (1997): *Основания «критики текста» // Современная текстология: теория и практика*. М.: Наследие, 1997. С. 23-34. ISBN 5-201-13286-3.
- ДАГЛИШ, Р. (2015): *Предисловие переводчика // Мир Шолохова*. 2015. № 3. С. 19–24. ISSN 2313-4100.
- ОР ИМЛИ. Ф. 143. Оп. 9. Ед. хр. 2/3. Л. 2.
- ОР ИМЛИ. Ф. 143. Оп. 9. Ед. хр. 4/1. Л. 56 об.
- ПЕТЕЛИН, В.В. «Тихий Дон» – бессмертен // Шолохов М. Тихий Дон. Роман в 4 книгах. Кн. 1-2. М.: Военное издательство, 1995. С. 3-26.
- ШОЛОХОВ, М. А. (1928): *Тихий Дон // Октябрь*, 1928, №№ 1 – 9-10.
- ШОЛОХОВ, М. А. (1929): *Тихий Дон*. Кн. 2. М.: Московский рабочий, 1929. 432 с.
- ШОЛОХОВ, М. А. (1933): *Тихий Дон*. Кн. 1 – 3. М.: ГИХЛ, 1933.
- ШОЛОХОВ, М. А. (1933): *Тихий Дон*. Кн. 2. М.: ГИХЛ, 1933. 416 с.
- ШОЛОХОВ, М.А. (1935): *Тихий Дон*. Кн. 2. М.: ГИХЛ, 1935. 399 с.
- ШОЛОХОВ, М.А. (1941): *Тихий Дон*: в 4-х кн. М.: ГИХЛ, 1941. 708 с.
- ШОЛОХОВ, М. А. (1958): *Судьба человека*. М.: Детгиз, 1958. 48 с.

ШОЛОХОВ, М.А. (1985): Собр. соч., в 8 тт. Т. 1. *Тихий Дон*. М.: Художественная литература, 1985. 351 с.

ШОЛОХОВ, М.А. (1986): Собр. соч., в 8 т. Т. 8. *Они сражались за Родину. Рассказы*. М.: Художественная литература, 1986. 560 с.

ШОЛОХОВ, М.А. (1995): *Тихий Дон*. Роман в 4 кн. Кн. 1-2. М.: Военное издательство, 1995. 606 с. ISBN 5-203-01771-9.

ШОЛОХОВ, М.А. (2001): *Тихий Дон*. Соч.: в 2-х т. Т. 1. М. – Париж: Московский писатель, 2001. 872 с. ISBN 5-93670-022-4.

ШОЛОХОВ, М.А. (2002): Собр. соч.: в 9 т. Т. 8. *Ранняя проза 1925-1927*. М.: Терра-Книжный клуб. 2002. 383 с. ISBN 5-275-00570-9.

ШОЛОХОВ, М.А. (2003): *Письма* / Под общей редакцией А.А. Козловского, Ф.Ф. Кузнецова, А.М. Ушакова, А.М. Шолохова. М.: ИМЛИ РАН, 2003. 480 с. ISBN 5-9208-0147-6.

**Профиль автора:**

*Юрий Александрович Дворяшин, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы РАН, доктор филологических наук, профессор.*

Научные интересы: история русской литературы XX века, текстология, творчество М.А. Шолохова.

Институт мировой литературы им. А.М. Горького Российской Академии наук, г. Москва, ул. Поварская, д. 25а.

**dvoryashin@bk.ru**

**About the author:**

*Yurii Aleksandrovich Dvoryashin, leading researcher of Institute of the world literature of RAS, Doctor of Philology, professor.*

Scientific interests history of the Russian literature of the XX century, textology, M.A. Sholokhov's creativity.

Institute of the world literature named after M. Gorkii of Russian Academy of Science, Moscow, Povarskaya st., 25a.

**dvoryashin@bk.ru**

**«ЕСЛИ НЕ БУДЕТЕ КАК ДЕТИ...»:  
НРАВСТВЕННЫЙ ОБРАЗЕЦ ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА  
В ТВОРЧЕСКОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ**

**“IF YOU’RE NOT LIKE CHILDREN...”:  
MORAL PATTERN OF HUMAN LIFE  
IN THE CREATIVE CONCIUSNESS OF RUSSIAN WRITERS**

**Нина Алексеевна Дворяшина**

Резюме: в статье представлены осмысление и трактовка русскими писателями евангельского наказа Христа: «...если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в царство Небесное». Над вопросом о том, что значит «*быть как дети*», размышляли многие, своими частными ответами отмечая путь постижения общей истины русским национальным сознанием. В трудах Н. Федорова уподобление детям – следование беспорочной природе ребенка, ведущее к родственным связям всех людей. В понимании В. Зеньковского детскость – воплощение подлинной духовной жизни, сохраняющей связи с Отцом Небесным. Л. Толстой видел в евангельском призыве отказ от любого насилия, неиспорченность злом, способность к прощению и жизни по Божьей воле. Для Ф. Достоевского детскость – мера нравственной состоятельности человека, то спасительное начало, которое дарует ему возможность искупления грехов, способствует его духовному перерождению. В творчестве Ф. Сологуба детское в человеке – это воплощение невинности, радостного и свежего принятия мира, духовная доминанта, определяющая весь его последующий жизненный путь. Утрата этих свойств души неизбежно ведет к торжеству зла. З. Гиппиус воспринимала это свойство личности как душевную подвижность, как наличие в ней «святого закона» – совести. С. Дурылин ценил в «великом вечно детском начале» проявление Божественного света с его неприкосновенной чистотой, правдивостью, радостью. Суждения русских художников слова свидетельствует о безусловном признании ими детскости как нравственного образца для устройства человеком своей жизни, как критерия оценки ее духовной состоятельности.

Ключевые слова: детство, детскость, свойство личности, духовная состоятельность, нравственный критерий

Abstract: Judgment and treatment by the Russian writers of an evangelical order of Christ are presented in the article: "... if don't address and you won't be as children, you won't enter the Kingdom of Heaven". Many people reflected over a question: what does it mean "to be as children". Their private answers noted a way of comprehension of the general truth the Russian national consciousness. In N. Fedorov's works being a child – the following to the blameless nature of the child conducting to family relations of all people. In V. Zenkovsky's understanding childishness – the embodiment of the original spiritual life keeping communications with the Father Nebesny. L. Tolstoy saw in an evangelical appeal refusal of any violence, innocence the evil, ability to forgiveness and life at God's will. For F. Dostoyevsky childishness – the measure of moral solvency of the person, that saving beginning which grants him a possibility of redemption promotes his spiritual regeneration. In F. Sologub's creativity childishness in a man is the embodiment of innocence, joyful and fresh acceptance of the world, spiritual dominant, which defines all his subsequent course of life. The loss of these properties of soul inevitably conducts to an evil celebration. Z. Gippius perceived this property of the personality as sincere mobility as existence in her of "the sacred law" – conscience. S. Durylin appreciated at "great eternally children's beginning" show of Divine light with its inviolable purity, truthfulness, joy. Judgments of the Russian word artists confirm unconditional recognition of childishness as a moral sample for organization by the person of the life as criterion for evaluation of her spiritual solvency.

Key words: childhood, childishness, property of the personality, spiritual solvency, moral criterion

Выдающийся русский философ Н.Ф. Федоров, размышляя над значением и смыслом праздника Рождества, обратил внимание на очень важную его составляющую: «Поклонение Царей-Мудрецов младенцу Иисусу есть Торжество «*детственности...*» (Федоров 1997, 395). В этом *поклонении дитя* для философа отражено понимание того, «в чем состоит нравственный образец и критерий»

человеческой жизни (здесь и далее выделено мной, кроме специально оговоренных случаев. – Н.Д.) (Федоров 1995, 81). Указание на детей как на такой образец и критерий содержится и в самом учении Спасителя. Его слова *«Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в царство Небесное»* (Мф.: 18: 1-3), обращенные к праведным мужам, нашли свой отклик в раздумьях многих мыслителей и художников слова XIX и XX веков.

В трудах Н. Ф. Федорова призыв Христа станет поводом для глубокого осмысления христианского учения в целом. Размышляя над вопросом, «почему Евангелие делает детское чувство условием вступления в Царство Божие», он приходит к такому итогу: «Ибо что такое христианство? Евангелие Царствия Божия, всеобщего спасения, которое, по евангельскому учению, и нужно искать прежде всего. *Кому же принадлежит Царство Божие? Детям и тем, которые, достигши совершеннолетия, сохранили детское чувство. <...> уподобиться же детям – значит сделаться сыном человеческим или вновь родиться им»* (Федоров 1997, 80). Философ особенно выделяет это детское «чувство всеобщего родства», несущее людям спасение. Поясняя его, он исходит из детского восприятия мира и детского отношения к нему: «Когда мы были малы, все люди были для нас братьями и сестрами наших отцов и матерей (дяди и тетки); так и говорили нам наши родители, вынужденные применяться к детскому пониманию, вовсе не подозревая при этом, что вынужденное приспособление возвращает и их самих к первоначальной истине и благу. *А если для дитя (отрока) все люди братья и сестры его отца и матери, то что же он сам, этот ребенок, как не сын человеческий»* (Федоров, 1997, 80). Дитя своим утверждением «всеобщей родственности», считал Федоров, вносит в мир сыновнюю и братскую любовь, искренность, откровенность и чистоту чувств. По его убеждению, «принимать за норму дитя, т.е. существо, в котором не появилось еще ни вражды, ни похоти, а господствует привязанность, и наибольшая к родителям, – это значит принять за норму момент беспорочности...». «Христианская мудрость», – по мысли философа, – и учит следовать *«беспорочной природе (дитя)»* (Федоров 1997, 82).

Другой известный русский философ, психолог и педагог – В. В. Зеньковский в своем поиске ценностных основ человеческой жизни также приходил к христианскому пониманию детей и детского: «Есть что-то ангельское во всяком ребенке, – писал он. Лучи высшей красоты исходят из детей, и это делает детство идеалом человека. *Слова Христа – не можем мы войти в Царствие Божие, если не станем как дети – имеют тот смысл, что мы снова должны достигнуть того душевного строя, в котором господство принадлежало бы внеэмпирическому центру личности»* (Зеньковский 1995, 291). Внеэмпирический или мистический центр личности, по Зеньковскому, формируется в раннем детстве, ребенку «слышнее “музыка сфер”», он ощущает центр мира – «Отца Небесного», а сердце его «носит в себе живое чувство Бога» (Зеньковский 1995, 205, 204). «Дитя, по словам философа, всюду вносит смысл, всюду его ищет, и это есть ясный признак того, что <...> оно живет настоящей духовной жизнью...» (выделено автором. – Н.Д.) (Зеньковский 1995, 291).

К осмыслению наказа Христа обратился и Л. Н. Толстой. Его развернутое толкование он представил в своей книге «Соединение и перевод четырех Евангелий». Приступая к комментарию известных евангельских слов, писатель ищет для себя ответа на вопрос: *«Что же значит быть как дети?»*. Вначале он отвергает недопустимое, с его точки зрения, объяснение сути сказанного Христом: «Быть глупым, как дети, этого не мог сказать Иисус, увещевавший людей к разумению. Быть слабым, как дети, это ни к чему не нужно. Быть не злобным, как дети, это неправда, дети бывают очень злы. Быть готовым на все, любить Бога и ближнего, – дети уже никак не могут, дети – самые

эгоистические существа». А далее приходит к заключению, которое видится им как единственно правильное: *«Так вот что значит быть как дети: не иметь веры в те людские учреждения, которые породили зло – вражду, блуд, обещания, суды, насилие и войны. <...> Понять надо то, что ребенок – это душа Божия, сын Бога, только знающий Отца и не знающий еще заблуждений плоти; что все учение Иисуса состоит в том, чтобы не делать зла, а ребенок еще не делает его»* (Толстой 1995, 196). Детское в человеке, по Толстому, – это отказ от всякого насилия, не испорченность злом, это умение прощать и не судить, быть чистым в своих поступках, жить по Божьей воле. А созданные им художественные образы уточняют и дополняют это общее представление. Обаяние Наташи Ростовской как раз и заключается в детской непосредственности, в открытости, искренности, естественности ее поведения – в быстром беге, смехе, сияющих глазах, той «благодарной детской улыбке», которые обнажают всю чистоту ее чувств; в ее молитве о прощении грехов и «раскрытости душевной», с которой она, обращаясь к Всевышнему, просит Его: *«Боже мой, предаю себя твоей воле <...> Ничего не хочу, не желаю; научи меня, что мне делать, куда употребить свою волю! Да возьми же меня, возьми меня!»* (Толстой 1980, 81). Этот возврат Наташиной души к жизни *«по воле Отца»*, это желание быть с ним и вера, что *«Бог слышит ее молитву»* (Толстой 1980, 83), – и есть то главное, что отвечает в ней евангельскому – быть как дети.

Высший тип жизни являло собой дитя в восприятии Ф.М. Достоевского: *«Христос, обнимая детей, – писал он, – определил, как на них надо смотреть»* (Достоевский, 1982, 137). Стремление не забыть в себе ребенка, сберечь его детскую чистоту, незлобливость, доверчивость, чувство справедливости должно быть важной заботой людской, считал писатель, ибо утрата этих качеств губительна для человека и, напротив, в способности сохранить детское содержится спасительное начало. Не случайно поэтому, когда Родион Раскольников решился на преступление, он видит себя во сне ребенком «лет семи», пытающимся остановить жестокое избиение «маленькой, тощей <...> клячки», плачущим от жалости к ней, а затем бросающимся «в исступлении <...> с своими кулачками» на насильника (Достоевский 1973, 46, 49). Это воспоминание о детском бунте открывает ему весь ужас задуманного убийства: *«Боже! – воскликнул он, – да неужели ж, неужели ж я в самом деле возьму топор, стану бить по голове, размозжу ей череп <...> Господи, неужели?»* (Достоевский 1973, 50). Крик души героя рожден его детской совестью, она позволила ему увидеть, что в своем решении убить старушонку он уподобляется Миколке, забивающему несчастное животное. *Детское* заставляет Раскольникова отказаться от идеи убийства, отречься от «проклятой мечты»: *«Он почувствовал, что уже сбросил с себя это страшное бремя <...>, и на душе его стало вдруг легко и мирно»* (Достоевский 1973, 50). Но дальше началось искушение героя, оно ведет его до тех пор, пока преступление не совершается. Искушение же происходит только после того, как в Раскольникове через дитя восстанавливается Божеское. С ребенка, на которого он смотрел «с таким счастьем», – Поленьки Мармеладовой, – с ее поцелуя, милого, невинного, трогательного, с детских объятий «тоненькими, как спички, ручками» началось духовное перерождение и просветление. Его просьба к девочке о молитве за него, «...раба Родиона», преступника, убийцу, явилось той соломинкой, которая спасла от бездны и привела в конце концов к Христу и вере. Не случайно и то, что Раскольников, еще только вступивший на путь воскресения после чтения Соней Евангелия, говорит именно о детях: *«А ведь дети – образ Христов: “Сих есть царствие божие”. Он велел их чтить и любить, они будущее человечество...»* (Достоевский 1973, 252).

Из евангельского учения о малых сих исходила и З. Н. Гиппиус. Не случайно своему рассказу «Совесть» она предпослала эпиграф *«Будьте просты как дети...»*

*Евангелие»* (Гиппиус 2001, 464). Писательница несколько трансформировала известные слова Христа, обращенные к ученикам. Сжав их до короткой формулы и добавив слово «просты», она сохранила главный смысл евангельского текста. Слово «просты» вбирает в себя многое: естественны, органичны, открыты, бесхитростны, отзывчивы, душевно подвижны... И строки из Евангелия, и слова ребенка, ведущего рассказ: «Какие все-таки странные эти большие! Они думают, что маленькие совсем ничего не понимают, кроме игрушек и кукол» (Гиппиус 2001, 464), – звучат в унисон в выражении принципиально важного для З. Гиппиус взгляда на детство: дети не только не стоят ниже взрослых по своему духовному и нравственному развитию, но, напротив, ближе к идеалу, ибо они пока еще не утратили и не растеряли нравственного здоровья, их «душа еще не обросла тою грубою “корою”, которая будет образовываться и нарастать в ней в течение дальнейшей жизни; душевная оболочка у ребенка еще тонка и чувствительна» (Ильин 1994, 411). В поведении, мыслях, чувствах маленькой героини, от чьего лица идет повествование в рассказе «Совість», переданы богатство эмоциональной жизни ребенка, его способность к живому, искреннему отклику на все вокруг, непосредственность чувств. В детском эмоциональном резонансе человек получает свою прямую оценку по нравственным качествам: добрый, хороший, противный, умный, смешной. У детей еще нет *«запыленности землею»*, как говорил В. В. Розанов, *«хитрости, соображения, “своей выгоды” и “расчета”, <...>, двойной души»*, они до того *«все – прямо»* (Розанов, 1994, 300), что ложно-показные отношения между взрослыми, нежелание понять очевидное, следование явно нелепому, изобретенному кем-то «порядку вещей» вызывает их глубокое недоумение. В названии рассказа «Совість» писательницей сделан акцент на главном качестве человеческой души, ее нравственном сознании. З. Гиппиус считала совесть «великим», «редким», «страшным» даром. По словам выдающегося немецкого философа И. Канта, «совість есть инстинкт сообразовать себя самого с моральными законами. Это не простая способность, а инстинкт, но инстинкт не самооценки, а самоориентации» (Кант 2000, 129). Основным критерием, определяющим наличие или отсутствие у человека этого «святого закона», является, в представлении философа, следующее: *«Кто не имеет морального чувства, т.е. непосредственного отвращения к моральному злу и расположения к моральному добру, у того нет совести»* (Кант 2000, 130). С точки зрения З. Гиппиус, ребенок не просто наделен отмеченным И. Кантом инстинктом, он у него высшего порядка.

На эту особенность детской души указывали и русские писатели XIX века. А. С. Пушкин в стихотворении «Мой друг, забыты мной следы минувших лет...» признавал: *«Светла, как ясный день, младенческая совесть»* (Пушкин, 1974, 159). Можно вспомнить и сказку М. Е. Салтыкова-Щедрина «Пропала совесть», повествующую о злоключениях названной «героини». Изгнанная всеми совесть «долго <...> шаталась по белому свету». Вконец измученная, она просит своего последнего «содержателя» отдать ее ребенку: *«... отыщи мне маленькое русское дитя, раствори ты передо мной его сердце чистое и схори меня в нем! Авось он меня, невинный младенец, приютит и выхолит...»* (Салтыков-Щедрин, 1988, 335). В оценке писателя, только в невинном сердце ребенка и есть достойное место для совести. Чистое, совестливое детское сердце, в представлении художника, – источник надежд на нравственное очищение жизни.

Свой взгляд на детство, отразивший представление о его значимости в судьбе человека, выразил в обобщенно-символической форме один из самобытных художников слова рубежа XIX –XX веков – Ф. Сологуб. В рассказе «Обруч» он словно разворачивает в художественных образах представление Ф. Ницше о ребенке: «Дитя –

это невинность и забвение, новое начинание и игра, колесо, катящееся само собою, первое движение, священное „Да“. Ибо священное „Да“ необходимо для игры созидания...» (Ницше 1998, 19). В рассказе есть прямое подтверждение тезиса немецкого философа о детстве как «новом начинании и игре», «первом движении»: «Радость-то какая! Обруча этого раньше не было, а теперь он так бойко бежит. И все так весело! <...> *Все мальчику ново, чисто и радостно*». Дитя здесь – воплощение радостного и свежего принятия мира, невинности, чистоты: «Да, все чисто, – пишет Сологуб, – дети сами не видят грязной стороны в предметах, пока взрослые не покажут...» (Сологуб 2000, 563). Обруч (колесо – у Ницше) становится в рассказе смыслоопределяющим и сюжетообразующим символом, олицетворяющим процессы возникновения и исчезновения, вечного движения и изменения, «катящейся» судьбы, жизни. Он обретает значение, близкое тому, в каком его употреблял Ф. Ницше: детство – «самокатящееся колесо». Для Ф. Сологуба обруч – тоже символ детства, но писатель наделяет его дополнительным смыслом, используя при этом представления, сформировавшиеся в рамках иной философской системы. В рассказе важно обратить внимание на цвет обруча: он ярко-желтый, что, по замыслу автора, должно вызывать ассоциации с цветом золота. Художник, несомненно, учитывал то значение, которое вкладывалось в символ колеса вообще, золотого в частности, буддизмом: это «*Колесо Закона и Истины*», символизирующее «*духовную силу и являющееся одним из Семи Сокровищ Правителя Вселенной...*» (Купер 1995, 141). Такой «Истиной» и таким «Сокровищем» было для Сологуба детство, по его мнению, – самое главное, что есть в системе жизненных ценностей. Писатель необыкновенно остро ощущал волшебную неповторимость поэзии детства. Для него детство – не время пустых забав, а та пора, в которой только и возможно осуществление человека, духовная доминанта, способная определить его жизненный путь. Утрата детского губительна. Это путь, закрывающий вход в Царствие Божие.

«*Лучшим временем человеческой жизни*», «*бесценным сокровищем*» (Дурылин, 2007, 53) считал детство один из выдающихся людей Серебряного века, писатель, литературовед, историк театра, педагог и религиозный мыслитель С. Н. Дурылин. Ему виделась глубоко ошибочной позиция взрослых, в большинстве своем убежденных в том, что дети «ниже» их, а потому и считающих «своим долгом поднимать их до себя» (Дурылин 2007, 55). Полемизируя с таким мнением, он отстаивает свое представление о маленьком человеке, подкрепляя его обращением к евангельскому тексту: «Христос не сказал детям, приходившим к Нему: “Вот стоят перед вами праведные и знающие мужи <...>, будьте как они, и вы войдете в Царство Небесное”. Но Он сказал как раз обратное: не детям велел быть такими, как праведные мужи, а праведным мужам велел быть такими, как дети». Следовавший за этим размышлением вопрос: «Кого же счел Он более совершенными?», – конечно же, звучал для самого писателя риторически. Ответ на него был очевиден: дети совершеннее взрослых, ибо в них «все величайшие возможности», «в том числе величайшая возможность вечного совершенства» (Дурылин 2007, 55). Отмечая «великое преимущество детей перед взрослыми», писатель выделил в них «чистую духовную силу, которая, – был он убежден, – бесконечно сильнее в ребенке, чем во взрослом человеке». Он не отказывал наставникам в возможности поделиться с воспитанниками знаниями и опытом, но был уверен, что взрослый человек «никак не может дать ему того, чего сам не имеет, – *ту первоначальную могучую стихию пытливости духа, добра, правдивости и веселья, которая переполняет всякого ребенка*» (Дурылин 2007, 61). С.Н. Дурылину были дороги живое ощущение ребенком новизны жизни, «девственная чистота его», душевная и духовная подвижность, «детская жажда знать добро, правду,

истину, т.е. высочайшие вершины человеческого познания» (Дурылин, 2007, 62, 57).

В своих раздумьях над тем, как сберечь «чистый выплеск» детства, как не дать мутной и грязной реке жизни замарать его, писатель неизменно приходил к еще одной важной для него мысли: «Подойти к ребенку может прочно и близко лишь тот, у кого в душе еще не утрачено окончательно детство, в ком еще живо прекрасное *вечно детское* начало (курсив автора. – Н.Д.). Эту проблему он поднимает и в книге мемуаров «В своем углу», оценивая через ее призму личность человека вообще, вне связи с обязанностями воспитателя юных. Так, размышления над письмами Л. Н. Толстого о сыне Сереже, в котором образ ребенка предстает во всем своем очаровании, заставляют его воскликнуть: «Сережа, Сережа, Сережа, – и так мил, так нежен, так прекрасен этот Сережа, проступающий через переписку, что забываешь следить за важными следами работы над “Войной и миром” <...> и боишься пропустить, где опять проглянет “Сережа”, и его “атата” [“агу”] кажется интереснее сведений о “Войне и мире”» (Дурылин 2006, 426-427). Метаморфозы, позднее произошедшие с «милым и прекрасным» Сережей, ужасают писателя: «За эти 60 лет “Сереже” понадобилось сходство бритыми щеками и выпуклым большим лбом с английским королем Эдуардом VII, понадобились женщины на кровати, “соль и тюрбо” в ресторане, <...> понадобились щиблеты из тонкой кожи, не жавшие ноги, понадобились морщины на лицо, старческий нехороший запах в рот, серые мешки под глазами, золотые пломбы на зубы, скука в душу, боль в печень, все, все понадобилось...». Зачем все это – искривленное, страшное, отталкивающее – *«вместо всей милоты, которая закрывала самую “Войну и мир”?»*, – с ужасом вопрошает писатель (Дурылин 2006, 427). И не находит ответа. За этим конкретным Сережей, превратившимся в Сергея Львовича, стоит, по мысли Дурылина, любой другой человек, потому что и с ним происходит то же самое, и в нем детская «милота» оказывается только мгновением и навсегда исчезает! Он вновь заставляет обратиться к забытому: *«И тут-то вспоминается слово о “Сереже”: “Если не будете, как дети...”*». Вспоминается не о Сереже конкретном, а о детском в человеке: «Это значит: “Сережа” может остаться и при выпавших зубах, *внутри “Сергея Львовича”*. И кто не задержит “атата” в душе, тот “не войдет”, тот ничего не сделает в жизни, что нужно сделать» (курсив автора. – Н.Д.). Писатель приходит к выводу: *«Люди с этим “атата” в душе прекрасны»* (Дурылин 2006, 427). А «главный» и «вечный завет воспитания» он заключил в короткую формулу: *«быть вечными детьми»* (Дурылин 2007, 66). Что это значило для писателя, понимавшего, что человек не волен навсегда остаться ребенком? Он надеялся на то, что можно *«сохранять в себе неприкосновенным чистое, великое вечно детское начало»*, – то, что *«светит в нас божественным светом: весельем, радостью и правдивостью истинно детской»* (Там же). Он не только призывал к этому других, но и сам мечтал о сохранении того прекрасного, что несет в себе детство. Недаром как мольба звучит его обращение 1926 года: *«Господи, омладенчествуй душу...!»* (Дурылин 2006, 352). В этих призывах проявилось следование мыслителя высшим гуманистическим принципам русской литературы, для которой ценность детства была непреложной.

Своими частными ответами русские писатели и мыслители обозначили путь постижения общей истины русским национальным сознанием. Детское в их понимании – это следование беспорочной природе ребенка, ведущее к родственным связям всех людей; это – воплощение подлинной духовной жизни, сохраняющей связи с Отцом Небесным; отказ от любого насилия, неиспорченность злом, способность к прощению и жизни по Божьей воле. Это мера нравственной состоятельности человека, то спасительное начало, которое дарует ему возможность искупления грехов,

способствует его духовному перерождению. Они воспринимали это свойство личности как синоним душевной подвижности, как наличие в человеке «святого закона» – совести, подлинной поэзии и красоты, проявление в нем Божественного света с его неприкосновенной чистотой, правдивостью, радостью. Суждения русских художников слова свидетельствует о безусловном признании ими детскости как нравственного образца для устройства человеком своей жизни, как критерия оценки ее духовной состоятельности.

### **Использованная литература / References**

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ (2007): *Дурылин*. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2007. 224 с. ISBN 5-89147-029-2.

ГИППИУС, З. Н. (2001): *Собрание сочинений*. Т. 1. *Новые люди*: Романы. Рассказы. Москва: Русская книга, 2001. 544 с. ISBN 5-268-00455-7.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1973): *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Т. 6. *Преступление и наказание*. Ленинград: Наука, 1973. 421 с.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф.М. (1981): *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Т. 22. *Дневник писателя. 1876 г. (январь-апрель)*. Ленинград: Наука, 1981. 404 с.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1982): *Полное собрание сочинений*: в 30 т. Т. 24. *Дневник писателя. 1876 г. (ноябрь-декабрь). Кроткая и др.* Ленинград: Наука, 1982. 514 с.

ДУРЫЛИН, С. Н. (2006): *В своем углу*. М.: Молодая гвардия, 2006. 879 с. ISBN 5-235-02754-X.

ЗЕНЬКОВСКИЙ, В. В. (1995): *Психология детства*. М.: Academia, 1995. 347 с. ISBN 5-7695-0042-5.

ИЛЬИН, И. А. (1994): *Собрание сочинений*: в 10 т. Т. 3. *Шлейермахер и его три речи о религии. Религиозный смысл философии. Поющее сердце и др.* М.: Русская книга, 1994. 592 с. ISBN 5-268-01393-9.

КАНТ, И. (2000): *Лекции по этике*. М.: Республика, 2000. 431 с. ISBN 5-250-01790-8.

КУПЕР, Дж. (1995): *Энциклопедия символов*. М.: Ассоциация Духовного единения «Золотой Век», 1995. 401 с. ISBN 5-900206-18-1.

НИЦШЕ, Ф. (1998): *Сочинения*: В 2. т. Т. 2. М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1998. 864 с. ISBN 5-7905-0078-1.

ПУШКИН, А. С. (1974): *Собрание сочинений*: в 10 т. Т. 1. *Стихотворения 1813-1824 годов*. М.: Художественная литература, 1974. 744 с.

РОЗАНОВ, В. В. (1994): *Собрание сочинений. Мимолетное*. М.: Республика, 1994. 541 с. ISBN 5-250-01933-1.

САЛТЫКОВ-ЩЕДРИН М. Е. (1988): *Собрание сочинений*: в 10 т. Т. 8. М.: Правда, 1988. 575 с.

СОЛОГУБ, Ф. (2000): *Собрание сочинений*. Т. 1. *Тяжелые сны*: Роман. Рассказы. М.: НКП «Интелвак». 2000. 664 с. ISBN 5-93264-023-5.

ТОЛСТОЙ, Л. Н. (1980): *Собрание сочинений*: в 22 т. Т. 6. *Война и мир*. М.: Художественная литература, 1980. 447 с.

ТОЛСТОЙ, Л.Н. (1995): *Соединение и перевод четырех Евангелий*. М.: Мамонтовский дом, 1995. 285 с.

ФЕДОРОВ, Н.Ф. (1995): *Собрание сочинений*: В 4 т. Т. 1. М.: Прогресс, 1995. 518 с. ISBN 5-01-004037-9.

ФЕДОРОВ, Н.Ф. (1997): *Собрание сочинений*: В 4 т. Т. 3. М.: Традиция, 1997. 744 с. ISBN 5-89493-003-0.

**Профиль автора:**

*Нина Алексеевна Дворяшина, главный научный сотрудник Лаборатории литературоведческих и лингвистических исследований СурГПУ, доктор филологических наук.*  
Научные интересы: история русской литературы, детская литература, методика преподавания литературы, проблемы семейного чтения.

Сургутский государственный педагогический университет, город Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ 10/2, 628417 Россия.

**[dvoryashin@bk.ru](mailto:dvoryashin@bk.ru)**

**About the author:**

*Nina Alekseevna Dvoryashina, chief researcher of Laboratory of Literary and linguistic researches of SurSPU, Doctor of Philology.*

Scientific interests: history of Russian literature, literature for children, technique of teaching literature

Surgut state pedagogical university, Surgut, 50 years of the VLKSM st. 10/2, 628417 Russia

**[dvoryashin@bk.ru](mailto:dvoryashin@bk.ru)**

**СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗА ИВАНА БЕЗДОМНОГО В ИСТОРИИ ТЕКСТА РОМАНА  
М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»**

**BECOMING THE CHARACTER OF IVAN BEZDOMNYJ IN CONTEXT OF CREATIVE HISTORY OF  
M.A. BULGAKOV'S NOVEL  
"THE MASTER AND MARGARET"**

**Елена Кольшева**

Резюме: Данная статья посвящена рассмотрению принципов разработки образа Ивана Бездомного в истории текста романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Работа основана на текстологическом исследовании всей системы редакций романа.

Ключевые слова: образ, текстология, история текста, редакция, черновики, основной текст.

Abstract: This article is devoted to principles of writer's work on the character of Ivan Bezdomnyj in context of creative history of M.A. Bulgakov's novel "The Master and Margaret". The article is based on the textual researching the whole system of manuscripts of this novel.

Key words: personage, textual criticism, creative history, edition, manuscripts, basic text.

В первой редакции (1928–1931)<sup>114</sup> складывается схема развития образа Ивана Бездомного, которая сохраняется до конца работы над романом: встреча с Воландом на Патриарших прудах – рассказ Воланда – гибель Берлиоза – погоня Ивана за Воландом – сумасшествие Иванушки – клиника.

В романе на Ивана Бездомного, прошедшего путь от «задиры-поэта» к ученику мастера, оказывают влияние:

- 1) встреча с Воландом на Патриарших прудах и его рассказ о Понтии Пилате и Иешуа Га-Ноцри;
- 2) встреча с мастером в клинике и сон о казни.

Как мы отметили, встреча героя с Воландом на Патриарших прудах оформляется в романе в первой его редакции. Отличие составляет содержание рассказа Воланда, включающее в себя не только допрос и вынесение приговора Иешуа, но также казнь и встречу Пилата и Толмая (будущего Афрания). Таким образом, с самого начала работы над романом Булгаков создает полностью ершалаимские главы и вводит их в роман как рассказ Воланда Берлиозу и Ивану на Патриарших прудах. Цель писатель формулирует в романе этого периода достаточно четко: чтобы доказать Ивану, что Бог есть, более того, что Иван на самом деле в Него верит, хоть и прикрывается внешне атеизмом. Таким образом, на ранней стадии создания романа Иван Бездомный становится на путь исправления только благодаря встрече с Воландом. При этом следует учесть, что образ мастера в рассматриваемый период работы над романом еще отсутствует. Появившись пунктирно в черновиках романа 1931 г. в намеченной писателем главе «Полет Воланда», образ мастера оформляется во второй редакции: в главе о приеме у Воланда по просьбе Маргариты ей возвращают ее возлюбленного – поэта.

---

<sup>114</sup> Здесь и далее мы опираемся на установленные нами систему редакций романа и его основной текст, максимально отражающий последнюю творческую волю автора (Булгаков 2014а,б). Текст черновиков передается методом динамической транскрипции с помощью графических условных обозначений: 1) текст, вычеркнутый писателем, – [текст], 2) вставка в процессе письма – текст, 3) более поздняя вставка – {текст}, 4) конъектура – <текст>, 4) завершение страницы и переход к следующей – две прямые вертикальные черты ||. В тексте черновиков сохраняется авторская орфография и пунктуация.

Рассмотрим движение линий образов мастера и Ивана Бездомного в истории текста романа в контексте развития сюжета о второй знаковой для исправления героя встрече:

Вторая редакция (1932–1936)	Варианты глав второй редакции (1934–1936)	Пятая (последняя рукописная) редакция (1937–1938)
Вторая встреча Ивана и Воланда. Воланд посещает Ивана в клинике. Продолжение истории о Понтии Пилате Воланд только начинает рассказывать, Булгаков только намечает главу «Евангелие от Воланда», намечает также и способ ее введения – рассказ Воланда и одновременно сон Иванушки: «Иванушка открыл глаза и увидел, что за шторой рассвет. Кресло [л] возле постели было пусто» (Булгаков 2014а, 223).	Булгаков заменяет посещение Ивана Воландом в клинике явлением к нему мастера. Ершалаимский текст о казни здесь вводится как рассказ мастера.	Встреча Ивана и мастера в клинике. На просьбу Ивана рассказать дальше историю Иешуа Га-Ноцри мастер отвечает отрицательно. Фрагмент ершалаимского текста о казни вводится как сон Ивана.

Таким образом, линии мастера и Ивана в истории текста романа пересекаются во второй его редакции: на исправление героя теперь влияет не только встреча с Воландом, но и с мастером. Дальнейшее развитие сюжета о второй знаковой для героя встрече основано на способе введения в роман сюжета о казни: сначала рассказ мастера, повлиявший на исправление Ивана Бездомного, затем сон героя, который свидетельствует о том, что герой уже находится на пути исправления, более того, он оказывается вовлеченным в пространство вечной истории наравне с мастером.

Так, Иван Бездомный становится на путь исправления. Каким же образом он проходит этот путь, целесообразно рассмотреть на материале особенностей изображения героя в последней встрече с ним на страницах романа.

Во второй редакции до пересечения с линией образа мастера герой становится на путь поиска истины исключительно благодаря Воланду, что подчеркивается последним выходом героя на сцену романа этого периода в главе о приеме у Воланда: «– В иных землях, в иных царствах будешь ходить по полям слепым || и прислушиваться. Тысячу раз услышишь, как молчание сменяется шумом половодья, как весной кричат птицы и воспоешь их, слепенький, в стихах, а на [на] тысячу первый раз в субботнюю ночь, я открою тебе глаза. Тогда увидишь его. Уйди в свои поля» (Булгаков 2014а, 250). Таким образом, здесь герой оказывается в начале длительного, сложного пути, в конце которого его непременно ждет прозрение – постижение истины.

В пятой редакции Булгаков вводит эпизод посещения Ивана следователем, и на данном этапе работы над романом это последняя встреча с героем: мастер и Маргарита, покидая землю, не посещают его в клинике, эпилог еще не создан. Перед приходом следователя Иванушка видит во сне Ершалаим и Пилата. Булгаков четко обозначает, что его герою оказываются открытыми вещи, о которых он не мог еще знать ни от Воланда, ни от мастера, – это Пилат, заключенный в вечности, омывающий руки. В окончательном же тексте в рассматриваемом фрагменте Ивану открываются

новые детали, связывающие его сон о казни и главы романа мастера, которые читает Маргарита:

Пятая редакция	Окончательный текст
«И видел сидящего неподвижно в кресле, положив руки на поручни бритого человека в белой мантии с кровавым подбоем, ненавистно глядящего в пышный сад, потом снимающего руки с поручней, без воды умывавшего их» (Булгаков 2014а, 799).	«В дремоте перед Иваном являлся неподвижный в кресле человек, бритый, с издерганным желтым лицом, человек в белой мантии с красной подбивкой, ненавистно глядящий в пышный и чужой сад. Видел Иван и безлесый желтый холм с опустевшими столбами с перекладинами» (Булгаков 2014б, 772).

Между тем как деталь омовения рук в истории текста характерна для эпизода прощения Пилата, т. е. сцены, которая открылась исключительно мастеру и Маргарите на их пути в вечность:

Вторая редакция	Пятая редакция	Окончательный текст
«– Хм, – пискнул кот, – курьезное явление он каждый год в такую ночь приходит сюда, ведь вот понравилось же место! – и чистит рукава и смотрит на луну и напивается» (Булгаков 2014а, 293).	«Теперь Маргарита видела, что сидящий потирает руки, глядит незрячими глазами на диск луны» (Булгаков 2014а, 834).	«Луна хорошо помогала Маргарите, светила лучше, чем самый лучший электрический фонарь, и Маргарита видела, что сидящий, глаза которого казались слепыми, коротко потирает свои руки и эти самые незрячие глаза вперяет в диск луны» (Булгаков 2014б, 801).

Таким образом, в пятой редакции в последней с ним встрече герой демонстрирует способность видеть продолжение истории Пилата, открывшейся ему благодаря встрече с Воландом и мастером.

В процессе работы над машинописным текстом романа в 1938 г. (шестая редакция, 1938–1940) Булгаков вводит эпизод прощания мастера и Маргариты с Иваном в клинике, где оформляются особенности, важные для понимания динамики этого образа: мастер называет Ивана своим учеником и советует ему написать продолжение истории о Понтии Пилате, т. е. озвучивает мысль, уже посетившую героя.

В период 1938–1939 гг. Булгаков создает два варианта эпилога.

Некоторые исследователи, опираясь на текст эпилога, полагают, что Иван не выполнил завета мастера, не оправдал данное ему имя *ученик* (Кораблев 1991, 36), (Палиевский 1974, 195), (Соколов 1996, 217). «Не надо ждать от Ивана Понырева духовного подвига, продолжения великого творения. Он сохраняет доброе здравомыслие – и только» (Лакшин 1989, 27).

Образ Ивана Николаевича Понырёва в обоих вариантах эпилога вводится идентично: появление Ивана Николаевича предваряют слова автора, заявляющего о том, что прошедшие события не угасли в памяти его героя, при этом сообщается, что герой вспоминает о прошедшем раз в год и что он болен. Но характер болезни героя в двух вариантах эпилога имеет отличия:

Первый вариант эпилога	Второй вариант эпилога
«Возвращается домой профессор встревоженный в этот вечер [новолуния] полнолуния» (Булгаков 2014б, 526).	«И возвращается домой профессор уже совсем больной» (Булгаков 2014б, 537).

«После укола она свободна и может лечь Иван Николаевич будет спать до утра со счастливым лицом и видеть неизвестные ей но какие-то благородные возвышающие сны» (Булгаков 2014б, 527).	«Бедная женщина, связанная с тяжело больным, теперь свободна и без опасений может заснуть. Иван Николаевич теперь будет спать до утра со счастливым лицом и видеть неизвестные [ему] ей, но какие-то возвышенные и счастливые сны» (Булгаков 2014б, 537).
--	---

Таким образом, Булгаков усиливает тяжелый характер болезни героя. Причина, думается, может быть найдена в схожем характере работы писателя над образом мастера: Булгаков меняет место его пребывания (сначала это место лишения свободы, затем клиника для душевнобольных) и уводит в подтекст романа указания на арест мастера. С помощью подтекста Булгаков выстраивает также работу с образом Никанора Ивановича Босого: в клинике для душевнобольных герой оказывается только в пятой редакции, на предыдущих этапах работы герой находится в тюрьме. Сквозь призму этой тенденции в работе писателя над подтекстом романа, на наш взгляд, должны прочитываться и слова, связанные с образом Ивана Николаевича: «Ивану Николаевичу все известно, он все знает и понимает» (Булгаков 2014б, 809).

О том, что Иван Николаевич «все знает и понимает», поэтому молчит, свидетельствуют три сна, которые он видит в эпилоге: казнь Гестаса, встреча и разговор Понтия Пилата и Иешуа Га-Ноцри, явление мастера и Маргариты.

Сон о казни Гестаса в эпилоге навеян воспоминаниями Ивана Николаевича о другом сне, увиденном им после встречи с мастером и составившем сюжет главы 16 «Казнь». Сравним два сна героя о казни Гестаса в окончательном тексте романа:

Глава 16 «Казнь»	Эпилог
«Гестас, лишенный рассудка, испуганно вскрикнул, лишь только палач оказался возле него, но когда губка коснулась его губ, прорычал что-то и вцепился в нее зубами. Через несколько секунд обвисло и его тело, сколько позволяли веревки» (Булгаков 2014б, 665).	«Будит ученого и доводит его до жалкого крика в ночь полнолуния одно и то же. Он видит неестественного безносого палача, который, подпрыгнув и как-то ухнув голосом, колет копьем в сердце привязанного к столбу и потерявшего разум Гестаса» (Булгаков 2014б, 811).

Таким образом, Иван Николаевич видит дополнительные детали казни Гестаса. Он продолжает находиться в пространстве древнего города и видеть, как и мастер, истинный ход событий. Более того, Иван Николаевич переосмысливает свершившуюся в Ершалаиме историю и соотносит ее с другими эпохами: «<...> как это бывает только во время мировых катастроф» (Булгаков 2014б, 811). Неслучайно Иван Николаевич – ученый, профессор Института истории и философии. Примечательна здесь также связь с главой 25, включенной в композицию романа как фрагмент романа мастера, который читает Маргарита: «Несколько раз он высказывал из нее и опять проваливался, и каждый раз этот провал сопровождался грохотом катастрофы» (Булгаков 2014б, 746). Таким образом, Иван Николаевич мыслит так же, как и мастер.

Сон о казни Гестаса в двух вариантах эпилога существенно отличается только одна деталь – описание тучи:

Первый вариант эпилога	Второй вариант эпилога
«И страшен не столько палач, сколько    неестественное освещение во сне, происходящее от [того] тучи, [что] накатывающ[ая]ей на профессора, туч[а]и, которая пожрав солнце, пожрет и его самого. От этой тучи закричит самый храбрый в мире, начнет	«Но не столько страшен палач, сколько неестественное освещение во сне, происходящее от какой-то тучи, которая кипит и наваливается на землю, [т] как это бывает только во

заламывать руки, но, вот, проснувшись не сумеет эту тучу описать» (Булгаков 2014б, 527).	время мировых катастроф» (Булгаков 2014б, 537–538).
--	---

На описании тучи, которая может «пожрать» человека, даже самого храброго, обрывается работа над первым вариантом эпилога романа. Возможно, Булгаков в этот момент думает о трусости. В романе за трусость, проявленную один раз в жизни, наказан храбрый человек – Пилат.

Возможно, в момент перерыва в работе над эпилогом Булгаков думает не просто о трусости, но о прощении этого греха. Что явилось продолжением эпилога во втором его варианте? Далее Иван Николаевич видит сон о встрече и разговоре Пилата и Иешуа. Примечательно, что в эпизоде прощения Понтия Пилата в главе 32 о его грядущем долгожданном разговоре с Иешуа мы узнаем от Воланда. Таким образом, Иван Николаевич видит во сне более, чем было открыто мастеру и Маргарите на пути к их вечному покою, – он становится свидетелем состоявшегося наконец разговора Пилата и Иешуа. И суть этого разговора заключается в том, что «казни не было». Милосердие Иешуа столь велико, что он не просто просит об освобождении Пилата, но стремится избавить его от мук совести: «– Ну, конечно, не было, – отвечает хриплым голосом спутник, – это тебе померещилось» (Булгаков 2014б, 811).

Истоки такого прощения Пилата следует искать на ранних стадиях работы Булгакова над романом – в эпизоде прощения, в словах Воланда мастеру и Маргарите о грядущей встрече Пилата и Иешуа:

<b>Вторая редакция</b>	<b>Пятая редакция</b>	<b>Шестая редакция</b>
«– Сейчас он будет там, где хочет быть на балконе и к нему приведут Ешуа Ганоцри. Он исправит свою ошибку. Уверяю вас, что нигде в мире сейчас нет создания более счастливого, чем этот всадник. Такова ночь, мой милый мастер!» (Булгаков 2014а, 294–295)	«– Он пошел на соединение с ним, – сказал Воланд, – и, полагаю, найдет наконец покой. Идите же и вы к нему!» (Булгаков 2014а, 835)	«– <...> Оставьте их вдвоем, – говорил Воланд, склоняясь с своего седла к седлу мастера и указывая вслед ушедшему прокуратору, – не будем им мешать. И, может быть, до чего-нибудь они договорятся <...>» (Булгаков 2014б, 515).

В отличие от второй редакции, где Пилату даруется шанс исправить совершенную когда-то ошибку, в последующих редакциях, в том числе и шестой, являющейся источником установления окончательного текста романа, слова Воланда носят предположительный характер. Булгаков, таким образом завершая роман в 1938 г., не дает своему герою возможности получить полного избавления от наказания. Это происходит только в момент создания эпилога – второго сна Ивана Николаевича.

И в связи с таким видением прощения Пилата Булгаков убирает последний абзац главы 32, которым ранее – в период работы над машинописным текстом романа в 1938 г. – завершалось произведение.

В 1963 г., готовя роман к публикации, Е.С. Булгакова возвращает данный абзац, что приводит к нарушению системы мироздания, заложенной в романе, и разработки темы милосердия в контексте образа Пилата. В шестой редакции в тексте этого абзаца Пилат уходит в «бездну». Слово «бездна», безусловно, можно понимать как некое бесконечное пространство. Примечательны в этом отношении строки оды М.В. Ломоносова «Вечернее размышление о Божием величестве при случае великого северного сияния»: «Открылась бездна звезд полна; / Звездам числа нет, бездне дна». Иное значение слова «бездна» обозначено в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля: «неизмеримая глубина; бездонная пропасть; крутой,

глубокий обрыв, яма, крут» (Даль 2003, 61). Что есть «бездна» в трактовке Булгакова? Рассмотрим решение этого пространства в истории текста романа.

Во второй редакции романа Пилат, которому, напомним, дарован шанс исправить свою ошибку, поднимается со своими верными стражами к луне: «Конный строй закрыл луну, но потом она выплыла, а ускакавшие пропали...» (Булгаков 2014а, 294).

Решение пространства в конце романа оформляется только в пятой редакции. Рассмотрим его становление на материале пятой и шестой (последней) редакций:

Параметры для сопоставления	Пятая редакция	Шестая редакция
Бездна – пространство, куда обрушиваются скалы / стены, символизирующие наказание Пилата	«Над черной бездной, в которую ушли скалы соткался в луне необъятный город с царствующей над ним глыбою мрамора с чешуйчатой золотой крышей» (Булгаков 2014а, 835).	«Над черной бездной, в которую ушли стены, загорелся необъятный город с царствующими над ним сверкающими идолами над пышно разросшимся за много тысяч этих лун садом» (Булгаков 2014б, 514).
Появление лунной дороги над бездной	«Рядом с городом протянулась к луне [лунная] зеленая светящаяся [дорога] лента дороги» (Булгаков 2014а, 835).	«Прямо к этому саду протянулась долгожданная прокуратором лунная дорога, и первым по ней кинулся бежать остроухий пес» (Булгаков 2014б, 514).
Путь Пилата лежит вверх по лунной дороге, т. е. над бездной	«Человек кинулся по лунной ленте и исчез в ней вместе с верным и единственным спутником Бангой» (Булгаков 2014а, 835).	«Видно было только, что вслед за своим верным стражем по лунной дороге стремительно побежал и он» (Булгаков 2014б, 514).
Бездна / провал – пространство, куда уходят Воланд и его свита	«С последним словом Воланда Ершалаим ушел в бездну, а вслед за ним в ту же черную бездну кинулся Воланд а за ним его свита» (Булгаков 2014а, 836).	«Тогда черный Воланд, не разбирая никакой дороги, кинулся в провал и вслед за ним, шумя, обрушилась его свита. Ни скал, ни площадки, ни лунной дороги, ни Ершалаима не стало вокруг» (Булгаков 2014б, 515).
Пространство, куда уходит Пилат	«Мастер посадил спутницу на седло, вскочил сзади нее и конь прыгнул, обрушив осколки пика в тьму, но конь не сорвался, он перелетел через опасную вечную бездну и попал на лунную дорогу, струящуюся ввысь. Мастер одной рукой прижал к себе подругу и погнал шпорами коня к луне, к которой только что улетел прощенный в ночь воскресенья пятый прокуратор Иудеи Понтий Пилат» (Булгаков 2014а, 836).	«Этот герой ушел в бездну, ушел безвозвратно, прощенный в ночь на воскресение сын короля-звездочета, жестокий пятый прокуратор Иудеи, всадник Понтий Пилат» (Булгаков 2014б, 517).

Таким образом, в пятой редакции пространство оказывается четко разграниченным: есть бездна, в которую обрушиваются скалы, символизирующие наказание Пилата, куда уходят Воланд и его свита и над которой подымается лунная дорога – путь не только Пилата к Иешуа, но и мастера и Маргариты на этом этапе работы над романом. В шестой редакции последний абзац главы 32, которой на тот момент роман завершался, это четкое разграничение нарушает, потому что герой уходит даже не просто в бездну, а уходит безвозвратно, и это наречие словно восстанавливает стены, служившие ему тюрьмой две тысячи лун, тем самым лишая прощения.

Но именно в тот момент, когда Булгаков, работая над первым сном Ивана Николаевича в эпилоге, размышляет о туче, которая может быть только в годы мировых катастроф и может погубить даже самого храброго человека, оформляется эпизод встречи Пилата и Иешуа, их путь вверх по лунной дороге, где прокуратор получает избавление от мук совести, и в связи с этим писатель убирает абзац, где его герой уходит безвозвратно в бездну.

Все этапы работы Булгакова над образом Ивана Бездомного демонстрируют, что писатель создавал героя, охваченного болезнью своего времени – неверием, но непременно становящегося на путь поиска истины и верно следующему по нему. Процесс становления образа Ивана Бездомного осуществлялся по пути его сближения с образом мастера. Важным является тот факт, что в третьем сне Ивана Николаевича в эпилоге явившийся к нему мастер по-прежнему называет его своим учеником. Иван следует по пути мастера далее, ему открывается продолжение истории о Понтии Пилате и Иешуа Га-Ноцри, и он становится участником ее завершения, подобно мастеру в эпизоде прощения.

#### ***Использованная литература / References***

БУЛГАКОВ, М. А. (2014а): *Мастер и Маргарита. Полное собрание черновиков романа. Основной текст*. В 2 т. [сост., текстол. подгот., публикатор, авт. предисл., коммент. Е.Ю. Колышева]. Москва: Пашков дом, 2014. Т. 1. 840 с. ISBN 978-5-7510-0622-8 (т. 1).

БУЛГАКОВ, М. А. (2014б): *Мастер и Маргарита. Полное собрание черновиков романа. Основной текст*. В 2 т. [сост., текстол. подгот., публикатор, авт. предисл., коммент. Е.Ю. Колышева]. Москва: Пашков дом, 2014. Т. 2. 816 с. ISBN 978-5-7510-0623-5 (т. 2).

ДАЛЬ, В. И. (2003): *Толковый словарь живого великорусского языка*: В 4 т. Москва: Русский язык – Медиа, 2003. Т. 1: А – З. 699 с. ISBN 5-9576-0050-4 (т. 1).

КОРАБЛЕВ, А. (1991): *Тайнодействие в «Мастере и Маргарите»*. In *Вопросы литературы*. 1991. № 5. С. 35–54.

ЛАКШИН, В. (1989): *Мир Михаила Булгакова*. In *Литературное обозрение*. 1989. № 11. С. 17–27.

ПАЛИЕВСКИЙ, П. В. (1974): *Последняя книга М. Булгакова*. In ПАЛИЕВСКИЙ, П. В. *Литература и теория*. Москва: Современник, 1974. С. 188–197.

СОКОЛОВ, Б. В. (1996): *Булгаковская энциклопедия*. Москва: Локид; Миф, 1996. 592 с. ISBN 5-320-00143-6.

**Профиль автора:**

*Елена Колышева, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: творчество М.А. Булгакова, текстология.

Московский городской педагогический университет, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, 129226, Россия.

**elenakolysheva@yandex.ru**

**About the author:**

*Elena Kolysheva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: M.A. Bulgakov's creative work, Textual Criticism.

Moscow City University, Moscow, 2<sup>nd</sup> Selskokhozyajstvenny proezd, 4, 129226, Russia.

**elenakolysheva@yandex.ru**

## ЧИТАТЬ ГОРОД. СОВРЕМЕННАЯ ПОЭЗИЯ В ПУБЛИЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ\*

### READING A CITY. CONTEMPORARY POETRY IN PUBLIC SPACE

Яна Костинцова

Резюме: Многие тексты современной русской поэзии непредназначены для существования в печатной форме, некоторые стихи ждут читателя в виртуальном пространстве, на новых интерфейсах, многие становятся интегральной частью городского пространства. Статья представит разные способы поэтической интервенции в публичное пространство, которые опираются на традицию авангардов XX века, на ситуационистскую теорию дрейфа и использование современных цифровых технологий. В центре внимания будет деятельность объединения Лаборатория Поэтического Акционизма, проекты и акции которой будут рассмотрены и интерпретированы в контексте искусства трансмедиа. Целью статьи является представить ту область современного постцифрового творчества, которая пытается нарушать стереотипы связанные с жизнью в современном городе, вступать в диалог с культурной памятью посредством поэтического слова и разных способов его размещения в городском пространстве.

Ключевые слова: Русская поэзия, трансмедиа, цифровая поэзия

Abstract: Significant segment of contemporary Russian poetry is no more limited to print page, some texts are presented on new interfaces, in virtual space, some create an integral part of urban landscape. The paper will consider different forms of poetry intervention into urban space, that explore and apply the approaches and practices of the 20<sup>th</sup> century avant-gardes, as well as situationist *dérive* and the use of contemporary digital technologies. It will focus on activities of St Petersburg group *Laboratoria Poeticheskogo Aktionizma (The Laboratory of Poetic Actionism)*, their projects will be discussed and interpreted within the context of transmedia art and literature. The aim is to present the type of contemporary literature that struggles to break stereotypes of contemporary city life, enter into a dialogue with cultural memory using poetic utterance and placing it in city space.

Key words: Russian poetry, transmedia, digital poetry

Современная поэзия стремится к преодолению границ печатной страницы и, следуя традиции исторического авангарда и концептуализмов XX и XXI веков, выходит в публичное пространство; авторы помещают свои тексты в виртуальное и в городское пространство, используя современные технологии. Чтение города в этой статье рассматривается в двух основных перспективах: это взгляд на город как текст, город как структуру, впитывающую в себя коды литературной традиции, образы художественной литературы и одновременно и ее интерпретации. В таком смысле городское пространство насыщено ссылками на культурную и литературную традиции, которые можно читать. И в таком смысле в русской литературе существует Петербургский текст, который формировался как художественная рефлексия городского пространства, но последовательно он это пространство далее конструирует, творит, оказывает влияние на способы его понимания, осмысления, и новой (ре)интерпретации. О наиболее значительных именах в Петербургском тексте пишет Топоров: «Пушкин и Гоголь как основатели традиции; Достоевский как ее гениальный оформитель, [...] первый сознательный строитель Петербургского текста как такового;

---

\* Příspěvek vznikl za finanční podpory GA ČR, jako součást grantového projektu Ruská transmediální poezie jako model literatury v postdigitální době, registrační číslo projektu 17-17823S.

Работа выполнена при финансовой поддержке ГА ЧР, в рамках гранта Ruská transmediální poezie jako model literatury v postdigitální době (Русская трансмедийная поэзия как модель литературы в постцифровую эпоху), регистрационный номер проекта 17-17823S.

Андрей Белый и Блок как ведущие фигуры того ренессанса петербургской темы, когда она уже стала осознаваться интеллигентным обществом; Ахматова и Мандельштам как свидетели конца и носители памяти о Петербурге, завершители Петербургского текста; Вагинов как закрыватель темы Петербурга.» (Топоров 2003, 25) Интегральной частью Петербургского текста стали, конечно, и интерпретации произведений, теоретические тексты, в первую очередь необходимо упомянуть текст Романа Якобсона *Статуя в поэтической мифологии Пушкина*, включающий классическую уже интерпретацию образа Петра I и петербургской статуи Медный всадник. В современных реинтерпретациях петербургского текста часто встречаются ссылки на тексты Даниила Хармса, его интертекстуальные связи с произведениями Пушкина и Гоголя.

Сила Петербургского текста, его влияние проявляется и в текстах современных авторов, и в перформансах, и разного рода интервенциях в городское пространство; авторы работают не с собственным текстом, а с текстами апроприированными. Перформансы и интервенции последних годов хорошо документированы, их видеозаписи, часто сопровождающиеся авторскими комментариями, доступны в интернете. От перформансов второй половины XX века сохранились часто только несколько фотографий и воспоминания их участников. Но и они дают свидетельство о том, насколько были эти акции связаны с культурной памятью, насколько сильно на них влиял Петербургский текст. Это вытекает из интервью с авторами художественных интервенций в городское пространство 1990-х годов, опубликованных в 2016 в журнале *Разногласия*. Так например, Ольга Егорова (Цапля из пары Глюкля и Цапля, которую составляла вместе с Натальей Першиной-Якимской), член группы «Фабрика найденных одежд» вспоминает: «Питер, с одной стороны, мы ощущали как живой текст, литературу, произведение искусства. [...] А герои Достоевского просто жили вместе с нами – не как тени, а вполне реально. Мы жили в этом. И поэтому, когда мы решили делать нашу акцию 'Памяти бедной Лизы', то мы пошли куда нас повело сердце. Нас вели и Карамзин, и опера Чайковского» (Абдулхакова, Напреенко 2016, 121). Владимир Козин из группы «Товарищество Новые тупые» воспринимает город «как некий театр», Петербург для участников группы это прежде всего Петербургский текст (Абдулхакова, Напреенко 2016, 134 - 136). Это подтверждает и Сергей Спирихин: «... метафизическое пространство города для нас было единым: большая декорация, где бегают сумасшедшие евгении, акакии, обломовы...» (Абдулхакова, Напреенко 2016, 145 – 146).

Развитие цифровых технологий, распространение интернета в конце XX века приносит значительные изменения в область литературной жизни. Они касаются не только способа производства, дистрибуции и восприятия текста - очень часто носителем текста является не печатная книга, а экран компьютера. Влияние современных технологий интенсивно проявляется не только в виртуальном, но и в публичном, в городском пространстве. Цифровые технологии предоставляют авторам новые возможности не только для работы в виртуальном пространстве, они активно используются и авторами, занимающимися художественной интервенцией в публичное пространство. Многие поэты исследуют новые возможности размещения художественных текстов в публичном пространстве, применяя при этом не только традиционные формы граффити, перформанса, хэппенинга, а также иные средства, предоставляемые именно цифровыми медиа, например видеомэппинг. Такие перформансы, акции часто тематизируют флуидность, непостоянность этого типа художественных проектов, но одновременно новые технологии дают авторам возможность не только делать видеозаписи данных акций, а также воспроизводить, реконструировать свои произведения в других контекстах, в форме инсталляций в

галереях или на интернет-сайтах. Такие инсталляции являются не просто документацией, архивом проведенных перформансов, а скорее их ремедиацией – переносом в пространство других медиа. Павел Арсеньев, русский поэт, художник и теоретик, в связи с этим говорит о «гибридных формах современной городской культуры, в которых смеси видео и музейной экспозиции, перформанса и уличной акции, концерта и социологического опроса чаще сменяют друг друга, чем стабилизируются и являют отчетливое лицо жанра» (Арсеньев 2015, онлайн). Это его высказывание приближается к характеристике искусства трансмедиа, которую дает Роберто Симановски, или подходу М. Пелофф и ее термину *differential texts*. Симановски сосредоточивается прежде всего на динамическом переходе между разными медиа (перформанс – видео статуя, интернет-сайт – публичное пространство, чат – театр), пишет о событии гибридного эстетического феномена (Simanowski 2006, 44 [Томаšovičová 2016, 25]). Перлофф работает с термином *differential poetry*, она имеет в виду поэзию, существующую на переходе между разными медиа, произведения поэзии, которые не встречаются в одной фиксированной форме, а меняют форму в зависимости от медиа, в контексте которого они представлены. Это может быть печатная книга, виртуальное пространство, инсталляция в галерее, акустическая (оральная) репродукция (Perloff 2006, 164).

Итак, можно утверждать, что после 1990-х, когда авторы увлекались виртуальным пространством и его творческим потенциалом, наблюдается в начале XX века переход в публичное пространство. Это, конечно, не значит отказ от цифровых технологий, а наоборот, их интенсивное использование в новом контексте, творческое исследование возможностей сочетания разных медиа, можно даже говорить о переходе к эстетике трансмедиа. В ней сочетается и традиция исторического авангарда, футуристического художественного жеста, с традицией концептуализмов XX и XXI веков и с творческим потенциалом, предоставленным современными технологиями. Так, например, американский исследователь и автор Ник Монтфорт говорит о потенциале слов, размещенных в публичном пространстве (Montfort 2014, 97), и сочиняет роман *Implementation*, роман на наклейках, размещенных на зданиях в разных городах нескольких континентов. Монтфорт утверждает, что электронный роман может в будущем найти свой модус существования не в компьютерной среде, а скорее именно в форме перформанса или инсталляции. Датский исследователь Сорен Бро Полд пишет даже о городском интерфейсе (*urban interface*) (Pold 2018, онлайн).

Многие современные авторы, занимающиеся художественными интервенциями в публичное пространство, ссылаются на традицию французского ситуационизма и теорию дрейфа (*dérive*), сформулированную в 1956 году. Обращение к ситуационистам подчеркивает еще одну важную характеристику современного искусства в публичном пространстве, а именно сочетание художественной интервенции с активизмом. Теория дрейфа акцентирует и творческий и игровой подход к городскому пространству: «Дрейф – один из ситуационистских методов – можно определить как технику быстрого прохождения через несколько различных сред. Понятие дрейфа неразрывно связано с осознанием явлений психогеографического характера и с разработкой созидательно-игрового поведения, всецело чуждого традиционным представлениям о путешествии и прогулке. Тот или те, кто пускается в дрейф, на более или менее продолжительное время порывают с общепринятыми мотивами к перемещению и действию, а также со своими обычными контактами, с трудом и досугом, чтобы поминуться импульсам территории и случающихся на ней встреч.» (Дебор 2017, 20)

В контексте современного русского искусства на традицию ситуационизма активно ссылаются два петербургских творческих объединения, группа *Что Делать*, и

*Лаборатория Поэтического Акционизма.* Группа *Что Делать* была основана в 2003 году и «с самого начала ставила своей целью формирование единого городского пространства политического взаимодействия между теорией, искусством и активизмом» (Арсеньев 2014, 18). В 2004 – 2005 годах группа осуществила проект, названный *Дрейф. Нарвская застава. 2004-2005*, который исходит из принципов ситуационизма. Авторы проекта объясняют, что он «посвящен анализу и критике повседневной жизни [...] В его основу положены современные методы документирования социальной, архитектурной, миграционной ситуации. Для этой цели рабочая группа, состоящая из художников, архитекторов, социологов, писателей и т.д., организовала работу мобильного социологического пункта в разных точках района. Информация, собранная в общении с жителями района, архивировалась в форме специально сделанных анкет, видео интервью и фото документации. На основе этого материала, художники рабочей группы (Н. Олейников, Глюкля и Цапля, И. Лебедев, Д. Виленский, К. Шувалов) создали видеофильмы, социологические диаграммы, звуковые работы и инсталляции. Произведения, вошедшие в выставку, являются художественным воплощением различных способов субъективного картографирования социального пространства.» (Виленский, онлайн) И так, проект можно считать примером гибридного произведения, которое состоит из текстов, комментирующих и описывающих проект, фильмов, выставок, представленных в Санкт-Петербурге в 2004 году и в Москве в 2005. Кроме того, проект стал основой для текстового перформанса *Хвала диалектике*. Этот перформанс был частью проекта *Карта поэтических действий*, который в 2014 году организовала *Лаборатория Поэтического Акционизма* в рамках биенале Манифеста 10. Куратором проекта был Павел Арсеньев, участниками члены Лаборатории и другие, объединению близкие авторы. В комментарии к проекту пишется о городском тексте, «читатели которого располагаются в нем самом и организуют его сообразно своим передвижениям,» и о поэтическом тексте как пространственном феномене (Арсеньев 2014, 3). То, что авторы проекта выстраивают аналогию – город и поэтический текст, передвижение по городскому пространству и поэтический текст как пространственный феномен, неслучайно. Сам Арсеньев повторно подчеркивает понимание поэзии, «реализующейся, сегодня все в большей степени за пределами бумажной страницы» (*Лаборатория Поэтического Акционизма*, онлайн), утверждает, что «... некоторые стихи пишутся словно не для существования на бумаге — они требуют для себя иной медиальной среды. И мы пытаемся эту среду для них сконструировать: будь то стены домов или виртуальный интерфейс» (Арсеньев 2013, онлайн).

Проект *Карта поэтических действий* сочетает в себе принципы ситуационистского движения, традицию политического активизма с современным творческим поиском в области поэтического эксперимента. Авторы говорят о хактивизме «в контексте городской среды, который схож с компьютерным взломом» (Арсеньев 2014, 4), проект называют партизанским квестом. Хактивизм здесь связывается с конструированием современного поэтического текста с «атрибутами нелинейности, амбивалентности, гетероглоссии». Отдельные видео или аудио интервенции в городскую среду работают на принципе апроприации и ремедиации, например инсталляция, цитирующая *Дрейф Нарвская застава*, или пространственная композиция Павла Арсеньева «Если стихотворение бросить в окно...», в названии цитирующая слова Даниила Хармса «Если стихотворение бросить в окно, то оно должно разбиться.» Эта композиция у окон дома, в котором жил Хармс, была «попыткой реконструкции и материализации этой прагматической метафоры без участия текста» (Арсеньев 2014, 16). И проект *Карта поэтических действий* можно

отнести к гибридным формам современного городского искусства, некоторые его элементы были реконструированы в форме галерейной инсталляции, видео инсталляции, доступной в интернете, интегральной частью этого гибридного произведения являются и авторские комментарии, фотографии и другие материалы, доступные онлайн, включая и ФБ статусы и комментарии в социальных сетях. Так можно добавить еще одну характеристику данного типа произведений – их незаконченность, открытость.

В годы активной деятельности, то есть с 2008 по 2012 гг., Лаборатория Поэтического Акционизма сосредоточилась на проведении «уличных акций прямого действия, трансформаций городской среды (как пространственных действий, так и пространственных композиций), интервенций в различные закрытые помещения (такие, как галерея, супермаркет) и перформансов» (Лаборатория Поэтического Акционизма, онлайн). Ее участники ставили своей целью «разотчуждение повседневности через насыщение городского пространства поэзией».

Одной из интервенций, основанной на принципе апроприации и ремедиации, является и проект *Пунктирная композиция*, авторами которого были Павел Арсеньев, инициатор большинства акций, художник и теоретик объединения, и Дина Гатина. Текст названный «Пунктирная композиция с картинками» написал в 1973 году Андрей Монастырский, произведение было им задумано как перформанс, который был по словам автора осуществлен один раз, в 1973 году, для нескольких художников (Монастырский, онлайн). Арсеньев и Гатина перенесли текст в городское пространство, они сняли видео, на котором записаны не только сами текстовые интервенции, а также фрагменты городского ландшафта, звуки города. Текст Монастырского существует в форме трансмедиа: фотографии и видео доступны в интернете, фрагменты текста в форме граффити были распространены по городу. Кевин М. Ф. Платт, анализируя творчество Арсеньева, пишет в связи с «Пунктирной композицией» об «актуализации и вторичной медиации текстов и практик, восходящих к теоретическому и творческому наследию (нео)авангарда» (Платт 2017, онлайн). К этому можно добавить, что такой текст в публичном пространстве будет, конечно, подвергаться разным изменениям, его части будут стираться, к нему будут, наверное, добавляться и новые тексты – граффити, может меняться окружающий его контекст. Перлофф также подчеркивает важность контекста, в который помещает поэтический текст или его автор, или тот, кто текст позже апроприрует, копирует: «контекст всегда трансформирует контент» (Perloff 2010, 48). Перлофф цитирует слова Вальтера Беньямина о том, что текст действует другой силой, когда его читают, а другой, когда его переписывают, копируют. Читатель противопоставляется тому, кто копирует текст: «Читатель никогда не обнаружит новые аспекты своего внутреннего я, которое может раскрыть текст.» (Perloff 2010, 49)

Цитатность и контекстуальный характер произведений, которые представлены в этой статье, вновь возвращают нас к способам, какими можно «читать город» - они репрезентируют сочетание традиции, культурной памяти и современного контекста, сочетание временного и пространственного аспектов, которые по-разному актуализируются в произведениях современного трансмедиального искусства и литературы.

### Использованная литература / References

АБДУЛХАКОВА, Э., НАПРЕЕНКО, Г. (2016): Большой опрос художников о Москве и Питере 1990-х: Бренер, «Новые тупые», Глюкля и Цапля, Кулик, Осмоловский, Тер-Оганьян, Мавроматти. In *Разногласия. Журнал общественной и художественной критики*. №9. Ежемесячное приложение к сайту Colta.ru, 2016. С. 107-151 [онлайн]. Режим доступа: <http://www.colta.ru/articles/raznoglasiya/12909> [дата обращения: 04.12.2017].

АРСЕНЬЕВ, П. (2013): Визуализировать поэзию. *Московские новости*. 29. 1. 2013. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.mn.ru/culture/85687> [дата обращения: 10.05.2018].

АРСЕНЬЕВ, П. (2014): *Карта поэтических действий*. Лаборатория Поэтического Акционизма, 2014. 24 с. [онлайн]. Режим доступа: <https://issuu.com/streetuniver/docs/> [дата обращения: 04.05.2018].

АРСЕНЬЕВ, П. (2015): *Категорический перформатив*. [онлайн]. Режим доступа: <https://tr-lit.livejournal.com/226744.html> [дата обращения: 20.11.2017].

ВИЛЕНСКИЙ, Д. (онлайн): *Дрейф, или в поисках следов утопии*. Что Делать. [онлайн]. Режим доступа:

[https://chtodelat.org/ar\\_4/nr\\_9\\_9\\_9\\_5/дмитрий-виленский-дрейф-или-в-поиска/?lang=ru](https://chtodelat.org/ar_4/nr_9_9_9_5/дмитрий-виленский-дрейф-или-в-поиска/?lang=ru) [дата обращения: 20.04.2018].

ДЕБОР, Г. (2017): *Психогеография*. Москва: Ад Маргинем Пресс, 2017. 112 с. ISBN 978-5-91103-345-3.

ЛАБОРАТОРИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО АКЦИОНИЗМА (онлайн): *Лаборатория Поэтического Акционизма*. [онлайн]. Режим доступа: <https://poetryactionism.wordpress.com/%d0%be-%d0%bb%d0%b0%d0%b1%d0%be%d1%80%d0%b0%d1%82%d0%be%d1%80%d0%b8%d0%b8/> [дата обращения: 04.05.2018].

МОНАСТЫРСКИЙ, А. (онлайн): Пунктирная композиция с картинками. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.vavilon.ru/texts/monastyrsky1-3.html> [дата обращения: 20.11.2017].

ПЛАТТ, К. М. Ф. (2017): Пожар в голове: Павел Арсеньев, эстетическая автономия и «Лаборатория поэтического акционизма». *НЛО* №145, 2017. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/node/8636> [дата обращения: 20.04.2018].

ТОПОРОВ, В. Н. (2003): *Петербургский текст русской литературы: Избранные труды*. Санкт-Петербург: Искусство-СПб. 2003. 616 с. ISBN 5-210-01545-9.

MONTFORT, N. (2014): Z Providence do Implementation. Wywiad Piotra Mareckiego z Nickiem Montfortem i Scottem Rettbergiem: o literaturze naklejkowej, pisaniu kolegialnym oraz narracji dystrybuowanej. *ha!art. Postdyscyplinarny magazyn o kulturze współczesnej*. 2014, № 46, s. 90–100.

PERLOFF, M. (2006): Screening the Page/Paging the Screen: Digital Poetics and the Differential Text. In *New Media Poetics: Contexts, Technotexts, and Theories*, 143 – 164. Cambridge – London: The M.I.T. Press, 2006. ISBN-13:978-0-262-13463-7.

PERLOFF, M. (2010): *Unoriginal genius: poetry by other means in the new century*. Chicago: Chicago University Press, 2010. 201 p. ISBN-13: 978-0-226-66062-2.

POLD, S. B. (2013): *Urban Interface*. [онлайн]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7n1AehZa4c> [дата обращения: 20.04.2018].

SIMANOWSKI, R. (2006): *Transmedialität. Studien zu paraliterarischen Verfahren*. Göttingen: Wallstein-Verlag, 2006. 400 s.

ТОМАŠOVIČOVÁ, Jana. 2016. Pohyb poza hranice: Intermediálne a transmediálne vzťahy. *World Literature Studies* 8, 3: s. 29 – 39. ISSN 1337-9275.

**Профиль автора:**

*Mgr. Jana Kostincova, Ph.D.*

Научные интересы: современная русская поэзия, литература в контексте цифровых медиа, цифровая поэзия, мультилингвальная литература

Университет Градец-Кралове, Рокитанского 62, Градец Кралове 500 03, Чешская республика

**[jana.kostincova@uhk.cz](mailto:jana.kostincova@uhk.cz)**

**About the author:**

*Mgr. Jana Kostincova, Ph.D.*

Research interests: contemporary Russian poetry, literature in the context of digital media, digital poetry, multilingual literature

University of Hradec Kralove, Rokitanskeho 62, Hradec Kralove 500 03, Czech Republic

**[jana.kostincova@uhk.cz](mailto:jana.kostincova@uhk.cz)**

## ФЕНОМЕН ДОБРОДЕТЕЛЬ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. ФЕНЕЛОНА И В. К. ТРЕДИАКОВСКОГО

### PHENOMENON "VIRTUE" IN WORKS OF F. FÉNELON AND V. TREDIAKOVSKY

Георгий Минералов

Резюме: Переводческая деятельность В.К. Тредиаковского часто сопряжена с различными экспериментами, зачастую революционными. Роман Ф. Фенелона «Приключения Телемака» наполнен «современными» идеями морали и философии, при этом погружён в античное художественное пространство автором-богословом. Выросший в семье священника В.К. Тредиаковский анализирует и перевоссоздает в «Тилемахиде» не просто произведение-оригинал, но образ образа целой нравственно-философской системы Ф. Фенелона, пропуская ее через миропонимание русской культуры.

Ключевые слова: образ образа, внутренняя форма, добродетель, сопоставительный анализ, корпусная лингвистика.

Abstract: V.K. Trediakovsky regularly turns his translations into different often innovative and visionary experiments. The novel "The adventures of Telemachus" by F. Fénelon is filled by "contemporary" ideas of morality and philosophy while being set in Ancient Greece by abbot and theologian F. Fénelon. Born and raised in a priest family V.K. Trediakovsky analyses and recreates in his "Tilemakhida" not just the original novel, but an image of an image of a whole moral and philosophical system of F. Fénelon making it reflect from Russian worldview on so many different levels - from structural and rhythmic to lexical.

Key words: image of an image, inner form, virtue, comparative analysis, corpus linguistics.

Ни для кого не секрет, что значение слов и целые понятия в различные эпохи в разных языках и культурах могут восприниматься индивидуально в каждом из случаев. Судьба «героической поэмы» «Тилемахида» В.К. Тредиаковского – уникальный пример синтеза стилей и стилизаций, диалектического развития, как языка, так и общечеловеческого восприятия. Данная поэма – первый пример законченного большого произведения, написанного русским гекзаметром – стихом, имитирующим античный.

Стоит отметить, Тредиаковский вырос в семье священника, учился в католической школе, при миссии ордена капуцинов, обучался в Славяно-греко-латинской академии. В качестве сюжетной и содержательной базы В.К. Тредиаковский выбирает не «Илиаду» или «Одиссею», созданные в гекзаметре, а роман Франсуа Фенелона «Приключения Телемака». Ф. Фенелон – богослов, опытный педагог и на тот момент уже аббат и епископ, пишет данное произведение для своего бывшего ученика принца Бургундского с целью научить его каким должен быть хороший правитель. По сюжету сын Одиссея Телемах отправляется на поиски отца, частично повторяя его путь, попутно проходя различные испытания характера, в которых ему помогает Афина в образе наставника Ментора. В «Одиссее» Гомера весомая часть повествования посвящена как раз Телемаху, однако Ф. Фенелон берет лишь начало от первоисточника, а затем продолжает самостоятельную историю. Несмотря на то, что первые опыты имитации древнегреческого гексаметра на французском языке появились уже в XVI веке у поэта и переводчика Жана Антуана де Баифа, как в самостоятельных произведениях, так и в переводах с латинского, Ф. Фенелон пишет роман прозой, очевидно, преследуя несколько иные цели, нежели предельное следование античным формам. Это объясняется еще и разницей в назначении произведения: античные произведения были созданы в устной традиции и лишь потом

были зафиксированы в письменной форме. Илиада, Одиссея и другие «песни» читались, как правило, во время застолий на протяжении нескольких дней (учитывая объем этих произведений). Чтец сопровождал чтение ритмическими ударами посоха об пол, и вся внешняя – звуковая форма была настроена на лучшее запоминание и воспроизведение произведения. Ф. Фенелон избрал актуальный ему жанр романа для своего ученика среди прочего, потому что не преследовал цели развлечения в той форме, в которой оно воспроизводилось в античности.

В.К. Третьяковский также выбирает роман Ф. Фенелона руководствуясь его содержанием, а также языком оригинала, который применялся в России в качестве материала для обучения французскому языку и переводу и считался образцовым с точки зрения стиля и языка. «Одно из лучших средств к изучению языков суть переводы; ими занимаются почти во всех учебных заведениях; почти везде употребляют известное творение Фенелона: Странствования Телемака...» (Фенелон 1833, 3) пишет неизвестный переводчик В.П. Цель В.К. Третьяковского – перенести вышеупомянутый роман на почву гекзаметра, дав ему псевдоантичную форму. Он пишет: «Ироическая, инако эпическая, пиима и эпопия есть крайний верх, венец и предел высоким произведениям разума человеческого»; высшее назначение героической поэмы - подавать "твердое наставление человеческому роду, научая сей любить добродетель...» (Третьяковский 1849, III-IV) И действительно – с этой точки зрения «Приключения Телемака» подходят идеально: в романе чуть меньше 200 упоминаний добродетели – «vertu». Для сравнения, в «Одиссее» в переводе В.А. Жуковского нет ни одного упоминания добродетели. В переводе В. Вересаева добродетель упоминается 9 раз. В оригинале на древнегреческом в этих девяти случаях употребляется слово «ἀρετή», означающее мастерство, превосходство, мужество, отвагу и лишь после этого – добродетель. Стоит отметить, что в двух из них, когда речь идет о Пенелопе, слово употребляется ближе к русскоязычному значению слова «добродетель». Таким образом, если говорить об античной героической поэме, то идея добродетели реализуется в ней намного более материалистично. В свою очередь во французских переводах слово vertu и образованное от него прилагательное «vertueux» употребляется чаще – число варьируется от перевода к переводу. Это может объясняться различным объемом значения лексем «vertu» и «добродетель» соответственно.

По мнению В.К. Третьяковского роман «Приключения Телемака» был написан «прозою, за неспособностью французского языка к ироическому еллино-латинскому стиху; а так называемый на том языке александровский стих есть не стих, но прозаическая простая строчка, рифмою токмо на конце в лад гудущая, которая уже и всего нестройнее примешается к течению слова в пииме самоначальной» (Третьяковский 1849, LXII-LXIII). Очевидно, В.К. Третьяковский говорит об опыте перевода Абея Ланглие и ему подобных:

«Muse raconte moy l'homme fin & rusé  
Qui long temps erra, depuis qu'il eut rasé  
Le sacré mur de Troye, & d'hommes & de villes  
Remarqua les façons farrouches & civiles...» (Homer, онлайн)

Эту мысль писателя также косвенно подтверждает и современный исследователь доктор филологических наук Жюльет Лормье в своей статье «Перевод гекзаметром на французском: противоречие в терминологии?» По ее словам, во французском языке существует не один, а множество различных гекзаметров, основанных на принципах воссоздания [гекзаметра], применяемых тем или иным

автором, а также на личном восприятии античного гекзаметра.<sup>115</sup> Для разграничения терминологических нюансов Лормье даже вводит термин «гекзаритмический», применимо к последним переводам. Иными словами, при наличии общего восприятия гекзаметра, во французском не существует единой четко сформулированной системы правил воссоздания этого стиха. В то же время большая половина существующих на данный момент переводов Одиссеи и Илиады на французский выполнена в прозе, таким образом выбор прозаической формы для Ф. Фенелона был вполне естественным решением.

Как упоминалось выше, феномен «добродетель» был очень важен для Ф. Фенелона в его произведении, при том, для него важно было именно название конкретного понятия, обрётшего форму к моменту написания произведения. В четвертой редакции словаря французской Академии, опубликованной в 1762 году в определении слову «vertu» говорится: «Привычка, склонность души, которая приводит к совершению добра и отводит от совершения зла»<sup>116</sup> (здесь и далее – перевод Г.М.) Затем добавляется, что слово также значит «Качество, которое позволяет в должной мере производить определенный эффект, которое дает силу производить некий эффект»<sup>117</sup> с примером «Les vertus des plantes», «положительные качества растений». В электронной версии толкового словаря французского языка Larousse дается несколько определений: духовное расположение к тому, чтобы постоянно действовать в согласии с божественным законом; конкретная предрасположенность к какому-то положительному действию; женское целомудрие; положительное качество (например, растений); аллегорическое представление добродетелей в христианской теологии (пишется с большой буквы). (Larousse, онлайн)

В наиболее близком по времени к публикации «Тилемахиды» Словаре Академии Российской, вышедшем с 1789 по 1794, определения слову «добродетель» нет в принципе, однако в его переиздании – «Словаре Академии Российской, по азбучному порядку расположенному», вышедшему в 1809 году эта лексема есть и означает «1) Расположение души поступать согласно с законом естественным и правилами веры, которые обязывают человека исполнять должности как в отношении к Богу, так и к самому себе и ближнему: добродетель противоплагается пороку. Нравственная, Христианская добродетель. 2) В просторечии: иногда то же значит, что и благодеяние, благотворение. Он не помнит моей добродетели». (Словарь 1809, 100) Таким образом, можно проследить основное отличие – во втором значении этих двух лексем. Французская «добродетель» говорит о личном качестве в бытовом значении, тогда как русская – о добром действии.

Чтобы понять ряд значений, закладываемых автором оригинала и переводчиком, стоит обратиться к ряду примеров:

«Знай, умереть и-погрязнуть в водах, не толь смертоносно, // Пагубны сласти коль восстающие на **Добродетель**». (Тредиаковский 2007, 200)

---

<sup>115</sup> Pour aller plus loin encore, nous allons voir dans cette étude qu'il n'existe pas *un* hexamètre français de traduction (qui serait adopté de façon univoque dans une espèce de rapport « naturel » à la langue) mais *plusieurs*, selon les principes de restitution appliqués par tel ou tel auteur et, encore en amont, selon sa perception personnelle de l'hexamètre ancien. (Lormier, онлайн)

<sup>116</sup> Habitude, disposition habituelle de l'ame qui porte à faire le bien & à fuir le mal.

<sup>117</sup> Une qualité qui rend propre à produire un certain effet, qui donne la force de produire quelque effet. (Centre, онлайн)

«Le naufrage et la mort sont moins funestes que les plaisirs qui attaquent la **vertu**». (Fénelon 1840, 9)

В данном случае, под добродетелью подразумевается прежде всего человеческая нравственность.

«Ибо Елладу люблю я: многи из-наших Египтян // Были в Ахейской земле той первыи Законодавцы; // Ведаю **мужество** я Ираклиево и **Добродетель** <...> // Склонность моя, помогать **Добродетели** странно безчастной». (Тредиаковский 2007, 218)

«... car j'aime la Grèce : plusieurs Egyptiens y ont donné des lois ; je connais la **vertu** d'Hercule <...> Mon plaisir est de secourir la **vertu** malheureuse». (Fénelon 1840, 30)

Далее Ф. Фенелон вводит добродетель в широком значении – как благородных дел, так и славных, когда говорит о Геркулесе. В.К. Тредиаковский в этом случае передает дополнительным словом – «мужество». Сразу после Ф. Фенелон применяет это слово в аналогичном значении, но уже метонимично, безотносительно конкретного человека, в целом по помощи тем, кто вершит благие дела и попал в беду.

После описания погребения славного царя Сезостриса В.К. Тредиаковский добавляет авторский комментарий, аналога которому нет в тексте оригинала:

«О! хоть-и-каждому день свой, и неминуемо время // Жизни всея: но-продлить изрядными Славу делами; // То единыя есть **Добродетели** мощь неизменна!» (Тредиаковский 2007, 228)

Подобная патетичная конструкция характерна для жанра, избранного переводчиком. При этом, она органично вписывается и в стиль оригинала, где можно найти схожие конструкции.

Когда же Ф. Фенелон использует однокоренные слова, например, прилагательные, В.К. Тредиаковский совершенно свободно меняет их на близкие и более разговорные, по его мнению, аналоги:

«Что Наследник его сын Вокхор, Приемник Престолу, // Не имел отнюдь ни Людскости уж к Чужеродным, // Ни любопытства в себе к Наукам и-Знаниям вышним, // Ни к Мужам **добронравным**...» (Тредиаковский 2007, 228)

«... son fils Vocchoris n'avait ni humanité pour les étrangers, ni curiosité pour les sciences, ni estime pour les hommes **vertueux**». (Fénelon 1840, 40)

Однако, в ряде моментов Тредиаковский отходит и в переводе исходного существительного:

«Я всему, Тилемах, тобою Сказану верю; // Да и-отнюдь не-могу не верить, ниже сомневаться: // **Кротость** с **добротою**, на Лице твоём начертанны...» (Тредиаковский 2007, 236)

«Télémaque, je ne doute point, me dit-il, de ce que vous me dites, et je ne saurais en douter ; la **douleur** et la **vertu** peintes sur votre visage ne me permettent pas de me défier vous». (Fénelon 1840, 51)

Так, в данном примере, когда речь идет о том, что написано на лице героя, он использует слово «доброта», вдобавок заменяет прямое значение «горечь, печаль, боль» слова «douleur» на «кротость», выбирая переводческую стратегию перевода денотата, как он может быть лучше отражен в языке перевода. В подтверждение этой можно привести и другой пример, подтверждающий эту тенденцию:

«В людях он созерцал, раболепно ему предстоящих, // Скрытностей много толь, нарушений верности данны, // Мерзских пороков толико, **Доброты** видом прикрытых». (Тредиаковский 2007, 242)

«... il avait vu <...> dans les hommes dont il s'était servi, tant de dissimulation, de perfidie et de vices affreux déguisés sous les apparences de la **vertu**». (Fénelon 1840, 58)

В этом случае автор также говорит о внешнем виде, а переводчик придерживается выбранной стратегии. Также любопытно решение В.К. Тредиаковского в обобщении под понятием двух, употребленных Ф. Фенелоном:

«Ни Ахиллей тот сам, Победитель Ектора сильна, // Также и-ни Фисей, в подземном Тартаре бывший, // И ни-великий Алкид, от-Страшилищ очистивший землю, // Не показали в себе твоих **Доброделетелей** больше». (Тредиаковский 2007, 255)

«Ni Achille vainqueur d’Hector, ni Thésée revenu des enfers, ni même le grand Alcide, qui a purgé la terre de tant de monstres, n’ont fait voir autant de **force** et de **vertu** que vous». (Fénelon 1840, 76)

Калипсо льстит Телемаху, говоря о его превосходстве в «силе и добродетели» над героями древности. В.К. Тредиаковский обобщает оба понятия под словом «добродетели» во множественном числе, отражая оба значения в русскоязычном миропонимании – и добрых дел, и высокой нравственности.

Отдельного упоминания заслуживает пример, в котором В.К. Тредиаковский прибегает к обратному приему, разделяет выстроенный Ф. Фенелоном ряд из трех частичных синонимов «мудрость», «добродетель» и «слава», в котором крайние слова не синонимичны, но при этом объединены центральным. Следует напомнить, что «vertu» значит и «положительные качества»:

«Прочь отосюду, Паллада ему, прочь Малчик продерзский! // Будешь всегда побеждать сердца единственно подлы, // Любящи паче бесчестны твоих любосластей утехи, // Нежели **Стыд, Целомудрие, Честь, Добродетель, и-Славу**». (Тредиаковский 2007, 260)

«Loin d’ici, s’écria Minerve, <...> téméraire enfant ! tu ne vaincras jamais que des ames lâches, qui aiment mieux tes honteux plaisirs que la **sagesse**, la **vertu** et la **gloire**». (Fénelon 1840, 81)

У переводчика этот ряд расширяется до «Стыда», «Целомудрия», «Чести», «Добродетели» и «Славы», в котором первые три на первый взгляд заменяют «мудрость». Стоит отметить, что разделение идет не одного, а двух понятий – «sagesse» – на «целомудрие», отражающее как раз нравственный аспект мудрости, а также частично синонимичный ему «стыд» и «vertu» — на непосредственно «добродетель» и частично синонимичную ей «честь». Этот прием не просто расширяет и конкретизирует ряд синонимов, он позволяет более точно донести и нравственно-религиозные смыслы, закладываемые Ф. Фенелоном.

Также стоит обратить внимание на стихотворение Ф. Фенелона «La sagesse humaine, ou le portrait d’un honnête homme», которое Тредиаковский переводит как «Образ добродетельного человека» (Тредиаковский 2009, 328) (вместо буквального прямого аналога «честный»), продолжая линию понятийной адаптации. Любопытно, что в этом стихотворении-характеристике ни в оригинале, ни в переводе не используется напрямую лексема «добродетель» или ее ближайший аналог на французском «vertu».

Во всех вышеупомянутых примерах объяснен принцип выбора тех или иных лексем, показаны тенденции, просматривающиеся на протяжении не только работы Тредиаковского над «Тилемахидой», но и в других его переводах. Эта стратегия позволяет переводчику формировать образ оригинального произведения на русском языке, отражая внутреннюю форму оригинала в русском культурном миропонимании. И если внешняя форма произведения была достаточно экспериментальной по структуре и трудной для восприятия, то, стоит отметить, что во внутренней - важнейшие идеи отражены наиболее понятно для читателей.

Как видим, феномен «добродетель» и слово «добродетель», еще не обладавшие в античности теми смыслами, которыми насыщаются в христианской культуре, становятся и важными, и многосоставно разработанными в христианстве, и проявляют себя как во французском оригинале, так и в творческом его переложении на русский язык. И это происходит потому, что и Ф.Фенелон, и В.К. Тредиаковский, принадлежа своему времени и своей национальной культуре, не пытаются эти мировоззренческие позиции «снять», подражая «древним», что проявляется прежде всего в использовании слова, наделенного вполне определенными маркерами в культуре христианской. Так, обращение внимания только на употребление одного-единственного слова в подлиннике и переводе позволяет увидеть принципиально важные черты внутренней формы романа Ф.Фенелона и его стихотворного перевода на русский язык В.К. Тредиаковским, и указать на черты «родства» и отличия.

### **Использованная литература / References**

*Словарь Академіи Россійской, по азбучному порядку расположенный* (1809): Въ Санктпетербургъ : При Императорской Академіи Наукъ. Часть II : Д — К, 1809. 589 с.

ТРЕДИАКОВСКИЙ, В.К. (1849): Сочинения Тредьяковского : Т. 1-3 Санкт-Петербург : А. Смирдин, 1849, т. 2, LXXX, 492 с.

ТРЕДИАКОВСКИЙ, В.К. (2007): *Лирика, «Тилемахида» и другие сочинения*. Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2007. 624 с. ISBN 5-88200-974-X.

ТРЕДИАКОВСКИЙ, В.К. (2009): *Сочинения и переводы как стихами, так и прозою*. Санкт-Петербург : «Наука», 2009. 668 с. ISBN 978-5-02-027039-8.

ФЕНЕЛОН, Ф. (1833): *Странствования Телемака, сына улиссова. Творение Фенелона*. // перевод: В.П. Санкт-Петербург: Типография Временного Департамента Военных Поселений. 1833 год, 48 с.

CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (онлайн): *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [онлайн]. Режим доступа: <http://www.cnrtl.fr/definition/academie4/vertu/substantif> [дата обращения: 29.05.2018]

DICTIONNAIRE DE FRANÇAIS LAROUSSE (онлайн): *Dictionnaire de français Larousse* [онлайн]. Режим доступа: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vertu/81689> [дата обращения: 29.05.2018].

FENELON, F. (1840): *Les aventures de Télémaque*. Paris, J. Mallet et Cie, éditeurs. 1840. — 592 с.

HOMER (онлайн): *L'Odyssée*. Traduction par Salomon Certon. Paris : Abel L'Angelier, 1604. 326 с. Режим доступа: <http://iliadeodysee.texte.free.fr/aatexte/certon/odysscerton/odyscerton01/odysscerton01.htm> [дата обращения: 29.05.2018]

LORMIER J. (онлайн): Traduire en hexamètres français : une contradiction dans les termes ? In *Anabases*. Paris : Editions de Boccard, 2014. 445 с. Режим доступа: <http://journals.openedition.org/anabases/5014> [дата обращения: 29.05.2018].

**Профиль автора:**

*Георгий Юрьевич Минералов, преподаватель МГЛУ, старший преподаватель МПГУ*

Научные интересы: сравнительно-историческое языкознание, художественный перевод, язык и стиль художественных произведений, теория и история стиля.

**mineralov.g@gmail.com**

**About the author:**

*Georgii Mineralov, teacher of MSLU, assistant professor of MSPU*

Research interests: comparative linguistics, literary translation, langue and style of fiction, theory and history of style

**mineralov.g@gmail.com**

## СИНТЕЗ ИСКУССТВ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 1990-х — 2010-х гг.

### SYNTHESIS OF ARTS IN RUSSIAN LITERATURE IN 1990s-2010s

Ирина Минералова

Резюме: Феномен «синтез искусств», оказавшийся продуктивным в Европе в эпоху романтизма, в России дал совершенно неожиданные плоды на рубеже XIX—XX веков. Кризисные и переходные эпохи, как показывает практика, будучи разрушительными на самых разных уровнях, «жаждут» (Вяч. Иванов) синтеза. Рубеж XX—XXI вв. — не исключение. В докладе определяются конкретные причины и условия реализации многоуровневого (художественного, внутрилитературного, в частности, жанрового синтеза, а также конвергенция публицистики, философии, социологии и художественной словесности) синтеза.

Чрезвычайно показательны в данном отношении синтез музыки и художественной словесности, который проявился, например, у старых мастеров прозы и популярных поэтов — представителей авторской песни или рок-музыкантов и рок-поэтов и на их творчестве вырастающая новая малая проза и лирика нового времени, отвечающая на вопросы времени.

Синтез философии, социологии, публицистики и живописи наиболее рельефен в творческом наследии Александра Зиновьева, равных ему в молодом поколении сегодня нет.

Исследование характера синтеза искусств и вектора его апробации в индивидуальном стиле современных писателей — не только интересное, но филологически актуальное и продуктивное дело, что продемонстрировано в анализе конкретных литературных произведений современных писателей.

Синтез в современной русской и российской культуре отличается от того, каким он был в первой трети XX века, изменение формата «передачи информации» и «хранения информации» приводят к созданию «художественного продукта», который зачастую является суррогатом, удовлетворяющим самые низменные вкусы, не имеющим даже мизерной эстетической ценности, однако в вопросе о ценности зачастую происходит не оценка художественной значимости, а создание «репутации», определяющей коммерческие достоинства «продукта».

Ключевые слова: синтез, стилизация, жанр, стиль, словесная живопись

Abstract: The phenomenon of “Synthesis of arts” being productive in Europe during the Romantic period bore completely unexpected fruit at the turn of XXth century. As a rule of thumb, periods of crisis and changes are destructive on different levels and “crave” (Vyach. Ivanov) for synthesis. The turn of XXIth age is not an exception. This article defines specific causes and conditions for calling synthesis into life (fictional, interliterary, particularly synthesis of genres, and, furthermore, convergence of journalism, philosophy, sociology and philology).

In this sense the synthesis of music and fictional literature is extremely graphic, it can be seen in works of old masters of prose and popular poets who represents “author’s song” (Russian contemporary folk music) or rock-musicians and rock-poets. Also of a great importance are the new flash fiction and poetry of modern age answering on the questions of today.

The synthesis of philosophy, sociology, journalism and pictorial art is the most graphic in artistic heritage of Alexander Zinoviev, who has no match in today’s generation.

The study of “synthesis of arts” phenomenon and its use in individual style of contemporary authors is not only interesting, but also fresh and meaningful. This will be shown in the analysis of particular literary works of contemporary authors.

The synthesis in contemporary Russian culture differs from what it was in the first third of XXth century. The change of “exchanging” and “storing” information format leads to the fictional product that often comes out to be a surrogate pleasing the lowest tastes, without any aesthetic value. The question of value is often about creating “reputation” determining commercial worth of the product and not about artistic evaluation.

Key words: synthesis, stylization, genre, style, literary painting.

Синтез искусств и внутрилитературный синтез, — на рубеже XIX—XX веков — «художественный синтез был не частной чертой, а одной из немногих «опор» в поэтике символистов (а через их посредство и вообще Серебряного века)» (Минералова 2017, 5). Он как феномен наличествует и функционирует в литературе априори, поскольку

искусство слова несет в себе черты временного (музыка) и пространственных (живопись, архитектура, скульптура) искусств: звучание, словесная изобразительность, графическая форма, семантическая определенность и мировоззренческая структурированность, — все вместе характеризуют и индивидуальный стиль, и стиль эпохи, к которой эта индивидуальность принадлежит. Более того, изучая стиль, надлежит помнить, что «стиль (как и иные художественный феномены) не дискретен, а континуален» (Минералов 1999, 22). При этом понятно, что процессы, протекающие в ноосфере (социального, эстетического, духовно-нравственного порядка) влияют на то, что и каким образом каждая культурная эпоха «притягивает» в художественную словесность как доминантное внелитературное, и это, естественно, в разные эпохи не одно и то же.

Романтизм и символизм отдают приоритет музыке и музыкальности литературы (в прозе, например, прозаические симфонии Андрея Белого, и в поэзии демонстративно музыкальные стихи К. Бальмонта) и стремятся изобразить музыку в литературе, тогда как барокко, классицизм, реализм в эпоху стагнации — изобразительны, скульптурны. Одни эпохи, как например, романтизм, символизм обосновывают синтез философии (Ф. Шлегель, Вл. Соловьев), писатели относятся к формирующимся тенденциям в искусстве с выраженной долей рефлексии (Э.Гофман, Вяч. Иванов, К. Бальмонт, А. Белый). Время от времени возникающее у филологов желание изучать в литературе механизмы синтеза, конвергенции, коллажирования искусств и наук объясняется тем, что в переломные, кризисные, эксперименталистские эпохи названные явления и процессы приобретают черты демонстративности, выраженной полемичности по отношению к существующей традиции. И если предшествующие культурные эпохи с их стремлением к синтезу искусств объясняли происходящее объективными причинами, а не прихотью конкретного философа или писателя, или даже группы писателей, то настоящий рубеж веков не предпринял каких бы то ни было вынужденных объяснений происходящих процессов, ссылаясь исключительно на зеркальность «рубежей эпох» и/или научно-технический и технологический прорыв в состоянии и деятельности человечества.

Наша задача состоит в том, чтобы, рассматривая современную русскую литературу, в которой очевиден срез современного русского языка и состояния русской речи, не только описать наличие названного явления в литературе рубежа XX — XXI веков, но в еще большей степени объяснить причины его появления в 1990-х годах в России, а также проанализировать особенности функционирования в различных литературных жанрах.

Причины того, что писатель стремится воспользоваться возможностями словесной живописи, «говорящей живописи», по мысли Горация, или функциональной музыкальностью в поэзии и прозе, могут быть различны. В связи с изучением литературы рубежа XIX-XX веков мы обращали внимание на то, что символисты понимали синтез всех уровней не как явление исключительно литературной техники или формирования неких специальных смыслов в конкретных произведениях, они указывали на то, что в технико-технологических приемах, средствах, разного рода экспериментах просматриваются явления прогностические, касающиеся духовно-нравственного состояния человечества и динамики этого состояния. Современная русская литература предъявляет и сегодня весьма выразительные образцы взаимодействия литературы и других искусств, и наук. Причины данного явления, как и результаты, различны.

Во-первых, в конце 1980-х гг. очевиден мощный выброс в русскую читающую среду образцов модернизма, которые раньше были мало доступны в силу того, что

малыми были тиражи изданий (сравнительно малы), иные не печатались со времени первой публикации по идеологическим соображениям, третьи не отвечали нравственным приоритетам общества. Теперь эта литература захватила умы читателей. Колоссальный перечень произведений, созданных на разнообразной аллюзивной базе, прочитывалась как откровение и при том без осмысления культурно-эстетической подоплеки. Показательный пример — «Мелкий бес» Ф. Соллогуба, который не исчерпывается сюжетом и конфликтом, чтобы открыть внутреннюю форму романа, надо вспомнить «Пиковую даму» А.С. Пушкина, ряд произведений А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского, др. Литературная молодежь открыла для себя эпатажного писателя как «литературный факт» (Ю.Тынянов) и увлеклась подражанием ему. Также был открыт изданный вначале в серии «Забытая книга» К. Вагинов с романами «Труды и дни Свистонова», «Козлиная песнь», где уже в названии дана карикатурная отсылка к «Трудам и дням» Гесиода и калькировано слово «трагедия», в переводе и номинации произведения приобретающее также черты карикатуры. Именно у К. Вагинова писатели 2000-х заимствовали литературные возможности балагана как жанра, а синтез художественных систем и миров использован с целью «объяснения» состояния умов и общественных мнений — беспрецедентное падение нравов в писательской среде, так что постмодернистские эксперименты опирались на традиции этого ОБЭРИУта, несомненно, талантливого, рано ушедшего из жизни.

Несомненно, русский андеграунд как запретный плод сыграл свою роль в формировании художественной среды: то, что сейчас называют литературой постмодерна, стремятся приложить к этому явлению иную, не филологическую систему координат, называя его явлением культуры, а не литературы, доказывает, что так называемое обновление советского литературного пространства пошло по линии взаимодействия словесного текста и парафразирования произведений иных искусств и предшествующих художественных образцов; часто использование чужого текста оказывалось не аллюзией или реминисценцией, а коллажированием с целью дискредитации так называемой советской классики. Коллаж, как и попурри, имеет свои задачи в искусстве, основывающиеся на узнавании популярного текста (музыки, стихов, произведения изобразительного искусства), и не претендующего на оригинальность и новую внутреннюю форму. Сатирический компонент в данном соединении широко известного очевиден. Среди любопытных произведений с точки зрения использования приемов предшественников будет роман Александра Зиновьева «Зияющие высоты», вышедший в 1976 г. в Германии, к русскому читателю дошедший тогда, когда философ вернулся в Россию в 1990-е гг. Опыт аллегорического повествования М.Е. Салтыкова-Щедрина в «Истории одного города» пригодился философу, вступившему в жесткую полемику с официальными представителями советской философии социологии, так что иной системы доказательств своей правоты, чем роман, он не стал искать.

С другой стороны, время слома государственной идеологии, духовно-нравственных основ, социальных скреп, национальной стабильности, кризис государственности, семьи, др., а также войны, социальные конфликты и при этом недостаточность информированности о происходящем вызвали интерес, даже ажиотаж не вокруг вымыслов, художественных интриг, а жизненных реалий, которые по значимости для всех и каждого в России превосходили выдающиеся художественные произведения всех времен и народов, так что особое внимание 1990-х к соединению журналистских жанров: расследований, очерков, интервью с участниками драматических событий, репортажей, других форм, создающих эффект присутствия и подлинно происходящих событий, породило целую литературу исторического состава о войне в Афганистане, затем первой и второй чеченской,

причем особое место стало принадлежать не самим названным жанрам, а их имитации в литературном произведении. Историческая проза, мемуары разного состава, издававшиеся в это время, оказались востребованными как материал, в зеркале которого отразились самые разные имитации истории. Романы А. Проханова, чеченский дневник окопного генерала Г.Н. Трошева «Моя война», «Патологии» Захара Прилепина с разной степенью художественной правды давали возможность читателю увидеть происходившее «с короткого расстояния». Синтез художественности и документальности сыграл и здесь свою роль.

Страшная правда, натуралистические подробности насилия, зверств, немислимого нравственного падения, вброшенных западным и в самой большой степени американским кинематографом под предлогом свободы сказались и на литературе, и на кинематографе, а «переизбыток» подобного в культурном пространстве «развернул» сегодняшнюю читающую и пишущую молодежь, с одной стороны, к комическому обхождению с информацией, которая антигедонистична, а с другой, — к некоторым формам переноса жизненных ценностей в ирреальное пространство. Именно потому вполне объяснимо тиражирование или даже гипертрофирование в молодой писательской среде приёмов, открытых и апробированных стилями писателей Серебряного века: разного рода мистификации, где происходит «брань невидимая» и вполне реальные бои за душу человеческую в жанрах фэнтези, например. Можно предположить, что мощным стимулом к подобным синтетическим жанрам стали произведения Д. Толкина и К.Льюиса, однако русские книги Д.С. Мережковского «Христос и антихрист», «Огненный ангел» В. Брюсова, оказавшие влияние на прозу 1920-х гг., в этом смысле явно недооценены.

Особую роль в возрождении синтеза искусств, провозглашенного в качестве генеральной линии нового времени 1920-х гг., сыграл Е. Замятин, выступавший с лекциями о новом синтезе, несколько его статей были посвящены этой важной для него как прозаика проблеме, одна из которых сегодня актуальна едва ли не больше, чем тогда, когда она увидела свет, — «О синтетизме». Инженер по образованию, состоявшийся к концу 1910-х гг. писатель, наследующий традицию Н.С. Лескова, друживший с художниками Б.М. Кустодиевым и Ю.П. Анненковым, идеи синтеза реализовал в произведениях послеоктябрьских: одни были написаны в духе Кустодиева, другие в духе Анненкова. «Открытия» в области синтеза искусств в романе Е. Замятина «Мы» по настоящее время не оценены по достоинству. Об этом можно судить по нескольким фактам. Его последователем и достойным учеником назван Д. Оруэлл с антиутопией «1984» и «Скотный двор», однако антиутопия как форма прогнозирования развития будущих социальных систем, с одной стороны, и сатирическое окарикатуривание советской социальной системы, — как это понято было при жизни Е. Замятина, а потом породило целую литературу 1990-е гг. в России, — лишь одна из идейных линий, не исчерпывающая всего содержания романа, который одновременно является и мистерией, и антимистерией, в которой слились поэма и антипоэма, дневник, любовный роман, социальная драма, фантастический роман, социальная аллегория, а главный конфликт пролегает глубже социального, это конфликт *цивилизации и природы*. XXI век воспользовался далеко не всеми открытиями Е. Замятина, даже С.Н. Есин с его романами «Имитатор», «Соглядатай», «Временщик и временитель» опирается на очевидное и внешнее.

Традиция синтеза, талантливо реализованного в свое время в европейской и русской прозе и поэзии в эпоху романтизма и символизма, упроченная знанием классики XIX и XX века в творческом сознании многих современных писателей дала свои плоды. Эстетическая ценность книг Александра Зиновьева, написанных уже по

возвращении в Россию, например, «Катастройка», рассказы и очерки Вячеслава Дегтева, например, «Азбука выживания», «Выбор», «Крест», «Куприн»; стихи, рассказы и повести Михаила Тарковского, например, книга рассказов «Замороженное время»; разнообразное творчество Захара Прилепина, писателя, актера, поэта, публициста, чья книга рассказов «Грех» — образец талантливого использования возможностей художественного синтеза, (о чем в избранном ключе мне приходилось писать (Минералова 2017а, 193-199)), повести, произведения совершенно новых жанровых образований, такие, как «Не чужая смута» или «Взвод. Офицеры и ополченцы русской литературы» — в прозе. Мы обращаем внимание на те произведения, где синтез музыки и прозы, поэзии и прозы, документальных жанров и художественной прозы представлены не просто как яркий прием, а как насущная необходимость и точное попадание в возможность создать произведение образцового художественного ряда.

Уже выше названные молодые прозаики начинали как поэты, а это значит, что апробированное ими в рок-поэзии или лирике, без сомнения, находит свою нишу в выстраивании прозы.

С другой стороны, поэт, публицист, автор стихов для многих исполнителей авторской песни, художник долгой жизни в русской литературе и культуре — Юнна Мориц, чьи произведения каждый интересующийся может найти на ее сайте, тем знаменита, что в России разные читатели и почитатели назовут ее «детской писательницей» и будут правы, другие вспомнят ее песни «Мой кругозор», «Снегопад» или «Это осень, мой друг», которая так много теряет, когда кладут ее на музыку не вполне удачливые в сочинительстве дилетанты, что, в свою очередь, доказывает непреложный факт: высокая поэзия внутри себя самой уже содержит музыку, — важно ее услышать. Высокого гражданского состава художник, она говорит, что пишет *для древне-детского читателя*, что подтверждает мысль о том, что на изучении творчества Юнны Мориц можно проследить динамику развития русской поэзии от конца 1950-х гг. до современности в развитии функциональности как художественного (синтез музыки и поэзии, изобразительно искусства и поэзии, мультипликационных форм и поэзии), так и синтеза внутрилитературного, где неологизм, каламбур обретают новые возможности и становятся произведением в произведении.

Юрий Минералов, чье поэтическое наследие, рассыпанное по книгам, выходящим в разное время в Таллине, в Киеве, в Москве в литературной периодике и отдельными книгами, в основном собрано во внушительном томе «Возвращение музыки», который был им самим подготовлен и вышел в 2012 г. Блистательно владеющий историей русской поэзии, защитивший в Тартуском университете кандидатскую диссертацию о рифме, которую постоянно цитирует Давид Самойлов в «Книге о русской рифме», автор знаменитой уже «Теории художественной словесности», в основе которой его докторская диссертация, защищенная в МГУ, — тончайший лирик, чьи стихи «Песнь песней», «Граница Державы», «Иваны», поэма «Аустерлицкие туманы» открывают возможности русской поэзии XXI века (Карпушкина 2013, 181-192; Васильев 2013, 208-235).

Мы не коснулись тех форм, которые сегодня называют медиасловесностью или сететурой, прежде всего потому, что явление это находится в стадии становления, характеристики его как словесности художественной не вполне определены, а потому требуют серьезного и конкретного анализа. Формы, претендующие на обновление поэзии и прозы, появившиеся в связи с возможностями информационно-коммуникационных ресурсов — несомненно, должны со временем стать объектом анализа роли синтеза в этом направлении развития искусства слова.

### **Использованная литература / References**

ВАСИЛЬЕВ С.А. (2013): *«Иди, как перст указывает Божий» (о книге Ю.И. Минералова «Река времен» 2008)*// *Сила слова: история литературы, стиль, художественная практика*. Москва: издательство Литературного института им. А.М. Горького, 2013. 406 с. ISBN 978-5-7060-0145-2

КАРПУШКИНА Л.А. (2013): *Аллюзия, реминисценция и парафраз в поэзии Ю.И. Минералова*//*Сила слова: история литературы, стиль, художественная практика*. Москва: издательство Литературного института им. А.М. Горького, 2013. 406 с. ISBN 978-5-7060-0145-2

МИНЕРАЛОВ Ю. И. (2017): *Основы теории литературы. Поэтика и индивидуальность*. Москва: Юрайт, 2017. 364 с. ISBN 978-5-534-01971-1

МИНЕРАЛОВА И.Г. (2017): *Русская литература Серебряного века. Поэтика символизма*. Москва: Флинта-Наука, 2017. 350 с. ISBN 978-5-89349-474-7

МИНЕРАЛОВА И.Г. (2017а): *Захар Прилепин: стиль художника и национальный мир*. // *Слово — образ — речь: грани филологического анализа литературного произведения*. Коллективная монография. Ярославль: Литера, 2017. 238 с. ISBN 9 78-5-9906573-7-3

МИНЕРАЛОВА И.Г. (2011): *Анализ художественного произведения. Стиль и внутренняя форма* Москва: Флинта-Наука, 2011. 280 с. ISBN 978-5-9765-0976-4

#### **Профиль автора:**

*Ирина Минералова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: русская литература, детская литература, методика преподавания русского языка и литературы, технологии обучения устной и письменной речи, преподавание РКИ, методология научного исследования.

**mig\_mama@mail.ru**

#### **About the author:**

*Irina Mineralova, Doctor of Philological Sciences, Professor*

Research interests: Russian literature, children's literature, Russian language and literature teaching methodology, educational technology for spoken and written language, teaching Russian as a second language, research study methodology.

**mig\_mama@mail.ru**

**ПОЭМА А. БЛОКА «ДВЕНАДЦАТЬ» В КОНТЕКСТЕ  
ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИСКАНИЙ  
РУССКОГО КИНОАВАНГАРДА**

**A. BLOCK'S POEM «THE TWELVE» AND RUSSIAN FILM AVANT-GUARD ARTISTIC SEARCH**

**Нина Осипова**

Резюме: Несмотря на неприятие русскими символистами ранних опытов кино, именно в недрах символизма сформировались семиотические коды, определившие вектор дальнейших художественно-эстетических исканий отечественного киноавангарда 1920-х годов. В статье рассматриваются черты кинематографической поэтики поэмы А. Блока «Двенадцать», которая предваряет в частности эксперименты кинодокументалистики Д. Вертова («Человек с фотоаппаратом», «Симфония Донбасса»). Уровни художественной картины мира А. Блока определяют поэтику «Двенадцати» как систему иконических и иконографических кодов кино: синтез телесности и условности, принцип монтажной поэтики, игра планами и ракурсами, simultанность пространства, цвето-световые, звуковые коды, синтез «кино-глаза» и «радио-глаза».

Ключевые слова: синтез искусств; поэма А. Блока «Двенадцать»; киноавангард 1920-х годов.

Abstract: Russian symbolists ignored and rejected early Russian film experience. Nevertheless, it is the symbolism that formed semiotic codes defining further artistic and aesthetic development of Russian film avant-guard in 1920s.

The article is devoted to the film poetics of «The Twelve» which was later followed by Vertov's experiments in documentary films («A Man with a Camera», «The Donbass Symphony»).

Block's levels of artistic world perception influenced the poetics of «The Twelve» as a system of iconic and iconographic film codes: the synthesis of corporality and convention, the principles of film montage poetics, change of planes and perspective, simultaneous space, colour, light and sound codes, and the synthesis of «film-eye» and «radio-eye».

Keywords: synthesis of Arts; A. Block's «The Twelve»; Russian cinema Avant-garde of the 1920s.

Так распорядилась история, что формирование раннего отечественного кинематографа на рубеже XIX-XX вв. совпало с опытами символизма и его расцветом. В сознании современников, многочисленных журнальных публикациях, письмах эти явления воспринимались не просто как близкие, но и отражающиеся друг в друге, хотя это восприятие было достаточно противоречивым. Так, М. Горький, оценивая «движущиеся фотографии» раннего периода, называл их «символистским “царством теней”», типичным для декаданса [Горький 1940, 51]. Однако уже на ранней стадии развития кино многие теоретики искусства глубоко проникли в его сущность и значение. Одним из них был С. Волконский, психолог искусства, знаток театра и театральный педагог (имеется в виду прежде всего его статья «О кинематографе» (1914) , где он пронизательно замечает: «Кинематограф – это как регистратор, закрепитель тех сторон жизни и явлений природы, которые недоступны никаким изобразительным искусствам. Все, что соединено с движением в перспективе, с увеличением и уменьшением, — все это область, на которую ни одно искусство не имеет даже повода обижаться, на кинематограф, потому что область эта ни одному из них не доступна...» [Волконский 1914, 183]. И далее: «...Легкая прерываемость и перемещаемость действия, в сочетании с движением способна сообщать изображаемым событиям совершенно исключительную, дух захватывающую стремительность [Волконский 1914, 186]. Несмотря на то, что кино располагалось на периферии культурной жизни 1900-1910-х гг., характеризуясь своей близостью к

реальным «картинкам», ориентированным на массового зрителя, эксперименты в этой сфере во многом соответствовали духу символистских исканий: «можно сказать, что символизм и кино сходились в дуалистическом представлении о мире, который состоял для них из условных знаков, отсылающих к отчужденным от них духовным сущностям; категории же телесности и душевности оказывались в этой системе элиминированы» [Бёрд 2006, 67]. Русское кино 1910-х годов, развивающееся от техники «движущихся фотографий» к художественным достижениям киноавангарда 1920-х, от ключевых фильмов Я. Протазанова и В. Гардина к «прорывам» Дзиги Вертова и С. Эйзенштейна, объединило в единой эстетике символистскую и футуристическую картину мира. Более того, в некоторых символистских поэтиках (А. Белого, например, и, как мы пытаемся показать в этой статье, А. Блока) уже прослеживаются (иногда даже имплицитно) будущие художественно-эстетические интуиции киноавангарда 1920-х гг.

Несмотря на то, что о «поэтическом» кинематографе 1910-х гг. (в том числе и в связи с символизмом) написано достаточно много, речь идет в основном об экранизациях (большой частью неудачных) произведений К. Бальмонта, И. Северянина, А. Вертинского, Блока или же о влиянии символистской эстетики на психологический кинематограф более позднего времени, или о родстве символистских теорий с идеей «кинофикации театра» (Вс. Мейерхольд). В цитируемой выше работе Р. Бёрда в разделе «Символизм как условие формирования киноэстетики» речь ограничивается лишь влиянием теоретических концепций Вяч. Иванова на кинотеорию 1920 - х гг.

А. Блок принадлежал к тем, кто довольно лояльно относился к кинематографу как к зрелищному феномену городской культуры, преимущественно релаксирующего характера. В его «Записных книжках» мы встречаем размышления поэта о кинематографе, навеянные посещением петербургских кинотеатров (довольно частым, если следовать записям). Но гораздо примечательнее состояние поэта после кино, постоянное упоминание «тревоги», «тоски», «ветра» (на что также обращает внимание С. Шварцбанд): «Вечером тревога. Кинематограф. Наши улицы. Ветер» [Блок 1965, 222].

Способность кино передавать естественное течение жизни, хоть и «без связи, без цели, без драматического смысла», по мнению А. Белого, сходно с «синематографическими ассоциациями» символизма. Но и поэтика А. Белого, и поэтика А. Блока в свою очередь, с одной стороны, испытали влияние современного им кинематографа, с другой – предопределили его последующее развитие.

Можно ли применить к особенностям этой поэтики бергсоновское понятие «кинематографического метода интеллекта» как способа философского сознания, представляющего «кинематографическую иллюзию», которая создается через слияние впечатлений-кадров в одно целое?

Поэтические эксперименты символистов, безусловно, располагались в русле философских концепций эпохи. Об этом свидетельствуют и роман А. Белого «Петербург», и поэма «А. Блока «Двенадцать». Оба поэта позиционировали свое отношение к кино и как участие в сценарном творчестве (первый писал сценарий своего «Петербурга» для кино, второй – сценарии для театра).

Обращая внимание на структурную близость поэмы А. Блока к кинематографу его времени, Ю. Лотман и Б. Гаспаров сосредоточиваются на отдельных наблюдениях, касающихся современного поэту кинематографа, уходя далее в своих исследованиях в пространство театральности и карнавальной структуры [Гаспаров, Ю.М.Лотман 1975, 53-63]. В то же время заслуживает внимания постановка вопроса о «киносценарной» природе «Двенадцати», кинематографичности композиции поэмы.

Более последователен в этом направлении был С. Шварцбанд в характеристике мифологемы пути, представленной в реальном пространстве города [Шварцбанд

2006]. Хронотоп поэмы – это, по мнению автора, «блоковский кинозал», где поэт выступает как режиссер и оператор немого кино, а перекрёсток – это место, откуда ведётся «съёмка». К сожалению, С. Шварцбанд ограничивается констатацией этой идеи, акцентируя главное внимание на «художественной топографии» поэмы, добавляя достаточно интересные и важные штрихи к её интерпретации.

Мы исходим из убеждения, что уровни художественной картины мира определяют поэтику «Двенадцати» как поэтику будущего киноавангарда, причем того его направления, которое было связано с документальной киноэстетикой Д. Вертова и С. Эйзенштейна и которое заявит о себе только в середине 1920-х годов, когда А. Блока уже не было в живых. Это прежде всего кинодокументалистика Д. Вертова и его фильмы «Человек с фотоаппаратом» (1929) и «Энтузиазм: симфония Донбасса» (1931). Концепция кинодокументалистики Д. Вертова в «Человеке с фотоаппаратом» – это концепция «зрительно задуманной симфонии», созданной спонтанной кинокамерой («киноглазом» в терминологии Д. Вертова), передающей жизнь города, играющей планами и ракурсами, что позволяет с помощью монтажа, двойной экспозиции, разделения экрана, наплывов достигнуть сильного психологического эффекта. Камера врывается в самую жизнь, прорывается сквозь толпу, по пути зафиксировав случайные (а по сути, совсем не случайные) ситуации, лица, вещи. Фильм «сталкивает всевозможные точки жизни и сливает их; ломает, когда нужно, все законы и обычаи прежних принципов композиции» [Вертов 2008, 183]. «Жизнь врасплох» – так обозначил свою концепцию Д. Вертов, закрепив её и в манифесте «Киноков» (1919), когда поэма А. Блока уже была написана: «Я освобождаю себя с сегодня навсегда от неподвижности человеческой, я в непрерывном движении, я приближаюсь и удаляюсь от предметов, я подлезаю под них, я влезая на них, я двигаюсь рядом с мордой бегущей лошади, я врезаюсь на полном ходу в толпу, я бегу перед бегущими солдатами, я опрокидываюсь на спину, я поднимаюсь вместе с аэропланами, я падаю и взлетаю вместе с падающими и взлетающими телами» [Вертов 1966, 56].

Как представляется, все эти кинематографические приёмы составляют основу «Двенадцати», создающую «эсхатологию города», где сам автор находится в позиции «киноглаза» – наблюдателя, который со скоростью камеры фиксирует пространство катастрофы, её видео- и аудио портрет. Принцип «сдвигологии», черты которого вполне отчётливо обнаруживаются и в поэме А. Блока, проявляются в расщеплении пространственно-временного континуума, в изобразительно-звуковых инверсиях, звуковой картине – во всем то, что создаёт художественную космогонию поэта.

Содержание поэмы «Двенадцать» представляет 12 главок-фрагментов, в основу которых положено движение кинокамеры – сверху, общим планом («Ветер, ветер –/ на всём белом свете!»), в горизонтали уличного движения (камера следует в ритме пролетки), выхватывая попутно лучом света из ночной темноты крупным планом людей, детали (старушонка, буржуй на перекрестке, поп, «бродяга», «барыня в каракуле», «поджавший хвост паршивый пёс», плакат, сигарка в зубах, «жемчужные» зубки Катки, её «простреленная голова»). И это в ситуации, когда «не видать совсем друг друга за четыре за шага» (этот же прием будет использован позже и в «Человеке с фотоаппаратом»). Структура поэмы – это «воронка», отражающая вихревое движение стихии (природной и человеческой), –отсюда повторы, инверсии, построенные по монтажному принципу наплывов-ретроспекций, низкого, высокого, косога ракурсов, дополненные вспышками света: «Винтовок чёрные ремни,/Кругом огни, огни, огни...» [Блок 1961, 415]; «елестрический фонарик/ На оглобелях...» (с. 418). Каждый жест представляет собой дробящийся образ, напоминающий кадр-картинку, выхваченный

объективом камеры. Каждая такая картинка имеет звуковой или шумовой фон, как это отчетливо наблюдается, например, в 6 главе поэмы.

Любовная история «Двенадцати» – типичная драма любовного «треугольника», составлявшего основу большинства современных поэту немых фильмов. И если писать сценарий, разворачивая диалоги в действие, то мы получим слезливую мелодраму с трагическим концом и гипертрофированными страстями. И, по сути, всё это представлено в поэме.

Но в поэме банальная история встраивается в эпический образ мира – личная катастрофа приобретает характер вселенской. Несмотря на то, что кульминацией сюжета является убийство, экранное действие здесь не концентрируется вокруг смерти Катьки – эта смерть воспринимается лишь звеном в череде мелькающих событий; здесь нет трупа, а есть только *оптика* смерти, детали которой камера лишь ненадолго берет крупным планом и устремляется дальше и дальше, подгоняемая ветром (в наше время это называется «экшн-камера») и сопровождаемая колдовской метелью: «Снег воронкой завился, / Снег столбушкой поднялся...» (с. 427). Взгляд автора уподоблен объективу камеры – и это отражается в междометных вставках, словах, приглашающих читателя (а по сути, зрителя) обратить внимание на те или иные детали: «ах», «а это кто?», «вон», «бац» – картина словно «монтируется» в неиерархизированные, случайные факты, которые в свою очередь составляют целостный образ мира. Примечательно, что образ монтажёра-свидетеля событий включен и в видеоряд обоих фильмов Д. Вертова.

Исследователи обращали внимание на семантику перекрестка в поэме – это основное место событий, но панорамный ракурс, создаваемый точкой зрения камеры «сверху», позволяет увидеть символический «крест», создаваемый длинной линией Невского проспекта, и поперечной Большой Морской (этот «крест» хорошо виден на карте Петербурга). Возможно, именно на этом (весьма оживленном в то время) перекрестке встречается отряд красногвардейского патруля пролетку с Ванькой и Катькой, направлявшуюся, по всей видимости, к доходному дому генерала И. Максимовича, находящегося на углу Невского и Б. Морской, где располагались притоны и сдавались номера для свиданий. И не случайно сквозь шум ветра доносится: «...И у нас было собрание.../ Вот в этом здании.../...Обсудили – /Постановили: / На время – десять, на ночь – двадцать пять.../ И меньше – ни с кого не брать...» (с. 413). Достаточно много было написано и о звуко-ритмической картине «Двенадцати», но она тоже есть результат движения наблюдателя, в слуховое поле которого попадают звуки города, объятых стихией революции. Как с опорой на документы убедительно показал С. Шварцбанд, действие поэмы охватывает вечер-ночь 6 января 1918 года после разгона Учредительного собрания. Звуковой код поэмы – аналог будущего «радио-уха» Д. Вертова, приема, использованного в «Симфонии Донбасса»: звуковые эффекты сопровождаются зрелищными; по мере движения в поэму врываются звуки плача, частушек, романса, выкрики прохожих, голоса, грохот выстрелов, обрывки диалогов... Эти диалоги трудно назвать литературными или театральными – это вполне кинематографический приём диалогического монтажа, также не известного современному Блоку немому кинематографу, но пришедшему в кино только со звуком. И несмотря на то, что Д. Вертов во вступительных титрах к фильму «Человек с фотоаппаратом» подчеркнул, что он создал новый «язык кино на основе его полного отделения от языка театра и литературы», этот новый язык без литературы был бы невозможен, ибо был подготовлен поэтическими экспериментами новой эпохи, слушающей «музыку революции». «Художественная кинодокументалистика» (парадоксальное сочетание) Д. Вертова в «Симфонии Донбасса» строится на сочетании

«кино-глаза» и «радио-уха» как формах организации и расшифровки видимого и слышимого, придавая фактам высокую степень субъективности, не принятой современниками и опередившей своё время. Для поэмы А. Блока также характерен не столько звук сам по себе, сколько *звук-слух*. По теории Д. Вертова, звук не обязательно синхронизирован с действием и кадром-картинкой – но он непременно записан на месте съёмки, таким образом, материализуя происходящее в экранном пространстве. Такую же функцию выполняет звуковой фон «Двенадцати»: simultанность «декораций» объятых стихией города, образуемой ритмами метели и мчащейся пролетки, сопровождается simultанностью звуковой «дорожки», которая тоже построена по монтажному принципу – в технике «наплыва» звуковых «дорожек» фона. Естественно, техника кинозвукзаписи не была известна А. Блоку, но он предвосхищает звуковые эксперименты Д. Вертова, в фильме которого «звучала реальная, негармонизированная, с тональными перепадами и контрастирующей громкостью жизнь, под стать додекафонической музыке» [Ичин 2016, 253]. Одновременно поэтика А. Блока вписывалась и в художественные эксперименты С. Эйзенштейна и его теорию киномонтажа, создания зрительской эмоции через столкновение разрозненных фрагментов в контрапункте. На это направлена и его теория синестезии – передаче эмоционального ряда через другие коды (действия – через звук, цвет, свет). Черно-белую атмосферу поэмы пронизывают всполохи огня, пожара, а красный (кровавый) флаг в финале завершает метафорическую фреску, возвращая поэму в лоно поэзии.

#### ***Использованная литература / References***

БЁРД, Р. (2006): Русский символизм и развитие киноэстетики: наследие Вяч. Иванова у А. Бакши и Адр. Пиотровского. In *Новое литературное обозрение*. 2006. № 8. с. 67-98.

БЛОК, А. А. (1961): *Стихотворения и поэмы. Библиотека поэта. Малая серия*. В 2 т. Т. 2. Л.: Сов. Писатель, 1961. 490 с. Далее все ссылки на это издание даются в тексте с указанием страницы в скобках.

БЛОК, А.А. (1965): *Записные книжки. 1901-1920*. М.; Л.: Художественная литература, 1965. 664 с.

ВЕРТОВ, Д. (2008): *Из наследия*. М.: Эйзенштейн-центр. В 2 т. Т. 2. 2008. 648 с. ISBN: 5-901631-13-7

ВЕРТОВ, Д. (1966): *Статьи, Дневники. Замыслы*. М.: Искусство, 1966. 320 с.

ВОЛКОНСКИЙ, С. (1914): *Отклики театра*. Пг., б.изд. 1914. 204 с.

ГАСПАРОВ, Б.М., ЛОТМАН Ю.М. (1975): Игровые мотивы в поэме «Двенадцать»/ In *Тезисы I Всесоюзной (III) конференции «Творчество Блока и русская культура XX века»*. Тарту: изд-во Тартуского ун-та, 1975. С. 53-63.

ГОРЬКИЙ, М.(1940): *Об искусстве. Сборник статей и отрывков*. Л.: Искусство, 1940. 277 с.

ИЧИН, К. (2016): Пролетариат врасплох: «Симфония Донбасса» Дзиги Вертова. In *Корнелия Ичин. Авангардный взрыв: 22 статьи о русском авангарде*. СПб.: изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге. 2016. 384 с. С. 249-263. ISBN 978-5-94380-212-6

ПОЛЕХИНА, М.М. (2001): *«Векам, истории и мирозданию...»: художественная космогония В.Маяковского*. Магнитогорск: МаГУ, 2001. 180 с. ISBN 5-86781-200-6

ШВАРЦБАНД, С. (онлайн): К истории создания «Двенадцати» и хронотоп текста. In *Toronto Slavic Quarterly, 2006 № 17*. Режим доступа: <http://sites.utoronto.ca/tsq/17/schwarzband17.shtml> [дата обращения: 25.12.2017]

**Профиль автора:**

*Нина Осипова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: поэтика русской литературы, семиотика

Вятский государственный университет, Г. Киров, ул. Московская, 36, 610001, Россия

**nina.osipova@list.ru**

**About the author:**

*Nina Osipova, Dr. in Philology, Professor*

Research interests: the poetics of Russian literature, semiotics

Vyatka State University, Kirov, Moskovskaya str., 36, 610001, Russia

**nina.osipova@list.ru**

## ФИКЦИОНАЛЬНЫЙ МИР РАССКАЗОВ ИЗ ДНЕВНИКА ПИСАТЕЛЯ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО

### FICTIONAL WORLD OF SHORT STORIES IN DOSTOYEVSKY'S *DIARY OF A WRITER*

Ленка Паучова

Резюме: «Дневник писателя» Ф. М. Достоевского представляет собой fasciniрующее произведение, которое позже стало вдохновением для русских писателей начала XX века, но не только для них. Это произведение, в рамках которого можно видеть Достоевского как гражданина, философа и религиозного мыслителя, журналиста, прозаика и литературного критика. Автор статьи занимается рассказами Ф. М. Достоевского, которые вошли в его «Дневник писателя», и пытается указать на специфику фикционального мира по отношению к поэтике писателя.

Ключевые слова: фикциональный мир, Ф. М. Достоевский, «Дневник писателя», рассказ

Abstract: *Diary of a Writer* written by F. M. Dostoyevsky is a fascinating work that later became an inspiration for Russian writers at the beginning of the 20<sup>th</sup> century, but not only for them. It is the work in which Dostoyevsky can be seen as a citizen, philosopher, thinker, journalist, prosaist and critic as well. In the present paper I dealt with short stories from Dostoyevsky's *Diary of a Writer* trying to point out the specific of fictional world in these short stories and in relation to Dostoyevsky's poetics.

Key words: Fictional world, F. M. Dostoyevsky, *Diary of a Writer*, short story

#### Вступление

«Дневник писателя» представляет собой в контексте творчества Ф. М. Достоевского произведение, в котором писатель выразил свое отношение к общественным событиям и таким образом проявил себя как гражданин. В «Дневнике писателя» мы можем обнаружить статьи, которые отражают религиозное мировоззрение, а также философские мысли писателя, и в связи с этим воспринимать Достоевского как философа и религиозного мыслителя. Занимаясь периодическим изданием журналов «Время» и «Эпоха» вместе со старшим братом Михаилом Михайловичем, писатель приобрел опыт журналиста. В «Дневнике писателя» присутствуют художественные произведения (разные типы очерков, рассказов и повестей), которые являются проявлением личности писателя, бывшего во время публикации «Дневника» уже опытным беллетристом. В критических статьях наоборот писатель раскрыл свой талант литературного критика.

«Дневник писателя» мы считаем произведением fasciniрующим, произведением, которое позже стало вдохновением для русских писателей начала XX века<sup>118</sup>, но не только для них; произведением, в котором в рамках одного произведения можно видеть Достоевского как гражданина, философа и религиозного мыслителя, журналиста, прозаика и литературного критика.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Под влиянием Ф. М. Достоевского возникают интересные фрагментарные дневники «Уединенное» (1912), «Смертное» (1913) и «Опавшие листья» (1913–1915) писателя, публициста и религиозного мыслителя Василия Розанова (1856–1919) – в интерпретации словацкого ученого Андрея Червеняка, представителя так называемого *промежуточного периода* (*meziobdobí, medziobdobie*). (Červeňák 2012, 120–127). Контактные связи с «Дневником» Достоевского можно обнаружить также в «Петербургских дневниках» (1914–1919) поэтессы Зинаиды Гиппиус (1869–1945) и других.

<sup>119</sup> О критической деятельности Ф. М. Достоевского см. также *Raičová 2018b*, о взаимоотношениях Ф. М. Достоевского и Н. С. Лескова см. *Raičová 2017*.

В докладе мы будем заниматься четырьмя произведениями Ф. М. Достоевского, которые стали составной частью «Дневника писателя», конкретно, рассказами «Бобок», «Мужик Марей», «Кроткая» и «Сон смешного человека». Наше внимание будет сосредоточено на так называемом *фикциональном мире* рассказов, его характере и в том числе отношении художественного (фиктивного, выдуманного) и документального (реального).

Как известно, «Дневник писателя» печатался в трех основных этапах. В 1873 г. Достоевский начал издавать «Дневник» отдельной рубрикой в журнале «Гражданин». В 1876–1878 гг. «Дневник писателя» выходил самостоятельным ежемесячным выпуском. После внезапной смерти сына Алешки в 1878 г. писатель работу над «Дневником» прекратил, но позже к нему опять вернулся, поэтому до смерти писателя, в 1880 г. и 1881 г. появились еще два выпуска.

«Дневник писателя» не является дневником *per se*, а специфическим жанровым экспериментом, который можно определить как конгломерат *жанров художественной литературы* (*umělecké žánry*), *жанров пограничных* (*omezni žánry*) и *документальных* (*žánry věcné literatury*). Художественные произведения (очерки, рассказы, повести) занимали в «Дневнике писателя» важное место уже на первом этапе его публикации: в 1873 г. был опубликован рассказ «Бобок»<sup>120</sup>. В 1876–1878 гг. были опубликованы остальные рассказы – «Мужик Марей»<sup>121</sup>, «Кроткая»<sup>122</sup> и «Сон смешного человека»<sup>123</sup>. В два последних выпуска (за 1880 г. и 1881 г.) Достоевский уже не вложил никакого рассказа или другого художественного произведения, появляется только одна цельная статья – речь Достоевского о Пушкине под названием «Пушкин»<sup>124</sup>. Необходимо добавить, что произведения «Кроткая» и «Сон смешного человека» можно рассматривать по-разному: хотя некоторые ученые определяют их с точки зрения жанра как повести, сам Достоевский называет их фантастическими рассказами, поэтому мы будем рассматривать произведения, согласно Достоевскому, в качестве рассказов.

Чтобы заниматься фикциональным миром рассказов Достоевского в «Дневнике писателя», сначала нам необходимо определить значение термина *фикциональный мир* (чеш. *fikční svět*). По определению чешского богемиста Богумила Форшта, определение фикционального мира тесно связано с термином *возможный мир* (чеш. *možný svět*), который впервые употребил немецкий философ Готфрид Вильгельм Лейбниц в произведении «Теодицея», далее термин использовали, например, С. А. Крипке, А. Плантинга и другие. Нарратологическая семантика определяет фикциональные миры как особые возможные миры, которые основаны на их логике, но с другой стороны, они имеют свою специфику и ограничение (Fořt 2005, 55). Фикциональный мир представляет собой структуру, образованную фикциональным текстом; для всех объектов, которые относятся к фикциональному миру, характерен общий онтологический статус – фикциональное существование. В связи с этим Лубомир Долежел, чешско-канадский литературовед, определяет фикциональные миры литературы как особый тип возможных миров, а также эстетические артефакты, присутствующие в фикциональных текстах (Doležel 2003, 29–30).

<sup>120</sup> «Дневник писателя» за 1873 год, VI часть.

<sup>121</sup> «Дневник писателя» за 1876 год, февраль, I глава, III часть.

<sup>122</sup> «Дневник писателя» за 1876 год, ноябрь, I глава.

<sup>123</sup> «Дневник писателя» за 1877 год, апрель, II глава, II часть.

<sup>124</sup> «Дневник писателя» за 1880 год, август, II глава.

О взаимоотношениях фикциональных и возможных миров писали американские ученые, например, Рут Ронен (Ronen 1996), Томас Павел (Pavel 1986) и другие. К этому нужно добавить, что в отличие от возможных миров, фикциональные миры отличаются окончательностью, так как, по словам Б. Форшта, существуют вопросы, на которые мы не можем ответить, потому что в тексте произведения о них не пишется (Fořt 2005, 60).

В оппозиции к фикциональному миру находится *мир актуальный* (чеш. aktuální svět). Мир этот является, по определению Форшта, миром полноты нашего существования (Fořt 2005, 62). Интересный взгляд на взаимоотношение фикционального и актуального миров приносит итальянский писатель и литературовед Умберто Эко, который пишет, что фикциональные миры представляют собой неполные, малые миры или миры, которые паразитируют в мире актуальном (Есо 2009, 84–89).

Посмотрим, чем отличается фикциональный мир рассказов из *«Дневника писателя»* и как он связан с миром актуальным. В каждом из рассказов выступает персонализированный **рассказчик**. Только в рассказе *«Бобок»* рассказчик Иван Иванович подчиняется сюжету, событию.<sup>125</sup> В остальных рассказах (*«Кроткая»*, *«Мужик Марей»*, *«Сон смешного человека»*) рассказчик является главным героем, пользуясь терминологией Э. М. Форстера, героем *пластичным*<sup>126</sup>, значит, психологизированным; сюжет и события подчиняются герою.

Во всем творчестве Достоевского **сны** занимают важное место, они могут быть составной частью тематики, композиции произведения или средством психологизации героев, в том числе так называемые *«навигаторы катарзиса»* (Červeňák 1999, 152). В *«Дневнике писателя»* сон появляется в двух рассказах, а именно, *«Кроткая»* и *«Сон смешного человека»*. В рассказе *«Сон смешного человека»* присутствует сон уже в названии произведения, а также во всей его структуре, поэтому можно сказать, что поэтика сна кульминирует именно в *«Дневнике писателя»*.

В основе рассказов *«Кроткая»* и *«Мужик Марей»* лежат **реальные события**. В статье из *«Дневника»* под названием *«Два самоубийства»*<sup>127</sup> Достоевский пишет о том, что случилось с дочерью писателя А. И. Герцена, Елизаветой Александровной, а также с молодой швеей Марией Борисовой. Обе женщины совершили самоубийство, но по разным причинам<sup>128</sup>. Елизавета Александровна отравилась, по словам Достоевского, по причине *«бессодержательности жизни»* (Достоевский 1981, 145); молодая швея решила прыгнуть из окна с иконой Богородицы в руках по причине материальной нужды, именно ее судьба воплощена в судьбе героини рассказа *«Кроткая»*: *«С месяц тому назад, во всех петербургских газетах появилось несколько коротеньких*

<sup>125</sup> Данный подход, когда персонажи подчиняются действию, появляется уже в *«Поэтике»* Аристотеля.

<sup>126</sup> Э. М. Форстер (E. M. Forster, 1879–1970) в монографии *«Аспекты романа»* (Aspects of the Novel, Aspekty románu) различает два основных типа персонажей – персонажи *мелкие* (flat) и *пластичные* (round). В связи с творчеством Достоевского он замечает, что все персонажи, выступающие в произведениях писателя, являются пластичными. (Forster 1971, 76). По нашему мнению, пластичными можно считать не все персонажи Достоевского. В отличие от Форстера, мы считаем мелкими те персонажи, которые связаны с краткими жанрами (очерк, рассказ) на начальном, а также позднем этапах творчества писателя, они характеризованы на основе одного доминирующего качества (Paučová 2018a, в печати).

<sup>127</sup> *Дневник писателя»* за 1876 год, октябрь, I глава, III часть.

<sup>128</sup> О самоубийстве дочери А. И. Герцена Достоевский пишет: *«Значит, просто умерла от „холодного мрака и скуки“, с страданием, так сказать, животным и безотчетным, просто стало душно жить, вроде того, как бы воздуху не достало. Душа не вынесла прямолинейности безотчетно и безотчетно потребовала чего-нибудь более сложного...»* (Достоевский 1981, 146).

*строчек мелким шрифтом об одном петербургском самоубийстве: выбросилась из окна, из четвертого этажа, одна бедная молодая девушка, швея, — „потому что никак не могла приискать себе для пропитания работы“. Прибавлялось, что выбросилась она и упала на землю, держа в руках образ. Этот образ в руках — странная и неслыханная еще в самоубийстве черта! Это уж какое-то кроткое, смиренное самоубийство.» (Достоевский 1981, 146).*

В рассказе «Мужик Марей» Достоевский опять после романа «Записки из Мертвого дома» возвращается к тематике каторжных работ в Сибири. Рассказ представляет собой своего рода двухкратное воспоминание: первое воспоминание относится к Пасхе, которую празднуют заключенные на каторжных работах в Сибири. Автор описывает поведение пьяных заключенных, поющих песни, переполненные вульгаризмами: «Другой уже день по острогу «шел праздник»; каторжных на работу не выводили, пьяных было множество, ругательства, ссоры начинались поминутно во всех углах. Безобразные, гадкие песни, майданы с картежной игрой под нарампы, несколько уже избитых до полусмерти каторжных, за особое буйство, собственным судом товарищей и прикрытых на нарах тулупами, пока оживут и очнутя; несколько раз уже обнажавшиеся ножи, — всё это, в два дня праздника, до болезни истерзало меня. Да и никогда не мог я вынести без отвращения пьяного народного разгула, а тут, в этом месте, особенно.» (Достоевский 1981, 46). В этих словах можно видеть отрицательное отношение писателя к алкоголизму, которое присутствует во всем «Дневнике писателя», поэтому алкоголизм можно считать одним из лейтмотивов «Дневника».

Второе воспоминание относится к каторжным работам, где Достоевский вспоминает о своем детстве. Когда ему было 9 лет, он однажды гулял недалеко от леса. Услышав восклицание «Волк бежит!», он испугался и побежал к мужику, который в то время работал в поле. Мужик его утешил словами, что никакого волка нет, и смотрел вслед мальчику до тех пор, пока тот не вернулся домой, чтобы не боялся. Именно об этих утешительных словах мужика Маррея Достоевский вспоминал на каторжных работах: «Он протянул руку и вдруг погладил меня по щеке. — Ну, полно же, ну, Христос с тобой, окстись. — Но я не крестился; углы губ моих вздрагивали, и, кажется, это особенно его поразило. Он протянул тихонько свой толстый, с черным ногтем, запачканный в земле палец и тихонько дотронулся до вспрыгивавших моих губ. [...]— Ну и ступай, а я те вослед посмотрю. Уж я тебя волку не дам! — прибавил он, всё так же матерински мне улыбаясь, — ну, Христос с тобой, ну ступай, — и он перекрестил меня рукой и сам перекрестился. Я пошел, оглядываясь назад почти каждые десять шагов. Маррей, пока я шел, всё стоял с своей кобыленкой и смотрел мне вслед, каждый раз кивая мне головой, когда я оглядывался.» (Достоевский 1981, 48).

Творчество Достоевского тесно связано с Петербургом, писатель поэтому считается *geniет loci*. **Отношение писателя к Петербургу** было на основе высказываний амбивалентным, так как город этот вызывал в нем одновременно позитивные и негативные эмоции — любовь, но и страх, ужас: «Мне кажется, это самый угрюмый город, какой только может быть на свете!» (Достоевский 1980, 111). Петербург воспринимается Достоевским как тайна или место, в котором он чувствует себя одиноким, брошенным: «Еще с детства, почти затерянный, брошенный в Петербурге, я как-то боялся его; Петербург, не знаю почему, для меня всегда казался какою-то тайной.» (Достоевский 1979, 68). С другой стороны, Петербург был городом, в котором Достоевский учился, в котором написал свой дебют, эпистолярный роман «Бедные люди» (1846); Петербург был городом, в который писатель мечтал вернуться с

каторжных работ. Мечта о жизни в Петербурге после возврата с каторжных работ кульминирует в Твери негативным восприятием среды, где Достоевский ждал разрешения вернуться в Петербург. После получения этого разрешения он был благодарен царю всю жизнь, из-за этого многие сторонники царя стали его критиковать.

Не всегда город назван эксплицитно, появляются названия улиц, аллюзии, на основе которых мы можем узнать, что действие происходит в Петербурге, а не в другом городе. В рассказе «Бобок» упоминается, например, название редакции журнала «Гражданин». Как уже было сказано, в основе рассказа «Кроткая» лежит реальное событие, которое случилось в Петербурге.

Для всех рассказов из «Дневника» характерна **акцентация времени**. Появляются темпоральные данные с числительным *три*: «три минуты спустя», «три часа», «три дня», «три месяца», «три года». Повторяется наречие «вдруг». Это связано с символикой, на основе которой разработана концепция полифонического характера произведений писателя. По словам словацкого ученого Андрея Червеняка, все творчество писателя является своего рода манифестацией символики трех (Červeňák 2007, 31).

### Заключение

«Дневник писателя» является произведением *par excellence* с разных точек зрения, но прежде всего с точки зрения полифонии литературных жанров, интегрированных в структуру «Дневника». В «Дневнике писателя» сосуществуют жанры художественной литературы (очерки, рассказы, повести), жанры документальные (критические статьи, анализы судебных дел), а также жанры, находящиеся на границе между художественным и документальным (эссе, фельетоны).

Фикциональный мир рассказов из «Дневника» тесно связан с миром актуальным, реальным. Этот факт акцентирует основание рассказов на реальных событиях, привязанность ко времени и к Петербургу. Впечатление реальности, достоверности, вызывает также психологизация героев.

### Использованная литература / References

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1979): *Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том 19: Статьи и заметки 1861*. Ленинград: Наука, 1979. 547 с.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1980): *Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том 21: Дневник писателя 1873, статьи и заметки 1873–1878*. Ленинград: Наука, 1980. 547 с.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1981): *Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том 22: Дневник писателя за 1876 год, январь – апрель*. Ленинград: Наука, 1981. 403 с.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1981): *Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том 23: Дневник писателя за 1876 год, май – октябрь*. Ленинград: Наука, 1981. 422 с.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1982): *Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том 24: Дневник писателя за 1876 год, ноябрь – декабрь*. Ленинград: Наука, 1982. 517 с.

ДОСТОЕВСКИЙ, Ф. М. (1983): *Полное собрание сочинений в тридцати томах. Том 25: Дневник писателя за 1877 год, январь – август*. Ленинград: Наука, 1983. 469 с.

ČERVEŇÁK, A. (1999): *Dostojevského sny*. Pezinok: Formát, 199 s. ISBN 80-967911-2-5.

ČERVEŇÁK, A. (2012): *Na margo ruskej moderny*. Nitra: Filozofická fakulta UKF v Nitre, Spolok slovenských spisovateľov, Klub F. M. Dostojevského, 2012. 151 s. ISBN 978-80-558-0080-6.

ČERVEŇÁK, A. et al. (2007): *Dostojevskij a dnešok*. Nitra: Filozofická fakulta UKF, 2007. 329 s. ISBN 978-80-8094-107-9.

ECO, U. (2009): *Meze interpretace*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum, 2009. 330 s. ISBN 978-80-246-0740-5.

FORSTER, E. M. (1971): *Aspekty románu*. Bratislava: Tatran, 1971. 137 s.

FOŘT, B. (2005): *Úvod do sémantiky fikčních světů*. Brno: Host, 2005. 148 s. ISBN 80-7294-165-8.

PAUČOVÁ, L. (2018a): E. M. Forster in margine ruského románu a několik dalších souvislostí. In *Slavica litteraria*. 2018, 1, в печати.

PAUČOVÁ, L. (2017): *Лесков в Дневнике писателя Ф. М. Достоевского*. In POSPÍŠIL, I. et al. *Лесков и вокруг*. Brno: Ústav slavistiky Filozofické fakulty, 2017, s. 127–132. ISBN 978-80-906798-6-3.

PAUČOVÁ, L. (2018b): *Spisovatel a kritik. Příklad F. M. Dostojevského k hodnocení literárních děl na základě kritických statí v Deníku spisovatele*. In *Kontexty literární vědy*. 2018, в печати.

PAVEL, T. G. (1986): *Fictional Worlds*. Cambridge – London: Harvard University Press, 1986. 178 p.

PAVERA, L. – VŠETIČKA, F. (2002): *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. 422 s. ISBN 80-7182-124-1.

RONEN, R. (1994): *Possible Worlds in Literary Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 244 p. ISBN 978-05-214-5648-7.

**Профиль автора:**

*Lenka Paučová, доктор педагогики (PaedDr.)*

Научные интересы: русская литература, жизнь и творчество Ф. М. Достоевского и Н. С. Лескова, автобиография, теория жанров, жанр дневника

**paucova@ped.muni.cz**

**About the author:**

*Lenka Paučová, doctor of educational sciences (PaedDr.)*

Research interests: Russian literature, Life and work of F. M. Dostoyevsky and N. S. Leskov, autobiography, genology, genre of diary

**paucova@ped.muni.cz**

**ЖАНРОВАЯ СПЕЦИФИКА РОМАНА Е.А. МИЛЛИОР «МЕЧОМ И СЛОВОМ,  
ВОСПОМИНАНИЯ ДИОНА, СЫНА ГИППОНИКА, ФИВАНЦА»**

**GENRE SPECIFICITY OF THE NOVEL BY E. A. MILLIOR «SWORD AND WORD. MEMORIES OF  
DION, HIPPONIC'S SON, THE INHABITANT OF THEBES»**

**Елена Подшивалова**

Резюме: Объект исследования – роман ученицы Вяч. Иванова Е.А. Миллиор «Мечом и словом. Воспоминания Диона, сына Гиппоника, фиванца». Работа над произведением велась с середины 1960-х годов до конца жизни автора в 1978. Первое издание осуществлено в Ижевске в 2017 г. Задача исследования – описать жанровую специфику произведения. Результаты исследования: В оболочку мемуарного текста (воспоминания Диона) автор заключает жанровые модели, разработанные европейской литературой, начиная с античных времен. В результате жизнь Диона представлена как авантюрно-приключенческая история, вмещенная в рамки софистического романа, романа испытания, романа воспитания, психологического романа, романа-утопии, философского романа. Взаимодействие этих жанровых моделей нацелено на то, чтобы историю жизни античного человека представить как универсальный для человечества путь к обретению свободы и счастья.

Ключевые слова: Е.А. Миллиор, роман, «Мечом и словом. Воспоминания Диона, сына Гиппоника, фиванца», жанр.

Abstract: The object of the study is the novel of student Vyach. Ivanova E. A. Millior "Sword and word. Memories of Dion, Hipponic's son, the inhabitant of Thebes". Work on the novel was conducted from the mid-1960s to the end of the author's life in 1978. The first edition carried out in Izhevsk in 2017. The objective of the study is to describe the genre of the work. The results of the study: in the shell of the memoir text (memoirs of Dion), the author concludes genre models developed by European literature, since ancient times. As a result, the life of Dion is presented as an adventurous story, placed within the framework of a sophistic novel, a novel of trial, a novel of upbringing, a psychological novel, a novel-utopia, a philosophical novel. The interaction of these genre models is aimed at ensuring that the history of the ancient man's life is presented as a universal way for mankind to gain freedom and happiness.

Keywords: E. A. Millior, "Sword and word. Memories of Dion, Hipponic's son, the inhabitant of Thebes", novel, genre.

Роман «Мечом и словом. Воспоминания Диона, сына Гиппоника, фиванца» принадлежит перу Е.А. Миллиор, ученицы Вяч. Иванова, который в начале 1920-х годов преподавал в Бакинском университете. Там сложилось сообщество его друзей и учеников, увлеченных античностью и поэзией. Оно воссоздавало атмосферу симпациона и получило наименование «Чаша» (Вестник Удмуртского университета 1995, с.8-48). Сформированную Вяч. Ивановым традицию не ограничивать общение со студентами рамками учебного процесса Е.А. Миллиор перенесла в Удмуртский пединститут, где почти двадцать лет – с 1937 по 1957 гг. - с некоторыми перерывами преподавала древнегреческий и латинский языки, античную историю и литературу, читала спецкурс «Быт и культура греков». В Ижевске тоже сложился кружок людей, с которыми Е.А. Миллиор делилась своими духовными интересами, помня завет Вяч. Иванова: «Окружайте себя учениками». Роман, над которым она трудилась, являлся творческим продолжением учебной работы, художественной иллюстрацией лекционных курсов.

Однако автор произведения не ограничился этой целью. Е.А. Миллиор хранила и передавала студентам еще один завет Вяч. Иванова: «Держите высоко светоч гуманизма. Это нужно веку». Потому «Воспоминания Диона...» стали не только

безотчетным устремлением на «зов Дионисовых свирелей», которые пели Е.А. Миллиор, начиная с Бакинской юности, но и сознательным личностным откликом на антигуманизм XX века. Работа над произведением велась с середины 1960-х годов до конца жизни автора в 1978 г. Однако первое его издание осуществлено в Ижевске лишь в 2017 г. И несмотря на то, что Е.А. Миллиор описывает борьбу Фив за независимость и излагает события, получившие отражение в античных текстах, роман нельзя назвать в строгом смысле историческим. Он о человеке, вынужденном жить в атмосфере тирании и противостоящем ей. Эта тема навеяна личным опытом и опытом поколения. В дневниковых записях 1960-х годов Е.А. Миллиор охарактеризует существующий в СССР режим как «самую совершенную, самую универсальную из всех доселе известных тиранических систем» (Миллиор Е.А. 2017, 244). Но еще она вычитала эту тему в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита, который пережила как факт собственной духовной биографии. С 1967 по 76 гг. она пишет статьи об этом произведении, которое, с ее точки зрения, является исповедью, завещанием, документом эпохи, романом-мистерией и вбирает в себя черты карнавала и трагедии (Миллиор Е.А. 2017, 251-316). По ее мнению, Булгаков создал совершенно новую романную структуру, соответствующую художественному мышлению XX в. Параллельно Е.А. Миллиор читает выходящие в свет работы М.М. Бахтина, в которых излагается теория романа.

«Воспоминания Диона...» - это текст, написанный филологом, имеющим большой читательский опыт и ясное представление об истории развития европейского романа, которая, как известно, завершилась синтезом освоенных культурой модификаций данного жанра и его саморефлексией. Потому задачей исследования является описание и семантическая интерпретация жанровой специфики произведения «Мечом и словом».

Создавая роман XX в., Е.А. Миллиор воплощает бартовскую идею относительности понятия автор (Барт Р. 1994, 384-391). Заголовочный комплекс формирует впечатление о том, что у текста несколько авторов. Произведение названо «Мечом и словом» и обозначен его жанр (роман). Однако подзаголовок («Воспоминания Диона, сына Гиппоника, фиванца») оспаривает данное жанровое определение и представляет героя романа в качестве автора. В заголовочный комплекс входят еще несколько микротекстов – два посвящения, указание на переводчика и комментатора и описание истории обнаружения рукописи. Эти тексты делают эстетически значимой загадку авторства. Е.А. Миллиор отводит себе роль переводчика и комментатора. Но посвящение романа другу – В.А. Мануйлову и матери - М.Б. Миллиор сигнализирует о Е.А. как о биографическом авторе. Краткое описание истории обнаружения рукописи в архиве Дерптского университета вводит еще одну фигуру автора - указывает на писателя нового времени, создавшего текст на древнегреческом языке и оставшегося неизвестным. Таким образом Диан, будучи автором воспоминаний, рассказывает историю давно минувших лет, неизвестный автор нового времени, создавший рукопись на древнегреческом языке, актуализирует смыслы этой древней истории для сегодняшнего дня, а просвечивающая в посвящениях принадлежность текста Е.А. Миллиор наполняет его личностной, персонифицированной семантикой.

В воспоминаниях, адресованных потомкам, Диан представлен в двух ипостасях и возрастах: он и автор, и герой текста, человек почтенных лет («Мне семьдесят»), обратившийся памятью к годам своей молодости. Такая организация произведения позволяет спроецировать его на роман воспитания и социально-психологический роман нового времени.

Однако в оболочку мемуарного текста автор заключает и иные жанровые модели, разработанные европейской литературой, начиная с античных времен. Рассмотрим их и объясним принцип взаимодействия.

Воспоминания начинаются с изображения детских лет Диана, проведенных в родном доме. Это по сути хронотоп идиллической Аркадии. Диан вписан в череду поколений знатного рода, владеющего богатым загородным домом, обширными прилежно обработанными землями, отец его выполняет функции жреца – приносит жертвы Зевсу. Он завещает Диану этические ценности Фиванца и Беотийца, воина, защитника родной земли. И Диан ощущает себя духовным наследником своих предков.

Однако ролью воина не исчерпывается его личность. По своей природе Диан человек с поэтическим мироощущением и склонностью к философствованию. Поэтому на формирование его личности большое влияние оказывают дядя по материнской линии и человек незнатного рода старик Калистрат, спасший когда-то в бою его деда. Диана даже называют не сыном своего отца, а племянником Антиоха, чьи политические взгляды не совпадают со взглядами Гиппоника. Таким образом в идиллическом хронотопе вызревает фабульная линия, получившая несколькими веками позже сюжетное оформление в истории блудного сына. Усвоенная социальная роль и исповедуемые этические ценности свидетельствуют о Диане как о наследнике своего отца, но складом личности он отчуждается от последнего.

Процесс этого отчуждения связан с духовной эволюцией героя, с формированием его личности, описанным в воспоминаниях. Первый поступок Диана, в котором он дистанцировался от отца, ссора с Леонидом, племянником военачальника Леонтиада, заключившего союз с Персией, навязавшей Фивам кабальный мир. Гиппоник затевает политиканские игры с врагами Фив лакедемонянами, а Диан на пирушке эфебов, поссорившись с Леонидам защищает свое человеческое достоинство и проявляет независимость от них. Уверенность в правоте такого поведения он обретает в доме Калистрата, гость которого Тимофей, бежавший из захваченных лакедемонянами Афин, рассказал об установленной там тирании и о сопротивлении народа врагам и союзничающей с ними знати. Непримируемость с предательством и тиранией является причиной бегства Диана из Фив. Он спасается в уже освобожденных гражданами Афинах в доме башмачника Тимофея.

Кульминационным моментом в истории отчуждения Диана от отца становится отказ вернуться в Фивы, о чем Гиппоник просит сына в письме и через посланников. Диан стоит перед сложным выбором, но решается нарушить родовый закон, гласящий «Сын должен сражаться рядом с отцом, а не против отца!» (Миллиор Е.А. 2017, 386). Герой руководствуется кодексом чести гражданина и воина, представления о котором получил в доме Калистрата: «Что может быть почетнее, чем борьба против тирании?» (Миллиор Е.А. 2017, 354). В правоте этой сентенции убеждает Диана пример жизни Сократа и рассуждения Платона о государстве. Поэтому он тверд в решении не возвращаться в Фивы, где власть тиранов утверждается с помощью насилия над демократами, создания атмосферы страха, подозрительности и доноительства. Диан поддерживает сопротивление граждан Фив из свободных Афин и вместе с группой изгнанников идет в родной город, чтобы свергнуть власть тиранов. И в этот момент он становится самоценным человеком: «Я шел среди фиванцев и впервые почувствовал, что стал для них просто Дианом, изгнанником среди изгнанников, а был «сыном Гиппоника». (Миллиор Е.А. 2017, 457). Сюжет отчуждения от отца завершается возвращением – на родину в Фивы, в родной дом. Но в отличие от блудного сына, Диан возвращается не нищим духом, а самостоятельной сложившейся личностью. И

отец, в отличие от архетипического сюжета, не вынужден прощать и награждать его. Наоборот, Диан спасает отца от человеческой слабости, от уязвимости. Если бы он откликнулся на просьбу отца и вернулся в Фивы, то стал бы заложником в руках нелегитимной власти, и она могла бы использовать Гиппонику в своих корыстных целях. Но проявив твердость, Диан способствовал тому, что и отец стал свободным в своих поступках.

Рассмотренный психологический сюжет может быть спроецирован не только на архетипическую историю блудного сына. Он разворачивается еще и в рамках авантюрного романа испытания, который М. Бахтин считал первым типом античного романа и исторически самой продуктивной жанровой моделью (Бахтин М.М. 1975, 258). Как и герой авантюрного романа испытания, Диан человек дороги. Правда, он передвигается не внутри чужого, а внутри родного мира. Место своего изгнания - Афины – он также внутренне осваивает, как в детстве родные Фивы, когда отец показал ему прекрасную природу родового поместья и когда Диан совершил путешествие по Беотии на свадьбу Антиоха. Афины стали для него родным миром, потому что он живет в семье духовно близкого человека Тимофея, вступает в дружеские отношения с его сыном художником Тимеем. Тимей на рассвете первого дня пребывания Диана в Афинах дарит ему Акрополь и Агору, статую богини Афины. Для Диана город становится священным: «Красота его сразу же покорила меня» (Миллиор Е.А. 2017, 381).

Путешествие героя, протекающее по миру, который осваивается личностью и в конечном итоге становится родным, позволяет вспомнить еще одну разновидность античного романа – географический роман. Однако в истории Диана путешествие не занимает центрального места. Акцент сделан на испытании. Герой испытывается любовью. И здесь соблюдены требования авантюрного романа испытания. Диан влюбляется в сестру своего друга Харикла Левкиппу. Харикл в свою очередь испытывает внезапно настигшую его страсть к сестре Диана Симониде. Но надежды на счастливый союз у героев нет: они понимают, что отец Диана не даст разрешения на брак из-за различного социального положения героев. Поэтому им предстоит разлука и испытание чувства.

Подобно героям авантюрного романа испытания, Диан оказывается во власти случая, который сводит его с разными людьми, в частности с Фано. «Авантюрный человек – человек случая», - писал М.М. Бахтин (Бахтин М.М. 1975, 245). Диан запоминает рассказ Феопомпа, жизнью которого руководит случай. Случай и судьба становятся предметом размышлений героя.

И, наконец, испытание. В авантюрном романе, с точки зрения М.М. Бахтина, «Молот событий (...) испытывает прочность уже готового продукта» (Бахтин М.М. 1975, 257). В «Воспоминаниях Диана...» человек не является готовым продуктом, он проходит путь личностного становления. Однако испытания и удары судьбы не ломают героя, не ведут к пересмотру ценностей и к саморефлексии. На разных этапах личностного становления Диана персонажи более высокого социального статуса предлагают ему разные соблазны – покровительство, участие в политиканских играх, компромиссы. Герой проходит испытание недоверием и наветом, подвергается суду. Однако он отказывается от всех заманчивых предложений и не теряет уверенности в своей правоте. Он изначально чистосердечный и правильный. Поэтому испытания подтверждают эти его качества. Процесс личностного становления направлен не на преодоление природных свойств героя, а на утверждение их и сознательное им следование. В процессе работы над романом Е.А. Миллиор сформулировала: «Личность - нравственное начало (истории – Е.П.)» (Миллиор Е.А. 2017, 523).

История переживается Дианом как трагедия. Не случайно они с Эпаминондом читают «Троянок» Эврипида. Дион осмысляет сюжет трагедии «Геракл» и проецирует его на поведение граждан Фив, которые совершают предательство по отношению к родному городу, подобно потерявшему рассудок и убившему своих детей Гераклу.

Диан изгнанник и воин проявляет интерес к искусству и необыкновенную чуткость к слову. Свои размышления он всегда дополняет цитатами из античных авторов. Ему нравится не только смысл художественного слова, но и заключенная в последнем гармония звуков и ритмов: «Не очень вдумываясь в смысл, я наслаждался искусным сплетением слов, их музыкальным звучанием» (Миллиор Е.А. 2017, 449). Способность слышать слово становится связующей ниточкой между Дионом молодым и Дионом пожилым, сменившим меч на перо.

Автор придает создаваемому тексту качество металитературности. Диан пишет воспоминания, чтобы сохранить в памяти «славные дела, совершенные фиванцами» (Миллиор Е.А. 2017, 319). Но эта прагматическая цель соединяется с отсутствием цели, что свойственно истинному произведению искусства. И потому текст начинает тяготеть к самоописанию. Прежде всего Диан-автор рассуждает о качестве своего таланта: «Я – не поэт, у риторов не обучался, слог мой простой, ничем не приукрашенный» (Миллиор Е.А. 2017, 321). Он рефлексировал по поводу написанного, переживает моменты творческого кризиса: «Меня охватило сомнение, не уделяю ли я в этом повествовании слишком много места вещам незначительным и касающимся только меня, не заслуживаю ли я упрека в нескромности. Вдруг мне показалось все написанное никуда негодным и захотелось сжечь рукопись» (Миллиор Е.А. 20017, 425). Кроме того, он включает в историю молодого Диана свои размышления, сформированные опытом давно живущего человека, излагает свою философию жизни. Диану-автору в тексте важно самоизлияние, а не только рассказ о молодом человеке, от которого он отделен целой жизнью. Поэтому он формирует в воспоминаниях особую сквозную сюжетную линию, в которой проявляется срез его сознания.

Металитературность романа Е.А. Миллиор, маркирующая его как произведение XX в. (Зенкин С. 2018), обнаруживается еще в одной особенности организации текста. Диан-автор и Диан-герой проявляют интерес к слову другого человека. Поэтому в «Воспоминаниях», наподобие «Декамерона» Боккаччо, много историй. Они рассказаны разными людьми – Калистратом, философами, башмачником, друзьями Диана, теми, с кем случайно свела героя жизнь, участниками симпасиона. Соответственно в этих историях каждый субъект самовыражается в своем речевом жанре: ритор – в жанре панегирика, Платон излагает трактат о государстве, Деметрий – делится рассуждением о власти, природе тирании и психологии тирана, друг-изгнанник рассказывает авантурную историю об испытаниях, которые выпали на долю танцовщицы Лидии; старуха – сказку, башмачник – притчу, его сын в беседе с Дианом по сути слагает эстетический трактат о принципах работы художника над росписью вазы, участники симпасиона произносят заздравные речи и сочиняют рассказы на заданную тему. Таким образом в этих речевых жанрах представлено словесное искусство Древней Греции. Вставные истории не только еще больше размыкают понятие автора текста, они картографируют искусство слова античного мира. И здесь уместно вспомнить мысль М.М. Бахтина о том, что авантурный роман испытания синтезирует все существовавшие до него фольклорные жанры в новое и совершенно своеобразное художественное единство (Бахтин М.М. 1975, 255).

В «Воспоминаниях» существенная роль отводится высокому искусству Древней Греции – поэзии и трагедии. Они представлены в переводах поэтов серебряного века, преимущественно Вяч. Иванова, а также Ин. Анненского, Е. Полонской, С. Шервинского

и т.д. Имена переводчиков отражены в комментариях. Тем самым они также причислены к авторам романа и маркируют его как современный.

Диан-автор и Диан-герой литературоцентричны. Каждому событию, переживанию, мысли, рассуждению, наблюдению они находят подтверждение в стихах античных авторов. Трагедия занимает особое место в их сознании: воспринимается как модель истории и модель человеческой жизни, несмотря на то, что в «Воспоминаниях» изображен приватный человек, а не герой. Но и для биографического автора, коим является Е.А. Миллиор, трагедия становится способом отражения и познания античного мира. «Я пытаюсь дать ощущение эпохи через греч. лит-ру, особенно трагедию», - писала она в период работы над романом. Таким образом с помощью металитературности соединяются античность и современность и утверждается мысль о непрерывности духовно созидательной деятельности человека.

Взаимодействие выявленных в произведении жанровых моделей нацелено на то, чтобы историю жизни античного человека представить как универсальный для человечества путь к обретению гражданской свободы и полнокровности личностного воплощения.

#### ***Использованная литература / References***

БАРТ Р. *Избранные работы. Семиотика. Поэтика*. М.: Прогресс, 1994. 616 с. ISBN 5-01-004408-0.

БАХТИН М.М. *Вопросы литературы и эстетики*. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.

ВЕСТНИК УДМУРТСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. *Специальный выпуск, посвященный Е.А. Миллиор*. Ижевск: изд-во Удмуртского университета, 1995. 158 с.

ЗЕНКИН С. *Теория литературы: проблемы и результаты*. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 368 с. ISBN 978-5-4448-0714-9.

МИЛЛИОР Е.А. «*Какая светлая стезя...*». *Жизнь и творчество Е.А. Миллиор*. Сост. Д.И. Черашняя. Ижевск: Алкид, 2017. 534 с. ISBN 978-5-9909862-5-1.

BART R. *Izbrannie raboti. Semiotika. Poetika*. М.: Progress, 1994. 616 s. ISBN 5-01-004408-0.

BAHTIN M.M. *Voprosi literaturi i estetiki*. М.: Hudozestvennaya literature, 1975. 502 s.

VESTNIK UDMURTSKOGO UNIVERSITETA. *Specialniy vipusk, posvyashenniy E.A. Millior*. Izevsk: izd-vo Udmurtskogo universiteta, 1995. 158 s.

ZENKIN S. *Teoriya literaturi: problemi i rezultati*. М.: Novoye literaturnoe obozrenie, 2018. 368 s. ISBN 978-5-4448-0714-9.

MILLIOR E.A. «*Kakaya svetlaya stezya...*». *Zizn I tvorchestvo E.A. Millior*. Sost. D.I. Cherashnyaya. Izevsk: Alkid, 2017. 534 s. ISBN 978-5-9909862-5-1.

**Профиль автора:**

*Подшивалова Елена Алексеевна, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: история русской литературы первой трети XX века

Удмуртский государственный университет. Ижевск, Университетская, 1, кор.2. 426034, Россия

**podshlena1@mail.ru**

**About the author:**

*Podshivalova Elena Alekseevna, Doctor of Philological Sciences, Professor*

Research interests: The history of Russian literature of the first third of the XX century.

Udmurt State University. Izevsk, Universitetskaya st. 1/2. 426034, Russia

**podshlena1@mail.ru**

**ВОПЛОЩЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ Л. Н. ТОЛСТОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ  
ЛИТЕРАТУРЕ И В КОНТЕКСТЕ РАССКАЗОВ  
КАЗАХСКОГО ПЕДАГОГА И. АЛТЫНСАРИНА**

**THE REPRESENTATION OF THE PEDAGOGICAL CONCEPTS OF LEO TOLSTOY IN LITERATURE  
AND IN THE CONTEXT OF THE STORIES OF THE KAZAKH EDUCATOR YBYRAI ALTYSARIN**

**Динара Ермековна Толбаева**

Резюме: Статья посвящена вопросам влияния концептуальных аспектов творчества Л.Н.Толстого (малой прозы и рассказов, в отношении которых он выступил редактором) на произведения классика казахской литературы, автора «Киргизской хрестоматии» и «Начального руководства для обучения русскому языку» Ибрая Алтынсарина. В статье сопоставляется видение образовательного процесса писателей-педагогов, которое нашло отражение в раскрытии образа учителя-воспитателя, в развитии мотива труда как инструмента нравственного воспитания и в формировании особого направления - литературы для детей и о детях.

Ключевые слова: концепция, образование, компаративистика, литература для детей.

Abstract: The article is devoted to the influence of conceptual aspects of Leo Tolstoy's work (flash fiction and stories, in relation to which he was an editor) on the works of Ybyrai Altynsarin, classic of Kazakh literature and author of *Kyrgyz Chrestomathy* and *Welcome Guide to Teaching Russian*. The article compares the views of the writers and educators on the pedagogical process, reflected in unfolding the character of a teacher-mentor, in development of the motive of labor as an instrument of moral education, and in forming a specific direction – literature for and about children.

Keywords: concept, education, comparative studies, literature for children

Отражение в произведениях Льва Николаевича Толстого его концепций и воззрений по вопросам образования и воспитания стало предметом работ литературоведов со всего мира. В особую группу выделяются исследования сопоставительного характера, раскрывающие влияние идей этого писателя на литераторов-современников (Пономарев Е.Р., Войтеховская М., Ешкина Н.И. и др.). Однако применительно к казахской литературе такие сопоставительные исследования охватывают скорее вопросы качества переводов произведений Толстого на казахский язык (Косач Г., Сатпаева Ш.К.), в то время как влияние концептуальных аспектов его творчества на произведения казахских авторов остается нераскрытым. В настоящей статье мы рассмотрим подробнее данный вопрос на примере, с одной стороны, малой прозы Л. Н. Толстого (в отношении которой он выступил автором либо редактором), а с другой стороны – рассказов казахского писателя Ибрая Алтынсарина, чья образовательно-просветительская деятельность и литературное творчество сыграли для казахского народа роль, сопоставимую с ролью Л. Н. Толстого для русской литературы и педагогики.

Используемое в статье понятие «концепция» согласно словарю литературоведческих терминов С. П. Белокуровой представляет собой определенную систему взглядов, точку зрения; способ рассмотрения каких-либо явлений; общий замысел (Белокурова 2006, 231). В основе любой концепции лежит теоретически разработанная и обоснованная идея, необходимая для систематического освещения вопроса. Для Л. Н. Толстого помимо разработанности и теоретической обоснованности большое значение имело практическое применение собственных идей.

Несмотря на то, что исследователи Толстого приписывают ему авторство большого количества концепций, сам Лев Николаевич теоретически обосновал лишь

несколько. Из них наиболее известными при его жизни являлись концепция искусства (трактат «Что такое искусство?») и педагогическая концепция («Воспитание и образование», «О народном образовании», «Прогресс и определение образования», «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят»). Практическими результатами последней можно считать учебники «Азбука», «Круг чтения», публицистические статьи соответствующей тематики и открытие школы в имении Ясная поляна.

Педагогическая концепция Толстого создавалась как альтернатива существующей немецкой системе образования, которую Толстой не принимал. В одном из своих дневников он пишет: «17 июля был в школе (город Киссинген, Германия). Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети». В том же дневнике в августе: «Montaigne первый ясно выразил мысль о свободе воспитания. В воспитании опять – главное равенство и свобода» (Толстой 1984а, 228).

Мысль о равенстве и свободе как основе воспитания зародилась еще в античной философии. Так, Сократ сформулировал основной постулат свободного воспитания – «В каждом человеке солнце» (Поливанов 2001, 10).

Последующие эпохи дополняли и обогащали постулаты свободного воспитания, которые в итоге нашли свое новое прочтение в трудах французского реформатора эпохи Просвещения Жан Жака Руссо («Исповедь», «Эмиль, или о воспитании») <sup>129</sup>.

Предтечами российской гуманистической традиции в образовании исследователи считают М. В. Ломоносова, И. И. Бецкого, Н. И. Новикова, которые ратовали за дружеские отношения между учителем и учеником и призывали видеть в учителе «не судью, но паче друга» (Поливанов 2001, 12).

Толстой, как и Сократ, считал ребенка средоточием положительных качеств: «родившись, человек представляет собой первообраз гармонии правды, красоты и добра». Он также разделял и поддерживал идею о необходимости равенства в образовании, а равенство, по Толстому, исключает насилие: «насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе». Из мысли об исключении насилия следует представление о необходимости свободы выбора и учета индивидуальных особенностей ребенка в образовании: «только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность» (Толстой 1957, 282).

Таким образом, в мыслях Толстого об образовании можно проследить продолжение идей как зарубежных, так и российских ученых, но при этом концепция Толстого обладает рядом существенных отличий.

В концепции Толстого особое место занимали вопросы нравственного развития личности, сохранения ее первоначальной природной чистоты, поэтому Толстой разграничивал понятия образования и воспитания.

В статье «Воспитание и образование» (1862) он сначала отрицал необходимость воспитания в целом: «Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму», «Воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, – неплодотворно, незаконно и невозможно», – а далее сделал вывод: «Права воспитания не существует», но в 1909 году Толстой все же признал

---

<sup>129</sup> Теория гуманного воспитания Ж.Ж. Руссо положила начало развитию большого количества педагогических концепций, течений, движений XIX–XX веков. Такие движения, как «Новое воспитание», «Свободные школы», «Свободное воспитание»; системы Р. Штайнера, Ф. Фребеля, Д. Дьюи, М. Монтессори; опыт В. Джорджа, М. Вернэ, Р. Кузинэ, П. Робена, С.Т. Шацкого.

необходимость воспитания в системе образования: «То разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, – искусственно и воспитание и образование нераздельно»(Левяш 2011, 51).

Внешняя структура образовательного процесса, по Толстому, представлена на рисунке.

Структура образовательного процесса, по Л. Н. Толстому  
Примечание – Составлено автором



При этом Л. Н. Толстой выделял 7 предметов образования, определяя границы четырёх из них способом передачи знаний (посредством слов, звуков, визуализации и примера).

Несмотря на достаточно простую внешнюю структуру, внутреннее содержание образовательного процесса многограннее и сложнее, и в его основе лежит забота о сохранении индивидуальности ребенка, его природных человеческих качеств. Гуманизация жизни человека объединила цели Толстого-писателя и Толстого-педагога. Именно поэтому интересно рассмотреть воплощение некоторых положений педагогической концепции Толстого: *о роли учителя, о значимости беседы как приема образования и о приобщении к физическому труду как обязательной составляющей учебного процесса*. Эти мысли были озвучены не только в его теоретических статьях, но и в произведениях изначально другой тематики, в частности, в художественном творчестве.

Так, в произведениях Толстого достаточно часто встречается образ *учителя, но не педагога*. Как правило, это человек без специального образования, своими внутренними качествами, отношением к ребенку наделенный автором правом быть учителем. В произведении «Анна Каренина» читаем: «Ему было девять лет, он (Серёжа Каренин) был ребенок; но душу свою он знал, она была дорога ему, он берег ее, как веко бережет глаз, и без ключа любви никогоне пускал в свою душу. Воспитатели его жаловались, что он не хотел учиться, а душа его была переполнена жаждой познания. И он учился у Капитоныча, у няни, у Наденьки, у Василя Лукича, а не у учителей. Та вода, которую отец педагог ждали на свои колеса, давно уже просочилась сработала в другом месте»(Толстой 1984б, 105). Герой рассказа

«Первое горе»<sup>130</sup> мальчик Гриша также получает ответы на свои первые любознательные вопросы не от мамы с отцом, к которым он боится подойти с вопросом, не своей няни, которая заботится только о том, чтобы мальчик не шалил, а от кучера Игната, который становится ему и учителем, и другом (Толстой 1957, 372).

Дети очень восприимчивы, и этот факт, по Толстому, очень часто недооценивается взрослыми. В рассказе «Записки сумасшедшего» главный герой мальчиком увидел акт насилия, который повлиял на всю его дальнейшую жизнь: «Я вспоминаю, как при мне раз били мальчика, как он кричал и какое страшное лицо было у Фоки, когда он его бил. <...> И тут на меня нашло. Я стал рыдать, рыдать. И долго никто не мог меня успокоить. Вот эти-то рыдания, это отчаяние были первыми припадками моего теперешнего сумасшествия» (Толстой 1984в, 43).

Факт того, что дети очень чутко воспринимают мир и по-особенному реагируют на несправедливость, отмечен и в рассказе «Первое горе», где Гриша требует от отца вмешательства и разрешения сложной ситуации: «На отца Гриша негодовал за его видимое равнодушие к судьбе Игната. Он должен был заступиться, должен был прогнать урядника, а он оставался спокойным, читал свои газеты и даже сказал, что Игнат «всё равно, что вор» (Толстой 1957, 372). Именно эту душевную чуткость и обостренное чувство справедливости Толстой неоднократно отмечает в детях. Такая чуткость и восприимчивость делает детей ранимыми, но одновременно именно она позволяет им быть прекрасными слушателями, они лучше и глубже усваивают информацию, и поэтому лучшим методом работы с детьми является рассказ. Сам Толстой так писал об этом методе: «По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвращение заметно от математики и анализа и охота к пению, чтению и особенно к рассказам...» (Tolstoy, online).

В рассказах Толстого особое место занимает вопрос приобщения человека к труду. Физический труд – обязательное условие формирования нравственно здоровой личности, потому как «нельзя не видеть, что люди, живущие на деньги, отобранные от других, и заставляющие этих других за эти деньги служить себе, живут безнравственной жизнью, и никакие проповеди их не избавят их детей от бессознательного безнравственного внушения, которое или останется в них на всю жизнь, извращая все их суждения о явлениях жизни» (Толстой 1957, 282). Именно труд сделал из маленького вора Вани, героя рассказа «Воров сын», почтенного купца и председателя суда Ивана Акимовича: «Сначала жил мальчиком на посылках, потом, как стал подрастать, сделали они меня приказчиком, заведовал я в лавке. *Должно быть, служил я недурно.* Да и добрые люди были, так полюбили меня, что даже и дочь за меня замуж отдали. И сделали они меня заместо сына. А помер старик – всё имение мне и досталось» (Толстой 1957, 19). Трудолюбие восхищало Толстого, и именно в нем он видел избавление от многих пороков современного ему общества.

Таким образом, можно говорить о том, что помимо теоретической разработанности и практического воплощения концепция Толстого иллюстрирована в его художественных произведениях, где автор прослеживал роль и место учителя в жизни ребенка, говорил о восприимчивости и ранимости детей, затрагивал тему приобщения к труду.

---

<sup>130</sup> Рассказ «Первое горе» не является рассказом Л. Толстого, он принадлежит перу писательницы Лидии Алексеевны Авиловой. Вместе с тем Толстой внес немалый вклад в подготовку к печати данного рассказа как редактор, поскольку сюжет рассказа ему «понравился еще больше, т.е. очень», и он включил его в сборник «Круг чтения», сделав в нем с разрешения автора значительные изменения.

Как было отмечено ранее, весь теоретический корпус концепции Толстого, впрочем, как и его личность, оказали значительное влияние на педагогов далеко за пределами России.

Например, в Казахстане первые светские школы были открыты благодаря просветительской деятельности Ибрагима (Ибрая) Алтынсарина. До него школы имели преимущественно религиозный характер (медресе), детей казахской знати в редких случаях обучали приглашенные учителя.

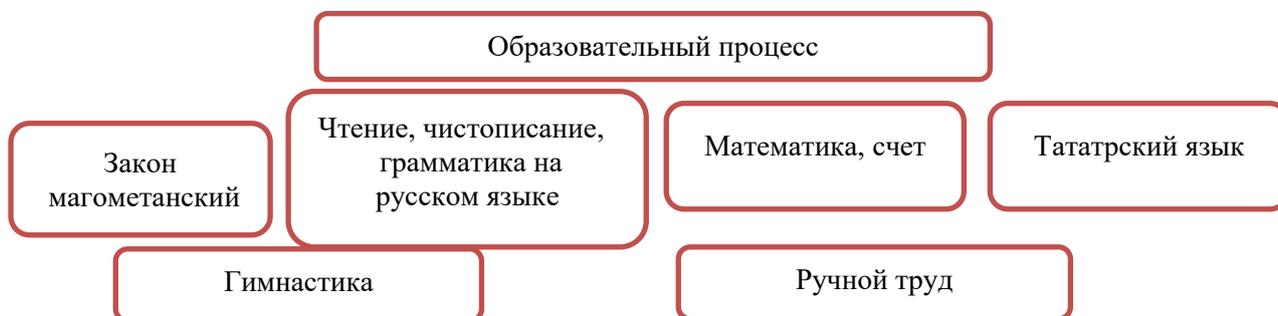
Сам Алтынсарин в 1850-м году в возрасте 9 лет пошел в первый класс школы для казахских детей при пограничной комиссии, она была открыта в городе Оренбурге – на границе России и Казахстана. Это учебное заведение было одним из первых, где создали класс специально для казахских детей и обучали их русскому языку. Также там преподавались чистописание, арифметика, казахский язык, мусульманское вероучение и составление деловых бумаг на русском языке. Школа была рассчитана на подготовку кадров для местной администрации.

Обучение в школе длилось 7 лет, и уже в 1857 году, только окончив ее, Алтынсарин начал работать переводчиком. В 1860-м году областное правление поручило ему открыть начальную школу для казахских детей в Оренбургском укреплении, одновременно он был назначен учителем русского языка этой школы. За свою жизнь Алтынсарин открыл более 14 школ, в числе которых были женские и ремесленные училища, школы для русских поселян и учительские семинарии.

Образовательный процесс в училищах Алтынсарина выглядел так, как показано на рисунке.

#### Структура образовательного процесса в училищах (по И. Алтынсарину)

Примечание – Составлено автором



Конечно, в каждой отдельной школе могли быть изменения, это зависело от наличия преподавателя, от направленности школы (например, в некоторых ремесленных училищах вместо гимнастики преподавали географию).

Тем не менее Алтынсарин приглашал муллу для преподавания магометанского учения и преподавателя татарского языка, тогда как остальные предметы велись учителем русского языка. Необходимость предмета «Магометанское учение» обусловлена желанием Алтынсарина постепенно переходить от аульной школы, которая являлась привычной родителям воспитанников, к школе светской.

В своих письмах к учителям Алтынсарин много говорит о содержании учебного процесса. Так, в одном из писем-руководств он отмечал: «В то же время занимать (учеников) чистописанием и чтением легких русских хрестоматий (особенно Толстого)»(Алтынсарин 1978а,50).

Будучи учителем, Алтынсарин понимал необходимость создания учебника для изучения русского языка. Форматом для него была выбрана хрестоматия. Алтынсарин писал своему другу профессору ориенталистики Николаю Ивановичу Ильминскому 31 августа 1871 года: «...для книг, если только они полезного, а главное занимательного содержания, сразу найдется много читателей вне школы, и эти книги могут служить приобщению киргизского юношества к дальнейшему знанию»(Алтынсарин 1978а, 30).

При составлении хрестоматии Алтынсарин учитывал психологию казахских мальчиков, которые были изначально не усидчивы, отвлекались в случае, если текст им был неинтересен. Он пишет: «Басен не желаю вносить, так как киргизская натура, развивающаяся посреди суровой жизни, требует вообще предметов посерьезнее», «для киргизских мальчиков более идут остроумные анекдоты, загадки и рассказы наставительного характера»(Алтынсарин 1978б, 39).

В своей «Киргизской хрестоматии» (казахи в те времена назывались киргизами) Алтынсарин заимствовал общий принцип Толстого – малую форму при глубоком и занимательном содержании. Как и Лев Толстой, написавший серию рассказов специально для детского чтения, Ибрай Алтынсарин составил сборник рассказов, часть из которых была написана им самим, а часть – переведена. Среди них целый ряд рассказов Л.Н. Толстого: «Китайская царевна Силичи», «Царь и рубашка», «Праведный судья», «Визирь Абдул», «Три вора», «Пожарные собаки». Некоторые из рассказов претерпели серьезные изменения при переводе.

К сожалению, Алтынсарин не оставил после себя теоретического обоснования своих педагогических воззрений, хотя анализ его переписки все же позволяет сделать определенные выводы о цели его работы. Так, в письме – черновике предисловия к «Киргизской хрестоматии» он пишет: «долг каждого из нас (Алтынсарин имеет в виду образованных казахов) принести посильную лепту на пользу нашей родины, еще невежественной, но не испорченной никаким разлагающим элементом и восприимчивой ко всему полезному»(Алтынсарин 1978б,79).

Излюбленный прием Алтынсарина-писателя – антитеза. В его произведениях можно встретить героев антагонистов: брат-землепашец и брат – угонщик скота, богатый человек и бедняк, ученый и невежа и пр. С одной стороны, это говорит об излишней дидактичности его произведений, с другой делает его рассказы более понятными читателю, который только открывает для себя мир письменной литературы. В произведениях Алтынсарина мы сталкиваемся с учителями двух видов – это профессиональные учителя, которые фигурируют в стихотворении «Давайте, дети, учиться» и в «Письмах учеников к родным», и учителя непрофессиональные, как правило, это аульные муллы (например, в рассказе «Невежество»), которые обучают только методом зазубривания. Сам Алтынсарин очень строго относился к работе учителя, и в одном из воспоминаний учителей его школы можно прочитать: «К народным учителям он относился строго, требуя аккуратности и деликатности кученикам»(Алтынсарин 1978б,250). Также Алтынсарин призывал учителей чаще беседовать с учениками, обсуждать те или иные рассказы: «пример – самый лучший учитель<...>к концу курса воспитанники должны уметь рассказать свои мысли»(Алтынсарин 1978б, 300).

К вопросам религии Алтынсарин относился очень осторожно, так как опасался, что именно религиозный компонент может помешать казахским детям обучаться русскому языку, поэтому в рассказах казахского педагога нет каких-либо упоминаний религии. Вместо этого он можно встретить вопросы нравственного характера. Для автора «Киргизской хрестоматии» и «Начального руководства к обучению казахов

русскому языку» было важно воспитать честного человека: «стараюсь всеми силами, чтобы подействовать еще на их нравственность, чтобы они впоследствии не были взяточниками»(Алтынсарин 1978а,22).

Помимо этого Алтынсарина, как и Толстого, беспокоил вопрос привития ученикам любви к труду. В авторских рассказах «Кипчак Сейткул» и «Сын бая и сын бедняка» главные герои только благодаря своему труду находят выход из сложных жизненных ситуаций. В центре рассказа «Сын бая и сын бедняка»– два мальчика- сверстника, которых родственники забыли во время откочевки аула, когда мальчики играли за холмом. Асан и Усен, выросшие в разных социальных условиях, находясь в критической ситуации демонстрируют разные качества, привитые им родными и присущие их социальному классу. Так, сын бая (богача) Асан ленив и пессимистичен, он совершенно неприспособлен к жизни вдали от своих родителей, и если бы не Усен, мальчик вряд ли смог бы добраться до родных. В свою очередь Усен, выросший в среде простых тружеников, обладает противоположными характеристиками. Усен начинает изучать следы, чтобы пойти за откочевавшим аулом, именно он подбирает сломанную иглу, прядь конских волос и старый сломанный нож, понимая, что все эти предметы смогут помочь им в поисках родных. Усен учился всему у отца-бедняка, поэтому он знает, как ставить силки, чтобы поймать утку, знает, как ее приготовить, мастерит из палки и иголки удочку, ловит рыбу, знает, как разжечь костер в лесу. В конечном итоге именно Усен приводит Асана к аулу.

В произведениях Алтынсарина впервые в казахской литературе дети становятся главными героями произведения, более того можно говорить о том, что именно Алтынсарин является родоначальником детской литературы Казахстана, а на него, в свою очередь, большое влияние оказали работы таких педагогов как Паульсон и Толстой.

Алтынсарин разделял мысли Толстого о том, что трудолюбие должно быть обязательным компонентом педагогического процесса, потому что оно помогает человеку быть самостоятельным нравственным. «Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то в жизни он всегда будет только подражать и копировать», пишет Толстой. Подражание и копирование происходят, по Толстому, от лени и отсутствия самостоятельности. Мысль о том, что трудолюбие есть залог праведной жизни, звучит в рассказе И. Алтынсарина «Кипчак Сейткул», герой которого отказался от легкой жизни угонщика скота в пользу более сложной, но честной дороги землепашца. В тот период казахи вели кочевой образ жизни, и поступок Сейткула сначала не встретил понимания среди людей. Герой методом проб и ошибок, благодаря своему трудолюбию и упорству, не только смог увеличить благосостояние своего народа, но и стал примером для подражания.

Толстой и Алтынсарин, несмотря на то, что творили в хронологически близкое время, на самом деле были разделены пропастью между литературными традициями двух различных народов. Л. Толстой своей концепцией настаивал на культивировании свободы и равенства в школах, говорил об особой роли учителя, об учете психологических характеристик в обучении, особенной детской восприимчивости. Он мечтал видеть своих учеников целеустремленными, решительными, служащими благу народа, руководствующимися общечеловеческими нравственными понятиями.

Алтынсарин же своим творчеством боролся за пробуждение первичного интереса к чтению в целом и к чтению на русском языке в частности. Он разделял мысли Толстого о знаковой роли учителя, старался построить образовательный процесс с учетом психологических особенностей своих учеников. Педагогическая концепция Алтынсарина нашла свое отражение в его творчестве. Главные герои

Алтынсарина трудолюбивы, как и герои Толстого, но объединяет двух писателей, пожалуй, не это, а общее гуманистическое начало творчества, стремление воспитать свободного человека. Именно оно спровоцировало этот неподдельный интерес к преподаванию, который проявился не только в формировании педагогических концепций, в создании учебников, статей, открытии школ, но прежде всего – в осознании художественной литературы как одного из главных инструментов образования, а значит и прогресса.

### ***Использованная литература / References***

АЛТЫНСАРИН И. (1978а): Собрание сочинений в трех томах. Алма-Ата: Наука, 1978. Т. 1. 352 с.

АЛТЫНСАРИН И. (1978б): Собрание сочинений в трех томах. Алма-Ата: Наука, 1978. Т. 3. 352 с.

БЕЛОКУРОВА С. П. (2006): Словарь литературоведческих терминов. СПб.: Паритет, 2006. 320 с. ISBN 978-5-93437-258-4.

ВОЙТЕХОВСКАЯ М.П.(2010): Л.Н.Толстой и формирование философии российского образования//Вестник Томского государственного пед.университета. Выпуск 1, с. 19-22с. ISSN 1609-624X

ЕШКИНА Н.И. (2010): Гуманитарные ведомости ТПГУ им.Л.Н.Толстого. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/v/mysli-o-vospitanii-obrazovanii-i-obuchenii-v-proizvedeniyah-l-n-tolstogo> (дата обращения: 03.05.2018).

ЛЕВЯШ И. Я., ЛЕВЯШ С. Я. (2011): Гуманитарно-культурологическая модель образования для всех. СПб.: Эйдос, 2011. 292 с. ISBN 978-5-904745-11-0.

ПОЛИВАНОВ Е. И. (2001): Педагогические идеи Л. Н. Толстого как средство гуманистического воспитания подростков: дис. ... канд. пед. наук. Институт общего образования. М., 2001. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-idei-l-n-tolstogo-kak-sredstvo-gumanisticheskogo-vospitaniya-podrostkov> (дата обращения: 01.04.2018).

ПОНОМАРЕВ Е.Р.(2000): И.А. Бунин и Л.Н. Толстой: дис. ... канд. Фил. Наук. Санкт-Петербургский государственный университет.СПб., 2000 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/2125077/> (дата обращения: 02.03.2018).

САТПАЕВА Ш.К. (2000): Векание времени: статьи. Алматы: Ғылым, 2000. – 600 с. ISBN 5625020566.

ТОЛСТОЙ Л. Н. (1984а): Собр. соч. в 22 т. М.: Художественная литература, 1984. Т. 21, 574 с.

ТОЛСТОЙ Л. Н. (1984б): Собр. соч. в 22 т.М.: Художественная литература, 1984. Т. 9. 485 с.

ТОЛСТОЙ Л. Н. (1984в): Собр. соч. в 22 т.М.: Художественная литература, 1984. Т. 12. 435 с.

ТОЛСТОЙ Л. Н. (1957): Собр. соч. в 90 т. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1957.Т. 41. 638 с.

ERNEST HOWARD CROSBY (1904): Tolstoy as a School Master. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://archive.org/details/TolstoyAsASchoolMaster> (дата обращения: 01.04.2018).

**Профиль автора:**

*Динара Ермаковна Толбаева, магистр филологии*

Научные интересы: компаративистика, казахская литература, художественный перевод

Докторант специальности «Литературоведение» Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева, г. Астана, , Казахстан

**Tolbayeva.dinara@gmail.com**

**About the author:**

*Dinara Tolbayeva, Master of Philology*

Research interests: comparativistics, Kazakh literature, literary translation

PhD fellow student of Literature Study of L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

**Tolbayeva.dinara@gmail.com**

## СЮЖЕТ ПЕРЕСЕЛЕНИЯ НА ЗЕМЛЮ В ЛИТЕРАТУРЕ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ

### FARMSTEADING STORY LINE IN WHITE ÉMIGRE LITERATURE

Марина Хатямова

Резюме: В литературе первой волны русской эмиграции, принявшей на себя миссию сохранения национальной культуры, значительное место занимает проблема существования русских за границей. Трагедию своего поколения эмигранты видели в оторванности от родной земли. Одним из путей обустройства «тут-бытия» становится почвенническая в своей основе, идущая от славянофилов и Достоевского идея духовного спасения на земле, воспринятая, однако, не религиозно. Принадлежащие к разным поколениям эмигрантских писателей М.А. Осоргин и Н.Н. Берберова каждый по-своему воплотили сюжет ассимиляции эмигрантского микрокосма в чужом макро-пространстве. В циклах рассказов «Огородные записки» и «Письма обитателя», вошедших позднее в книгу «Происшествия зеленого мира» (1938), и в повести «Вольный каменщик» (1937) Осоргин (под псевдонимом «Обитатель <земной поверхности>») создает свою онтологическую утопию существования в маленьком домике (в «келье под елью»), причем реализует ее жизнотворчески: поселяется в реальном домике под Парижем, в Сент-Женевьев де Буа, где со своей женой каждое лето возделывает сад и огород. Природное бытие автора и его героя (Егора Тетехина) отвечает и масонскому идеалу: чужак-огородник и библиофил обустроивает и свое духовное бытие, «культурный дом» как альтернативу чуждой и разрушительной цивилизации. В романе Н. Берберовой «Последние и первые» (1929), посвященном жизни русских обывателей во Франции, обустройство жизни «здесь и сейчас», на конкретной пяди земли, противостоит утопии возвращения в Россию. Автор создает свой миф о спасении «незамеченного поколения» и следует ему: переезжает из Парижа в провинцию со вторым мужем, художником Макеевым, занимается домом и разводит хозяйство. Герои Берберовой также спасаются от бессмысленности существования в коллективном труде на земле Прованса. Семейные ценности и одомашнивание чужого пространства дают возможность обрести «воздушные корни», понимаемые в духовном смысле как сохранение внутренней национальной самобытности воссоздание культурной родины на чужбине.

Ключевые слова: литература первой волны русской эмиграции, творчество М. Осоргина, Н. Берберовой.

Abstract: The White émigrés writers were concerned with mission to conserve the national culture saw a tragedy of their generation in being isolated from their native land. One of the ways to arrange their *Dasein* was a Nativist idea of redemption through being closer to land. Mikhail Osorgin and Nina Berberova pertained to different generations of the émigré writers and gave their own variants of the in his cycles of short stories titled *Memoirs from a Vegetable Garden* and *Dweller's Letters*, included in *Incidents in the Green World* collection (1938), and in his novella *A Free Mason* (1937), Osorgin, creates his ontological utopia of living in a small cabin. Moreover, he implements it in a life-as-a-work-of-art approach, by moving to a real cabin in Sainte-Geneviève-des-Bois, near Paris and tending to his vegetable plot and garden together with his wife. Existence of both the author and his character, Yegor Tetekhin, comply with the masonic ideal: an eccentric gardener and bibliophile arranges his spiritual existence close to nature, a "cultural home" as an alternative to foreign and destructive forces of civilization. Nina Berberova's novel *The Last Ones and the First Ones* (1929), addresses life of ordinary Russians in France, their arrangements for the here-and-now life on land as an opposition to a utopia of return to Russia. The author creates her own myth of saving the *unnoticed generation* of the Russian emigration and then follows it herself: she moves to the countryside and starts a farmstead. Similarly, Berberova's characters save themselves from meaninglessness of existence by absorbing themselves in collective agricultural work somewhere in Provence. Family values and domestication of alien space allow the émigrés to gain "aerial roots", which the author understands in a spiritual way: keeping distinctive internal national identity will allow reconstructing their cultural motherland in the alien land.

Key words: White émigré literature, works of Mikhail Osorgin, works of Nina Berberova

Проблема существования русских за границей была ключевой в литературе русского зарубежья, взявшей на себя миссию сохранения национальной культуры. Трагедию своего существования эмигранты первой волны видели в оторванности от

родной земли. Одним из путей обустройства «тут-бытия» становится почвенническая в своей основе, идущая от славянофилов и Достоевского, идея духовного спасения на земле, воспринятая, однако, не религиозно. Представители разных поколений эмигрантских писателей – М.А. Осоргин и Н.Н. Берберова – каждый по-своему воплотили сюжет ассимиляции эмигрантского микрокосма в чужом макропространстве.

Принадлежавший по возрасту к старшему поколению эмигрантов М.А. Осоргин был «онтологической» личностью, носителем пантеистического мироощущения. Почти во всех его произведениях (особенно в наиболее известном романе «Сивцев Вражек», 1926) человеческое бытие вписано в природный космос. Под псевдонимом «Обитатель <земной поверхности>» в циклах рассказов «Огородные записки» и «Письма обитателя», вошедших позднее в книгу «Происшествия зеленого мира» (1938), как и в повести «Вольный каменщик» (1937), Осоргин создает свою онтологическую утопию существования в маленьком домике (считает, что «счастье и мудрость живут именно в келье под елью – горе и ум в больших домах» (Поликовская 2014, 264)) и реализует ее буквально: поселяется в реальном домике под Парижем, в Сент-Женевьев де Буа, где со своей женой каждое лето возделывает сад и огород. Работа на земле становится способом сохранения духовного бытия, именно в символически русском месте Сент-Женевьев он пишет свои романы. Т.А. Бакунина-Осоргина позднее вспоминала: «Своими руками обработанная земля, выращенные из черенков розы, акация, развившаяся из тоненького стебелька в громадное дерево, – все это создавало свой особый мир, позволяло уходить от тягостей жизни в природу, заполняло пустоту и безнадежность, которая с годами чувствовалась все сильнее» (Осоргин 1992, 7).

Тема поиска духовного существования в эмиграции находит свое развитие и в повести «Вольный каменщик» (Хатямова 2008). В основе фабулы (изображение жизни простого русского обывателя, ставшего в эмиграции масоном) лежит проблема сохранения национально-культурной идентичности, которая для эмигранта с тридцатилетним стажем, любящего «плыть против течения» (Г. Струве), стояла необычайно остро. Природное бытие автора и его героя отвечало и масонскому идеалу: чудако-огородник и библиофил обустроивал свое духовное бытие, «культурный дом» как альтернативу чуждой и разрушительной цивилизации. В ложе «Северная звезда» Осоргин неоднократно выступал по этому поводу: «...Познание природы есть открытие сущности вещей и их взаимоотношения, познание бытия. Никакой другой задачи не может быть у того, кто ищет истину, кто хочет определить свое место в природе, свое отношение ко всему живущему, потому что без этого он не может построить ни своей жизни, ни своего общества. Иной задачи нет ни у науки, ни у творчества, ею поглощается вся наша духовная работа» (Поликовская 2014, 261).

Семантика имени главного героя Егора Егоровича Тетехина, превращающегося из заурядного французского клерка в творческую личность – масонского брата и сознательного «обитателя» природного мира, несет национальный культурный код. Дважды борцом со змеем (в себе и окружающем мире) призван быть рядовой русский обыватель, «тетеха». Повествователь, взявший на себя задачу написать повесть о «человеке со смешной фамилией и прекрасным сердцем», с первых страниц характеризует его как «срединного, ничем не выдающегося», но русского по интенсивности судьбы: «Из одного года его биографии, правильно нарезав, можно было бы создать десять – двадцать полновесных житий англичанина, француза и итальянца; для русского человека – это как раз на одного» (Осоргин 1992, 17) Сам Тетехин воспринимает братство по аналогии с национальной родственностью. Открывающиеся в результате обретенного братства лучшие свойства души героя –

доброта, сострадательность, эмоциональная отзывчивость, любовь к людям и всему живому – воспринимаются окружающими как «чужаковатость», «комплекс русского». В масонском братстве герой надеется преодолеть свое одиночество эмигранта, чужеродность окружающей среды и (сначала неосознанно) семьи. Пытаясь проникнуть в тайный смысл масонских символов, он ищет аналогии им в русской культуре. В ситуацию нравственного выбора Тетехин попадает благодаря подлости одного из своих подчиненных и братьев по ложе Анри Ришара, его полного антипода, которому в произведении уготована роль змея-искусителя жены, сына и самого Тетехина. С легкой руки Ришара, приведшего героя в масонскую ложу, рухнет вся его «профанная» жизнь: он останется без работы и без семьи. Именно в истории с Ришаром Егор Егорович впервые становится «нравственным змееборцем». Однако в ситуации этического выбора герой ведет себя не как масон, а как русский чужак: слишком рациональный совет брата Жакмена «прогнать негодяя» со службы не разрешает внутренней дилеммы Егора Егоровича, который не может доводами разума победить свою интеллигентскую природу, «обойтись без эманаций славянской души и без Теодор Достоевски». Имя Достоевского выступает здесь культурным штампом представлений европейцев о русской ментальности, но и объясняет дальнейший путь героя к природе, «почве».

Параллельно нравственному становлению герой решает и проблему самообразования, научного постижения мира. Чтение заполняет жизнь Егора Егоровича и размывает границы между мыслимым и действительным мирами, и повествователь не без иронии фиксирует почти фанатичную устремленность героя к конкретному знанию, подменяющему высокую духовную идею. Тетехина не понимает не только его собственная семья, но и братья-масоны. Неодобрение окружающих не может поколебать его уверенности, что «никакое знание не лишне для посвященного» и горе лишь в том, что «столько лет потеряно напрасно» (Осоргин 1992, 50). Но как только герой встречает необходимого ему на новом поприще проводника в мир науки, знакомого казанского профессора Панкратова, его утопическая в своей абсолютности вера в знание рушится.

Лоллий Романович Панкратов («всевластный», «дважды римлянин», т.е. истинный служитель науки, культуры, духовности) влачит одинокое голодное существование в чужой стране, в комнате для прислуги на 7 этаже, и клеит этикетки (псевдотексты) на коробочки с надписями средств от полысения и проч. Егор Егорович потрясен несправедливостью мира, он впервые открывает, что знания не облегчают жизнь человеку («знаний все больше, а счастья все меньше»). Бунт героя, не желающего «быть бессмысленной скотиной, как был до сей поры», и требующего от профессора «немедленного ответа на то, что есть истина» (тогда как сам он истину видит во всеобщем благе), – это русский бунт. Проснувшаяся совесть Егора Егоровича не может удовлетвориться исполнением масонских ритуалов («как будто больше слов, чем дела», – говорит он одному из братьев). Интеллигент Осоргина обречен на «торопливость в делании добра», чем и отличается от братьев по ложе с их нормированной благотворительностью: организует «союз помощи», или «союз облегчения страданий»: с аптекарем Руселем и торговцем обоями Дюверже налаживает благотворительную раздачу лекарств малоимущим. Милосердие создает истинное братство: «в мире прибавилось трое счастливых людей, несколько смущенных своим счастьем» (Осоргин 1992, 152). Для двух французов брат Тэтэкин – «обладатель славянского сердца», дружба с которым сообщает жизни смысл, и во время последней встречи они переживают экстатическое единение душ. Использование повествователем при изображении «триптиха святых дураков»

комедийных красок не снижает высоты их помыслов: в их маленьком добром деле «больше всамделишной истины, чем во всех хартиях вольностей» (Осоргин 1992, 72). Их имена образуют «культурный треугольник»: Жан-Батист, св. Георгий и Себастьян. Любовь и жалость к человеку оказывается сильнее доводов разума. Несмотря на предостережения двух самых авторитетных для Егора Егоровича людей – «посвященного» брата Жакмена («от обмирщения символических восприятий», «ведь великий мастер менее всего был революционером») и «непосвященного» профессора Лоллия Романовича (скептически относящегося к жертвенности отдельных людей в век наступающего тоталитаризма), он продолжает делать свое дело, помогая им обоим, чем и вызывает их ответные добрые чувства.

Формирование жизненной философии героя – философии природокультуры – связано с познанием Природы как одной из главных заповедей масонства. Именно на природе, во время одинокого пребывания на своем дачном участке под Парижем, начинается настоящая духовная работа Егора Егоровича. На дачу Егор Егорович отбывает с тремя книгами: «Спутником садовода», Библией и «творением высокоученого Папюса» (масонским справочником); «на месте его ждала великая книга Природы» (Осоргин 1992, 74). Герой не только занимается садоводством (выращивает розы и акацию как культовые растения, символизирующие единство природы и культуры), но и возделывает свой духовный сад: впервые внимательно читает и переживает Библию, осмысливает легенду о Соломоне и Хираме.

На природе герой постигает смысл легенды о Хираме как главной заповеди масонства о недостижимости истины, к которой следует стремиться. Но достигается это понимание не умозрительно (готовая истина Жакмена не была усвоена учеником: охота на оленя, которого невозможно догнать, воспринималась начинающим масоном как очередная сказка), а в процессе единой природно-мыслительной деятельности, которая носит сознательно-бессознательный характер, поэтому прозрение приходит на границе сна и яви, когда размышления о вечном соседствуют с планированием повседневной огородной работы: «Вот сейчас, например, все-таки помнят, что такой Храм был, Храм Соломонов <...> “Я тебе построю Храм” – и веками и в веках... но сам-то не вечный. И действительно, все время разрушается! Пожалуй, уж часов одиннадцать, а в семь часов непременно образ встать и поливать грядки, грядку за грядкой, все грядки в порядке...» (Осоргин 1992, 78).

Герой Осоргина стал Цинциннатом (название главы), счастливым человеком, познающим Природу. Экстатическая творческая радость, переживаемая героем, разделяется и усиливается автором-повествователем, готовым изменить создаваемый им сюжет в пользу воспевания Природы. Иронично-игровой тон уступает место страстно-публицистическому и возвышенно-поэтическому авторскому слову. Слом в повествовании фиксирует потрясение, переживаемое героем, которое приведет к обретению гармоничного мировосприятия. В ситуации сильного эмоционального накала и «перелицованный» текст Пушкина не выглядит нарочитым, а обретает сакральный статус вечного текста культуры о духовном прозрении. Посвященному природой Егору Егоровичу открывается стройная взаимосвязанность и взаимообусловленность происходящего в природном мире, значимость и равновеликость жизни петуха, собаки, мошки.

Природа становится камертоном в углубляющемся расхождении Егора Егоровича с женой и сыном. Анна Пахомовна, мастерица составлять букеты из уже выращенных цветов, отпуску в загородном домике предпочитает модный курорт с сыном и Ришаром. По контрасту с трепетным и глубоким переживанием единения с природой Егора Егоровича изображается приезд на загородный пикник семьи во главе

с Ришаром. Гости за неполный день разрушают созданное природой и Егором Егоровичем. Напротив, отношения с профессором Панкратовым, которого Егор Егорович приглашением на дачу спасает от голодной смерти, только укрепляются. Несмотря на скепсис рационалиста, Лоллий Романович как биолог способен разделить с Тетехиным радость существования в природе. Их объединяет и символическая для культуры акация, и память о малой родине - казанских пихте, ели, березе. Милосердная душа Тетехина сполна вознаградится братским единением с земляком и новым другом.

С возвращением в цивилизацию, в «мир, совершенно чуждый Егору Егоровичу», - в Париж и семью – начинаются испытания героя: его ждет череда предательств, и его духовная мудрость и душевная стойкость подвергаются проверке. История о трех предателях мастера Хирама предшествует тройному реальному предательству героя со стороны жены, Ришара и уволившего его со службы шефа компании. Однако как истинный вольный каменщик герой «начинает с себя». Прорыв глубинного чувства вины эмигранта перед своей утраченной родиной происходит во сне, в котором Тетехин отождествляется с третьим шпионом. Однако явившийся в том же сне брат Жакмен удостоверяет его движение вверх по духовной лестнице присвоением звания мастера. Результатом этой ступени развития героя явится понимание, что «никакое маленькое дело не пропадает и никакой самый маленький человек не бесполезен, если только он работает по чистой совести и доброму сговору с другими» (Осоргин 1992, 112). Далее Егор Егорович как истинный масон и неумный русский, для которого «мир подлежит пересмотру», начнет борьбу за сохранение (ни много ни мало) европейской культуры, против распространения порнографических изданий, и готов покинуть работу, если его принципиальная позиция не будет удовлетворена, чем вызывает искреннее недоумение начальника, на первый раз уступающего «горячему русскому».

Об осознанности убеждений вольного каменщика будет свидетельствовать и личная жертва: Тетехин достойно ведет себя в ситуации с письмом о неверности жены, а позднее благословляет жену и сына на более благополучное существование в Марокко, поняв и объяснив французское гражданство Жоржа жизненной необходимостью. Конец профанной жизни героя, отграниченный болезнью, недельным нахождением между жизнью и смертью, и приведший к потере работы, семьи и места во французском обществе, становится одновременно его духовным взлетом: герой способен подняться над личной участью и воспринять собственные беды как знаки гибели культуры, человеческого братства. Он теряет всякую надежду найти работу – и жертвует свои последние сбережения в кассу «союза помощи»; принимает завет умирающего мастера, и «с этого момента духовный путь Егора Егоровича» определяется навсегда. Вера в собственные внутренние силы позволяет герою вступить в открытый и буквальный поединок со Змеем: Егор Егорович бьет Ришара, воплощающего в себе все зло мира, тростью (символическим мечом) по голове. Герой не без боли расстается с прежней привычной жизнью и удаляется в свой загородный домик с профессором Панкратовым.

В заключительной главе автор-повествователь поет настоящий гимн Природе и поэтизирует существование обретшего внутреннюю гармонию героя, используя прием замедленной кинематографической съемки: «И пока мирным сном спит вольный каменщик, рядом совершается великое таинство. Согретая за день влага земли растворяет соли кислот. Тонкий белый корешок, захлебываясь, сосет молоко матери и посылает вверх по каналам. От напряжения лопаются бутоны, развертывая и разглаживая мятые шелковые платочки, охорашивая усики и всяческую наводя

красоту. Прилетевшая ночная бабочка пьет нектар и осыпает желтую пыльцу на жадный пестик. Суждено красоте умереть, обеспечив жизнь красоте новой. На земле, над землей, под землей спуют, летают и роятся дети природы, окруженные ее заботами, ею созданные и ее создающие; *Natura naturans – Natura naturata*. Перед ее любовью дуб равноценен душистому колоску, и нет для ее ничтожного, обойденного ее вниманием, как нет ничего мертвого, в чем в самый момент смерти не зарождалась бы новая жизнь» (Осоргин 1992, 213-214); «Жизнью в природе, на дешевом маленьком участке земли (а мир так велик! а чудес в нем так много!) – заканчивается без всяких дальнейших событий лежащая перед нами повесть о вольном каменщике» (Осоргин 1992, 214).

Если обращение к идее обустройства на земле у онтологически мыслящего Осоргина было закономерным и носило личный характер (как выбор варианта индивидуального существования в пространстве эмиграции), то для начинающей молодой писательницы Нины Берберовой проблема приобретала социальный и поколенческий смысл. В 1928-1929 годах она публикует свой первый роман о жизни русских обывателей в Париже «Последние и первые», герои которого ищут ответа на главный вопрос: как жить в эмиграции? Прямая цитата из Евангелия от Матфея в названии (гл. 19, 20: «Многие же будут первые последними, и последние первыми <...> Так будут последние первыми, и первые последними, ибо много званых, а мало избранных») отсылает к переоценке ценностей в ситуации национально-исторической катастрофы. «Последние» - «промотавшиеся отцы», «первые» - дети как надежда эмиграции. Детективную остроту сюжета сообщает изображение деятельности целой организации по «ловле» и возвращению в Советскую Россию «заблудших». Именно этой «руке Москвы» пытаются противостоять герои романа, обустройствающиеся на земле Прованса «здесь и сейчас», на конкретной пяди земли.

Берберова выстраивает свой миф о спасении «незамеченного поколения», основанный на сохранении культуры (фраза «Мы не в изгнании – мы в послании» принадлежала именно ей), опираясь на почвеннические идеи Ф.М. Достоевского. Несмотря на то, что в зрелый период писательница будет снисходительно относиться к влиянию русской классики на современную литературу (по ее ироничному определению, традициям «толстоевского»), начальный этап ее творчества отмечен несомненным влиянием Достоевского. Позднее в автобиографии «Курсив мой» она признавалась, что в пору работы над романом Достоевский «подавил» ее «вне всякой меры» (Берберова 2011б, 437). Берберовой близки его «последние вопросы» и умение исследовать жизнь человеческой души в критические, переломные моменты. Однако Апокалипсис как время радикальных изменений в судьбе России для ее персонажей – русских эмигрантов – уже свершился. Как герои Достоевского постоянно размышляют о «конце мира» и о вариантах спасения, так и персонажи писательницы-эмигрантки пытаются победить утопию возвращения в Россию обретением «воздушных корней» – сохранением национальной идентичности с помощью расселения русских беженцев на французской земле, укорененности на почве. «Пока мы не в России, место наше на земле», – говорит мать семейства Вера Кирилловна колеблющемуся Шайбину (Берберова 2011а, 172). Организатор переселения колонии русских из Парижа на землю Прованса Илья Горбатов говорит Шайбину: «...Объяснение надо искать в самой нашей русской породе. Здесь, вероятно, играет роль то, что земля – самая близкая нам стихия, что мы на земле всегда «у себя». Да, русским одно спасение от денационализации – это земля» (Берберова 2011а, 236).

Национальное представление о сакральности земли воплощается в песнях нищего странника, совершающего свой путь с девочкой-сиротой между поселениями

русских. В текст романа входит одна из песен, реально записанных в сентябре 1928 г. к западу от Мюрэ (о чем говорится в авторской сноске): «На чужбинушке не тоскуй, казак, // Не скучай, казак, по Расеюшке, // – Не тебе ль дана воля вольная, // Путь-дороженька поперек земли? // Путь-дороженьку исходи кругом, // Во страну приди во французскую. // Становися, дом, на крутой горе, // Обводись межой, поле малое! // На чужбинушке не горюй, казак, // По могиле отца-матери, // Укрепись, казак, во судьбе своей, // Во земле своей, заграничной» (Берберова 2011а, 293-294). Старик сопровождает исполнение песни наказом: «Песня эта ответ нам дает, ответ русским людям самый понятный, самый скромный. Держись, говорит она, держись, русский человек!..» (Берберова 2011а, 161).

Странник благословляет брак русской девушки и французского юноши – фермера: «Тогда не страшно, Благословение Господне, земля одна» (Берберова 2011а, 164). Особая роль мифологического носителя национальной ментальности утверждается и логикой развития сюжета: роман начинается его приходом и завершается его повторным возвращением и смертью в семье Горбатовых, которым он символически передает девочку-сироту. В концепции романа принципиально важным является и образ Анюты – странницы без дома, семьи и родины. Странничество и сиротство делают ее символом трагедии эмиграции: отрыв от корней, бездомность, постоянная борьба за выживание. В финале обретающая дом на земле и семью Горбатовых Анюта воплощает надежду на спасение в эмиграции.

В жанровом отношении роман Берберовой также отсылает к «идеологическому роману» Достоевского: герои – носители разных вариантов существования в эмиграции («сесть на землю» в провинции, погибать в Париже, вернуться на родину) – спорят о будущем и в результате нелегкого выбора объединяются вокруг своего героя идеолога Ильи Горбатова, проповедующего коллективный труд на земле, обустройство дома и создание семьи. Но как герой-идеолог он лишен индивидуального существования, а потому и личного счастья (отказ от любви Нюши), и не может состояться как цельный человек. Схематичность образа центрального героя, спроецированного на князя Мышкина (что подтверждает и его портрет), дает упрощенный взгляд на человека, но уравновешивается женскими образами – Марьяны и Веры Кирилловны, обладающими цельностью и полнотой. Мудро приняв эмигрантскую реальность, они взялись осваивать и обустраивать чужое пространство, воссоздавать в нем свой дом и мир. В возделывании и одомашнивании земли, в строительстве семьи они обретают свой путь.

Несмотря на подражательность и некоторые художественные несовершенства, осознаваемые и самой Берберовой, первый роман автора вызвал даже больший резонанс, чем ее известные повести. Видимо, это было обусловлено особой энергетикой самой идеи «сесть на землю», сообщающий произведению статус подлинного «человеческого документа», так необходимого эмигрантам. Через десять лет, став женой художника Макеева, Нина Берберова жизнетворчески воплотит идею переселения на землю: создаст свой дом из «маленькой старой фермы», в «диком» месте Прованса, где с 1938 по 1948 годы будет «сажать деревья», «возиться с пчелами», «окапывать клубнику», а в трудные военные годы – и сажать картошку (Берберова 2011б, 470).

### ***Использованная литература / References***

БЕРБЕРОВА, Н.Н. Биянкурские праздники (2011а): *Биянкурские праздники* М.: АСТ: Астрель, 2011. 349 с. ISBN 978-5-17-071533-6; 978-5-271-32621-9.

БЕРБЕРОВА, Н.Н.: *Курсив мой* (2011б): *Курсив мой. Автобиография*. М.: АСТ: Астрель, 2011. 765 с. ISBN 978-5-17-063442-2; 978-5-271-26031-5; 978-5-17-063443-9; 978-5-271-26033-9.

ОСОРГИН, М. (1992): *Вольный каменщик*. М.: Московский рабочий, 1992. 336 с. ISBN 5 – 239 – 00627 – X.

ПОЛИКОВСКАЯ, Л.В. (2014): *Жизнь Михаила Осоргина, или Строительство собственного храма*. СПб: Книга; Победа, 2014. 448 с. ISBN 978-5901805-84-8.

ХАТЯМОВА, М.А. (2008): Метатекстовая структура в романе М.А. Осоргина «Вольный каменщик» (1935). In *Сибирский филологический журнал*. Новосибирск, 2008. № 2. С. 93 –108. ISBN 1813-7083.

#### **Профиль автора:**

*Марина Альбертовна Хатямова – доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: история и поэтика русской литературы первой половины XX века, литература русского зарубежья, проблемы повествования.

Национальный исследовательский Томский государственный университет, 634050 Томск, проспект Ленина, 36, Российская Федерация

**Khatyamovama@mail.ru**

#### **About the author:**

*Marina Albertovna Khatyamova - Doctor of Philology, Professor;*

Research interests: the history and poetics of Russian literature of the first half of the twentieth century, Russian literature abroad, the problems of narration.

National Research Tomsk State University, 634050 Tomsk, Lenina street, 36, Russian Federation

**Khatyamovama@mail.ru**

## ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В ТРЕХ ПЕРЕВОДАХ «АЛИСЫ В СТРАНЕ ЧУДЕС» ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА

### FEMALE IMAGES IN THE THREE TRANSLATIONS OF "ALICE IN WONDERLAND" BY LEWIS CARROLL

Ирина Алексеевна Шишкова

Резюме: статья посвящена анализу трансформаций женских образов в трёх известных переводах «Алисы в стране чудес» Льюиса Кэрролла: Владимира Набокова (1923), Н. М. Демуровой (1965) и Б. В. Заходера (1972). Каждый трансформированный текст знаменитой сказки отличается самобытностью. Если работы Демуровой и Заходера завоевали огромную популярность еще в Советском Союзе, то перевод Набокова пришел к российскому читателю только после перестройки и по сей день вызывает горячие споры многочисленных поклонников «Алисы». Особую сложность при переводе представляют имена действующих лиц и названия мест, а также сам английский контекст. В этой связи интересно рассмотреть художественные особенности словесных портретов женских персонажей: самой Алисы, ее сестер, Мыши, Герцогини и Королевы. Три мастера по-своему подошли к трактовке образа главной героини, прототипом которой послужила Алиса Лидделл. Как известно, Набоков переименовал Алису в Аню, Демурова сохранила в ней английскость, тонко подчеркнув ментальность маленькой викторианки, а Заходер превратил ее в любознательную девочку, интересующуюся всем на свете. В каждой русскоязычной версии представлены остроумные пародии, тонкие идиомы, изящная игра слов, забавные эпитеты, призванные заменить неповторимые находки Кэрролла. Владимир Набоков поместил блестящий кэрролловский текст в русское пространство предреволюционной России. Демурова уделила особое внимание сохранению оригинала, а Заходер назвал свой перевод пересказом, хотя не менее бережно отнесся к произведению Кэрролла.

Ключевые слова: «Алиса в стране чудес», Льюис Кэрролл, Герцогиня, Королева, викторианство.

Abstract: the article highlights the analysis of transformations of female images in the three well-known translations of "Alice in Wonderland" by Lewis Carroll: Vladimir Nabokov's (1923), N.M. Demurova's (1965) and B.V. Zakhoder's (1972). Each translated text of the famous fairy tale is original. If the works of Demurova and Zakhoder enjoyed tremendous popularity in the Soviet Union, Nabokov's translation came to the Russian reader only after perestroika and to this day causes heated discussions among the numerous admirers of 'Alice.' The rendering of the character names and places presents a particular difficulty in the translation, as well as the English context itself. In this regard, it is interesting to consider the artistic features of verbal portraits of female characters: Alice herself, her sisters, the Duchess and the Queen. The three masters approached the interpretation of the Alice image, the prototype of which was Alice Liddell, in their own way. As you know, Nabokov renamed Alice in Anya, Demurova retained her Englishness, subtly emphasizing the mentality of the little Victorian, and Zakhoder turned her into an inquisitive girl, interested in everything in the world. Each Russian version presents witty parodies, subtle idioms, elegant wordplay, funny epithets, designed to replace Carroll's unique style. In Nabokov's translation the scene is laid in pre-revolutionary Russia. Demurova paid special attention to preserving the original, and Zakhoder called his translation a retelling, although he treated Carroll's text not less carefully.

Key words: 'Alice in Wonderland', Lewis Carroll, Duchess, Queen, Victorian.

Главная героиня Алиса из знаменитой сказки Чарльза Лютвиджа Доджсона (Charles Lutwidge Dodgson, 1832-1898), более известного всемирной читательской аудитории под псевдонимом Льюис Кэрролл, «Алиса в стране чудес» ('Alice in Wonderland,' 1865), завоевала любовь детей всего мира и неоднозначное отношение взрослых. По убеждению известного исследователя творчества Кэрролла, писателя М. Гарднера, время этой книжки для английских и американских детей прошло, так как события, свидетельницей которых оказалась главная героиня Алиса, воспринимаются ими не только как слишком странные, но и порой пугающие (Гарднер 1990, 251). Однако для юных российских читателей приключения маленькой англичанки не теряют своей привлекательности благодаря замечательным переводам В. Набокова (1923),

Н.М. Демуровой (1965) и Б.В. Заходера (1972).

В каждой версии присутствуют образные русские идиомы, утонченная игра слов, пародии и забавные эпитеты, призванные заменить уникальные находки Кэрролла. Авторы переводов продемонстрировали самобытный подход к оригиналу, однако их всех объединяет уважительное и бережное обращение с текстом и особое отношение к его культурно-семантической интерпретации. Обладая хорошим чувством юмора, они не ищут дополнительных «взрослых» смыслов в искрометных шутках Кэрролла.

В данной статье речь пойдет о женских персонажах сказки Кэрролла, но прежде чем приступить к анализу лингвистических средств, при помощи которых в русских версиях были воплощены незабываемые образы самой Алисы, ее сестер, Герцогини и Королевы, представляется необходимым остановиться на истории создания указанных переводов.

Если работы Н.М. Демуровой и Б.В. Заходера завоевали огромную популярность еще в Советском Союзе, то набоковское переложение «Аня в стране чудес» пришло к российскому читателю только после перестройки и по сей день по-разному воспринимается многочисленными поклонниками «Алисы».

Рассматривая текст сказки как развернутую метафору, Н.М. Демурова считала его непереводаемым. Тем не менее, прочитав имеющиеся варианты, решила сама взяться за дело, отказавшись редактировать перевод с болгарского и четко сформулировав свою задачу: «Мне хотелось сохранить и передать в русском переводе <...> два «адреса» книги — взрослым и детям, разуму и непосредственности. Русская «Алиса», думала я, должна быть понятной и близкой малышам — и в то же время не скользить по поверхности, сохранить кэрролловскую глубину, предназначенную ученым» ( Демурова 1970, 160 ).

По мнению переводчицы, в прежних интерпретациях «Алисы» можно выделить два направления: к первому относится стремление сделать текст понятным ребенку, произведя в нем соответствующие трансформации английских реалий, а ко второму - «бездумное и безграмотное “воспроизведение” текста» (Там же, 158).

Б. В. Заходер, советский и российский писатель и поэт, адресовал свой перевод именно детям, отказавшись от буквального воспроизведения текста и заменив его пересказом. Понимая, насколько трудна его задача, во вступительной главе «Никакая, из которой тем не менее можно что-то узнать», отсутствующей в оригинале Кэрролла, переводчик вспоминал о том, как ему не хотелось испортить «веселую, умную, озорную, расчудесную сказку» (Заходер 1987, 10), превратив ее в нечто скучное и чуждое для восприятия ребенка. Как отмечал писатель, для того чтобы по-настоящему оценить это произведение, нужно было соблюсти два условия: иметь чувство юмора, а также приобрести соответствующие знания о мире и, конечно, об Англии (Там же, 6-7). Приступив к пересказу сказки, Заходер постарался не только сохранить ее занимательность, но и призвал юных читателей стать более любознательными и почаще обращаться к взрослым с вопросами по соответствующей тематике (Там же, 7-8), что способствовало успешной реализации воспитательно-образовательной функции.

Общеизвестно, что молодой Набоков, получивший образование в Петербурге и Кембридже, выпустил свою версию «Алисы» под псевдонимом В.Сирин и получил за нее пятидолларовый гонорар. Став великолепным стилистом в расцвете своей писательской карьеры, в двадцать четыре года, находясь в эмиграции, Набоков был еще начинающим переводчиком, и «Аня в стране чудес» стала его первым значимым произведением. Возможно, именно поэтому у перевода много как достоинств, так и недостатков, которые воспринимаются горячими поклонниками писателя как

достоинства. Неоднозначное толкование набоковской версии можно объяснить и изменениями, произошедшими в русском языке с 1923 г., и восторженным отношением читателей к литературному таланту самого Набокова. В настоящее время в блогах российских поклонников творчества Кэрролла продолжается горячая дискуссия по поводу качества набоковского перевода. Вместе с тем при более пристальном изучении текста становится очевидным, что Набоков отнесся к своей задаче крайне серьезно, попытавшись не оставить без внимания ни одного примера игры слов и не пропустив ни единой строчки. Нельзя не отметить живость диалогов и красочность передачи писателем речевых характеристик каждого персонажа.

Кэрролл писал свою сказку прежде всего для детей, а именно для трёх сестёр Лидделл (Liddell), дочерей ректора оксфордского Крайст Черч колледжа. Книга получила «путёвку в жизнь» после того, как 4 июля 1862 г. профессор этого колледжа Доджсон пригласил на лодочную прогулку по Темзе тринадцатилетнюю Лорину, десятилетнюю Алису и восьмилетнюю Эдит. Их сопровождал его друг Робинсон Дакворт. Во вступительном стихотворении к сказке автор обращается к своим слушательницам, постоянно требовавшим от него новых историй, в персонажах которых они узнавали себя (Демурова 2009, 139):

«Безжалостные! / В жаркий день,/ В такой сонливый час,/ Когда бы только подремать,/ Не размыкая глаз,/ Вы требуете, чтобы я/ Придумывал рассказ./ И Первая велит начать/ Его без промедленья,/ Вторая просит: «Поглупей/ Пусть будут приключенья»./ А Третья прерывает нас/ Сто раз в одно мгновенье». (Перевод Д. Орловской)

Бесспорно, главным женским персонажем в книге является десятилетняя Алиса.

Три переводчика по-своему подошли к её портретно-личностным характеристикам, верно описав рефлексию десятилетней девочки по поводу того, что, по её мнению, считалось приличным или непозволительным как в России того периода, так и в викторианской Англии. Например, героиня боялась, что её примут за дурочку (у Набокова и Заходера) или за страшную невежду у Демуровой, если она будет задавать слишком много вопросов взрослым: «Ах, за какую дурочку примут меня! Нет, лучше не спрашивать: может быть, я увижу это где-нибудь написанным» (Набоков 1989, 12).

«И все подумают, что я страшная невежда. Нет, не буду никого спрашивать! Может, увижу где-нибудь надпись!» (Демурова 1990, 10)

«Но ведь эта тетя тогда подумает, что я дурочка, совсем ничего не знаю! Нет уж, лучше не буду спрашивать» (Заходер 1987, 15).

Алису с ее склонностью к сочинительству Демурова называет глупышкой, Набоков - странным ребёнком, а Заходер – выдумщицей:

«Эта глупышка очень любила притворяться двумя разными девочками сразу» (Демурова 1990, 14).

«Странный этот ребенок очень любил представлять из себя двух людей» (Набоков 1989, 19).

«Эта выдумщица ужасно любила понарошку быть двумя разными людьми сразу!» (Заходер 1987, 20)

Описывая ментальность девочки, Кэрролл останавливается на её эмоциональных проявлениях, особенностях восприятия культурных составляющих, ценностных ориентациях и размышлениях по поводу отношений с миром взрослых.

Набоков сделал Алису русской девочкой и переименовал в Аню. Как представляется, живя в Германии и тоскуя по родине, в своем переводе писатель стремился показать жизнь русской семьи с ее размеренным предреволюционным

бытом, придав английским кэрролловским образам поистине «русский дух». В то же время, по-видимому, в связи неопытностью молодого переводчика в версии Набокова часто встречается буквальное воспроизведение английского текста, например, в самом начале сказки, в Главе Первой.

Так, у Кэрролла мы читаем : “ <...> the hot day made her feel very sleepy and stupid <...> ” ( Carroll 1939, 5 ).

В свою очередь, описывая памятный июльский полдень, Набоков переводит ту же фразу о состоянии девочки Ани следующим образом: «Она чувствовала себя глупой и сонной – такой был жаркий день» (Набоков 1989, 7).

Английская Алиса плетет венки из маргариток, а русская Аня – из ромашек. Возможно, именно ностальгические чувства побудили Набокова выбрать для перевода английского слова daisy вариант «ромашка» и предложить для выражения making a daisy - chain замену «свить из них цепь» (Там же), а не «сплести венок» (Демурова 1990, 7). Венок из маргариток превращается у молодого писателя в «цепь», хотя, возможно, он имеет в виду не венок как таковой, а действительно цепь, но свитую не из ромашек, а из стеблей одуванчиков. Можно предположить, что это занятие было более свойственно девочкам, и молодого Набокова не интересовало, как именно они её плели, поэтому он оставляет в тексте словосочетание «свить цепь». Придерживаясь русского пространства, писатель намеренно отказывается от названия «маргаритка», поскольку последняя является типичным символом английского пейзажа.

Заходер оставляет «венки из маргариток», что полностью соответствует тексту Кэрролла, а Демурова вообще опускает слово daisy и выбирает, чтобы не пострадал английский колорит, вариант «цветы для венка» (Демурова 1990,11), что вполне оправданно, поскольку для русского читателя «венки из маргариток» звучит менее привычно.

В сказке Алиса бежит за говорящим Белым Кроликом, который юркнул в нору под живой изгородью, типичным элементом английского пейзажа, а девочка Аня проваливается в нору под кустом шиповника. Так, у Набокова читаем, что кролик «юркнул <...> в большую нору под шиповником» (Набоков 1989, 8), у Демуровой – «юркнул в нору под изгородью» (Демурова 1990, 12), а у Заходера: «Белый кролик скрылся в большой норе под колючей изгородью» (Заходер 1987, 13). Интересно, что Набоков специально выбирает вариант «шиповник» как кустарник, типичный для русских дач, а Демурова и Заходер оставляют именно слово «изгородь» в ее английском значении «живая изгородь», которую подстригают и подравнивают. Заходер использует эпитет «колючая», что придает этому слову еще большую наглядность.

Все три переводчика корректно передают словосочетание orange marmalade, который видит Алиса в банках на полках колодца. Заходер и Демурова называют его апельсиновым вареньем, а Набоков – клубничным, поскольку придерживается русского контекста. Иностранцам интересно будет интересно узнать, что для русских людей слово «мармелад» означает «конфеты в виде желеобразной массы на основе фруктового или ягодного пюре». Как и у Кэрролла, во время безумного чаепития Мартовский Заяц предлагает Алисе вина в переводах Демуровой и Набокова, поскольку в XVII и XVIII веках вино, разбавленное водой, давали детям вместо простой воды во избежание инфекций, а в Советском Союзе Очумелый Заяц Заходера в начале 70-х годов XX века предлагает Алисе вместо вина торт, что тоже представляется оправданным.

Целью Н.М. Демуровой было сохранить в Алисе английскость и передать составляющие, наиболее полно характеризующие ментальность маленькой

викторианки, а Борис Заходер писал о том, что для него главным было не просто сохранить в русском варианте все причудливые словесные обороты и шутки, сопровождаемые уникальной игрой слов, придуманной Кэрроллом, а познакомить читателей с непосредственной, искренней, веселой и воспитанной, а также умной и любознательной девочкой Алисой (Заходер 1987, 11).

Особую сложность при переводе этой знаменитой книги вызывают «говорящие» имена персонажей, названия мест, а также английскость самого контекста. В передаче имен и названий Н.М. Демурова видела трудную задачу для переводчика, так как почти каждое из них закодировано. Однако если имена представляют собой загадку для современного читателя, то для самой Алисы Лидделл и ее сестер в них нет ничего необычного. Говоря о женских образах сказки, нельзя не вспомнить о персонажах мужского пола, именами которых Кэрролл назвал своих юных слушательниц: хвастливого Попугайчика Лори (the Lory), который постоянно твердил, что он старше и поэтому все лучше всех знает. Под его именем скрывалась старшая сестра Лорина (Logina), гордившаяся тем, что ей уже исполнилось тринадцать лет. Н. М. Демурова оставила ей это имя, что сделал и В. Набоков, назвав персонажа Лори, но при этом он скорее имел в виду не девочку-подростка, а породу австралийского попугайчика лори. Б. Заходер убрал из своего текста конкретное сходство с Лориной и ввёл в него просто Попугая, подчеркнув своеобразную манеру поведения этой птицы. В этой связи Набоков подчеркнул независимый характер Ани (Алисы), которой не хотелось терпеть покровительственного отношения Лорины (Лори): «Я старше вас и поэтому знаю лучше», а это Аня не могла допустить <...> (Набоков 1989, 39). В своем переводе Демурова делает акцент на соперничестве двух сестер: «Я старше, чем ты, и лучше знаю, что к чему!» (Демурова 1990, 26)

А Заходер придаёт словесной «перепалке» персонажей более разговорный характер:

«Я старше тебя, значит, я все лучше знаю!» (Заходер 1987, 30)

Восьмилетнюю Эдит (Edith), младшую сестру Алисы, (the Eaglet), Демурова назвала Орленком Эдом, Заходер – Орленком Цып-Цып, намекнув на её «малый рост», а Набоков – просто Орленком.

В своих версиях три переводчика показывают воспитанность и учтивость этих персонажей, каждодневной «дрессировке» которых были посвящены усилия их гувернантки, мисс Прикетт (Miss Prickett), которой в сказке было суждено стать Мышью (the Mouse). Она учила девочек сдержанности и терпению, приказывая им не докучать взрослым своими вопросами и всегда помнить о приличиях, поэтому даже в воздухе Алиса пытается сделать реверанс, то есть поступить именно так, как от неё ожидают. В оригинале Кэрролл интересуется у своих слушательниц и, конечно, у читательниц, как бы они повели себя в подобной ситуации:

“and she tried to curtsy as she spoke—fancy curtseying as you're falling through the air! Do you think you could manage it?” (Carroll 1939, 7)

В переводе Набокова утрачивается доверительная тональность Кэрролла:

«Тут она попробовала присесть – на воздухе-то!» (Набоков 1989, 12).

У Заходера перевод этого предложения отличается большей эмоциональностью, чем у Демуровой, и прямой обращенностью к воображению юного читателя: «Вдобавок Алиса попыталась еще вежливо присесть! Представляете?

Книксен в воздухе! Вы бы смогли, как вы думаете?» (Заходер 1987, 15)

В версии Демуровой тот же вопрос, хотя и передает личную заинтересованность рассказчика в ответе собеседника-ребенка, но звучит довольно сдержанно:

«Можешь себе представить реверанс в воздухе во время падения? Как, по-твоему, тебе бы удалось его сделать?»

Даже с поросёнком в Главе 6 “Pig and Pepper”, Алиса общается так, как её учили взрослые, над чем подтрунивают авторы переводов:

«Не хрюкай, — сказала Аня. — Вежливые люди выражаются иначе» (Набоков 1989, 100).

«Не хрюкай, — сказала Алиса. — Выражай свои мысли как-нибудь по-другому!» (Демурова 1990, 50).

В переводе Заходера голос Алисы звучит назидательно, именно так, как часто говорили с ней старшие: «Не хрюкай, — сказала Алиса строго, — детям хрюкать неприлично, и никто тебя не поймет!» (Заходер 1987, 71).

Своим поведением Мышь вызывала у других действующих лиц большое уважение, хотя те часто не упускали случая по-доброму посмеяться над её высокомерием:

«Может быть, она не понимает по-русски, — подумала Аня. — Вероятно, это французская мышь, оставшаяся при отступлении Наполеона» (Набоков 1989, 37).

"Наверное, она не понимает по-нашему,- подумала Алиса.- А-а, я догадалась: это, наверное, французская мышь. Приплыла сюда с войсками Вильгельма Завоевателя!» (Заходер 1987, 27)

«Может, она по-английски не понимает? - подумала Алиса. - Вдруг она француженка родом? Приплыла сюда вместе с Вильгельмом Завоевателем...» (Демурова 1990, 23).

Как известно, Кэрролл в образе Мыши воплотил типичные черты чопорных гувернанток того времени. В речи Мыши как сам Кэрролл, так и три переводчика сохраняют «командные нотки», типичные для общения старших с детьми:

“Sit down, all of you, and listen to me!” (Carroll 1939, 21)

«Наконец Мышь, к которой все относились с почтением, закричала: Садитесь, все садитесь и слушайте. Вы у меня вмиг высохнете!» (Демурова 1990, 27)

На скучную и запутанную историю, которую рассказывает Мышь (мисс Прикетт), персонажи в трёх русских версиях реагируют по-разному. Например, у Кэрролла Лори невольно вздрагивает, потому что, по-видимому, вспоминает скучные уроки мисс Прикетт в классной комнате:

“Ugh!” said the Lory, with a shiver (Carroll 1939, 21).

У Демуровой Лори не в силах сдержать скуку: «Д-Да! – сказал попугайчик не очень учтиво» (Демурова 1991, 26).

У набоковского Лори рассказ Мыши вызывает скрытое отвращение:

«Ух!» – тихо произнес Лори, и при этом его всего передернуло (Набоков 40) .

У Заходера Попугай открыто выражает свои эмоции:

«Бррррр!» – откликнулся Попугай (Заходер 1987, 36).

Образ восьмилетней Эдит, Орлёнка Эда (Демурова) или Орлёнка (Набоков и Заходер) также в каждом переводе приобретает свои специфические черты.

Например, этот персонаж смело говорит с Дронтом или Додо, которого совсем не боится, когда тот запутанно объясняет, как можно поскорее высохнуть:

“Speak English,” said the Eaglet. “I don't know the meaning of half those long words, and, what's more, I don't believe you do either!” And the Eaglet bent down its head to hide a smile: some of the other birds tittered audibly (Carroll 1939, 22)

В версии Заходера Орленок звучит даже довольно дерзко, употребляя такие вульгаризмы, как «тарабарщина» и «абракадабра», но тем не менее не рискует смеяться открыто и «деликатно отворачивается», чтобы не обидеть Додо:

«А может, хватит на сегодня тарабарщины? - перебил его Орленок Цып-Цып. - Я и половины этой абракадабры не понимаю, да и ты сам, по-моему, тоже! Кое-кто из птиц захихикал, а Орленок деликатно отвернулся, чтобы скрыть улыбку» (Заходер 1987, 37).

У Демуровой и Набокова та же самая сцена выполнена в более приглушенных тонах: «Говорите по-человечески, - сказал Орленок Эд. - Я и половины этих слов не знаю! Да и сами вы, по-моему, их не понимаете.

И Орленок отвернулся, чтобы скрыть улыбку. Птицы тихо захихикали» (Демурова 1990, 27).

«Говорите по-русски, – крикнул Орленок. – Я не знаю и половины всех этих длинных слов, а главное, я убежден, что и вы их не понимаете!

И Орленок нагнул голову, скрывая улыбку» (Набоков 1989, 41-42) .

Алиса, вступая в мир взрослых, встречает на своём пути нервного Белого Кролика, безумную Герцогиню и кровожадную непредсказуемую Королеву. Эти абсурдные антропоморфные существа пытаются командовать Алисой, но той удается вежливо, но в то же время настойчиво отстаивать свое мнение и не идти у них на поводу.

Кэрролл, описывая своих персонажей, невольно подвергает сомнению безусловную нравственность в Стране Чудес, смеясь над «занудливой» и сначала сердитой, а потом притворно любезной Герцогиней. В её образе отражены черты писательниц-моралисток того времени, которые, несмотря на свой весомый вклад в детскую литературу, изнуряли своих читателей бесконечными нотациями. Во времена Кэрролла его «Алиса» произвела настоящую революцию в детской литературе, позволив себе не только наставлять и обучать детей, но и развлекать.

Три переводчика подчёркивают агрессивность Герцогини и Королевы по отношению к окружающим, их нетерпимость, лицемерие и уродливую внешность.

По мнению Мартина Гарднера, прообразом Герцогини Тенниела послужила Маргарита Маульташ, изображенная на картине фламандского художника XVI века Квентина Массейса «Уродливая герцогиня» (Демурова, 147). Маульташ считалась одной из самых уродливых женщин в истории.

Трем переводчикам нельзя отказать в чувстве юмора при переводе колыбельной Герцогини, среди которых наиболее удачным представляется вариант Набокова, пародирующего Лермонтова:

«Вой, младенец мой прекрасный,/ А чихнешь — побью!/ Ты нарочно — это ясно... Баюшки-баю» (Набоков 1989, 97).

В образе королевы на иллюстрации Тенниела многие видели королеву Викторию, славящуюся своей любовью к наставлениям. Однако она не была жестокой, и в литературе, посвященной «Алисе», часто рассказывают о том, как ей нравилась книга Кэрролла. В трёх переводах подчеркивается ее любовь к раздаче различных нелепых поручений и команд, а также её излюбленная фраза “Off with her head!” – «Отрубить ей голову!»

Таким образом, в русских версиях Алисы сохранена любовь Кэрролла к детям, его искрометный юмор и трепетное отношение как к положительным, так и отрицательным женским образам.

### **Использованная литература / References**

ГАРДНЕР, М. (1990): Аннотированная Алиса. In Льюис Кэрролл. *Приключения Алисы в стране чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье*. 2-е стереотипное издание. Издание подготовила Н.М.ДЕМУРОВА. Москва: «Наука», 1978, 1990. 366 с. ISBN 5-02-012769-8.

ДЕМУРОВА, Н.М. (1970): Голос и скрипка. In *Мастерство перевода. Сборник седьмой*. Москва: Советский писатель, 1970. 544 с.

КЭРРОЛ, Л. (1987): *Приключения Алисы в стране чудес*. Перевод Б. Заходера. Новосибирское книжное издательство, 1987. 280 с.

КЭРРОЛ, Л. (1990): *Приключения Алисы в стране чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье*. 2-е стереотипное издание. Издание подготовила Н.М.ДЕМУРОВА. Москва: «Наука», 1978, 1990. 366 с. ISBN 5-02-012769-8.

КЭРРОЛ, Л. (1989): *Аня в стране чудес*. Перевод В. Набокова. Ленинград: «Детская литература», 1989. 222с. ISBN 5-08-000172-0.

THE LEWIS CARROLL BOOK (1939): *Alice in Wonderland*. New York : Tudor Pub. Co., 1939. 439p.

#### **Профиль автора:**

*Ирина Алексеевна Шишкова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: преподавание английского языка, английская литература, перевод английской детской литературы, русская и английская детская литература.

Литературный институт имени А. М. Горького, Москва, Тверской бульвар 25, 123104, Российская Федерация.

**ishishkova@yandex.ru**

#### **About the author:**

*Irina Shishkova, Doctor of Philological Sciences, Professor*

Research interests: Teaching English as a Foreign Language, English Literature, Translation of English Children's Literature, Russian and English Children's Literature.

The Maxim Gorky Institute of Literature and Creative Writing, Moscow, Tverskoy Blvd. 25, 123104, Russian Federation.

**ishishkova@yandex.ru**

## «СКАЗКИ ОБ ИТАЛИИ» М. ГОРЬКОГО: ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ ИЛИ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ?<sup>131</sup>

### “TALES OF ITALY” BY M.GORKY: LITERATURE FOR CHILDREN OR FOR ADULTS?

Ольга Владимировна Шуган

Резюме: В статье рассматривается жанр «Сказок об Италии» М. Горького, которые сравниваются с другими сказками Горького и анализируются в контексте литературно-эстетических исканий серебряного века. В отличие от других сказок писателей серебряного века в «Сказках об Италии» не было ничего сказочного. Показано стремление Горького изобразить Италию как некий идеальный мир и страну, где возможны разные чудеса. Осмысливается понятие «сказка» и «чудо» у Горького: для писателя сказка – это сам предмет изображения: сказка самой жизни, ее идеальное содержание.

Ключевые слова: «Сказки об Италии», Горький, жанр, серебряный век, мифотворчество, идеал

Abstract: In the article the genre of "Tales of Italy" of M. Gorky is analyzed in comparison with the other fairy tales by M. Gorky and in the context of literary and esthetic searches of silver age. Unlike other fairy tales by writers of silver age in "Tales of Italy" there was nothing fantastic. Gorky's attempt to represent Italy as an ideal world, the country where different miracles are possible, is shown. The concept of "fairy tale" and "miracle" in Gorky's works is comprehended: for the writer the fairy tale is an object of image: fairy tale of the life, its ideal contents.

Key words: "Tales of Italy", Gorky, genre, silver age, mythmaking, ideal

Мало кому известно, что Горький – автор замечательных детских сказок. Хотя удельный вес этих сказок по сравнению со всем корпусом литературного наследия невелик, они очень колоритны и являются ярким пятном на фоне серых уездных Городков Окуровов, и унылой жизни их обывателей, наводнивших произведения писателя. Сколько сказок у Горького? Ранняя сказка «Жила на земле девушка», сказка «Жил-был статский советник», «Про Иванушку-дурачка, русская народная сказка», валашская сказка «О маленькой фее и молодом чабане», «Старый год», «Товарищ», «Яшка», «Утро», «Воробышко», «Случай с Евсейкой», уже упоминаемый «Самовар».

Сказки Горького привлекали внимание литературоведов. Исследователь фольклора В.П. Аникин даже назвал Горького «зачинателем нового искусства», так как его творчество ознаменовало «наступление нового этапа в развитии сказки» (Аникин 1985, 14). К такому выводу приводит ученого жанровое разнообразие сказок Горького: романтико-лирическая сказка «Утро», нравоучительно-ироническая «Воробышко», сатирически-аллегорическая «Самовар», политическая, отрицающая православные ценности (веру, смирение, милосердие) «Яшка», а также одна из первых в советское время увлекательная приключенческо-познавательная сказка «Случай с Евсейкой». Эти сказки А.М. Горького 1910-1920-х гг. определили практически все направления в развитии детской литературной сказки нового времени. «С острым ощущением всего прекрасного в мире, с радостным ощущением своего призвания бороться против тех, кто мешает людям быть счастливыми, вступил Горький в литературу и всегда оставался верен этому призванию. И в сказках для детей писатель был таким же», - пишет В.П.Аникин (Аникин 1985, 14). Изображение чудесного в реальной жизни, в труде людей, оптимизм, единство романтического восхищения красотой мира и

---

<sup>131</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ/РФФИ (проект № 16-04-00394 «М. Горький в Италии К 150-летию со дня рождения писателя»).

сатирического изображения мещанства - особые свойства поэтики горьковских сказок. Не случайно свои произведения об Италии он также назвал сказками.

«Сказки об Италии» (1911-1913) стоят несколько особняком в ряду других, так же, как и «Русские сказки», написанные в то же время. Название «сказки» продолжает вводить в заблуждение читателей, поэтому они ошибочно издаются для детей, как детская литература. Это произведение вошло в школьную программу: «Сказки об Италии» предлагаются для чтения и изучения в среднем звене (в 7-м классе – программа В.Г. Маранцмана, в программе Т.Ф. Курдюмовой – в 8 классе). И хотя еще при жизни Горького, в 1919 г. в библиотеке детского журнала «Северное сияние» вышли четыре сказки «Стачка», «Цветок», «Тоннель», «Пепе», с иллюстрациями Маковского, все же этот цикл нельзя отнести к детской литературе. Правда некоторые из сказок, например, про Пепе, могут быть предназначены для детей, но большинство адресованы взрослым. Жанровая неоднозначность, а также тематика некоторых сказок вызывают трудности при изучении их в школе.

Последнее время литературоведы все чаще обращаются к этому циклу Горького, отходя от прежней довлеющей социологической трактовки и рассматривая «Сказки» в контексте идейно-художественных исканий начала XX века.

«Сказки об Италии» первоначально возникали как импровизации. «Алексей Максимович,— вспоминала Е. П. Пешкова,— любил рассказывать сыну различные сценки и эпизоды из итальянской жизни; мальчик с увлечением слушал рассказы отца. Некоторые из этих устных новелл Алексея Максимовича потом вошли в цикл „Сказки об Италии“» (Горький 1971, 543-544). Это свидетельство подтверждается замечанием самого Горького в письме к Е. П. Пешковой, отправленном с Капри 3 (16) марта 1911 г.: «Посылаю для Максима „сказку“ — хотя это сцена с натуры, и я тебе, должно быть, рассказал уже ее» (Горький 2002, 7). «Посылаю тебе, старикан,— писал он Максиму 4 (17) января 1911 г.,— мой рождественский рассказ: он напечатан сразу в четырех больших газетах...» (Горький, 2001, 8: 228). Здесь речь идет о сказке, вошедшей позднее в цикл под номером XXI. 27 сказок публиковались в газетах «Звезда», «Правда», «Русское слово», «Киевская мысль», а также журналах «Путь», «Запросы жизни», «Современник» и др. В 1913 г. они вышли отдельной книгой.

В рецензии на книгу «Сказок» критик Измайлов писал: «...здесь нет ни одной сказки в условном литературном смысле,— это простые картинки жизни, те вымыслы действительности, про которые Андерсен сказал, что это самые лучшие сказки...» (Измайлов, 1913). Подобные высказывания появлялись не один раз, что вынудило Горького давать объяснение в 1919 г. в связи с готовящимся изданием «Сказок» в издательстве Гржебина.

В предисловии «От редакции» Горький так определил их сущность: «Имя М. Горького достаточно известно, и нового о нем ничего не скажешь.

„Сказки“ написаны им в те годы — 906— 913, — когда он жил в Италии, самой красивой стране Европейского материка. В сущности своей — это не „сказки“, то есть не игра фантазии человека, которого слишком утомила, измаяла суровая действительность или тяжкая скука жизни, который, утешая сам себя и ближних силой своего воображения, создает другую жизнь, более яркую, праздничную, более милую и ласковую или даже хотя бы и более страшную; эти сказки и не „выдумка“ писателя, в которой скрыто поучение или притаилась резкая правда, как в чудесных, умных сказках знаменитого Вольтера, Лабулэ, Салтыкова-Щедрина и других писателей. „Сказки“ М. Горького — это картинки действительной жизни, как она показалась ему в Италии; он назвал эти картинки сказками только потому, что и природа в Италии, и нравы ее

людей, и вся жизнь их — мало похожи на русскую жизнь и русскому простому человеку действительно могут показаться сказками.

Возможно, что автор несколько прикрасил итальянцев, но — природа их страны так хороша, что и люди ее невольно кажутся, может быть, лучше, чем они есть на самом деле. Но и вообще — немножко прикрасить человека — не велик грех; людям слишком часто и настойчиво говорят, что они плохи, почти совершенно забывая, что они — при желании своем — могут быть и лучше (Горький 1971, 552-553).

Жанровое своеобразие «Сказок об Италии» стало темой многих работ о Горьком (Муратова 1951; Быковцева 1979; Роговер 2004; Лейдерман 2005; Спиридонова 2017; Науменко-Порохина 2017; Васильева 2017 и др.). К.Д. Муратова выделяла среди них новеллы, легенды, очерки, портретные зарисовки, «святочные» и «фантастические» рассказы (Муратова 1951, 166). Современный исследователь Роговер Е.С. также отмечает в «Сказках» наличие разных жанров: рассказ, короткая сюжетно острая новелла, легенда, лирический очерк, сценка (Роговер 2004). Из этого видно, что название «Сказки» является весьма условным. Вспомним, что в письмах к сыну Горький использовал определения «сценка», «рождественский рассказ». В письмах И.П. Ладыжникову (от 11 сент. 1912 г.) и И.Д. Сытину (от 21 апреля 1912 г.) он называл сказки «Итальянскими очерками». Жанровое определение «очерк» возникло не случайно. Оно указывает на реальную, жизненную основу Сказок об Италии. В книге Муратовой «Горький на Капри» приводятся эпизоды стачечного движения, описанного Горьким (Муратова 1971, 154). Горький был непосредственным свидетелем встречи детей Пармы, которую он наблюдал во время своей поездке в Геную вместе с Ю. Желябужским. Они жили в гостинице на площади вокзала, посреди которой стоял памятник Колумбу, уроженцу Генуи. «И вот, однажды утром, - вспоминал Желябужский, - выйдя на балкон, мы увидели, что к вокзалу стекаются толпы простого народа, с оркестрами музыки и знаменами. Конечно, А.М. заинтересовался <...> мы спустились и были свидетелями той суеты, которая вам хорошо известна по рассказу» (Горький 1971, 551). Горький в письме И.А. Бунину от 18 августа 1912 г. рассказывал реальный случай, как дочь сказала матери, что у нее слабое сердце, а мать, чтобы доказать обратное, предложила устроить соревнование. Они бежали по Санта Лючия, в присутствии судей, мать победила, а потом умерла в кантине, когда там пили вино и танцевали, отмечая ее победу. Эта история легла в основу сказки XXII о Нунче. Сказка XI о гибели рыбаков навеяна жизненными впечатлениями: Горький пережил нечто подобное на о. Иския во время морской прогулки, когда внезапно налетевший шквальный ветер унес весла и руль. «Только неожиданное улучшение погоды, наступившее также внезапно, как перед тем началась буря, дало возможность спастись» (Zveteremich 1954, 7-8).

На эту особенность Сказок обратил внимание Н.Л. Лейдерман в статье «Проблема идеала в “Сказках об Италии”»: «жизненный материал в них преимущественно достоверный, а порой даже документальный, а между тем в ассоциативном поле “сказок” и даже в их сюжетике огромное место занимают условные, даже мистические образы из Священных книг» (Лейдерман 2005, 165).

В связи с выходом в 1919 г. в библиотеке детского журнала «Северное сияние» четырех итальянских сказок Горького: «Стачка», «Цветок», «Тоннель» и «Пепе» (М. Горький. Сказки; с рис. худож. Маковского. Пг.: Гос. Изд-во, 1919), на страницах журнала «Книжный мир» появился следующий отзыв: «Сказки эти — особые сказки. В них нет ничего волшебного, фантастического в обычном сказочном стиле.

Это всё — картинки из жизни трудовой Италии <...> Но хотя в этих „сказках“ — не „складка“, а „быль“, тем не менее в них есть то очарование, которое мы испытываем,

читая сказку. „Сказочен“ этот энтузиазм товарищеского чувства рабочих, который внедряет в голову рабочего мысль о непобедимости рабочих. Сказочна эта несокрушимая вера в могущество человеческого труда, побеждающего мир. И разве не сказочен весь этот итальянский фон, согретый благодатным южным солнцем?» (Книжный мир 1920, 6).

«Сказочность» - в необыкновенном богатстве творческих возможностей человека, в упорстве борьбы за переустройство жизни», - пишет И.И. Моисеева (Моисеева 1997, 118). Главное, по мнению Моисеевой, светлое, доброе в людях, то прекрасное, что заложено в человеке. На этой основе, по мнению писателя, создается подлинное человеческое счастье. Именно в сказке с древнейших времен воплощались мечты человека о гармоничном устройстве мира, о прекрасном и возвышенном, о победе добра над злом. Сказка обращена к каждому, ей присущ трагический и одновременно жизнелюбивый взгляд на жизнь. Несмотря на преобладание новеллистического сюжета в цикле, Моисеева определяет очерковую направленность сказок, называя жанр «сказка-очерк».

Сказка означала присутствие идеала в реальной жизни. Горький преображал материал, который годился для публицистического очерка, в сказочную реальность, так как в удивительных фактах братства, добра, солидарности людей он искал ростки новых, подлинно человеческих отношений на земле. Это было реализовано обращением к жанру сказки и романтической традиции. Сказочное (= чудесное) делает невозможное возможным.

Е.С. Роговер пишет об изменении традиционного представления о жанре сказки. «По Горькому, чудесное в жизни, рождающее восхищение, заслуживает яркого наименования “сказка”, даже если в рассказе нет фольклорных приемов» (Роговер, 2004, 122). Реальные картины обогащены романтическим колоритом, передачей исключительного, яркого, будь это характеры людей, или картины природы, пафос борьбы или феерия праздника». Экспрессия, гротеск, гипертрофированные сцены ликования (сказка о детях Пармы), гиперболические сравнения («эхо взрывов, точно хохот безумного»), метафорические эпитеты («радостное бешенство победителей», «святая работа», «душная тьма», «плачевное хлюпанье воды», «побежденная гора»), народные сравнения («было хорошо, как сказка», «было хорошо, как танец в солнечный день»), эмоциональная перенасыщенность, фантастические сцены, преувеличенно яркие характеры и сильные эмоции – все это приподнимает бытовые сцены и пейзажные зарисовки на уровень мифа. В героях бурлит, не зная края, стихия самой жизни, они поступают порой безрассудно, расплачиваясь за все высокой ценой, иногда даже ценой своей жизни.

Исследователь творчества Горького Л.А. Спиридонова пишет: «Казалось бы, Горький выступает в «Сказках об Италии» как реалист, верно рисующий чуждую ему жизнь. Однако этому выводу противоречит другая особенность цикла — широкое использование символистской образности и создание мифа о счастливом будущем народа» (Спиридонова 2017, 190). Горький постоянно использует в «Сказках об Италии» прием одушевления неживого, характерный для русской народной сказки и символистской образности: «Город лег на землю тяжелыми горами зданий, прижался к ней и стонет и глухо ворчит», город «живет и охвачен томительным желанием видеть себя красиво и гордо поднятым к солнцу» (Горький 1971, 26). Остров Капри «кажется лобастым зверем: выгнув мохнатую грудь, он прильнул к морю огромной пастью и молча пьет воду, застывшую, как масло» (Горький 1971, 142), он спит, окутанный тишиной. Среди темной равнины вод он кажется писателю подобным «жертвеннику пред лицом бога-солнца» (Горький 1971, 121). Море и солнце в «Сказках об Италии» —

символы, играющие сюжетобразующую роль. «Любит солнце эту землю...», — говорит писатель об Италии (Горький 1971, 191). Сравнивая образную систему Горького и писателей-модернистов, профессор Б.М. Галеев обнаружил в горьковском творчестве не только яркую романтическую окрашенность, но и наличие синестетизма, сложные тропы, необычные метафоры, характерные для символизма (Галеев 1998).

Эти художественные приемы делают «Сказки об Италии» частью литературной сказки серебряного века. Конец XIX - начало XX в. стало временем интереса русских художников слова к мифологии, к мифотворчеству. Не случайно в этот период выходят сказки М.М. Пришвина, А.Н. Толстого, А.М. Ремизова, Л.А. Чарской, сказочные элементы появляются в стихах и прозе А. Ахматовой, К. Бальмонта, А. Белого, Ф. Сологуба и многих других писателей и поэтов. Прикосновение к сказке дало возможность не только выразить эстетику тайны и создать свой миф, но и почувствовать, художественно воссоздать глубины души и истории народа.

Очевидно стремление Горького придать сказкам народный характер. Большую роль в этом играет присутствие повествователя. Оно проявляется в прямых оценках («милая Нунча»), в лирических отступлениях («Вино, о господи! <...> Вы только посмотрите сквозь ваш стакан на солнце – вино расскажет вам такие сказки...»), в разговорной выразительности речи, в ее экспрессивности, мгновенной фиксации впечатлений («сверкает струя фонтана, с моря тянет легкий бриз»). Повествователь часто выступает в роли летописца, его интонация рассчитана на непосредственных слушателей рассказа. Его истории раскрывают суть итальянского национального характера. «Он неотделим от народа, сохранившего свою душу, трезво оценивающего прошлое и настоящее, верящего в будущее», - пишет Лейдерман (Лейдерман 2005, 164). Горький ввел в «Сказки об Италии» элементы поэтики карнавала, описанной в работе М.М. Бахтина «Рабле и народно-смеховая культура средневековья» (Бахтин 2015). Он обратился к традициям средневековой новеллы и новеллы Возрождения, использовал элементы «гротескного реализма», характерные метафоры и сравнения, черты народно-смеховой культуры и создал «свою» Италию - страну сильных и ярких людей, способных на подвиги и самопожертвование. Конкретные житейские, бытовые эпизоды, изображенные в духе Рабле, перерастали сиюминутный повод и приобретали символично-аллегорическое звучание. Так писатель создавал миф об итальянском народе.

Мифологизм, архаика, обрядовость, элементы народно-смеховой культуры, народные типы, которые изображает писатель, широкая экспрессивная поэтическая палитра - все это вкуче с особым восприятием Горького сказки как чудесного, идеального в реальной жизни создают незабываемое впечатление от «Сказок об Италии». Сказки рассказывают о повседневности, но они «пронизаны светом вечности, идущим и глубины веков и уходящим в даль будущего» (Роговер 2004, 169).

#### ***Использованная литература / References***

АНИКИН, В.П. (1985): Русские писатели и сказка In *Сказки русских писателей*. М.: Правда, 1985. 670 с. ISBN В пер. (В пер.)

БАХТИН, М.М. (2015): Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М.: ЭКСМО, 2015. 637 с. ISBN 978-5-699-74021-5.

БЫКОВЦЕВА, Л.П. (1979) *Горький в Италии*. М.: Советский писатель, 1979. С. 262-286.

ВАСИЛЬЕВА, И.В. (2017): Своеобразие художественного мира А.М. Горького: неоромантические мотивы в «Сказках об Италии» In *Максим Горький*

*и художественная культура символизма. К 100-летию «Сказок об Италии».* М.: Издат. центр «Азбуковник, 2017. ISBN 978-5-91172-156-5. С. 204-210/

ГАЛЕЕВ, Б.М. (1998): О синестезии у Максима Горького In *Ученые записки Казанского университета. Т. 135. Языковая семантика и образ мира.* Казань: Унипрес, 1998. С. 196-201.

ГОРЬКИЙ, М. (1971) Полное собрание сочинений. Художественные произведения: в 25 т. Т. 12. М.: НАУКА, 1971. 630 с.

ГОРЬКИЙ, М. (2001) Полное собрание сочинений. Письма: в 24 т. Т. 7. М.: Наука, 2001. 623 с. ISBN 5-02-022536-3.

ГОРЬКИЙ, М. (2001) Полное собрание сочинений. Письма: в 24 т. Т. 8. М.: Наука, 2001. 605 с. ISBN 5-02-022659-9.

ГОРЬКИЙ, М. (2002) Полное собрание сочинений. Письма: в 24 т. Т. 9. М.: Наука, 2002. 703 с. ISBN 5-02-022741-2.

ИЗМАЙЛОВ, А.А. (1913) In Биржевые ведомости. 1913. № 13377. 1 февраля.

КНИЖНЫЙ МИР (1920) № 1. С. 6.

ЛЕЙДЕРМАН, Н.Л. (2005) Проблема идеала в «Сказках об Италии» In Лейдерман Н.Л. *Горький в школе: новое прочтение.* М.: ВАКО, 2005. 102 с. ISBN 5-94665-192-7.

МУРАТОВА, К.Д. (1951): «Сказки об Италии» In *Горький Материалы и исследования.* Вып. IV. Под. Ред. В.А. Десницкого и К.Д. Муратовой. М.; Л.: Изд. АН СССР, 1951. 402 с. С. 110-184.

МУРАТОВА, К.Д. (1971): *Горький на Капри. 1911-1913.* Л.: Наука, 1971. 275 с.

МОИСЕЕВА, И.И. (1998): Развитие сказочного жанра в творчестве А.М. Горького In *Максим Горький и XX век. Горьковские чтения: Материалы международной конференции.* Н. Новгород: Изд-во Нижегород. Университета, 1998.

НАУМЕНКО-ПОРОХИНА, А.В (2017): Образы-символы в «Сказках об Италии» М. Горького In *Максим Горький и художественная культура символизма. К 100-летию «Сказок об Италии».* М.: Издат. центр «Азбуковник, 2017. ISBN 978-5-91172-156-5. С. 196-203

РОГОВЕР, Е.С. (2004) Горький In *Русская литература XX века. Учебное пособие.* 2-е изд. М.: 2004. 493 с. ISBN 5-901609-33-6.

СПИРИДОНОВА, Л.А. (2017) Почему «Сказки об Италии» названы сказками? (К вопросу о творческом методе М. Горького) In *Максим Горький и художественная культура символизма. К 100-летию «Сказок об Италии».* М.: Издат. центр «Азбуковник, 2017. С. 187-195.

ZVETEREMICH P. (1954) *Gorki a Capri* In *Realta Sovietica*, 1954. № 11. Novembre. P. 7— 8.

#### **Профиль автора:**

*Ольга Шуган, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник*

Научные интересы: русская литература конца XIX и XX веков, текстология, творчество М. Горького

**olgashugan@gmail.com**

#### **About the author:**

*Olga Shugan, PhD, senior researcher*

Research interests: Russian literature of the end of XIX cent. and XX cent., the work of M. Gorky

**olgashugan@gmail.com**

**ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРОЛОГИИ**

**ISSUES OF CULTUROLOGY**

## FUNCTIONING OF PROFESSIONAL VOCABULARY IN NEW BUSINESS DISCOURSE

Julia Ageeva

**Abstract:** The paper provides an overview of linguistic features of business discourse (sourcing and employment), in which a communicative center is presented as an interview of a recruiter with a job candidate. Terms, professional vocabulary and barbarisms from various institutional spheres serve as discourse markers of speech strategies of the recruiter (interviewer) and the job candidate (interviewee), which is determined by extralinguistic features and interprofessional nature of the discourse. Recruiters use the terms primarily to assess professional competence of job candidates while job candidates demonstrate a command of professional vocabulary for self-presentation with hidden self-promotion. The paper presents examples of four job interviews with job candidates from different career fields; the ratio of the number of terms is given. A distinguishing characteristic of the discourse under study is the active use of such a group of special vocabulary as professional terms including barbarisms mainly borrowed from other languages (predominantly, from English) and not yet fully assimilated in the Russian language. It is noted that the boundaries between terms and professional vocabulary, professional vocabulary and barbarisms are relatively flexible. The study reveals the reasons why communicants frequently gain advantage of such vocabulary; the fundamental role of extralinguistic factors is displayed.

**Key words:** job interview, discourse markers, terms, professional vocabulary, barbarisms

The focus of linguistic research has been shifted in recent decades: more attention is paid to the process of vocabulary renewal which is connected with changes in verbal behaviour of native speakers, as well as with the emergence of new types and genres of communication, including the ones in an institutional sphere. A renowned supporter of the communicative ideas V.I. Karasik highlights discourse types and notes that the professional discourse is «historically changeable – a public institute as a specific cultural system disappears» which results in disappearance of the respective discourse» (Karasik 2002, 194–195). Consequently, the reverse process can be observed. Indeed, at the end of the XX century Russian communicative environment included a new type of communication – the recruitment discourse (Ageeva 2016, 13-14) centered on a job interview, where the conversation is rightfully referred to the classical types of discourse in its original meaning.

The empirical basis of the study is transcripts of real job interviews presented in episodes of TV show «Kadry Reshayut» («HR Department Decides») on online «USPEH-TV» channel. It lets analyze the most vivid and frequent speech indicators of discourse agents and clients. The use of terms in combination with the nomenclature vocabulary is considered to be an attribute of official papers - written texts of the official business style. However, the job interview as an oral form of discourse shows how actively the communicants refer to terms and nomens in the communicative process which is inextricably connected with various communicative goals set by interviewers and interviewees. Recruiters use terminology primarily to assess professional competence of job candidates while job candidates include specific vocabulary for hidden positive self-promotion.

«It is rational to consider terminological vocabulary as terms, professionalisms, and professional slang expressions within the framework of a cognitive discursive approach» (Yevsyukova, Makhnitskaya 2009, 91). The dictionary defines the «term (from the Latin *terminus* – the border, the limit) as *a word or word combination which denotes the concept of a special knowledge area or activity included into a general lexical system of the language through a certain terminological system (terminology)*» (EL 1990, 508). The terms which are used as linguistic markers of professional discourse, as well as in scientific discourse, can be divided into 1) general terms – common for various types of business discourse and 2) special terms – characteristic of only one career field, the one which offers a vacancy.

The first group is represented by the following terms: *a distributor customer* (KR, episode 7); *an ordering party, a sustainability plan, a campaign, restructuring* (KR, episode 10); *a distributor, a holding* (KR, episode 11), *holding entity, a stockholder, income* (KR, episode 18); *an order, financial records, clients, a distributor company* (KR, episode 14); *a company, leased premises, the market* (KR, episode 13); *registered capital, offshore companies* (KR, episode 18); *consulting, training, the market, a business rival, bids monitoring, a department, a project* (KR, episode 22); *strategic fit* (KR, episode 30), etc.

In order to cite the brightest examples of the second type terms, four job interviews with candidates—representatives of various career fields were chosen, including the one for a position in recruitment:

- a job interview for a position «a lawyer – head of a legal department» (KR, episode 18);
- a job interview for a position «an economist - head of a fiscal unit» (KR, episode 32);
- a job interview for a position «head of Moscow city administration» (KR, episode 43);
- a job interview for a position «head of HR department» (KR, episode 30).

Affiliation of below mentioned linguistic units with terms is confirmed by a number of reliable lexicographic sources (Great Legal Encyclopedia 2008; Great Legal Encyclopedic Glossary 2002; Great Encyclopedia of Economics: the most complete edition 2007; Sociology of Management: Theoretic and Applied Thesaurus 2014; Modern Glossary of Economics 2014).

**Episode 18:**

**Recruiter:** *corporate law, district court.*

**Job candidate:** *jurisprudence, corporate law (3)<sup>132</sup>, arbitral court (2), jurisdiction, Treat of the Danish West-Indies, a piece of documentation, Yusten's contract, assets, judgeship, court, consulting, contract (2), private parties, international law.*

**Episode 32:**

**Recruiter:** *lease schemes, interests, credits.*

**Job candidate:** *a capital investment project, venture business, a piece of documentation, export, import, export banks.*

**Episode 43:**

**Recruiter:** *civil service, a municipal representative, a board of representatives, a meeting, an agenda, managerial activities, elections (3), a municipal district, administration.*

**Job candidate:** *civil service (2), NGO, local government, a municipal representative, a lawmaker, a parliamentary party, state service, a federal minister, a subject of the Federation, a social and political structure, subordination, municipal service, powers (of the candidate), a municipal district, administration, a committee, a commission agency, supervisory authorities, deputy corps, elections, an election campaign.*

**Episode 30:**

**Recruiter:** *a vacancy, personnel management (2), an incentive, strategic vision, HR management, performance review.*

**Job candidate:** *line personnel, line subordination (2), a line manager (2), HR management, performance review (2), employment, the candidate's profile (2), an application.*

---

<sup>132</sup> A number of terms in the analyzed job interview

The ratio of the number of terms used by recruiters and job candidates is respectively:

Episode 18: 2 – 18.

Episode 32: 3 – 7.

Episode 43: 11 – 22.

Episode 30: 7 – 12.

As is seen from the ratio of the terms, job candidates use them (approximately twice) more actively. Recruiters use terms in case of immersion into another professional discourse. Consequently, one of the main functions of terms in job interviews is indication of a self-presentation strategy with an implicit presentation of professional merit.

The next representative group of special vocabulary used by communicants in job interviews is professionalisms - «words and expressions inherent in speech of representatives of different professions or spheres of activities. They penetrate into common literary vocabulary (primarily, into oral speech) and usually act as colloquial and emotionally loaded equivalents of terms» (EL 1990, 403). As for the recruitment discourse, the majority of professionalisms is loanwords yet not fully assimilated in the Russian language, including barbarisms – «words or expressions of foreign nature, not completely assimilated by the borrowing language predominantly due to challenges of grammar acquisition» (Nelyubin 2003, 27). In our opinion, this bright feature of the recruitment discourse is linked with its young age. Since this is a relatively new business environment, the boundaries between terms and professionalisms, professionalisms and barbarisms are relatively flexible. For example, the following lexemes were revealed in the Russian language:

- *проект-стартап* – (from English startup company, startup) a project at its initial stage (KR, episodes 7, 24, 27, 30);
- *юзабилити сайта* – (from English usability) - simple and convenient use of the web-site (KR, episode 7);
- *брендинговый* – (from English branding) – a complex of consecutive measures aimed at creation of holistic and high-demand image of a product or a service for a consumer (KR, episode 9);
- *оффлайновые магазины* – (from English offline) – traditional stores located in the streets (as an antonym of «он-лайновые» - virtual, online) (KR, episodes 10, 38);
- *seo* – (from English SEO – Search Engine Optimization) – the web-site optimization for its further promotion in searching engine rankings (KR, episodes 10, 38);
- *бэкап* – (from English backup) – regular creation of data copies and data substitution in case of their loss for some reason (KR, episode 17);
- *билборд* – (from English billboard) – a banner or a glass box illuminated from inside used for street advertising (KR, episode 26);
- *тревэл-поддержка* – (from English travel, support) support and organization of business trips for a company's employees (KR, episode 27);
- *диверсифицировать* – (diversificatio) a change, diversity; from Latin diversus – different and facere – to do) – product range expansion, retargeting of the market, mastering product development in order to enhance productivity, gain economic benefits, eliminate bankruptcy (KR, episode 31);
- *хед кватерс* – (from English headquarter) – a main office (KR, episode 33);
- *траффик* – (from English traffic) – a volume of information transmitted via a computer network for a certain period of time (KR, episode 34);
- *лофт* – (from English loft) – a new type of housing; industrial premises refitted for

accommodation;

- *сквот* – (from English squat) an empty residential building in the centre of the city which apartments are temporarily used as art workshops and music studios (KR, episode 34);
- *ритейл* – (from English retail) – a process of selling goods in small quantities compared with volume of wholesales (regarding household goods and food commodities) (KR, episode 36);
- *клин-сервис* – (from English clean service) cleaning services for premises (KR, episode 38);
- *seo-оптимизация* (from English *SEO optimization*) – a complex of services for search engine optimization and promotion; its main goal is to increase website traffic (KR, episode 38);
- *кейтеринг* (from English catering) – providing food production and (or) services at a remote site (KR, episode 7), etc.

The presented linguistic units, like many of the above terms, are loanwords of English origin of the late XX century. All of them are not assimilated in the Russian language which is proved by their absence in lexicographic sources. The market economy has become a “window from Europe” which helped a flow of loanwords, usually from the English language, to enter the Russian business language. There is no doubt that the role of extralinguistic factors was crucial at the development of a new type of Russian economy. It has resulted in a significant number of neologisms in the terminology of a business discourse. A tendency for active use of English loanwords exactly in the twentieth century was observed by R. Rathmyer. Referring to academic papers of L.P. Krysin (1996), V.N. Shaposhnikov (1998), Dunn (2000) she states that «the last wave of loanwords from the English language took place during perestroika from the mid-80s of the XX century». This process is still in progress. First and foremost, it influenced the economy and advertising where the active development of so called «RunGLISH» (like *Franglais*) is associated with «the reputation of the English language» in global environment (Rathmyer 2013, 80–83), and, certainly, with the status of English as a «language of international communication» which is strengthening every year. Scientists from different branches of humanities, including linguists, are focused on studies of this phenomenon. The paper’s goal is not to present a full and detailed study of English loanwords used in a recruitment discourse. It is only an attempt to describe a general picture of functioning specific vocabulary actualized by agents and clients of the recruitment discourse that contributes to optimal implementation of their speech strategies.

The listed words are considered to be barbarisms – the alien expressions (from Greek «barbarismos», Latin «barbaris» – «borrowed from a foreign language», «not fully assimilated in the adoption language». As a rule, they «are introduced into the text with changed phonetics and morphology adopted by the Russian language» (ERLS 2003, 23–24). E.g.:

Job candidate: — *The Flacon’s target audience / it has now / the majority visits these stores // Besides, H&M / is a strong brand / the brand / which organizes some **ивэнтс (events)**<sup>133</sup> //*

Job candidate: — *It can become an anchor for attracting traffic by force of its clients / or an anchor/ which will attract people due to its **эвентов (events)** //* (KR, episode 36).

These lexemes are used by communicants in two cases: first of all, to define the concept which has no exact or short equivalent in the Russian language.

---

<sup>133</sup> ИВЭНТ (Event) in marketing is special occurrence, an instrument of event marketing which allows manipulation of opinions and behaviour of the invited audience.

Recruiter: — *Imagine the following situation / you have a task / you are working in the company / on the other side of the barricades // you have to negotiate / with a PR-agency in order to / organize a smart PR-campaign // For example / you produce pens /the PR-campaign is very simple / you put information about the pens on 50000 **билбордах** (billboards) by using some creative approach / Secondly / 150 people will run around the city / they will give pens away and sign on the palms //* (KR, episode 26).

Job candidate: — *... There are many ways of promotion / it is possible ... / to get the website optimized as requested / optimize the requests / to develop **юзабилити сайта** (the website's usability) / and / of course / the order for / a concerted system / managers should always react to the orders on time //* (KR, episode 7).

Job candidate: — *Well / again I will compare the two suppliers by... // I will analyze all indicators / and / as you say / if it is economically beneficial to have one supplier / given that the product quality is also good / then / I think / I will be able to convince the management / that it is worth risking to work with this supplier / while the second one / might / be left as **бэкап (backup)** or the workload may be somehow divided //* (KR, episode 17).

Secondly, job candidates use loanwords to demonstrate his/her competence at an international level. In such cases job candidate often replicates the borrowed neologism with the corresponding Russian word.

Recruiter: — *Where have you worked before?*

Job candidate: — *I have worked in the sphere of **и́нвенм** (event) / **that is I used to organize events** / press-centres / some conferences / presentations/ concerts / I used to work in a PR-agency / that is / in essence / I dealt with different projects //* (KR, episode 26).

Recruiter: — *Hello / Yelizaveta / today we are discussing the vacancy of «deputy head of the budget and strategic planning office» // The company is second in the Russian market and is in top-10 leading companies in the world //*

Job candidate: — *And where are located / **хедквотерс** (headquarters) / **the main office**? (KR, episode 33).*

Recruiter: — *Have you ever thought of running your own business? You have much energy / You are a very charismatic person //*

Job candidate: — *It just so happened / no matter how funny it is / it is not related with tourism / I would like a business connected with ticket offices / maybe / **кетеринг** (catering) / maybe providing **offsite food and beverage** / theatre buffets //* (KR, episode 39).

The use of terms-loanwords which meaning, according to a job candidate's opinion, may not be known to recruiters (that's why their explanation in Russian is given during a conversation), is logically explained by a current trend for the use of foreign words historically being solid and prestigious for Russians. «The modern integration level justifies a tendency to use international terms, prevalently of English origin» (Kostyeva 2004) that is true in general for many business spheres of modern Russia.

Therefore, recruiters use terms and professional vocabulary in the process of implementing tactics that test the job candidate's skills as a specialist in a specific field. Job candidates use special vocabulary to demonstrate their professional competence. Extralinguistic factors which influence on the discourse explain dominance of English loanwords among the professional vocabulary (including barbarisms), not fully assimilated in the Russian language.

### **Acknowledgements**

*The work is performed according to the Russian Government Program of Competitive Growth of Kazan Federal University*

### **Использованная литература / References**

Kadry Reshayut [E-resource]. Uspehtv: YouTube. URL: <http://www.youtube.com/playlist?list=PL8EE432C1F803541B>, free access.

AGEEVA, Yu.V. (2016): *Communicative Strategies and Tactics in Russian Recruiting Discourse*: an extended abstract of Dr. Sc. in Linguistics thesis. Kazan, 44 pp.

YEVSYUKOVA, T. V. (2009): *Terms and Nomenclature Units in Economic Discourse*. *Journal of Southern Federal University. Philological Sciences*. № 2. Pp. 91–99. ISSN - 1995-0640.

KARASIK, V.I. (2002): *Language Circle, Person, Concepts, Discourse*. Volgograd: Peremena. 2002. 477 pp. ISBN 5–88234–552–2.

KOSTYEVA, M. (online): *Babeldom among recruiters: Review of Terms. Personal-Mix*. 2004. № 3. Pp. 25–27. Access: <http://www.bcetyt.ru/business/management/36313295.html> (access date 21.03.2012).

EL (1990) – *Encyclopedia of Linguistics* (1990). Moscow: Soviet Encyclopedia. 1990. 682 pp. ISBN 5-85270-031-2.

NELYUBIN, L. L. (2003): *Thesaurus for Translators*. Moscow: Flinta: Nauka. 2003. 320 pp. ISBN 5-89349-526-8.

RATHMYER, R. (2013): *Russian Speech and Market: Traditions and Innovation in Business and Everyday Communication*. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2013. 456 pp. ISBN 978-5-9551-0656-4.

ERLS (2003) – *Encyclopedia of the Russian Language Stylistics*. Moscow: Flinta: Nauka, 2003. 695 pp. ISBN 978-5-89349-342-9.

#### **About the author:**

*Ageeva Juliya, Dr.Sc.in Linguistics, Associate Professor*

Research interests: Communicative Linguistics, Lexicology of the Russian Language, Teaching Russian as a Foreign Language

**jageeva@yandex.ru**

## ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ТОПОНИМЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### PRECEDENT TOPONYMS IN THE RUSSIAN FOR FOREIGNERS: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS

Ирина Владимировна Бугаева

Резюме: Топонимы являются носителями культурно-исторической информации, важной при обучении родному и иностранному языку. Топоним **Кремль** широко известен в России и за ее пределами. На этом примере рассматриваются важные теоретические вопросы, связанные со структурой ономастической семантики, мотивацией наименований внутригородских объектов и определения лингвокультурологической значимости прецедентных топонимов.

Цель исследования – описание лексико-семантических особенностей и лингвокультурологической ценности и значимости топонима **Кремль** в ментальности носителей и неносителей русского языка.

Имена собственные, как и другие знаки культуры, способны во времени расширять объем своего значения. Анализ современных текстов позволил выделить 9 значений топонима **Кремль**.

Главная функция топонимов – адресная. Большинство топонимов выполняют эту единственную функцию. Вторая функция – вербализация знаков культуры. В этом случае формируется этнокультурная семантика имени собственного. Третья функция – эмоционально-экспрессивная. Выполняя эту функцию, топонимы приобретают эмоционально-оценочную коннотацию.

Ученые дискутируют о семантической/асемантической топонимов. Для решения этого спора необходимо изучить функционирование топонимов, их восприятие разными группами носителей языка. Так, для большинства граждан России Кремль в Москве – это один уровень восприятия, оценки и определенный ассоциативный фон. А в сознании жителей Перми, Курска, Оренбурга, Нижнего Новгорода есть два Кремля с разным коннотативным значением и ассоциативным фоном. Также необходимо учитывать восприятие и оценку иностранцев, которые не знают об исторической градостроительной традиции Средневековой России, для них Кремль – это символ Москвы и России. Для неносителей языка иностранные топонимы асемантические, если не являются прецедентными и всемирно известными объектами.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что топоним **Кремль** имеют денотативное, коннотативное, прецедентное и сакральное значения, дополняемые уникальным ассоциативным фоном, восприятие и оценка которых различается в социальных группах носителей и неносителей русского языка. Эти топонимы являются важными и значимыми не только для русской языковой картины мира. Постепенно сформировался образ, который стал маркированным знаком мировой культуры с собственной системой представлений и ассоциаций.

Ключевые слова: топоним, ономастическая семантика, ассоциативный фон, Кремль, прецедентное значение

Abstract: Toponyms are the carriers of cultural and historical information, important for teaching native and foreign language. The Kremlin is widely known in Russia and abroad. This example examines important theoretical issues related to the structure of onomastic semantics, the motivation for the names of intracity objects and the determination of the linguistic and cultural significance of precedent toponyms.

The purpose of the study is to describe the lexico-semantic features and linguistic and cultural value and significance of the toponym of the Kremlin in the mentality of Russian speakers and foreigners.

The main function of place names is address. Most toponyms perform this single function. The second function is the verbalization of cultural signs. In this case, the ethno-cultural semantics of the proper name is formed.

The third function is emotional expressive. Performing this function, toponyms acquire an emotional-evaluative connotation. Scientists are discussing the semantics / asemanticity of toponyms. To resolve this dispute, it is necessary to study the functioning of toponyms, their perception by different groups of native speakers.

It is also necessary to take into account the perception and assessment of foreigners who do not know about the historical town-planning tradition of Medieval Russia, for them the Kremlin is a symbol of Moscow and Russia. For non-native speakers, foreign place names are asemantic, if they are not precedent and world-famous objects. The results of the research allow us to conclude that the toponym of the Kremlin has denotative, connotative, precedent values, supplemented by a unique associative background, the perception and assessment of which differs in the social groups of speakers and non-native speakers of the Russian

language. Gradually formed image, which became a marked mark of world culture with its own system of representations and associations.

Key words: toponym, onomastic semantics, associative background, Kremlin, precedent value.

Топонимы являются носителями культурно-исторической информации, важной при обучении родному и иностранному языку.

Особую группу топонимов составляют так называемые прецедентные топонимы: Красная площадь, Кремль, Невский проспект, Пражский град, Белый дом, Елисейские поля, Букингемский дворец, Wall Street, Тяньаньмэнь, Берлин, Лондон, Токио и т.д. Они известны представителям разных культур и национальностей как политические символы своих стран. В условиях межкультурной коммуникации, в процессе преподавания иностранных языков, формируя у студентов культурологические компетенции, целесообразно раскрывать весь спектр значений прецедентных топонимов, не ограничиваясь единственным общеизвестным значением (Бугаева 2018).

Далее на примере топонима **Кремль** рассмотрим важные теоретические вопросы, связанные со структурой ономастической семантики, мотивацией наименований внутригородских объектов и определения лингвокультурологической значимости прецедентных топонимов.

Цель данного исследования – описать лексико-семантические особенности и лингвокультурологическую ценность и значимость топонима **Кремль** в сознании носителей и неносителей русского языка.

Имена собственные, как и другие знаки культуры, способны во времени расширять объём своего значения. Анализ современных текстов разных жанров на русском языке позволил выделить 9 значений топонима **Кремль**.

В процессе работы использовались разные методы, позволившие получить релевантные результаты: лексический, семантический, этимологический анализ, опрос.

Особенность данного исследования состоит в изучении восприятия лингвокультурологической ценности и значимости прецедентного топонима у носителей русского языка и иностранцев.

Материалом исследования послужили примеры, извлеченные из Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ), примеры из художественной литературы, публицистики, разговорной речи.

Топоним **Кремль** хорошо известен не только в России, но и за ее пределами. Приезжая в Россию, посещая различные российские города, иностранцы иногда с изумлением узнают, что в России не один кремль, а много, даже в Москве их два. Помимо Московского Кремля есть еще Измайловский кремль. Первый традиционно пишется с прописной буквы, а второй – по правилам орфографии – со строчной. Поэтому важно и актуально, на наш взгляд, проанализировать этимологию, лексическое значение, способы появления переносных значений, причины онимизации имени нарицательного, а также появление прецедентного значения лексемы **кремль**.

Впервые упоминание о Московском кремле встречается в записи Воскресенской летописи 1331 года. По определению Словаря русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой, «Кремль – внутренняя городская крепость в старинных русских городах (Словарь 1983, 125). Из Этимологического словаря Н.М. Шанского узнаем, что «Кремль. искон. суф. производное (суф. *-j-, тj > мл'*) от *кремъ* «крепость», того же корня, но с перегласовкой *о/е*, что и *кромка, кроме, укромный*. *Кремль* буквально —

«ограниченная, обнесенная (стенами) часть города» и, значит, «город в городе» (ср. *город*)» (Шанский, онлайн). Лексема *кром* в значении «кремль, крепость» сохранилась в современном урбанониме *Псковский кром*. Так до сих пор называется кремль в Пскове, хотя в туристских путеводителях встречаются оба урбанонима, но на картах города – только историческое название.

До XIV века внутренние городские крепости назывались *детинец*. Эта лексема сохранилась до настоящего времени в урбанониме *Новгородский детинец*.

Топонимы содержат в своей семантике яркую культурно-историческую информацию. Для анализируемого топонима важен тот факт, что исторически кремли были характерны градостроительной культуре Средневековья и выполняли, по мнению историков архитектуры, «пять главных функций: административную, оборонительную, религиозную, селитебную и торговую» (Шереметьев 2013, 126). Административная функция состояла в том, что все формы управления городом концентрировались в кремле. Эта главная политическая функция сохранилась до нашего времени в двух кремлях – московском и нижегородском.

Оборонительная функция заключалась в том, что в случае нападения врага городское население укрывалось в кремле, где были склады с оружием и продуктами питания, а также скважины с водой.

На территории кремлей строились соборы, церкви и даже располагались монастыри. Этим реализовывалась религиозная функция.

Селитебная функция состоит в том, что в кремле располагались дома привилегированных горожан. В современном Коломенском кремле до сих пор есть жилые дома.

Торговая роль кремлей была незначительна, так как обычно основной рынок располагался на площади за кремлевскими стенами. Например, торговую функцию в средневековой Москве выполняла Красная площадь.

Таким образом, кремль в российских городах вплоть до XVIII века – это центральная, укрепленная часть города, в которой были сконцентрированы органы управления, храмы с религиозными святынями, часто располагался военный гарнизон, имелись склады и жили влиятельные граждане.

Далее рассмотрим причины и способы появления переносных значений лексемы **кремль**. Этот процесс начался, на наш взгляд, после онимизации имени нарицательного, когда **кремль** становится **Кремлём**. А.В. Иконников пишет: «Московский Кремль, «Кремль с большой буквы», вошел в сознание людей XX столетия как многослойный комплексный образ-символ, встраиваясь во многие контексты: архитектурно-художественные, исторические, идеологические, политические. Для россиян этот образ неразрывен с представлениями о столичности, о центре политической власти и вершине ее иерархии» (Иконников 2003, 8). Таким образом, лексема **кремль** переходит из разряда имен нарицательных в разряд имен собственных и получает прецедентное значение тогда, когда Московский кремль становится официальной резиденцией руководителей страны и центром государственной власти, то есть после 1918 года. С 1712 года до Октябрьской революции столицей был Санкт-Петербург, Москва оставалась только духовно-религиозным центром, так как все коронации российских императоров проходили в Успенском соборе Московского Кремля и совершались митрополитами, а затем патриархами Московскими и всея Руси.

Перейдя в разряд имен собственных, лексема *Кремль*, с одной стороны, обогатилась коннотативными, метафорическими, символическими значениями, а с

другой стороны, практически утратила в сознании даже носителей русского языка свое исконное значение как укрепленной части города с определенными функциями.

Анализ примеров из современных художественных и публицистических текстов позволил выделить следующие значения урбанонима **Кремль**. Источниками языкового материала послужили карты городов, данные Национального корпуса русского языка, Интернет-источники.

1) Основное лексическое значение «центральная, укрепленная часть города». Примеры: *Несколько столетии, вплоть до конца XVIII века, **Кремль** оставался в каком-то смысле обычным районом города, хотя и служил резиденцией правящего дома и высшего церковного иерарха; На берегу Волги стоит **Угличский кремль**, его история связана с младшим сыном Ивана Грозного Дмитрием; В этом году в Татьянин день студенты могут бесплатно посетить зоопарк в Нижнем Новгороде, **Вологодский кремль** и филиалы музея-заповедника; Каменные **кремли** – Тульский, Тобольский, Ростовский, Псковский, Порховский, Нижегородский, Вологодский, Астраханский, Изборский и Гдовский, а кроме того, 11 каменно-деревянных и 41 деревянный **кремль**, 18 ям и крепостей.*

В этих примерах, если расширить контекст, видно, что у лексемы **кремль** произошло сужение лексического значения, так как все перечисленные кремли фактически являются музеями, то есть основную функцию концентрации политической и административной власти они утратили.

2) Адресное значение. Из разных публицистических и архивных источников известна фраза «Москва. Кремль».

3) Центр политической власти и государства, резиденция президента страны: *Пресс-секретарь президента России Дмитрий Песков опроверг стремительно распространившуюся в Сети информацию о том, что **Кремль** порекомендовал чиновникам перестать вести свои блоги и уйти из соцсетей; **Кремль** вынес последнее предупреждение; **Кремль** выразил желание ограничить демонстрацию этого документального фильма; Обвиняется **Кремль**?; Нанесет ли **Кремль** удар по российской бюрократии?*

Во всех приведенных и многочисленных аналогичных примерах лексема **Кремль** в результате метонимического переноса употребляется в значении «власть, руководство государством», и из разряда неодушевленных переходит в разряд одушевленных имен существительных.

Интересен пример, который является названием научной статьи профессора Барселонского автономного университета Пучсека Фаррас Жозепа «Историографический миф «**Кремль** в Барселоне»: роль советского консульства во время гражданской войны в Испании», в которой рассмотрена деятельность сотрудников советского генконсульства в 1936-1939 годы (Пучсек 2017, 55-67).

4) Символ России: *Байкал для них и для меня такое же до-стояние и символ России, как **Кремль**, Эрмитаж или, например, матрёшка с водкой; **Кремль** в Москве – общерусская национальная святыня, символ России;*

5) Метафорическое значение: ***Кремль** – сердце Астрахани;*

6) Сакральное значение: ***Кремль** – центр Православия; Московский **Кремль** – алтарь России;*

7) Туристский стереотип: *Очень жаль, что Храм на территории **Кремля** не передан РПЦ, но проделанная работа по восстановлению ансамбля **Кремля** вызывает огромное уважение. Обязательное место для посещения. Не посетив **Кремль** и не пройдя по музейным выставкам, невозможно со всей полнотой познакомиться с Суздалем; Говорят, что в Москве нет Старого города. А вот и не*

*правда, есть, и им является... **Кремль!** В XX веке его закрыли для свободного прохода горожан, значительно перестроили, но всё же большая часть его уникальных сооружений сохранилась. Обязательно сходите на самостоятельную экскурсию по Московскому **Кремлю**, только при покупке билетов в кассе обязательно уточните, право посещения каких объектов они предоставляют;*

8) Торговая марка: водка «Тульский **Кремль**», «Легенды **Кремля**», **Kremlin Award**, коньяк **Kremlin Award**; Музей-заповедник «Казанский **кремль**» стал владельцем товарных знаков с изображениями архитектурного ансамбля Казанского **кремля** и его фрагментов.

9) Прагматонимы: В Верхнеуральске открылся торговый центр «**Кремль**», дизайн-студия «Белый **Кремль**», «Московский **Кремль**» является товарным знаком и принадлежит ФГУП «**Кремль**».

Как видим из приведенных примеров, урбаноним Кремль наряду с денотативным значением географического объекта имеет коннотативное значение «верховная власть», именно с этим значением слово употребляется наиболее часто.

Таким образом, функциональные возможности использования прецедентных имен собственных достаточно широки.

Оним **Кремль** и образованное от него имя прилагательное **кремлёвский** в последние годы часто используются в рекламных текстах. Это объясняется тем, что «ономастическая лексика в целом обладает высокой национально-культурной знаковойностью, так как любой оним в сфере языка и культуры воспринимается на фоне определенных ассоциаций» (Крюкова 2004, 57).

В процессе работы над данной темой, было проведено два эксперимента. Первый – ассоциативный эксперимент, в котором участвовали 46 студентов негуманитарных факультетов московских вузов. Им было предложено 20 рекламных текстов с лексемами «Кремль» и «кремлевский». Результаты показали, что использование лексемы **Кремль** в рекламных целях вызывает у испытуемых следующие ассоциации: знак высокого качества, власть, престиж, кастовость, элитарность, гордость за свою страну, могущество. К аналогичным выводам пришла А.А. Гафурова, которая, изучив использование топонимов *Казань* и *Татарстан* в рекламе, пишет: «Обращаясь к национальным именам собственным при создании рекламных текстов, производители рекламы вызывают интерес к товару или услуге, подпитывают национальное чувство реципиента, тем самым реализуется рекламная функция онима» (Гафурова 2011, 132).

Во втором эксперименте участвовали иностранные студенты 1 курса негуманитарных факультетов московского вуза. Перед ними стояла задача вычеркнуть нереальные, по их мнению, словосочетания из следующего списка: казанский кремль, московский кремль, коломенский кремль, измайловский кремль, киевский кремль, псковский кремль, тульский кремль. Из 17 испытуемых 16 человек оставили не зачеркнутым только «московский кремль», 1 студент над словосочетанием «казанский кремль» поставил вопросительный знак как сигнал размышления или предположения о вероятности существования такого кремля.

В научной литературе до сих пор спорным остается вопрос о семантической/асемантической имен собственных (Бугаева 2007, 2018). Для решения данной дискуссии необходимо изучать функционирование онимов, их восприятие разными группами носителей языка. Так, для большинства граждан России Кремль в Москве – это один уровень восприятия, оценки и наличие определенного ассоциативного фона. В сознании жителей Нижнего Новгорода, Курска, Оренбурга, Перми есть два **кремля** с разным коннотативным значением и ассоциативным фоном.

Также следует не забывать об особенностях восприятия прецедентных топонимов иностранцами, которые не знают об исторической градостроительной традиции Средневековой России. Для большинства граждан других стран Кремль – это символ Москвы и России. Для неносителей языка иностранные урбанонимы асемантичны, если не являются прецедентными и всемирно известными объектами.

Явление прецедентности теоретически обосновано в трудах Д.Б. Гудкова, Е.Л. Березович, М.В. Голомидовой и др. (Гудков 1999, Березович 2001, Голомидова 1998).

А.Д. Васильев подчеркивает, что «прецедентные топонимы и микропонимы способны не только аккумулировать важные культурно-исторические сведения, но и вызывать в сознании носителей различные ассоциации» (Васильев 2014, 164). Наши наблюдения свидетельствуют о том, что прецедентность формируется и другими способами, в частности, метафорическим и символическим.

Важное наблюдение сделал М.В. Горбаневский: «Любое географическое название представляет собой определенным образом свёрнутый (компрессированный) текст, который организован несколькими текстовыми модулями, один из которых – историко-культурный, формируемый как знаниями (представлениями, ассоциациями) о самом названии, так и знаниями, представлениями, ассоциациями об объекте» (Горбаневский 1994, 24). Исследуемый в данной статье топоним Кремль, являет собой яркий пример компрессированного текста, который можно развернуть в разных направлениях культурного, исторического, политического, социального характера.

Семантика топонимов, как и всех разрядов имен собственных, усложняется ассоциативным фоном, который является величиной переменной, и характеризуется неоднородностью даже для носителей языка. Особый экстралингвистический статус ассоциативного фона отмечает Е.Л. Березович, которая считает, что «ассоциативный фон не имеет собственно языковой верификации. Он может быть эксплицирован в показаниях метаязыкового сознания носителей топонимической системы, т.е. в актах мотивации, а не собственно номинации» (Березович 2001, 9).

Если воспользоваться моделью анализа топонимов, которую предложила С.П. Васильева, со следующей последовательностью: топоним – номинативная модель – семантическое поле – идеографическое поле – метальный образ – картина мира, то все рассмотренные выше значения полностью укладываются в эту схему, но только для Московского Кремля (Васильева 2006).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что урбаноним **Кремль** имеет денотативное, коннотативное, прецедентное значения, дополняемые уникальным ассоциативным фоном, восприятие и оценка которых различается в группах носителей и неносителей русского языка. Подобные прецедентные топонимы и урбанонимы являются важными и значимыми не только для русской языковой картины мира. Постепенно формируется образ, который становится маркированным знаком мировой культуры с собственной системой представлений и ассоциаций.

#### ***Использованная литература / References***

БЕРЕЗОВИЧ, Е. Л. (2001): К построению комплексной модели топонимической семантики. In *Известия Уральского государственного университета*. 2001. № 20. С. 9–15. ISSN 2227-2283/

БУГАЕВА, И. В. (2018): Прецедентный топоним как политический символ. In *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка.

Семиотика. Семантика. 2018. Т.9. № 1. С. 124-135. DOI: 10.22363/2313-2299-2018-9-1-124-135.

БУГАЕВА, И. В. (2007): Фоновая семантика топонимов. In *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 4 (48). С. 13–17. ISSN 1810-0201.

Васильев, А. Д. (2014): Некоторые прецедентные топонимы в языковом сознании красноярцев. In *Вестник Красноярского государственного педагогического университета*. 2014. № 3 (29). С. 164–166. ISSN 1995-0861.

Васильева, С. П. (2006): *Русская топонимика Приенисейской Сибири: картина мира*: Дис. д-ра филол. наук. Красноярск, 2006. 325 с.

ГАФУРОВА, А. А. (2011): Национальные топонимы в татарских рекламных текстах. In *Вестник ТГГПУ*. 2011. № 1 (23). С. 132–136. ISSN: 2074-0239.

ГОЛОМИДОВА, М. В. (1998): *Искусственная номинация в русской ономастике*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический ун-т, 1998. 232 с. ISBN 5-7186-0338-3.

ГОРБАНЕВСКИЙ, М. В. (1994): *Русская городская топонимия: Проблема историко-культурного изучения и современного лексикографического описания*: Дис. д-ра филол. наук. Москва, 1994. 432 с.

ГУДКОВ, Д. Б. (1999): *Прецедентные имена и проблемы прецедентности*. Москва: Изд-во МГУ, 1999. 149 с.

ИКОННИКОВ, А. В. (2003): Московский Кремль – формирование метафор и символических значений архитектуры. In *Кремль России*: Сб. статей / Под ред. Н.С. Владимирской. Москва, 2003. С. 8–15. ISBN 5-88678-075-0.

КРЮКОВА, И. В. (2004): *Рекламное имя: от изобретения до прецедентности*. Волгоград: Перемена, 2004. 288 с. ISBN 5-88234-653-3.

ПУЧСЕК, Ф. Ж. (2017): Историографический миф «Кремль в Барселоне»: роль советского консульства во время гражданской войны в Испании. In *Новая и новейшая история*. 2017. № 1. С. 55-67. ISSN 0130-3864.

*СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА*: В 4 т. Т. 2. 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. А.П. Евгеньевой. Москва: Русский язык, 1983.

ШАНСКИЙ, Н. М. (онлайн): *Этимологический онлайн-словарь русского языка* [онлайн]. Режим доступа: <https://shansky.lexicography.online/к/кремль> [дата обращения: 27.04.2018].

ШЕРЕМЕТЬЕВ, И. М., ЛАГУНИН, И. И. (2013): Базисные атрибуты и ключевые определения понятия «русский кремль». In *Научный потенциал регионов на службе модернизации*. 2013. № 1 (4). С. 124–131. ISSN 2312-3702.

**Профиль автора:**

*Ирина Владимировна Бугаева, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: ономастика, стилистика, религиозный дискурс, медиалингвистика.

Российский государственный аграрный университет-МСХА имени К.А. Тимирязева,  
Гуманитарно-педагогический факультет, Кафедра связей с общественностью и речевой  
коммуникации, 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, д.49, корп. 6, Россия

ORCID 0000-0003-3682-4880

**bugaevaiv@mail.ru**

**About the author:**

*Irina Bugaeva, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: onomastics, stylistics, religious discourse, media linguistics.

Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Education and  
Humanities Faculty, Public Relation Department, 127550, Moscow, Timiryazevskaja st., 49, building 6,  
Russia

ORCID 0000-0003-3682-4880

**bugaevaiv@mail.ru**

# ПРОБЛЕМА КВАЛИФИКАЦИИ ОШИБОК ПРИ ОЦЕНИВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ РАБОТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

## THE ERROR QUALIFICATION PROBLEM IN THE GRADING OF CREATIVE WRITING TASKS IN THE STATE FINAL ATTESTATION IN RUSSIAN LANGUAGE

Татьяна Александровна Гимранова

Резюме: С 2001 года в России введён единый государственный экзамен как форма выпускного экзамена в среднем учебном заведении, результаты которого могут служить для поступления в вуз. Основной проблемой, с которой сталкиваются эксперты предметной комиссии по проверке работ по русскому языку, является правильная квалификация ошибок, поскольку разногласия в мнении экспертов могут сказаться на необъективности общей оценки работы экзаменуемого.

Причин неоднозначной квалификации ошибок несколько: разная трактовка ошибок в так называемой школьной и вузовской грамматиках; смежные лингвистические явления, при которых трудно однозначно охарактеризовать ошибку; разногласия между лингвистами о статусе словообразовательных ошибок и проч. В работе эксперты руководствуются в первую очередь «Методическими рекомендациями по оцениванию выполнения заданий с развернутым ответом», составленными в соответствии с Тематическим планом работ Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Федеральный институт педагогических измерений» под редакцией И.П. Цыбулько. Однако данные в рекомендациях определения ошибок не всегда позволяют однозначно их квалифицировать.

Целью данного исследования является попытка уточнить и конкретизировать некоторые определения ошибок для их правильной квалификации и минимизации при проверке творческих работ государственной итоговой аттестации по русскому языку.

Предпринято описание наиболее частотных ошибок, встречающихся в работах экзаменуемых, – орфографических, грамматических, речевых, фактических и др. Приведены примеры ошибок и описаны их возможные трактовки экспертами предметной комиссии.

Ключевые слова: государственная итоговая аттестация, квалификация ошибок, грамматика, орфография

Abstract: Since 2001, the Unified State Exam was introduced in Russia as a form of a final examination for the secondary schools, the results of which may be used to apply to the higher education. The problem with which the members of expert commission that reviews Russian language exam's papers encounter, is the correct error qualification problem, since disputes between experts' grades may be the reason of the biased review of examinee's paper.

There are several reasons for ambiguous error qualification: different interpretation of errors in so-called school and higher education grammars; mixed linguistics phenomenons that make the precise qualification of error difficult; disputes between linguists about the status of morphological derivation errors etc. Experts, while reviewing papers, are guided primarily by the "Methodical recommendations on grading the completion of essays" made in accordance with the Thematic work plan of Federal Institute of Pedagogical Measurements edited by I.P. Tsybul'ko. However, error identification recommendations do not always contain enough information that can qualify such errors explicitly.

The aim of this article is to clarify and concretize some of the error's definitions in order to correctly qualify and minimize them when reviewing creative writing tasks in State Final Attestation in Russian language.

The descriptions of the most common errors encountered in examinees' papers – orthographic, grammatic, speech, factual ones etc. - are undertaken. The examples of errors are given and their possible interpretations by the members of expert commission are described.

Key words: state final attestation, error qualification, grammar, orthography

The Unified State Exam (USE) in Russia acts both as a final examination (State Final Attestation) and as an entrance competitive examination for higher education. Long-term experience as the president of expert commission that reviews Russian language exam's creative writing tasks (essays) in the Tatarstan Republic shows that one of the most important problems, which experts encounter, is the problem of qualifying errors made by examinees (Gimranova 2016). Since every error is identified by one of the twelve

criteria, the incorrect identification of error's qualities entails disputes between experts' grades. As a result, there may be bias in the paper's review, which contributes to the exam points. Because of this, the problem of correct error qualification is relevant.

The question arises as to why there is a problem of incorrect identification of error's qualities in the first place. First of all, so-called school and higher education grammars have different interpretation of errors (Hristolyubova 2015, 71). This is seen in cases of orthographic and grammatical error distinction (*нравится — нравиться, в отличие — в отличии* etc.). Secondly, when we deal with speech-grammar errors, quite often we can encounter mixed phenomenons. Because of that, it can be quite hard to identify what came first – grammatical norm violation or speech error. Furthermore, grammatical errors are usually divided into morphological and syntactic ones. Some researches identify morphological derivation errors as the grammatical ones, while others identify them as the speech ones. And finally, in many cases the definitions of errors themselves, given in scientific and methodological literature, do not clarify the differentiation of certain errors.

The aim of this article is to clarify and concretize some of the error's definitions in order to correctly qualify and minimize them when reviewing creative writing tasks in State Final Attestation in Russian language.

Let us turn to errors' identification. Experts, while reviewing papers, are guided primarily by the “Methodical recommendations on grading the completion of essays” made in accordance with the Thematic work plan of Federal Institute of Pedagogical Measurements. The purpose of this manual is to train experts how to grade essays, which is a part of controlling and measuring materials for passing the Unified State Exam in Russian language.

Thus, **orthographic error** is usually defined either as an incorrect writing of the word or as an error in the spelling that violates some of the orthographic rules. Orthographic norms are established by academic orthographic dictionaries and handbooks. Orthographic error can only be found in the writing language, usually in weak phonetic positions (unstressed vowels or consonants that are placed either at the end of the word or before other consonants) or in words that may be written together, separately or with hyphen. Such error can only be seen and never heard: *в крепосте, в крайним случае, незнал, где то, полананаса*.

As it is known, Russian orthography consists of five main sections:

- 1) phonetic transcription
- 2) how words and their parts are written (together, separately, with hyphen)
- 3) usage of uppercase and lowercase forms of letters
- 4) hyphenation of the word's part from one line to another
- 5) typographical abbreviations

Several principles lie in the root of modern Russian orthography. The main one is the morphological principle, which states that morphemes are attached without modification, although sounds that are contained in this morpheme, when pronounced, may change. Guided by such principle, we can check the correctness of such-and-such morpheme by checking cognate words or modifying the word's form in such way that puts morpheme in a strong position — meaning it is clearly designated. Morphological principle plays a great role in Russian orthography, since linguistic alternation is a widely developed system in Russian language.

Phonetic principle, according to which words or their parts are written the same way they are pronounced, is also active, along with morphological one.

Another principle of Russian orthography is the etymological, or historic, one, according to which words are written the way they were written long time ago.

Modern Russian orthography also contains the principle of differential writing (semantic principle), according to which word's writing depends on its lexical meaning. For example: *ожёз* (verb) and *ожог* (noun), *компания* (group of people) and *кампания* (event), *бал* (formal dance party) and *балл* (grading unit).

Along with mentioned principles, it is important to also mention principles of compound, separate and hyphenating writing principles: complex words are written as a compound or hyphenated word, while words combinations are written separately.

Thus, the diversity of Russian orthography's rules is explained, on one hand, by the features of phonetic and grammatic structures of Russian language and the specifics of its development and, on the other hand, by the interactions with other Slavic and non-Slavic languages.

It is important to differentiate **orthographic** and **typographical errors**.

**Typographical error (typo)** is the of error related to the typography, to the means of writing system that fixate the relations between the sounds of spoken language and letters that represent them.

Different slips of the pen and typos that are made because of the writer's inaccuracy or hasty writing are considered typographical errors. The most popular typographical errors are: letter skipping; letter scrambling; wrong letter instead of the correct one; extra letters.

**Grammatical error** is an error in the structure of language unit. It is an error in the structure of either word, phrase or sentence; it is a violation of any grammatical norms. Note that in "Methodical recommendations...", the term "grammatical norm" implies an morphological derivation norm, along with morphological and syntactic ones.

Grammatical error, unlike the orthographic one, can be made in both written and spoken languages. Not only can it be seen but also heard: *стережат; бегу по дорожке, ведущую в сад; ляжь; уверенность в победу.*

The most typical grammatical errors are the ones that are related to the usage of verbs (incorrect personal verb form composition; incorrect usage of aspectual-temporal verb forms), verb forms (errors in the usage of active and passive participles; errors in the gerund composition), adverbs (incorrect adverb composition), particles (unjustified repeat). These errors are usually related to the violation of grammar's patterns and rules and occur because of the influence of vernacular language and dialect.

Moreover, grammatic-syntactic errors, such as the violation of subject-predicate agreement, unjustified skip of subject or incorrect composition of complex sentence, can also be considered typical.

**Speech error** is the type of error that lies not in the structure of language unit, but in its usage. Most often speech error is related to the word usage. Most of the times, it is related to the underdevelopment of examinee's language: pleonasm, tautology, clichés; unprompted usage of colloquial language, dialect, jargon; unsuccessful usage of expressions, "bureaucratese", paronym mixture; errors in the pronunciation of homonyms, antonyms, synonyms; polysemy that is not cleared by the context.

Unlike the grammatical error, which can be identified without context, speech error can only be identified if given context.

**Factual error** is the distortion of facts or brought up facts that either contradict the reality or were incorrectly stated (facts about writer's or character's biography, dates, surnames, authorship of mentioned works etc.).

Not only the full distortion (substitution) of fact, but also its exaggeration or understatement, is considered a factual error.

We gave a brief characteristic of the most common errors encountered in examinees' essays. Despite the transparency and clarity of given formulations, members of expert

commission may encounter difficulties while qualifying errors. Let us analyze concrete examples where the errors could be indefinitely qualified.

### **в заключениЕ / в заключениИ**

How should this error be qualified: as an orthographic or as a grammatical one? Does the examinee not distinguish parts of speech (morphological error) or do they not know the spelling rules (orthographic error)? According to the school grammar, such error is clearly qualified as an orthographic one. In this case, the morphological principle of Russian orthography is violated.

If the derivative preposition is used in the meaning of “in the end, ending with”, then we end it with the E letter: в заключениЕ, в завершениЕ (*в заключение лекции профессор поднял вопрос о смысле бытия; в заключение подведем итоги*). If, however, the noun *заключение* is implied (introduction, ending), then we end it with the И letter – в заключениИ (*в заключении врач написал..., во введении и в заключении реферата автор цитирует...*). However, in the context of examinee's essay, the morphological categorization of the word is not always clear: it could be interpreted either as the “заключение” noun (essay introduction, essay ending) which is used in prepositional case or as the derivative preposition “в заключение”, which is quite often encountered in the very last paragraph of the examinee's essay. In this case, according to the rules of disputed issue verification, grades are given in favour of student.

### **Творчество Лермонтова, Толстова, выступление Задорного...**

Such error could also be classified as both an orthographic and a grammatical one.

First of all, the incorrect writing of case endings in surnames, which are considered substantive adjectives, can be qualified as an orthographic error (the violation of morphological principle of Russian orthography). Secondly, such error can also be qualified as a grammatic one, if we consider the root of this error to be the examinee's lack of knowledge about specifics of surname declension. Furthermore, such violation could also be qualified as a factual error, since in some cases the examinee may simply not know how the referred person's surname is pronounced.

In all of those situations, “Methodical recommendations...” advice experts to point it out as an orthographic error – not knowing the spelling of substantive adjectives' case endings.

However, this case should be distinguished from the ones where the violation of grammatical norms is obvious. For example: *писатель Черновских – у писателя Черновского*. In accordance with Russian grammar rules, surnames with the –их, –ых endings do not change after the declension.

### **Моё деньрождение**

In this case, expert is once again required to correctly qualify the error, since it can be qualified as either orthographic, grammatical or speech error. Moreover, in this case, we encounter not one, but at least two errors. Thus, the compound writing of two words, in accordance with one of the mentioned principles of Russian orthography, can be explained as a orthographic error. At the same time, the possessive pro-form “моё”, which is mentioned in the phrase and has neuter gender, should have a masculine gender and be in accord with the word “день”, thus making this error the grammatical one. But since we deal with the compound word that should be written as two separate words, the pro-form is incorrectly associated with the word. On top of that, the highlighted error can also be explained as a violation of stylistic norms and, therefore, qualified as a speech error, since the highlighted phrase is very colloquial. In such cases, expert has to make a pretty hard choice: which mistakes should they highlight while reviewing the exam paper? In order to

enforce the unspoken rule which states that “grades are given in favour of student”, expert has to fixate only one error – the grammatical one.

### ***Кануть в лето***

The next error can be classified as a both speech and factual error. On one hand, the distortion of “кануть в Лету” phraseme, which carries the meaning of “to disappear, to put smth. out of one's memory”, is usually considered to be the violation of lexical norms, meaning it is qualified as the spelling error. On the other hand, incomprehension of the phrase's meaning implies the factual error, since the examinee carries another point while mentioning such phrase.

There is another group of errors that usually brings a smile to expert's faces. These are the examples of such error group:

“Трое в лодке, нищета и собаки”

“Донкий Ход”

“Приключения Екль Бирифинна”

“Над пропастью моржи”

“Вечера на хуторе Близьдик Аньки”

Qualification of such errors does not seem complex, since examinees distort names of works and, therefore, make factual errors. They can be rarely heard in the spoken language, and errors that can be encountered in the written language but not in the spoken one are classified as orthographic errors, according to “Methodical recommendations...”.

Therefore, the examinees' errors that were demonstrated earlier prove that their qualifications is often indefinite and that clarifications from linguistic reference literature are required. In our opinion, members of expert commission, despite the convenience, should be guided not only by methodical recommendations, but also by classical grammar and orthography dictionaries and handbooks.

### ***Использованная литература / References***

ГИМРАНОВА, Т.А.(2016): Распространённые ошибки учащихся-билингвов при сдаче ЕГЭ по русскому языку, их квалификация и пути устранения (из опыта работы председателя предметной комиссии по русскому языку в Республике Татарстан). In Актуальные проблемы обучения русскому языку XII / Anastasia Sokolova (ed.). Brno: Masarykova univerzita, 2016. С. 20-28. ISBN 978-80-210-8403-2. DOI 10.5817/CZ.MUNI.P210-8403-2016.

РОЗЕНТАЛЬ, Д.Э., ТЕЛЕНКОВА, М.А. (2003): Словарь трудностей русского языка. – 3-е изд. – М.: Айрис-Пресс, 2003. – 832 с. ISBN 5-8112-0102-8.

ХРИСТОЛЮБОВА, Т.А. (2015): Место грамматических ошибок среди других ошибок // Вестник Марийского государственного университета - № 2 – 2015. С. 71-75. ISSN: 2072-6783.

ЦЫБУЛЬКО, И.П. (онлайн): Методические материалы для председателей и членов предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2018 года: РУССКИЙ ЯЗЫК

**Профиль автора:**

*Татьяна Александровна Гимранова*, кандидат филологических наук, доцент

Научные интересы: русский язык как иностранный, концептосфера русского языка, гендерная лингвистика

Казанский (Приволжский) федеральный университет (КФУ), Институт филологии и

межкультурной коммуникации им. Льва Толстого, Казань, ул. Кремлевская, 18, 420008, Россия

**tbychkova@mail.ru**

**About the author:**

*Tatiana Alexandrovna Gimranova*, Ph.D. in Linguistics, professor

Scientific interests: teaching Russian as a foreign language, the Russian language sphere of concepts, gender linguistics

Kazan (Volga Region) federal university (KFU), Institute of philology and intercultural communication named after L. Tolstoy; address: 18, Kremlevskaya St., Kazan, 420008, Russia

**tbychkova@mail.ru**

## ДИСКУРСИВНОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНЕЙ «МЫ», «ВЫ», «НАШИ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ РЕЧИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### DISCURSIVE VARIATION OF THE PERSONAL PRONOUNS "MY" ("WE") / "VY" ("YOU") / "NASHI" ("OUR") IN MODERN RUSSIAN SPEECH: LINGUISTIC- DIDACTIC APPROACH

Ирина Юрьевна Гранева

Резюме: В статье говорится о варьировании личных местоимений «Мы», «Вы», «Наши» в современной русской речи в режиме косвенного речевого акта в зависимости от разных типов дискурса (устный / письменный, официальный / неофициальный, обыденный / художественный и пр.), а также от различных коммуникативных ситуаций и статусов участников коммуникации. В качестве материала исследования выступают языковые данные Национального корпуса русского языка. Результаты исследования позволят существенно расширить знания обучающихся о типах употребления местоимений в русском языке и в этом смысле будут полезны в вузовском преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: дискурсивное варьирование, типы употреблений, местоимения «мы» / «вы» / «наши», референтные и нереферентные употребления

Abstract: The article refers to a variation of the personal pronouns "my" ("we"), "vy" ("you") and "nashi" ("our") in the modern Russian language in the mode of indirect speech act, depending on the different types of discourse (oral / written, formal / informal, everyday or literary language and so on.) as well as the various communicative situations and statuses of participants. The material of the study is the linguistic data of Russian National Corpus. The results of the research work allow to develop sufficiently student's knowledge about ways and forms of functioning of Russian personal pronouns as well as they will be useful in various aspects of high school teaching Russian as foreign language.

Key words: discursive variation, types of use, pronouns "we" / "you" / "ours", reference and non-referral use

В работе рассматриваются проблемы дискурсивного варьирования личных местоимений «Мы», «Вы», «Наши» в современной русской речи.

Цель исследования — описать основные типы текстовой реализации указанных местоимений в их непрямых значениях (т.е. в нереферентных употреблениях).

В качестве материала исследования выступают языковые данные Национального корпуса русского языка.

В соответствии с положениями современной теории речевых актов, такие употребления следует рассматривать как разновидности косвенных речевых актов. Типы текстовой реализации личных местоимений «Мы», «Вы», «Наши» обусловлены различными коммуникативно-прагматическими условиями их употребления, т.е. зависят от разных типов дискурса (устный / письменный, официальный / неофициальный, обыденный / художественный и пр.), а также от различных коммуникативных ситуаций и статусов участников коммуникации.

В рамках разрабатываемого нами коммуникативно-прагматического подхода к анализу местоимений все интересующие нас типы употреблений местоимений относятся к так называемым **нереферентным употреблениям**, разумеется, не в том смысле, что они вообще не имеют референта, а в том смысле, что они не указывают явным образом на непосредственных участников коммуникативного акта, т.е. не имеют стандартных референтов, в норме присущих им в основных употреблениях.

Мы попытаемся показать, что способность русских местоимений Мы, Вы и Наши не только указывать, но и называть некоторые референциальные области

(с разной степенью определенности) играет важную роль в формировании особых коммуникативных стратегий говорящего, которые в классической риторике принято рассматривать в рамках оппозиции стратегий *de dicto* и *de re*.

В книге Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева указывается, что под стратегией *de dicto* (буквально – «от сказанного») в общем виде понимается изложение событий, фактов или мнений на «языке фактов», т.е. в тех значениях и оценках, которые адекватны сути излагаемого (нейтральный модус изложения); под стратегией *de re* (буквально – «от вещи, от реалии») в общем виде понимается изложение событий, фактов или мнений, переформулированное в интересах говорящего, в соответствии с его исходными воззрениями и посылками. Стратегия *de dicto* направлена на адекватную передачу чужого мнения; стратегия *de re* всегда маркирована и выбирается со специальной целью. При стратегии *de dicto* говорящий использует номинации, которые счел бы адекватными и субъект передаваемого мнения; при стратегии *de re* говорящий все переименовывает в соответствии со своими представлениями о реальности (Булыгина, Шмелев 1997, 472). Отсюда нетрудно заключить, что выбор говорящим одной из указанных стратегий, а именно – стратегии *de re*, может рассматриваться в качестве манипулятивного приема, или, в терминологии Т.В. Булыгиной и А.Д. Шмелева, в качестве средства «языковой демагогии»; в концепции Т.Б. Радбиля подобные явления справедливо характеризуются как «аномалии языковой концептуализации мира» (Радбиль 2012), в такой их разновидности, как коммуникативно-прагматические и ценностные (аксиологические) аномалии (Радбиль 2007).

Применительно к местоимениям **Мы** и **НАШИ** возможность их участия в формировании указанных стратегий основана на эксплуатации архетипического свойства этих местоимений обозначать неопределенную концептуальную область «круга своих», задавать границы своего мира, что восходит к древнейшим моделям семантического представления значимого для человека, освоенного и присвоенного им фрагмента действительности. Как свидетельствует Ю.С. Степанов, идея ‘мира’ через идею ‘порядка, устроенности, лада’ связана с идеей ‘мы’ и ‘наши’, воплощающего ‘свое’, в противовес враждебному, ‘чужому’ (Степанов 1997, 95).

Параллель ‘мир’ – ‘мы’/‘наши’ является концептуальной основой для так называемого «экзистенциального» нереферентного употребления **Мы** и **НАШИ** (Гранева 2008). Наблюдается только одно различие между **Мы** и **НАШИ**: употребляя нереферентное **Мы** как знак принадлежности к «своему кругу», говорящий включает себя в этот круг, *Неужели мы, русские, какой-то особый, железный народ, народ особого назначения?* (НКРЯ); употребляя нереферентное **НАШИ**, говорящий только обозначает принципиальную принадлежность к данному кругу, но не обозначает себя непосредственно как участника события: *Наши просто молодцы! Хорошо сыграли в защите, в нападении тоже, обыграли канадцев [= национальная спортивная команда]* (НКРЯ); *Наши – первые в космос полетели [=космонавты]* (НКРЯ)

Отнюдь не обязательно, что все нереферентные употребления **Мы** и **НАШИ** аномальны, демагогичны или манипулятивны. Так, в речевой практике общества существуют устойчивые коммуникативные модели использования подобных местоимений для обозначения ценностно значимого представления о «своем мире» в широком смысле слова, т.е. о своей стране, своих городе, вузе, школе, рабочем коллективе, семье и под. Референт в таких случаях однозначно интерпретируется даже в самом минимальном контексте, «по умолчанию», что позволяет относить эти случаи употребления к реализации «нормальной», неманипулятивной стратегии *de dicto*. Например, название поста в интернете: *Мы, русские, за границей*, – и популярный

слоган: *Наши за границей*, где МЫ и НАШИ имеют один и тот же референт – ‘совокупность всех русских людей’.

Однако часто говорящий, употребляя МЫ или НАШИ, имеет возможность навязывать адресату свое видение проблемы, свою систему оценок, произвольно включая его в некий нестрогий очерченный «свой круг» посредством такого употребления:

*А все потому, что теплокоммуэнерго в паре с этими обязательствами занимается отмывкой денег. Это все нам давно известно. Это – старые схемы (НКРЯ).*

При этом не является самоочевидным, что адресат изначально, так сказать, «по умолчанию», разделяет позицию говорящего или его систему ценностей. Действительно, кому это – *нам*? Возможно, это известно автору / говорящему. В нормальных условиях коммуникации данный тезис, чтобы его разделял адресат, нуждается, как минимум, в аргументации. А здесь адресат просто автоматически включается в круг людей, разделяющих некое спорное мнение, которое подано как бесспорная истина. Именно в таких случаях можно говорить об использовании местоимений для реализации коммуникативной стратегии *de re*.

Большими возможностями для использования в рамках стратегии *de re* обладают нереферентные универсальные употребления МЫ и ВЫ (соответствуют квантору всеобщности *Все S суть P; Ни один S не суть P*), когда МЫ подразумевает ‘все’:

*Кто из нас не испытывал бурных восторгов по поводу кадров, снятых «из-за угла», с бедра или другим незаметным для объекта внимания способом (НКРЯ).*

Здесь адресату, т.е. в идеале – всем, кто читает – навязывается спорное положение о том, что все мы, безусловно, испытываем данные чувства по этому поводу.

Возможен и обратный вариант манипулятивной стратегии *de re*, который реализуется с позиции адресата. Это происходит, когда именно в сфере адресата происходит преобразование исходной семантики употребленных говорящим слов, причем переформулирование осуществляется уже в интересах адресата. Примером подобной стратегии является известный анекдот советской эпохи:

*Генеральный Секретарь ЦК КПСС выступает с речью: / – Через двадцать лет мы будем жить при коммунизме! / Реплика из зала: – А мы?*

Здесь нетрудно видеть обыгрывание двух типов референции МЫ. Говорящий имеет в виду инклюзивное МЫ (‘мы с вами’), а адресат, в духе стратегии *de re*, в ответной реплике истолковывает его как эксклюзивное МЫ (‘мы с ними, т.е. с моими соратниками по ЦК’).

Аналогичные явления актуализации стратегии *de re* можно отметить и для местоимения НАШИ. Причем это возможно как для субстантивного, так и для обычного, атрибутивного (посессивного) употребления местоимения. В роли субстантива местоимение НАШИ в рамках стратегии *de re*, так же как и МЫ, аномально включает в некую систему ценностей, значимую для говорящего, неопределенно широкий круг людей как бы «по умолчанию».

*Я уверен, что если такое предложение поступит, либо будет такая возможность, наши попытаются пробиться в Европу [= представители общественного движения]:* приводится фрагмент беседы с представителями фонда «Общественное мнение» в Новосибирске, 2004 (НКРЯ)

То же можно обнаружить и для атрибутивного употребления НАШИ, особенно в нескольких странных с точки зрения логики но вполне обычных в узусе контекстах – типа

*наши зарплаты, наши магазины* и пр. Так, в высказывании: *В наших магазинах цены заметно выросли*, – едва ли имеются в виду магазины, принадлежащие некоему кругу людей, включающем говорящего. Скорее, речь идет о магазинах нашего города, нашей страны и пр., т.е снова имеется в виду неопределенно очерченная зона референции, объемом которой говорящий может манипулировать в соответствии с собственными интересами.

Максимумом манипулятивности, на наш взгляд, обладают случаи использования местоимения НАШИ в роли собственного местоимения, например, в качестве субстантива – название известного общественного движения «*Наши*», в качестве посессива – название популярного периодического печатного издания «*Наши деньги*». Здесь ведь также правомерен вопрос: чьи это – *наши*? Не имеется же в виду основное употребление НАШИ в смысле – сотрудников редакции издания?

Ироническое обыгрывание такого «демагогического» употребления субстантивного НАШИ встречаем в романе «Бесы» Ф.М. Достоевского в виде лексикализованного оборота «*у наших*» (так называется глава 7 во II части романа). Отметим, что «*у наших*» в романе Ф.М. Достоевского забрано в иронические кавычки, что выражает сознательное остранение автора от ценностей, декларируемых «нашими» (т.е. у Ф.М. Достоевского «наши» – совсем не *наши* в рамках узуального языкового употребления).

Аналогичным образом в стратегиях *de re* ведет себя и местоимение ВЫ:

*Но, внимательно изучив телепрограмму, вы убедитесь, что эта проблема – в отличие от начала 90-х – сегодня уже неактуальна* (НКРЯ).

Нетрудно видеть, что здесь в позиции безусловно истинного суждения подана как минимум спорная информация, которая приписывается сфере знаний адресата без всякого на то основания. Аналогично:

*Ну, признайтесь, кому из вас не хотелось заглянуть в чужой карман, особенно если он принадлежит какому-нибудь высокопоставленному чиновнику?* (НКРЯ)

Здесь также в пресуппозиции в качестве безусловно истинного навязывается весьма спорное суждение ‘вы все хотели заглянуть в чужой карман...’.

Высокий манипулятивный потенциал местоимения ВЫ обусловлен его двойственным положением в классе нереферентных употреблений. С одной стороны, говорящий имеет возможность с помощью ВЫ актуализовать противопоставление «свое – чужое» Я / МЫ ↔ ВЫ в контекстах своего рода отстранения от чужой позиции типа *Вам не понять...*, т.е. всем тем, кому чужд мой образ мыслей.

С другой стороны, говорящий может обыгрывать противостояние ВЫ и ОНИ, включая в зону референции ВЫ как раз тех, чья позиция близка говорящему, особенно если это усиливается совместным употреблением МЫ и ВЫ в контекстах эксплицирования инклюзивного МЫ (*мы с тобой / с вами*):

– *Мы с вами на своем опыте знаем, что часто нам приходится платить за медицинскую помощь дополнительно* (НКРЯ).

Особенно частотны явления актуализации стратегии *de re* в случае **универсального** нереферентного употребления ВЫ, когда ВЫ подразумевает ‘все’. Не случайно такое ВЫ обычно употребляется в суждениях обобщающего типа (так называемых «генерализованных высказываниях»), а также широко используется в рекламных целях:

*Став клиентом нашей компании, вы получите профессиональный и высокоэффективный информационный отдел в Вашей фирме, который будет работать на пользу и процветание Вашего бизнеса и услугами которого смогут воспользоваться все сотрудники Вашей фирмы* (НКРЯ).

Вы здесь предполагает указание на множество всех лиц, включая говорящего (так называемое «обобщенно-личное» Вы):

*Представьте себе, **вы** выходите ярким летним утром на косогор...*

Здесь проявляется особое чувство эмпатии: говорящий отождествляет себя и с адресатом, и со всеми живущими на Земле, как бы всех приглашает разделить свои впечатления (Вы = ВСЯКИЙ, КАЖДЫЙ, ВСЕ ЛЮДИ).

В этих случаях часто происходит своего рода нейтрализация противопоставления Мы и Вы. Ср., например:

*Но, внимательно изучив телепрограмму, **вы** сможете убедиться, что эта проблема – в отличие от начала 90-х – сегодня уже неактуальна* (НКРЯ).

Здесь фрагмент **Вы сможете убедиться** можно без особого ущерба для смысла заменить на **Мы сможем убедиться**... Существенно, что при такой замене в общем сохраняется сама логика актуализации стратегии *de re*, при которой в позиции безусловно истинного суждения подана как минимум спорная информация, которая приписывается сфере знаний адресата без всякого на то основания.

В целом следует отметить, что подобное использование Мы, НАШИ и Вы в стратегиях *de re* является, безусловно, некооперативным. При этом оно весьма частотно в современной коммуникативной среде, что позволяет предположить довольно высокий уровень манипулятивности в дискурсивных практиках последних лет, особенно в таких разновидностях, как медийный, рекламный и политический дискурс, деловое и педагогическое общение и пр.

Результаты исследования позволят существенно расширить знания обучающихся о типах употребления местоимений в русском языке и в этом смысле будут полезны в вузовском преподавании русского языка как иностранного.

#### ***Использованная литература / References***

БУЛЫГИНА, Т.В., ШМЕЛЕВ, А.Д. (1997): ЯЗЫКОВАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ). – М.: Языки русской культуры, 1997. – 576 с.

БЮЛЕР, К. (1993): Теория языка. Репрезентативная функция языка: Пер. с нем. // Общ. ред. и коммент. Т.В. Булыгиной, вступ. ст. Т.В. Булыгиной и А.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1993. 528 с.

ГРАНЕВА, И.Ю. (2008): О референтном и нереферентном употреблении местоимения «мы» // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 4. С. 206-209.

ГРАНЕВА, И.Ю. (2011): Русское личное местоимение «вы» в рамках коммуникативно-прагматического подхода // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 136-139.

ГРАНЕВА, И.Ю. (2013): Субстантивация и лексикализация местоимения НАШИ в аспекте языковой концептуализации мира. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. №6-2. С. 58-61.

РАДБИЛЬ, Т.Б. (2007): Аномалии в сфере языковой концептуализации мира // Русский язык в научном освещении. 2007. №1 (13). С.239–266.

РАДБИЛЬ, Т.Б. (2012): Языковые аномалии в художественном тексте. М.: Флинта, 2012. 322 с.

СТЕПАНОВ, Ю.С. (1997): Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

**Профиль автора:**

*Гранева Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук*

Научные интересы: морфология русского языка, лингвокультурология

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, пр. Гагарина 23, 603950, Россия

**[irina.graneva@mail.ru](mailto:irina.graneva@mail.ru)**

**About the author:**

*Irina Graneva, Candidate of Philological Sciences*

Research interests: Morphology of the Russian Language, linguoculturology

National Research Nizhny Novgorod State University N.I. Lobachevsky, Nizhny Novgorod, pr. Gagarina, 23, 603950, Russian Federation

**[irina.graneva@mail.ru](mailto:irina.graneva@mail.ru)**

## ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ В. О. КЛЮЧЕВСКОГО КАК ИСТОЧНИК ИСТОРИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### LINGUISTIC IDENTITY OF V. O. KLYUCHEVSKI AS A SOURCE OF HISTORICAL REALITIES (FACTS) IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Любомир Гузи

*“This contribution is the result of the project implementation: KEGA № - 058PU-4/2016 - Historical Facts and Institutions of Russian-Speaking Environment as a Source for Linguocultural Research and Description, supported by Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republic.”*

Резюме: Понятие языковой личности широко известно уже несколько десятилетий. Изучение определённой языковой личности имеет важное значение в иностранной аудитории при обучении русскому языку. Особенно ярко это проявляется в процессе приобретения новых знаний из определённой сферы человеческого мышления и когниции. Такой однозначно является история и историческая наррация, которая знакомит иностранца с историческими реалиями страны изучаемого языка. Поэтому, в процессе обучения (вузовского образования в первую очередь) очень важно обращаться к источникам такого нарратива. В нашей статье рассматриваем авторитетнейший источник такого исторического повествования и исторических реалий русского языка – личность В. О. Ключевского. На анализе его стежечных работ, писем и заметок, стремимся проанализировать его языковую личность и извлечь для нужд вузовской аудитории некоторые концептуальные структуры автора, выдвигаемые им исторические реалии, образы и символы, которые помогут студенту понять картину русского языка и исторического заветования народа.

Ключевые слова: языковая личность, русский язык, исторический нарратив, исторические реалии языка, когнитивная лингвистика

Abstract: The concept of a linguistic identity has been widely known for several decades. The study of a certain linguistic identity and identification is also important in a foreign audience in the process of teaching and studying Russian language. This is especially evident in the process of the acquisition of new knowledge from a certain sphere of human thinking and cognition. The phenomenon of that kind is unambiguously a history and historical narration, which introduces a foreigner to the historical dimensions of the country of the studied language. Therefore, in the learning process (higher education in the first place) it is very important to refer to the sources of such narrative. In this article we deal with the authoritative source of such historical narrative and historical realities (facts) of the Russian language - V. O. Klyuchevsky. On analysing his renowned masterpieces, letters and notes, we strive to analyse his linguistic identity and to extract for the needs of the university audience the conceptual structures of the author, the historical realities and facts put forward by him, the images and symbols that will help the student understand the picture of the Russian language and the historical heritage of the people.

Key words: linguistic identity, Russian language, historical narrative, historic fact in language, cognitive linguistic

По основным определениям языковой личности можно обобщить, что этим понятием описывается человек и его готовность производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи (Богин 1986). Само определение такой антропоцентрической парадигмы не новое – оно прослеживается к самым истокам складывания лингвистики как современной науки, начиная с времён Вильгельма фон Гумбольдта, А. А. Шахматова или Ф. де Соссюра. К сегодняшнему дню уже сложилась одна целая лингвистическая школа, предметом исследования которой является это, на первый взгляд ясное и чёткое, понятие. В 2017 году появилась коллективная монография *Языковая личность: аспекты изучения*, посвящена изучению языковой личности в связи с разработками описываемой проблематики, виднейшего представителя этой школы, Ю. Н. Караулова (Ружинский – Потемкина 2017). Кроме

прочих достоинств этого труда можно наконец принять единый английский перевод понятия языковая личность (ЯЛ)- *linguistic identity*.

В плане терминологического определения исходим из взглядов Богина – Караулова о том, что ЯЛ представляет собой «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений» (Богин 1986, 32; Караулов 1987, 25). Из такого подхода вытекает, что в понятие «языковая личность» входит любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности (картины мира) и для достижения определенных целей в этом мире; наименование целостного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов (Караулов 1998, 2004). Таким образом, ЯЛ характеризует любого носителя языка, а способ представления (изучения и описания) ЯЛ предполагает воссоздание её структуры на основе производимых и воспринимаемых ею текстов. Очень важным фактом содержания термина языковой личности является идея получения — на основе анализа «языка» (а точнее, текстов) — выводного знания о личности как об индивидууме и авторе этих текстов, со своим характером, интересами, социальными и психологическими предпочтениями и установками; как о типовом представителе данной языковой общности и более узкого входящего в нее речевого коллектива и как о представителе человеческого рода, неотъемлемым свойством которого является использование знаковых систем и, прежде всего, естественного языка (Караулов 1989, 104).

Исследования проблематики и самой языковой личности характеризуются широким применением самых разных экспериментальных методов, которые затрагивают, например, ассоциативные эксперименты, анализ пересказов текстов, анализ записей речи одного дня личности, записи детской личности, деятельности устных и письменных переводчиков, анализ статистических самонаблюдений личности над своей письменной речью и проч. Наглядный перечень основных определений понятия и методов изучения ЯЛ приводит Е. В. Иванцова (2002, 2004).

В. И. Карасик полагает, что языковую личность в условиях общения можно определить как коммуникативную, как «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» (Карасик 2004, 363). Похожие лингвокультурологические подходы к «человеческому фактору в языке» заставляют трактовать языковую личность как «закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного естественного языка» (Воркачев 1996, 17). Похожие лингвокультурные подходы к изучению данной проблематики предлагает М. Благо (2016, 108-109), с религиозных, даже эмоциональных позиций рассматривает ЯЛ А. Петрикова (2015, 225-226).

Что касается возможностей описания языковой личности, то сам процесс предполагает характеристику семантико-строеного уровня её организации, реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности и выявление её жизненных или ситуативных доминант, установок, мотивов, находящих отражение в процессах порождения текстов и их содержания, а также в особенностях восприятия чужих текстов. Так как языковая личность представляет собой многомерное образование, можно построить типологию языковых личностей на основании лингвистически релевантных личностных индексов. Противопоставить стабильные и вариативные характеристики коммуникативной личности (статусные и ситуативно-

ролевые). К первым относятся биологические и социальные индексы, ко вторым - позиционные, эмоциональные и ситуативные индексы. Вариативные индексы - это уточнение постоянных статусных индексов: человек определённого пола и возраста, определённого образовательного и имущественного уровня, относящийся к определённой этнокультурной и социальной группе, с которой он себя ассоциирует, будет вести себя в различных ситуациях в соответствии со стереотипами поведения, свойственными ему как носителю постоянных статусных индексов. Отклонения от принятых норм поведения лишь подтверждают это положение. Касавиным типология знания даёт возможность уделить особое внимание ценностному аспекту общения, выделить аксиологические координаты в поведении и определить различные стороны языковых знаков, используемых в общении (Касавин 1998, 37-55).

Как вытекает из выше приведённого, очень важной составляющей ЯЛ являются её поведенческие характеристики языковой личности, которые согласно И. В. Карасику можно определить как «совокупность вербальных и невербальных индексов, определяющих языковую личность как индивидуума или как тип». Говоря о человеке в аспекте его коммуникативного поведения, «мы имеем в виду прагмалингвистические параметры языковой личности, то есть общение рассматривается как деятельность, имеющая мотивы, цели, стратегии и способы их реализации» (Карасик 2004, 86).

Из выше указанного теоретического введения или обоснования к дальнейшему анализу логически возникает вопрос, каким образом вместить в рамки анализа языковой личности ипостась историка, научного и общественного деятеля далёкой второй половины XIX - начала XX вв. Тем не менее, именно такая личность и её анализ в рамках её изучения как исторической личности может принести интересные результаты с точки зрения её характеристик на уровне языкового поведения, которое вписывается в рамки общественной действительности её активной деятельности.

Для изучения и анализа мы выбрали личность незаурядную, субъект, который можно сразу и легко типологически определить как носителя – языковую личность элитарной речевой культуры – Василия Осиповича Ключевского.

Имя этого историка уже давно стало нарицательным. Его значение – *историк и лекции по русской истории*. Как С. Соловьёв олицетворяет непостижимую колоссальную историю одного великого народа от одного представителя этого народа, Ключевский персонифицирует научную, преподавательскую и народно-личностную историографию. Часто его называли и называют разночинцем (Астахов 1965, 647; Бердинских 2009, 165; Шапиро 1993, 530), но в современности мало кто сомневается в том, что он «крупная веха в русской историографии» (Дойков 2004, 121.). Ключевский вместе со своим учителем и предшественником по кафедре истории Московского университета С. М. Соловьёвым, «вероятно, наиболее влиятельные историки в русской науке, и очень возможно, что Ключевский лучший из двух» (Слова Николая Валентиновича Розановского, цит. по Дойков 2004, 121). В. В. Бердинских обобщает мнения и слова многих о том, что «как А. С. Пушкин, единственный подлинно-национальный целый русский писатель, вобрал в себя и отразил в литературе какие-то неуловимые токи народной души, так и Василий Осипович Ключевский в эпоху зрелости русской историографии запечатлел эту душу в своих трудах» (Бердинских 2009, 165.).

Охотой до прецедентных имён, русские авторы часто соединяют имя поэта и историка: Пушкин в поэзии, Ключевский в истории – Ключевский был Пушкиным русской истории. Мы говорим: «Россия Пушкина», «Россия Ключевского» - Заглавие статьи Георгия Федотова (Федотов 1932, 340 – 341). *Пушкин воспитал душу Ключевского*. Много лет спустя в статье, посвященной 50-летию со дня смерти

Пушкина, он напишет о воздействии на его душу «Евгения Онегина»: «Он не был для нас только роман в стихах, случайное и мимолётное литературное впечатление; это было событие нашей молодости, наша биографическая черта, перелом развития, как выход из школы или первая любовь» (Ключевский 1887, 292).

Сам В. О. Ключевский родился в 1841 (в селе Воскресенское или прямо в городе Пенза) через три года после смерти знаменитого поэта, в семье простого провинциального священника. Как замечают русские авторы, детство «поповича» прошло в сельской местности и в Пензе, что наложило отпечаток на его будущие исторические исследования, в которых хорошо знакомое ему крестьянство занимало немалое место. Его отец погиб во время страшной грозы, когда мальчику было девять лет. «Это стало тяжелой психологической травмой для рыбёнка, он начался тяжело заикаться. Память о лежащей на земле скрюченной фигуре мёртвого отца он сохранил до конца своих дней» (Бердинских 2009, 166). После смерти отца, семья, старший Василий и две сестры переезжают в Пензу. Его начальное образование состояло в чтении Библии. Кроме духовных книг, а нецерковные по словам самого историка было в деревенской глуши достать крайне сложно, Ключевский в детстве прочитал, например, поэмы «Иосиф» П. Ж. Битобэ и «Потерянный рай» Джона Мильтона, издавшие Н. И. Новиковым а также альманахе «Аглая» под издательским началом Карамзина. Принадлежность к духовному сословию его дедов и прадедов – явление замечательное. В конце XIX – начале XX века не менее половины русских историков были выходцами из духовенства (пусть в втором, третьем поколении). Это часто осмысливается тем, что профессиональный историзм мышления, умение отделять прошлое от настоящего (ведение метрических записей, исповедных книг), наследственная грамотность – все эти черты, свойственные русскому духовенству. В исторической работе парили этому сословию юристы, которые то параллельно работали, то перерождались в историков.

Для языковой личности очень важен именно личный опыт прочтения, который был у Ключевского очень интенсивным. Похоже так тому было и у его двух великих предшественников - Н. М. Карамзина и С. М. Соловьёва. Но при Карамзине современный русский литературный язык, а в последнем ряду и историография, лишь создавались, а между Карамзиным и Ключевским находятся два учителя и источники знаний последнего – писатель с историческим уклоном - Пушкин и фактографический, немножко суховатый, но гигантский историк - Соловьёв. Сам С. М. Соловьёв уже к гимназическим годам (1833-36) прочитал все попавшие под руку книги о путешествиях и старине, в том числе общеизвестный и всеми любимый Вальтер Скотт, Загоскин и есть сведения о том, что не менее 12 раз прочитал капитальный труд Н. М. Карамзина «Истори Государства Российского». В университетские годы прочитал множество иностранной литературы, например, произведения таких историков как Э. Гиббон, Ж. Ш. Сисмонди, Ф. Гизо, О. Тьерри, П. Й. Шафарик. Это типичное клише, цитированное во многих общепросветительских биографиях Соловьёва. Как пишет в исторической справке о Соловьёве для Энциклопедического словаря Брокгауза и Ефрона Е. Шмурло, Соловьёв уже в детстве любил историческое чтение: до 13 лет он перечитал историю Карамзина не менее 12 раз; увлекался также и описаниями путешествий, сохранив интерес к ним до конца жизни. Университетские годы (1838 - 1842) на I отделении философского факультета прошли у Соловьёва под сильным влиянием не Погодина, читавшего излюбленный предмет Соловьёва - русскую историю, - а Грановского. Преподаванием первого синтетический ум Соловьёва не удовлетворился: внутренней связи явлений оно не вскрывало. Красоту описаний Карамзина, на что Погодин особенно обращал внимание слушателей, Соловьёв уже

перерос; фактическая сторона курса давала мало нового, и Соловьёв на лекциях нередко подсказывал Погодину, дополняя его указания своими. В общем русские авторы заключают, что Карамзин дал Соловьёву факты и чувства, а мыслить над русской историей заставило его чтение работы ученика А. Шлёцера – немецкого историка Густава Эверса «Древнейшее русское право в историческом его раскрытии» (1826).

Вот на таких интеллектуальных китах вырос повествовательный гений и формировалась языковая личность В. О. Ключевского, сила оригинальности и образности писателя, концептуальность, логичность и последовательность шагов историка. Как замечает Н. Л. Рубинштейн, художественность Ключевского – не внешняя художественность стиля, а художественность мышления. Это не художественно-описательное, литературно-риторическое направление XVIII в., идущее от М. В. Ломоносова к Н.М. Карамзину и воскрешаемое старшими современниками Ключевского – К. Н. Бестужевым-Рюминым и Костомаровым. Он ищет претворения логического единства в живом единстве конкретного образа. Художественное проникновение в прошлое характеризует и самый стиль Ключевского; живые следы прошедшего ищет он и в языковом наследии: «язык запомнил много старины, свеянной временем с людской памяти». Г. П. Федотов в своих «Записках» полагает, что Карамзин дал душу и стиль николаевской эпохе, потому что и она имела свой стиль. Однако стиль этот был уже в состоянии окаменения. Разложение карамзинского стиля началось с тридцатых, даже двадцатых годов. С разных концов — критик Каченовский, демократ Полевой, западники и славянофилы — разрывали классическую порфиру его Государства Российского. Она была еще пригодна для учебников и официальных парадов: она доживает и в следующих царствованиях в холодных национальных монументах: памятник Тысячелетия России в Новгороде и Александра II в Кремле. Но душа давно отлетела. Карамзин не пережил крушения николаевской России. Шестидесятые годы обходились без схемы русской истории. Соловьёв писал для специалистов; его история не стала национальной. Костомаров не имел достаточно силы, чтобы стать новым, революционным Карамзиным. «Шестидесятники» охотно заменяли историю этнографией. На месте бывшего форума образовалось пустое место, «коровий выгон» (*campo vacino*). Здесь легко слагались пародии: писалась «История города Глупова». Но здесь же закладывались основы России Ключевского (Федотов 1932, 341).

В традиционной историографии полагается, что сама *история* состоит из множества прожитых индивидуальных и коллективных «историй», тогда как задача историка состоит в том, чтобы выявить эти истории и пересказать их в историческом сочинении. Но именно в этом и состоит проблема: именно потому, что реальные события не являют себя в виде готовых историй с началом и концом, их так трудно представить в виде связного рассказа, который мог бы претендовать на подлинность. Как заявляет Х. Уайт, «все современные истории отличаются от простой последовательности событий, которое он называет *хроникой*, они, наоборот, являются *повествованиями* (Уайт 2002, 7-9). О. Гавришина считает, что «основной вопрос, метаистории состоит в том, как связаны форма исторического сочинения и его способность представлять историческую реальность, иными словами, каковы будут следствия для исторической теории, если мы всерьёз отнесёмся к факту использования историком языка» (Гавришина 2003, с. 57). Сам «*стиль* данного историографа может быть охарактеризован в терминах языкового протокола, который он использует для префигурации исторического поля ещё до создания на его основе разнообразных

«объяснительных» стратегий, используемых им для оформления «истории» из «хроники» событий, содержащихся в историческом документе» (Уайт 2002, 491-492).

Но как мы видели выше, В. О. Ключевский представляет интерес не только как историк а как историк-писатель, хотя некоторые учёные находят в духовном опыте Ключевского и негативную сторону. Считают, что, между ним и русским обществом своеобразной стеной стояли его «семинарский» язык, бытовые привычки, непрестижный внешний вид, наукообразный стиль и образ мысли, столь далёкий от реальных потребностей российского общества. Но одновременно приводят параллель, когда А. С. Пушкин советовал писателям учиться русскому языку у московских просвирен, значит, стоило бы им послушать и Ключевского. Несколько поколений русского духовенства отлились в языке этого сироты-поповича. Это был богатый подарок природы, использованный Ключевским в полной мере. Ведь и тогда русская речь горожан, семинаристов, крестьян, дворян существенно различалась. Но нижняя глубоко самобытная и творческая струя национальной русской речи нашла свое отражение именно в Ключевском. Это, естественно, связано с его духовной близостью к русскому крестьянству — творческой основе национальной культуры (Бердинских 2009, 166).

Ключевский определил на долгие годы характеристики основных лиц российской истории. Собирал эпитеты, которые остались в золотом фонде русской исторической и культурной мысли. Например, его определение Елизаветы Петровны:

«...Двойственностью воспитательных влияний объясняются приятные или неожиданные противоречия в характере и образе жизни Елизаветы. **Живая и веселая, но не спускавшая глаз с самой себя,...**» (Ключевский 1993а, 178-179)

– характеристика среды, из которой происходила Екатерина Вторая:

«С бесконечными фамильными делениями и подразделениями, с принцами брауншвейг-люнебургскими и брауншвейг-вольфенбюттельскими, саксен-гомбургскими, саксен-кобургскими, саксен-готскими и саксен-кобург-готскими, мекленбург-шверинскими и мекленбург-стрелицкими, шлезвиг-голштейнскими, голштейн-готторпскими и готторп-эйтинскими, ангальт-дессаускими, ангальт-цербстскими и цербст-дорнбургскими - это был **запоздалый феодальный муравейник, суетливый** и в большинстве **бедный**, донельзя **перероднившийся и перессорившийся, копошившийся** в тесной обстановке со скудным бюджетом и с воображением, охотно улетавшим за пределы тесного родного гнезд» (Ключевский 1993а, 198).

– о реформах первого российского императора: «От большой стройки всегда остаётся много - сора, и в торопливой работе Петра пропадало много добра» (Ключевский 1993в, 555).

– Многие его слова стали афоризмами. Так, высказывание «В России центр на периферии» почти сразу ушло в народ: его нередко можно встретить в прессе, на симпозиумах, конференциях.

Некоторые, в связи с ситуацией в русском обществе конца XIX века кажутся отважными, хотя сам историк до конца своих дней оставался монархистом:

– Русские цари – не механики при машине, а огородные чучела для хищных птиц. (Ключевский 1993б, 87).

– Администрация - грязная тряпка для затыкания дыр законодательства. (Ключевский 1993б, 57).

– Дворянство – «верноподданные бунтари». Оно привыкло окружать престол с вечно протянутой рукой попрошайки и трясти его за неподатливость. Самодержавие - не власть, а задача, т.е. не право, а ответственность. (Ключевский 1993б, 89).

– Петр I. Он действовал как древнерусский царь-самодур; но в нем впервые блеснула идея народного блага, после него погасшая надолго, очень надолго. (Ключевский 1993б, 86).

– Александр I - Свободомыслящий абсолютист и благожелательный неврастеник. Легче притворяться великим, чем быть им. (Ключевский 1993б, 86).

– Император Николай I - военный балетмейстер и больше ничего. (Ключевский 1993б, 61).

– Славянофильство – история двух-трёх гостиных в Москвеи двух-(трёх) дел московской полиции. (Ключевский 1993б, 91)

Похожий образный повествовательный стиль Ключевского в рамках русского исторического нарратива унаследовало много авторов XX столетия, хотя он не был чужд и его современникам – литераторам, историкам, юристам. На основе его художественного алгоритма возникали исторические, популяризационные и документальные произведения. Читателю и реципиенту истории нужны эпитеты, живые определения, сравнения, запоминающиеся эпитеты и эпитафы в виде исторически насыщенных сгустков информации (Мертова 2010). Уже А. С. Пушкин писал о Павле I как о «романтическом императоре», позже за императором закрепилась нелестная характеристика «Русского Гамлета». Анри Труайя, написавший биографию почти каждого русского царя, любовался в похожих эпитафах. Так как о России говорили, что это загадочный северный сфинкс, назвал свою книгу об Александре I именно Северный сфинкс, что с большой фригийской натяжкой подходит к характеристике этого императора. Похожие языковые игры с подразумеваемыми оценочными компонентами содержат высказывания типа:

– «Елизавета Петровна и осуществила «патриотический переворот», всё-таки слывет *Афродитой у власти* или как *«Елизавета, дочь Петра»*, *ВЕСЕЛАЯ ЦАРИЦА*, или *«Румянная щеголиха»*, которая почти треть жизни провела у зеркала. Но в истории остался *Елизаветинский стиль*, она «смолоду слыла *первой красавицей Европы*» и «...в историю войдет *«блистательной Елизавет»*».

- «Гатчину под Петербургом Екатерина подарила своему **невенчанному мужу** Григорию Орлову вскоре после того, как с его помощью свергла законового **мужа-императора**. После смерти Орлова поместье было выкуплено в казну и эти земли с выстроенным на них английским замком-дворцом Екатерина пожаловала **сыну – наследнику**». Очень удачными являются сравнения на уровне прецедентных текстов и имён, типа: «...Мрачноватый *Гатчинский дворец* назовут *«Русским Эльсинором»*, слишком много параллель с Шекспировским Гамлетом: *русский Клавдий* – Орлов, у него бывала *русская Гертруда* – Екатерина и, наконец, поселился *русский Гамлет* – Павел Первый» (Парфёнов 2014, 75, 95, 135).

Публичным распределением истории, её всё более и более популяризационно-повествовательным и медиально-образным характером, передаются исторические образы и символы «старых» историков. Одним из богатейших и обильнейших источников таких параллель, высказываний, характеристик и гнезд информации является «непревзойдённый» В. О. Ключевский.

В. Бердинских считает, что у Ключевского не было «биографии». Вся она – в книгах, которые учёный писал медленно, скрупулёзно изучая первооснову, шлифуя каждую строчку. Его лекции и статьи чаще всего были рассчитаны на широкие круги интеллигенции и студенчества, а не на собственно историков. Герой истории Ключевского – не героическая личность и не индивид, а общество и классы. Учёного интересовали не исторические события, а стихийные процессы истории, социальная эволюция, а не политическая история. О школе Ключевского действительно можно

говорить лишь очень условно, как, впрочем, и о любой другой школе в русской историографии. Но идейно его влияние как языковой личности на XX век русской культурной, словесной и исторической науки очень велико.

#### **Использованная литература / References**

АСТАХОВ, В. И. (1965): *Курс лекций по русской историографии*. Харьков: Издательство Харьковского Трудового Красного Знамени Государственного университета им. А. М. Горького. 485 с. ISBN отсутствует.

БЕРДИНСКИХ, В. А. (2009): *Ремесло историка в России*. Москва: Новое литературное обозрение. 608 с. ISBN 978-5-86793-665-5.

БЛАГО, М. (2016): Текст как предмет изучения линвокультурологии. In: *Актуальные проблемы обучения русскому языку XII. // Current issues of the Russian language teaching XII*. Brno: Masarykova univerzita C. 108-113. 318 с. ISBN: 978-80-210-8403-2.

БОГИН Г. И. (1986): *Типология понимания текста*. Калининград: КГУ. 85 с. ISBN отсутствует.

ВОРКАЧЕВ, С. Г. (1996): Этносемантика паремии: сопоставительный анализ метафоризированных показателей безразличия в русском и испанском языках. In: *Языковая личность: культурные концепты*. Волгоград; Архангельск: Перемена. С. 16-25. 259 с. ISBN 5-88234-216-3.

ГАВРИШИНА, О. В. *История как текст* [Рец. на кн.: Уайт Х. Метаистория. Екатеринбург, 2002] In: *Новое литературное обозрение*. 2003. № 59 [онлайн]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2003/59/gavr.html> [дата обращения: 29.5.2018]. ISBN отсутствует.

ДОЙКОВ, Ю.В. (2004). *Самые знаменитые историки России*. Москва: «Вече». 384 с. ISBN 5-9533-0357-2.

ИВАНЦОВА, Е. В. (2002): Феномен диалектной языковой личности. Томск: Изд-во Том. ун-та. 323 с. ISBN 5-7511-1542-2.

ИВАНЦОВА, Е. В. (2010): О термине языковая личность: Истоки, проблемы, перспективы использования. In. *Филология. Вестник томского государственного университета*, No 4 (12). УДК 811/161/1(075).

КАРАСИК В. И. (2004): *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Москва: Перемена. 477с. ISBN: 5-88234-552-2.

КАРАУЛОВ, Ю. Н. (1987): *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука. ISBN отсутствует.

КАРАУЛОВ, Ю. Н. (1989): In: *Язык и личность и задачи её изучения*. Вступительная статья. In: *Язык и личность*. Москва: Наука, 1989. С. 3-8. 216 с.

КАРАУЛОВ, Ю. Н. (1998): *Русский язык. Энциклопедия*. Москва: Дрофа. 722 с. ISBN 5-7107-1455-0.

КАРАУЛОВ, Ю. Н. (2004, 2010): *Русский язык и языковая личность*. Eds. 4th and 6th. Moskva: Publ. LKI., Едиториал УРСС. 264 с. ISBN 978-5-382-01071-7.

КАСАВИН И.Т. (1998) *Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания*. СПб. : РХГИ, 1998. 408 с. ISBN 5-87516-247-3.

КЛЮЧЕВСКИЙ, В. О. (1887): Евгений Онегин и его предки. In: *«Русская мысль»*. 1887. № 2. С. 291 – 312. ISBN отсутствует.

КЛЮЧЕВСКИЙ, В. О. (1937): Воспоминание о Н. И. Новикове. In: *«Курс русской истории»*, т. V, Москва: Соцэкгиз, с. 424-455. ISBN отсутствует.

КЛЮЧЕВСКИЙ, В.О. (1993а): *Русская история. Полный курс лекций в трёх книгах*. Книга Третья. Москва: «Мысль». ISBN 5-244-00733-5

КЛЮЧЕВСКИЙ, В. О. (1993б): *Исторические портреты и этюды. Дневники*. Москва: Мысль. ISBN 5-244-00733-0.

КЛЮЧЕВСКИЙ, В.О. (1993в): *Русская история. Полный курс лекций в трёх книгах*. Книга Вторая Москва: «Мысль». ISBN 5-244-00730-0.

МЕРТОВА, Н. Metafora ako podmienka jazykového zobrazovania a chápania sveta. Jazyk a kultúra [elektronický zdroj] : internetový časopis Lingvokulturologického a prekladateľsko-tlmočnického centra excelentnosti pri Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Roč. 1, č. 1 (2010), [6] [онлайн]. Режим доступа <http://www.ff.unipo.sk/jak/demjanova.pdf>. [дата обращения: 27.5.2018]. ISSN 1338-1148.

НЕЧКИНА, М. В. (1974): *Василий Ключевский (история жизни и творчества)*. Москва: «Наука». ISBN отсутствует.

ПАРФЁНОВ, Л. (2014): *Российская империя*. Москва: Эксмо. 192 с. ISBN: 9-785-699-661-5.

ПЕТРИКОВА, А. (2015): Эмотивность церковного представителя и его влияние на языковую картину мира верующих. In: *Рациональное и эмоциональное в русском языке: сборник трудов международной научной конференции* (г. Москва, 20-21 ноября 2015 г.). Москва: ИИУ МГОУ, 2015. S. 224-229. ISBN 978-5-7017-2493-6.

РУЖИЦКИЙ, И. В. – ПОТЁМКИНА, Е.В., под. ред. (2017): *Языковая личность: аспекты изучения: сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Ю. В. Караулова*. Москва: МАКС Пресс. 432 с. ISBN 978-5-317-05609-4.

РУБИНШТЕЙН, Н. Л. (2008): *Русская историография*. Под ред. А. Ю. Дворниченко, Ю. В. Кривошеева, М. В. Мандрик. Санкт-Петербург: Издательство С.-Петербургского университета. 939 с. ISBN 978-5-288-04469-4.

УАЙТ, Х. (2002): *Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Пер. с англ. под ред. Е. Г. Трубиной и В.В. Харитоновой*. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. ISBN 5-7525-1128-3.

ФЕДОТОВ, Г. П. (1932): *Современные записки*. Париж: Annales Contemporaines. 307 с. ISBN отсутствует.

ШАПИРО, А.Л. (1993): *Русская историография с древнейших времён до 1917 года*. Москва: Ассоциация «Россия», Издательство «Культура». 763 с. ISBN: 5-288-00646-6.

#### **Профиль автора:**

*Любомир Гузи, кандидат философских наук, доцент*

Научные интересы: лингвокультурология, история России, морфология русского языка, преподавание РКИ

**lubomir.guzi@unipo.sk**

#### **About the author:**

*Ľubomír Guzi, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor*

Research interests: Linguoculturology, History of Russia, Morphology of the Russian Language, Teaching Russian as a Foreign Language

**lubomir.guzi@unipo.sk**

## **ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ «АМЕРИКА» КАК ОТРАЖЕНИЕ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО РОМАНА Б. ПИЛЬНЯКА «О'КЭЙ»)**

### **THE ARTISTIC CONCEPT «AMERICA» AS THE REFLECTION OF THE RUSSIAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE «AMERICAN» NOVEL «OKAY» BY B. PILNYAK)**

**Оксана Лыткина**

Резюме: Настоящее исследование посвящено проблеме формирования языковой картины мира. В частности, рассматривается вопрос о том, какую роль играют художественные произведения авторитетных авторов в формировании национальной картины мира, а также в какой мере художественная картина мира является отражением национальной картины мира.

Материалом исследования послужил американский роман Б.А. Пильняка «О'кэй», оказавший большое влияние на изображение Америки (разговорный вариант США) в русской литературе XX века. Цель исследования – описать структуру и содержание художественного концепта «Америка». Использование описательного метода, контент-анализа, компонентного анализа, приемов статистического и сравнительно-сопоставительного анализа позволило выявить основные типы информации в содержании художественного концепта «Америка», способы его языковой репрезентации, общее и различное с содержанием концепта «Америка» в национальной картине мира, представленной в материалах описания ассоциативных экспериментов.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, Америка, Б.А. Пильняк, «О'кэй»

Abstract: This study is devoted to the formation of the linguistic picture of the world. The works of art belonging to prominent authors constitute the national picture of the world as well as the artistic picture of the world as part of the national one.

The study is based on the plot of the «American» novel «Okay» by B.A. Pilnyak, which considerably influenced the image of America (an informal name of country) in the Russian literature of the XXth century. The aim of the study is to describe the structure and the content of the artistic concept «America». The use of the descriptive method, the contents analysis, the component analysis and the methods of statistical and comparative studies allows to identify the main types of information. The understanding of the artistic concept «America» and the results of its linguistic representation are relevant for the contrastive studies of the national and the artistic pictures of the world.

Key words: concept, language picture of the world, America, B.A. Pilnyak, «Okay»

Наше исследование посвящено изучению концепта «Америка» в русской языковой картине мира на материале романа Б.А. Пильняка «О'кэй».

Поскольку в современной науке нет единого мнения в понимании концепта, то необходимо пояснить, как в настоящем исследовании определяется данный термин. Вслед за Ю.Е. Прохоровым под концептом мы понимаем «сложившуюся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированную особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленную в их национальной картине мира и транслируемую средствами языка в их общении» (Прохоров 2008, 159). Содержание концепта не может быть приравнено к одному слову или его лексическому значению, оно может быть описано самыми разнообразными (вербальными и невербальными) средствами (здесь можно провести аналогию с универсально-предметным кодом мышления). В содержании концепта выделяют образные, информационные, интерпретационные, ценностные, понятийные, исторические, энциклопедические, ассоциативные, общенациональные, групповые, региональные (локальные), индивидуальные и др. признаки. Концепт в современной лингвистике выступает как инструмент для изучения и описания языковой картины

мира, формирование которой во многом происходит под воздействием художественной литературы.

Американский роман Б.А. Пильняка «О'кэй» был написан под впечатлениями от поездки, совершенной писателем в 1931 г. по приглашению для работы в Голливуде. Следует отметить, что Б.А. Пильняк не был первооткрывателем «американской» темы в русской литературе. О путешествиях в США ранее писали Павел Петрович Свиньин (Взгляд на республику Соединенных Американских областей), В.Г. Короленко («Без языка»), М. Горький («Город желтого дьявола»), В.В. Маяковский («Мое открытие Америки», цикл стихов об Америке), С.А. Есенин («Железный Миргород») и многие другие. Однако роман Б.А. Пильняка заслуживает внимания исследователя, поскольку, во-первых, является частью «Американского текста» (по аналогии с «Петербургским текстом», «Московским текстом» и др. сверткестами) в русской литературе; во-вторых, жанр путешествия, как отмечают многие исследователи, предполагающий знакомство с другой страной и чужой культурой, на самом деле оказывается осмысливанием или даже переосмысливанием своей страны и родной культуры; наконец, актуальностью имагологических исследований.

Б.А. Пильняк в своем произведении отстывает от традиций жанра путешествия – подробного описания всего того, что герой должен видеть: здания, улицы, местных жителей, их традиций и обычаев и т.п. Описание Америки осуществляется как будто изнутри, через чувства и ощущения героя. Возможно, это объясняется состоянием главного героя, который оглушен чудовищным шумом и ослеплен вездесущим электричеством. Ср., например: «Очень много электричества!»; «Ночь там так же светла, как день, – от электричества в небе, электричества на земле, электричества под землей»; «Кони-Айленд горит заревами, фантастикой, фантазмагорией, обалдением электричества»; «Кроме электричества, очень много шума. И такого шума, как в Нью-Йорке, нет нигде в мире» и т.д. (Пильняк, онлайн).

Роман Б.А. Пильняка больше похож на социологический и культурологический очерк (за это его критиковали в СССР), чем на художественный текст. Б. Пильняка больше интересовала общественная жизнь самой свободной и самой богатой страны мира, поскольку его родина в это время нуждается в культурных, политических, общественных и др. ориентирах при строительстве нового социалистического государства и общества. В связи с чем содержание концепта «Америка» представлено лексемами, отражающими реалии жизни американского общества 30-х годов XX века: прохибишен, публицити, реклама, индустриализация, автомобили и др. Обратимся к примерам: «Публицити! реклама! – честное слово, часто казалось мне, что люди в Америке существуют не к тому, чтобы быть людьми, но для публицити и для рекламы. Это мне казалось. Но я твердо знаю, что все американцы – суть жертвы рекламы, ибо реклама там важнее людей, дороже людей, важнее вещей и дороже вещей»; «В Америке – прохибишен – сухой закон, – не какой-нибудь пустяковый закон, а такой, который внесен в заповеди американской конституции. Поэтому раза два приходилось мне, иностранцу, в незнакомых местах обращаться к полисмену и больше жестами, чем словами, объяснять, что мне с моими друзьями следует выпить. Полисмены во всех этих случаях отвечали одинаково:

– О'кэй, бой! – о'кэй, парень! – это, бесспорно, очень просто. За углом, второе крыльцо. Скажи, что тебя прислал полицейский Чарли! Щюр!» (Пильняк, онлайн).

Как видно из последнего примера, при описании реалий американской жизни Пильняк часто прибегает к традиционному для советской литературы об Америке приемам контраста и развенчания сложившихся стереотипов.

Б.А. Пильняка как писателя интересует, прежде всего, духовная жизнь общества и его жизненные ценности. Он отмечает, что индустриализация выступает не только как характеристика экономической жизни страны, но и как характеристика искусства. Развлечения и кино становятся индустрией, приносящей прибыль, но уродующей души людей: «Кино – третья в USA индустрия, и эта индустрия – порядка амюзмента. Амюзмент – главная расходная статья американского потребителя. Кино, радио, автомобиль, прочее. Под Нью-Йорком, за Бруклином, есть учреждение массового, миллионного амюзмента»; «Эти зрелища воют, свистят, громяхают, мартирят, комят, разливаясь трелями от гармошки до саксафона джаза, в экстатическом наслаждении. Эти зрелища жгут прожекторами, ракетами, фейерверками, всеми электрическими цветами и темпами. Орут живые и электрические клоуны. Гирляндами реют национальные флаги, братствуя с электричеством. Миллион людей – прет, хохочет, свистит, на ходу танцует, как на пароходе, со свистульками, с тещиными языками, в необыкновенных костюмах, – на ходу ест хотдог'ы, целуется и обнимается» (Пильняк, онлайн).

Индустриализация жизни, по наблюдению писателя, приводит к тому, что жизнь рядового американца, подчиненная американскому стандарту, напоминает конвейер, ср., например: «Эта американская культура теперь выродилась в невозможность жить в Америке, ибо там можно задохнуться от бензинного пота, и человек не есть человек (хоть и считает себя индивидуалистом), но есть дополнение к конвейеру...» (Пильняк, онлайн). Американский стандарт жизни совсем не похож на европейский, в нем все регламентировано, и у человека нет свободы выбора: «Европейский стандарт с американским не сравним. Для залезших за доллары и спрятавших доллары в благодетельность чековой книжки, опершейся на тикер, для всех их в их квартирах обязательны мечты о радио, которое никак не положительно, об электрической кухне и о рефрижераторе. Залезшие за доллар мужчины и женщины должны спать в пижамах, утром каждый должен проходить в свою ванную, принимать душ или ванну, меняя ночное белье на дневное, – умывшись, люди уходят на работу, возвращаются после пяти, – мужчины должны менять дневной серый (или малиновый, или желтый) костюм и цветные ботинки на костюм вечерний, более темный, бриться, второй раз принимать ванну, – обедать, амюзментиться и ложиться спать, перед сном принимая ванну и надевая пижаму. Так должно быть» (Пильняк, онлайн).

Лишенный индивидуальности, человек становится обывателем, мещанином: «Обыватель! – мещанин! – да, это самая большая Америка, которую я нашел в моих поисках Америки по предложению тех, которые говорили, что Нью-Йорк – не Америка. Это та самая Америка всяческих «мид-лей» и «мейнстритов» – средин – обывателя, знающего, что на обед у соседа, читающего иль утверждающего, что он каждый день читает Библию. Не случайно по всей Америке, во всей Америке нет ни одного гостиничного номера, где не лежала бы у ночного столика Библия! – Это Америка мелкогрешащего, мелкожульничающего читателя Библии и заповедей американского пионерства, отца семейства в джемпере вязания его старшей дочери, сына с брелочными часами. Обыватель! – мещанин! – его гениально описал Синклер Льюис, этого американского обывателя. Он интернационален, этот обыватель» (Пильняк, онлайн).

Главной жизненной ценностью и мерилем всего у американцев, по наблюдениям Б.А. Пильняка, является доллар: «И все – доллар! и все – в долларе! Человек окончил университет, и человек, читающий в газетах только об убийствах, один зарабатывает – университетский человек – доллар, а второй в это же время – пять долларов: уважаем тот, кто зарабатывает пять. Человек окончил университет, но

другой бандит, – второй получает больше, и он уважаемее. Люди ученые, люди, занимающиеся гуманитарными делами, даже чиновники, – люди второго сорта. Если не можешь быть мэйк-манейщиком – ну, так иди учиться. Хороший игрок в гольф – куда до него хорошему ученому!» (Пильняк, онлайн).

Еще одну характерную черту американской нации отмечает Б.А. Пильняк – патриотизм, например: «И – патриоты! – в восторге от самих себя, в восторге от своей страны (пусть у половины американцев даже отцы не родились в Америке)! – Америка – вершина человечества и цивилизации, венец творения! – и американцы – никак не космополиты: – что такое Европа или Азия?! – Афины, это где – в Мексике? – Москва, – ах, да, это, кажется, в штате Кентукки! – Одиссей, Вольтер, – это бондарь со Второй улицы? – но вообще это не важно, Америка никем, ничем и нигде не превзойдена и не может быть превзойдена!» (Пильняк, онлайн).

Б.А. Пильняк, как и его советские предшественники, не мог избежать идеологического компонента в создании образа Америки. «Америка» – «капиталистический хозяин земного шара». Соответственно взгляд на США писателя, представляющего СССР, – это взгляд идеологического противника. Вот почему так важно было отметить острые социальные противоречия американского общества, то есть, с одной стороны, Америка – «самая богатая, самая сильная, наитехнически усовершенствованная страна, – самая, самая, самая – тысячи людей шагают сейчас по тишине Америки» и в то же время «... в самые лучшие годы последнего процветания – в Америке было от трех до трех с половиною миллионов безработных рабочих» (Пильняк, онлайн). Традиционно для советской литературы Б.А. Пильняк отмечает трагедию индейцев, деятельность Ку-Клукс-Клана, закон Линча. Этим объясняется и тот факт, что роман начинается и заканчивается одинаково (предсказанием неизбежной революции): «4 июля 1776 года, в день объявления независимости, в день возникновения Соединенных Штатов, в Филадельфии, американская женщина Бетси Росс подарила Джорджу Вашингтону, первому американскому президенту, первое американское знамя. Это было полтора года тому назад. 7 ноября 1931 года, в годовщину Октябрьской революции, в Детройте, американская женщина, Бетси Росс, праправнучка первой Бетси Росс, передала коммунистическое красное знамя детройтской организации коммунистической партии» (Пильняк, онлайн).

Как было сказано выше, тексты авторитетных писателей и поэтов оказывают значительное влияние на формирование национальной картины мира. Однако художественная картина мира того или иного писателя или произведения в свою очередь также во многом определяется взглядами и произведениями его предшественников. Так, содержание концепта «Америка», представленное в романе «О'кэй», складывается под влиянием произведений таких писателей, как И.А. Бунин, С.А. Есенин, В.В. Маяковский и др. Обратимся к примерам. Б.А. Пильняк в романе делает прямую отсылку к рассказу И.А. Бунина «Господин из Сан-Франциско»: «Описание этих океанских левиафанов, данное Иваном Буниным в повести «Господин из Сан-Франциско» и казавшееся несколько лет тому назад классическим, ныне устарело почти так же, как стимботы» (Пильняк, онлайн). А в следующей цитате писатель отправляет читателя одновременно к творчеству двух русских писателей – Н.В. Гоголя, писавшего о жизни обывателей, и С.А. Есенина, назвавшего США «железным Миргородом», ср. например: «Сила железобетона, громада зданий стеснили мозг американца и сузили его зрение. Нравы американцев напоминают незабвенной гоголевской памяти нравы Ивана Ивановича и Ивана Никифоровича» (Есенин 1997, 172) и «Надо было проехать центром Лос-Анджелеса, переехать через мосты железнодорожных путей, попутаться в переулках. И – Расея мать! – за палисадами

белые избушки типа кавказских, кавказско-русских построек. На перекрестке – православная, прости, господи! – лужа, как у Гоголя, – но над лужей американский фонарь» (Пильняк, онлайн). Прямое отнесение к стихотворению В.В. Маяковского «100%» наблюдается в следующем примере: «Разорился американец на бирже – «о'кэй». Расшиб американец автомобиль – «о'кэй». Свернули американцу скулу в футболе – «о'кэй». Ограбили бандиты – «о'кэй»» (Пильняк, онлайн). Ср.: «Техас, // Калифорния, // Массачузэт. // Ходит // из края в край. // Есть хлеб - // ол райт! // нет - // ол райт! // Подрос, // поплеывает слюну. // Трубочка // горит, не сгорает. // «Джон, // на пари, // пойдешь на луну?» // Ол райт! // Одну полюбил, // назвал дорогой. // В азарте // играет в рай. // Она изменила, // ушел к другой. // Ол райт!» (Маяковский 1973, 237).

В свою очередь роман «О'кэй» оказал влияние на другие, более поздние, произведения русской литературы, посвященные теме путешествия по Америке, например: в очерках И. Ильфа и Е. Петрова «Одноэтажная Америка» (1936) описания статуи Свободы, образа жизни американцев, их развлечений, улиц Нью-Йорка и т.д., да и сама структура произведения имеют явный след подражания (возможно, невольного) творческой манере Б.А. Пильняка (Ильф, Петров 2004).

Как уже ранее было сказано, роман Б.А. Пильняка «О'кэй» во многом является культурологическим и социологическим очерком. Многие наблюдения писателя нашли подтверждение в научных работах. Например, Б. Пильняк отмечает культ молодости в Америке: «У меня хранится письмо редакции одного из американских журналов (тираж – два миллиона), в коем сообщается, что ни один рассказ мой не подходит, ввиду того, что у меня персонажами являются или старики, или люди средних лет, а журнал печатает произведения только лишь про людей не старше двадцати – двадцатипятилетнего возраста. Оценка моих писаний – единственная за мою судьбу!

Не здесь ли возникает утверждение того, что Америка не имеет традиций, кроме одной традиции – традиции молодости?» (Пильняк, онлайн).

Через десятки лет Г.Д. Гачев в лекциях «Национальные образы мира» пишет об Америке: «Тут все молодо-зелено», «тут из травы растут листья» (некогда вырастить дерево), царит «отрочески опрометчивый дух», а герои – Том Сойер, Гек Финн, ковбои, исповедующие «потасовочные добродетели», «невоспитанные дети, непринужденные, фамильярные»; это страна тинейджеров (Гачев, 1998, 193).

Или, например, Б.А. Пильняк отмечает значимость автомобиля в жизни рядового американца: «...автомобиль в Америке перестал быть предметом роскоши, стал первостепенной необходимостью, – машины старых марок стоят там двадцать пять-тридцать долларов, – рабочему они заменяют ноги, и безработный расстается с машиной в очередь последнюю, отрезывая от себя возможность передвигаться». (Пильняк, онлайн).

Г.Д. Гачев заявляет о появлении в США нового типа людей – man-in-a-car (человек-в-машине): «Автомобиль становится истинным домом, где можно жить, - с телефоном и компьютером внутри. Завод переселенчества, как начался с переселения в Новый свет, так и продолжает работать уже там. Американцы легко снимаются с места, кочуют, вечные эмигранты-иммигранты и в самой Америке» (Гачев, 1998, 201).

Интересно сопоставление замечаний писателя Б.А. Пильняка и ученого-культуролога Г.Д. Гачева о необходимости труда в американском обществе: «В Америке надо трудиться, и физический труд рук следует помножать машиной на мозг, контролируемые долларом. Речами в Америке не проживешь. Бог, подобно речам, равно как и всяческие другие «духовные» ценности, – не долларны в Америке, стало быть, не ценны» (Пильняк, онлайн). Г.Д. Гачев отмечает, что Америка – страна

изобретателей в технике, в которой царит дух Урги, которая «какая-то хулиганская, веселая, карнавальная: не мрак работы, но вечный праздник деяния, без чего не мыслит себя здесь человек существования, так что – безработица – казнь американцу» (Гачев, 1998, 194).

О влиянии художественной картины мира на формирование национальной картины мира свидетельствуют результаты ассоциативного эксперимента. Приведем выборку из слов-реакций на стимулы «Америка», «США» (в скобках указано количество реакций): Америка - страна (6), богатая (2), великая (2), свободная (2), Северная (2), бизнес (1), Голливуд (1), деньги (1), житуха! (1), западная (1), золотая жизнь(1), индейцы (1), капитализм (1), небоскреб (1), небоскребы= витрины (1), неизвестность (1), Нью-Йорк (1), огонь (1), океан (1), прекрасная (1), прогресс (1), противник (1), процветающая (1), суета (1), эмиграция (1);

США – страна (17), Америка (9), свобода (6), доллар (4), Россия (3), СССР (3), богатство (2), капитализм (2), небоскребы (2), Нью-Йорк (2), Статуя Свободы (2), штаты (2), USA (1), USSR (1), баксы (1), бизнес (1), Голливуд (1), демократия (1), желтый (1), империализм (1), индустрия (1), капстрана= враги (1), цивилизация (11) (Русский ассоциативный словарь, онлайн).

Таким образом, как показывает материал исследования, художественные тексты авторитетных авторов относятся к факторам, оказывающим значительное влияние на формирование и становление языковой и национальной картин мира. Художественный концепт одновременно является отражением и выражением картины мира того или иного языкового коллектива.

#### ***Использованная литература / References***

ГАЧЕВ, Г.Д. (1998): *Национальные образы мира: Курс лекций*. Москва: Academia, 1998. 432 с. ISBN 5-7695-0181-2.

ЕСЕНИН, С.А. (1997): *Полное собрание сочинений: В 7 т. Том 5. Проза*. Москва: Наука; Голос, 1997. 560 с. ISBN 5-02-011245-5.

ИЛЬФ И., ПЕТРОВ Е. (2004): *Одноэтажная Америка*. Москва: Текст, 2004. 511 с. ISBN 5-7516-0476-8.

МАЯКОВСКИЙ, В. (1973): *Собрание сочинений в 12 томах. Том 3. Стихотворения 1924-1925*. Москва: Правда, 1973. 413 с.

ПИЛЬНЯК, Б.А. (онлайн): *Собрание сочинений в 6 томах. Том 5. О'кэй. Камни и корни*. Москва: Терра - книжный клуб, 2003. 548 с. ISBN 5-275-00727-2. [онлайн]. Режим доступа: <http://ruslit.traumlibrary.net/book/pilnyak-ss06-05/pilnyak-ss06-05.html> [дата обращения: 27.05.2018].

ПРОХОРОВ, Ю.Е. (2008): *В поисках концепта*. Москва: Флинта: Наука, 2008. 176 с. ISBN 978-5-0765-0047-1, ISBN 978-5-02-034651-2.

*Русский ассоциативный словарь: В 2 т. / Ю.Н. КАРАУЛОВ, Г.А. ЧЕРКАСОВА, Н.В. УФИМЦЕВА, Ю.А. СОРОКИН, Е.Ф. ТАРАСОВ [и др.]; Рос. акад. наук (онлайн)*. Москва: АСТ-Астрель, 2002. ISBN 5-17-013319-7. [онлайн]. Режим доступа: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> [дата обращения: 27.05.2018].

**Профиль автора:**

*Оксана Лыткина, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: преподавание РКИ, когнитивная лингвистика, грамматика русского языка

**lytkinaoi@yandex.ru**

**About the author:**

*Oksana Lytkina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: Teaching Russian as a Foreign Language, Cognitive Linguistics, Grammar of the Russian Language

**lytkinaoi@yandex.ru**

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТЫ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ РКИ (СОВЕТСКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ И ИХ АКТУАЛЬНОЕ НАСЛЕДИЕ)

### LINGUACULTUROLOGY AND LINGUOCOGNITIVE ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (SOVIET HISTORICAL REALITIES AND THEIR CURRENT HERITAGE)

Николета Мертова

*“This contribution is the result of the project implementation: KEGA № - 058PU-4/2016 - Historical Facts and Institutions of Russian-Speaking Environment as a Source for Linguocultural Research and Description, supported by Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republic.”*

Резюме: Язык советской эпохи во многих аспектах отражает реальность не только повседневного употребления языка в коммуникативных целях, но и его идеологическую и идеологизированную стороны – политизацию повседневного общения в советской действительности. Статья претендует на разграничение посредством лингвокультурологических и лингвокогнитивных методов исследования политического дискурса исконных, первоначальных значений проанализированного материала от их советских конструкторов. Типичными примерами служат советские афоризмы, метафоры и фразеологизмы *Lingua Imperii Sovietici* (термин Хлебды), отражающие реалии советского мира и отличающиеся от «своих» позднейших модификаций в постсоветской эпохе атрибутами директивности, идеологии, буквальности или манипулятивности. Для данного типа политического дискурса вообще типична многогранность так лингвокультурологических, как и лингвокогнитивных моделей. Этот специфический признак политического дискурса отражает черты современной действительности, специфики человеческого понимания и восприятия данной реальности, которые при этом не детерминированы современным опытом и их ассоциативный базис чаще всего опирается на исторический опыт. На основе приведенного можно заключить, что метафора – ключевое звено категоризации и концептуализации мира в человеческом сознании не обладает эмпирическим содержанием, который носители языка и конкретного национального менталитета способны воплотить в метафорические образы. Метафора – специфический концентрат эмоциональной, ментальной и когнитивной деятельности человека. Исходя из нашего исследования, во многих случаях идентификация студентом РКИ в историческом контексте происхождения исторических метафорических образов затрудняется, поскольку, например, конструкторы советизмов часто по формальному аспекту аналогичны исконно русскому выражению.

Ключевые слова: политический дискурс, лингвокультурология, советские реалии, советизм, РКИ, лингвокогнитивный анализ, лингвокультурологический анализ, метафоричность

Abstract: The language of the Soviet era in many respects reflects the reality not only of everyday use of language for communicative purposes, but also of its ideological and ideologized side - the politicization of everyday communication in Soviet reality. The article claims to differentiate by means of linguocultural and linguocognitive methods of researching the political discourse of the original, initial values of the analyzed material from their Soviet constructs. Typical examples are the Soviet aphorisms, metaphors and phraseological units of *Lingua Imperii Sovietici* (the term of *Khlebda*), reflecting the realities of the Soviet world and differing from „their“ later modifications in the post-Soviet era by attributes of directivity, ideology, literalness or manipulateness. For this type of political discourse, in general, the multifacetedness of both linguoculturological and linguocognitive models is typical. According to Chudinov, this specific feature of political discourse reflects the features of modern reality, the specifics of human understanding and perception of a given reality, which are not determined by contemporary experience and their associative basis is often based on historical experience. On the basis of the above, it can be concluded that a metaphor – the key link in the category and conceptualization of the world in human co-existence – does not possess empirical content that native speakers and specific national mentality can translate into metaphorical images. Metaphor is a specific concentrate of emotional, mental and cognitive activity of a person. Based on our research, in many cases the student's identification of historical metaphorical images in a historical context is exaggerated, for, for example, the constructs of Sovietism are often analogous to the original Russian expression in a formal aspect.

### **Теоретическое и методологическое обоснование лингвокультурологического и лингвокогнитивного аспектов исследования**

К наиболее динамичным и интенсивно развивающимся направлениям современных гуманитарных наук относится *политическая лингвистика* (лингвополитология), сложившаяся на стыке результатов интер- и трансдисциплинарных исследований политического дискурса и когнитивной деятельности человека в культуре и социальной среде многочисленными научными школами XX и XXI века. Научная парадигма исследования политического дискурса с точки зрения современной политической лингвистики строго трансдисциплинарна и отличается кооперацией множества продуктивных методологических подходов в рамках таких научных дисциплин, как:

*I. лингвоперсонология*, объектом исследования которой становились механизмы структурирования и формирования языковой личности в научных работах Н.Д. Арутюновой, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, Н.Л. Чулкины, Е.В. Иванцовой, В.В. Дружинины, А.А. Ворожбитовой, О.С. Иссерса, К.Ф. Седова и многих других. При этом, необходимо учитывать тот факт, что лингвоперсонология – новая научная дисциплина, теоретический и методологический аппарат которой находятся еще в процессе разработки. Среди собственно лингвистических методов для изучения языковой личности, применяемых современной лингвоперсонологией находим дихотомический принцип – в зависимости от характера когнитивно-языковой продукции объекта исследования – устная и письменная формы. Таким образом, опираясь на тексты из сферы политического дискурса исторического значения пытаемся анализировать и прежде всего – реконструировать языковую личность во всех ее аспектах (методы структурного моделирования (Ю.Н. Караулов), лингвориторической реконструкции (В.В. Дружинина, А.А. Ворожбитова) и биографический метод). Исходя из материала устной речи, лингвоперсонологическое исследование опирается на анализ живой речи субъектов актуального, современного политического дискурса (речевое портретирование, генезисное портретирование и коммуникативное портретирование) (Горицкая 2013, 92-93).

*II. лингвокогнитология*, в рамках которой проанализированы составляющие таких понятий как концепт, стереотип, фрейм и разработаны многочисленные методы концептуального анализа (Р. Абельсон, О.Е. Артемова, А.П. Бабушкин, Н.Н. Болдырев, С.В. Иванова, В.З. Демьянков, С.Г. Воркачев, З.Д. Попова, И. А. Стернин и мн. др.);

*III. лингвокультурология*, выросшая на мироизвестных концепциях лингвострановедения В.Г. Костомарова и Е.М. Верещагина и в рамках которой представлены концепции восприятия, классификации и функционирования в сознании человека лингвокультурем и прецедентных феноменов и в которой, например, в отличие от лингвокогнитологического понятия концепта лингвокультурологический концепт представлен как некий «сгусток культуры в сознании человека» (Степанов 2001, 43), «культурно-ментально-языковое образование» (СЭС 2003, 182) в концепциях А.Н. Баранова, Е.М. Верещагина, В.В. Воробьева, Д.Б. Гудкова, Д.О. Добровольского, С.В. Ивановой, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, Костомарова, В.В. Красных, Д. С. Лихачева, В.А. Масловой, Г.Г. Слышкина, Ю.С. Степанова и мн. др.). Одной из специфик лингвокультурем

является их способность внутренне развиваться, расширять или изменять свое значение (Благо, 2016). Как утверждает Благо, «Лингвокультуремы, как и другие языковые единицы подвергаются эволюции, изменениям в тех сферах, которые их внутренне детерминируют (язык и культура), даже подчиняются творческому замыслу индивида. Данный процесс находит свое отражение и в их структуре, в языке таким образом могут употребляться наряду с исходной и в трансформированной форме.» (Благо 2017, 219)

Таким образом, исследования таких научных дисциплин, как лингвополитология, метафорология, критическая лингвистика и критический дискурсивный анализ (КДА), исторический дискурсивный анализ (ИДА), намеренных на изучение способов ментального конструирования реальности посредством человеческого мышления в категориях (стереотипах, концептах, метафорах и фреймах и проч.) – раскрытие внутренней, скрытой соотнесенности нашего мышления с явлениями нашей объективной действительности.

Для данного типа нами исследуемого дискурса типична многогранность и **лингвокультурологических, и лингвокогнитивных моделей**. По Чудинову этот специфический признак политического дискурса отражает современную действительность и специфики понимания и восприятия данной реальности, **которые при этом не детерминированы современным опытом и их ассоциативный базис чаще всего опирается на исторический опыт**.

В процессе изучения любого дискурса необходимо учитывать отдельные пласты исторических знаний, составляющих его контекст, поскольку для понимания актуального дискурса необходимо адекватно интерпретировать каждый исторический дискурс как один из его составляющих. Как утверждает Ляшук, «По параметру времени *синхрония-диахрония* связаны с такими видами научной интерпретации и отражения событий, как *история* и *хронология*.» (Ляшук 2017, 11) Хронологию, связанную с датированием, при этом понимает как фиксированную в датах последовательность каких-либо событий, в которой существенен порядок их появления во времени, то есть диахрония и одновременно, это установление точных дат каких-либо исторических событий и/ или исторически важных документов. Таким образом, «Более детальное, содержательное и концептуализированное проявление хронологии прослеживается в научной сути *истории*. *История* представляет собой научно обоснованное изложение детальных сведений о прошлом, они оценочно и аксиологически акцентированы на основе конкретной концептуальной базы, т.е. неизбежно субъективны.» (Ляшук 2017, 11)

Важным вопросом актуальных исследований политического дискурса является и **отношение динамичности метафорических систем и моделей, их стабильности, смысловой константности и неизменяемости в противоположность их развитию, актуализации и вариабельности в зависимости от социально-политических перемен и исторически оправданных изменений**. На основе приведенного, метафорические проекции в диахроническом отношении не обладают эмпирическим содержанием, который носители языка и конкретного национального менталитета способны воплотить в метафорические образы. Типичными примерами являются советские концепты, афоризмы, метафоры и фразеологизмы *Lingua Imperii Sovietici* (термин Хлебды), отражающие реалии советского мира и которые отличаются от позднейших модификаций в постсоветской эпохе атрибутами директивности, идеологии, буквальности или манипулятивности. Исходя из практики преподавания РКИ оказывается, что для лингвокогнитивной и лингвокультурологической практики в целях обучения РКИ имеет огромное значение разграничение посредством

лингвокультурологических и лингвокогнитивных методов исследования политического дискурса исконных, первоначальных, исторически важных значений проанализированного материала от его советских конструкторов. Так, например, в *языке советской эпохи (Lingua Imperii Sovietici)* во многих аспектах отражается реальность не только повседневного употребления языка в его коммуникативных целях, но и его идеологическая и идеологизированная стороны – политизация повседневного общения в советской действительности.

Актуальные исследования по развитию критического мышления студентов показывают, что «encyklopedický model vyučovania staval žiaka do roly submisívneho vykonávateľa didaktických inštrukcií učiteľa, čo mimoriadne potláčalo jeho tvorivosť i kritické myslenie. Požiadavky učiacej sa spoločnosti kladú dôraz na tzv. učenie sa pre budúcnosť.» (Костуркова 2014, 145) Как утверждает Костуркова, необходимым для повышения когнитивной компетенции студентов является «oblasť uvažovania o obsahu a forme textu a jeho hodnotenie. Práve oblasť hodnotenia spadá do vyšších kognitívnych schopností človeka súvisiacich aj s oblasťou kritického myslenia.» (Костуркова 2014, 145) Экземплификацией и лингвокогнитивным анализом метафорических моделей концептуальных метафор В. И. Ленина попробуем разъяснить механизмы постепенной адекватной интерпретации идеологизированных образов политического дискурса учениками РКИ.

### **РЕВОЛЮЦИЯ – ВОЙНА, РЕВОЛЮЦИЯ – БОРЬБА**

Риторика революционеров всегда строится на оппортунистических и милитаристических концептуальных метафорах. В метафорических образах революции, нарисованных В. И. Лениным в его сочинениях в дореволюционных (Ленин 1904-1905)<sup>134</sup> и революционных годах можно выделить отдельные уровни манифестации политического оппортунизма:

1) на элементарном семантико-лексическом уровне встречаются с высокой частотностью концепты из области общего военного дискурса: **борьба, вооруженный, против, защита, война, оружие, довести до восстания, восстать, военная сила, сила, захватить, бастующий, уничтожение, натиск, удар, царизм, отпор, войско, нападение, бастиля, враг, революция** и т. п., например:

«Пролетариат **восстал против** царизма»

«Беспощадно **раздавить** реакционные силы»

«Мы должны идти рука об руку во время **восстания**, при **нанесении** прямых ударов царизму, при **отпоре** войску, при **нападениях** на **бастилии** проклятого врага всего русского народа» (Ленин, 1905, с. 204)

2) более системное упорядочение семантико-лексических единиц, концентрирующихся вокруг конкретной языковой личности, конкретного политического субъекта дается посредством лингвокогнитивного анализа и сгруппирования в концептуальные категории конкретных концептов, лингвокультурем, прецедентных феноменов, входящих в структуру и семантическое поле более конкретного образа революции и формирующихся в дискурсе В. И. Ленина. Ретроспективный анализ восприятия личности **В. И. Ленина** русским/ российским обществом показывает *Русский ассоциативный словарь*, в котором по статистическим данным 106 ответов на стимул Ленин насчиталось 105 реальных: **вождь** с частотой 17, **жив** – 9, **великий** – 4 (thesaurus.ru, онлайн). С лингвокультурологической точки зрения антропоним В. И. Ленин – прецедентное имя, которое характеризуется (по

<sup>134</sup> В девятый том Полного собрания сочинений В. И. Ленина входят произведения, написанные в июле 1904 — марте 1905 года (*Начало революции в России*).

классификации Гудкова) как национально-специфический прецедентный феномен, функционирующий на уровне исторического символа (Гузи 2016, Дулебова 2016). Таким образом, необходимо анализ языковой личности дополнить атрибутами, датированными в истории воплощения в язык народа ориентационных метафор (и с ними связанных метафорических проекций носителей языка), которые иллюстрируют **УСПЕХ – ДВИЖЕНИЕ ВВЕРХ, ВЫСОКО**, например:

*величайшая заслуга Ленина; великое учение Ленина; великая сила идей Ленина; ленинизм, ленинский этап в развитии революционной теории по праву называют высшим этапом марксизма; ленинизм – самая передовая и влиятельная идеология в современном мире* и т.п.

На основе актуальных лингвополитических исследований в многих научных работах было установлено, что к наиболее активным относятся в русском политическом дискурсе двадцатого века доминантные динамические метафорические модели: метафоры пути, болезни, неживой природы и животного мира (Солопова 2013, 2014). Проиллюстрируем данный факт следующими примерами ориентационной метафоры пути:

**РЕВОЛЮЦИЯ – ДОРОГА / ПУТЬ ВПЕРЕД**

**РЕВОЛЮЦИЯ – ПРОГРЕСС**

*Два коммуниста ведут беспартийных треста.*

*Советский народ смотрит всегда вперед.*

*Кремлевские звезды видишь — смелее вперед идешь.*

*Кремлевские звезды путь к свету указывают.*

*Кто в труде впереди, у того орден на груди.*

Как утверждает Чудинов, «стабильность, традиционность метафорической картины мира проявляется в том, что арсенал политических метафор имеет устойчивое ядро, которое сохраняется с глубокой древности», но «...политическая метафорика обладает значительной диахронической вариативностью, социально-политическое развитие общества вместе с развитием производительных сил закономерно ведет к развитию метафорических систем». (Аникин Е. Е., Будаев Э. В., Чудинов А. П., 2015, с.5)

Вопреки концептуальному и метафорическому милитаризму (термины Баранова А.Н., Караулова Ю.Н.) образ революции как классовой борьбы, войны в концептуальном метафорическом образе В. И. Ленина строится Лениным на весьма положительной коммуникативной интенции, которую многократно выносит на первый план и считает ее оправданной, справедливой:

**РЕВОЛЮЦИЯ – СПРАВЕДЛИВАЯ ВОЙНА**

**РЕВОЛЮЦИЯ – БОРЬБА ЗА ЗАЩИТУ ОТЕЧЕСТВА**

*«война с нашей стороны была бы законной и справедливой. Это была бы война за социализм, за освобождение других народов от буржуазии»* (Ленин 1916, с. 133)

*«Признавать «защиту отечества» в данной войне значит считать ее «справедливой», соответствующей интересам пролетариата»* (Ленин 1916, с. 134)

Столь же категорическое мышление Ленина в интенциях понимания революции, агрессивного способа на пути к достижению мира, воплощения оправданности освобождения от натиска буржуазии в национальные идеи на долгие десятилетия стали главными мотивами социально-политического прогресса практически нескольких поколений:

*«Чем скорее, тем ближе к вооруженному восстанию против капитализма»* (Ленин 1916, с. 137)

«Нашим лозунгом должно быть: **вооружение пролетариата** для того, чтобы победить, экспроприировать и **обезоружить буржуазию**.» (Ленин 1916, с. 135)

«Нет сомнения, эта борьба — главный очередной вопрос Интернационала. **Борьба против империализма**». (Ленин 1916, с. 138)

«Лишь после того, как пролетариат **обезоружит буржуазию**, он может, **не изменяя своей всемирно-исторической задаче**, выбросить на слом всякое вообще оружие, и пролетариат, несомненно, сделает это, но только тогда, никоим образом не раньше.»

Еще до возникновения **карнавального представления** о революции определение по Ленину — строится символично-иконическое значение революции:

**«РЕВОЛЮЦИИ — ПРАЗДНИК УГНЕТЕННЫХ И ЭКСПЛУАТИРУЕМЫХ»**

«Революции — праздник **угнетённых и эксплуатируемых**. Никогда масса народа не способна выступить таким **активным творцом новых общественных порядков**, как во время революции. В такие времена народ способен на чудеса, с точки зрения узкой, мещанской мерки постепеновского прогресса.»... Рабочие не ждут сделок, не просят подачек, они стремятся к тому, чтобы **беспощадно раздавить реакционные силы**, т.е. к **революционно-демократической диктатуре пролетариата и крестьянства**. (Ленин 1905, с. 103–104),

3) **концептуальное лексическое знание** — знание содержательного значения имени понятия. Данная разновидность лексического знания соотносится с лингвокогнитивным и прагматическим уровнями языковой личности. Данный компонент лексического знания, базируясь на элементарном лексическом знании, включает в свою структуру системное лексическое знание и сам является целостной структурой, порождающей и аккумулирующей перечисленные разновидности лексического знания (Лазарева, 2012), например: *враг народа – идейный враг – прогрессивный враг*.

Анализируя проблематику исторического политического дискурса и политической коммуникации мы приходим к выводу, что **во всех политически ориентированных текстах находим эксплицитно поданную интенциональность социально-политической практики с ожидаемой антиципацией у реципиента**. **Модификация подсознательных метафорических образов** — явление, довольно часто встречающееся и в речи, в дискурсе политических ораторов прошлого, и в современном меиадискурсе, связанное с проявлениями вербальной агрессии и политической некорректности с целью дискредитации «идейного врага».

Во многих случаях идентификация студентом РКИ в историческом контексте их происхождения затрудняется, поскольку конструкт советизма часто по формальному аспекту аналогичен исконно русскому выражению. Лингвополитология, дискурсивные анализы, метафорология, когнитивная лингвистика и лингвокультурология более тесно связаны в вопросах рецепции, интерпретации и синтетизации ментальных норм (Антонякова – Косова – Уханова 2017) и лингвокогнитивных аспектов и данные подходы (мульти-методологический принцип диахронного объяснения исторических реалий) считаем вполне применимыми и в рамках обучения студентов иностранным языкам (РКИ).

### **Использованная литература / References**

АНИКИН, Е.Е. – БУДАЕВ, Э.В. – ЧУДИНОВ, А.П. (2015): Архетипы и инновации в диахронической динамике метафорических систем в политической коммуникации. In *Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация*. Воронеж: ВГУ, 2015. № 1. 5-11 с. ISSN 1680-5755.

БЛАНО, М. (2016): Текст как предмет изучения лингвокультурологии [Text as a subject of research linguoculturology]. In *Aktuálníje problémy obučeníja rusckomu jazyku XII = Current issues of the Russian language teaching XII*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 108-112 с. ISBN 978-80-210-8403-2.

DULEBOVÁ, I. (2016): *Precedentné fenomény súčasného ruského jazyka: Interkultúrny a lingvodidaktický aspekt*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Vydavateľstvo UK, 2016. 150 s. ISBN 978-80-223-4053-3.

GUZI, Ľ. (2016): Historická symbolika v politickom diskurze postsovietskeho Ruska. In: *Jazyk a politika. Na pomedzí lingvistiky a politológie*. Bratislava: EKONÓM, 2016. 350 s. ISBN 978-80-225-4292-0.

SIPKO, J. – GUZI, Ľ. – MERTOVIÁ, N. – БЛАНО, М. (2017): Ligvokulturoológia na pozadí ruských historizmov (sovietizmov) s dosahom na súčasný ruský mediálny a politický diskurz. In *Historizmy ako predmet lingvokultúrnych skúmaní: vysokoškolská učebnica*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2017. 228 s. ISBN 978-80-555-1875-6.

ГОРИЦКАЯ, Ю.В. (2013): Лингвоперсонология: обзор методов и методик. In *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки, вип. 33*. Кам'янець-Подільський: КПНУ імені Івана Огієнка, 2013. С. 92-94. ISSN: 2307-4507.

ИВАНЦОВА, Е.В. (2010): *Лингвоперсонология: основы теории языковой личности*. Томск: Издательство Томского университета, 2010. 158 с. ISBN 978-5-382-01071-7.

КАРАУЛОВ, Ю.Н. (2010): *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с. ISBN 978-5-382-01071-7.

ЛЕНИН, В.И. (1905а): Две тактики социал-демократии в демократической революции. In *Полное собрание сочинений, т. 11*. Женева: ЦК РСДРП, 1905.

ЛЕНИН, В.И. (1916): Военная программа пролетарской революции. In *Полное собрание сочинений, т. 30*, 1916.

ЛЕНИН В.И. (1905б): Начало революции в России. In *Полное собрание сочинений, т. 9*, 1905.

ЛЯШУК, В. (2017): *Теория славянских языков в диахронии и синхронии*. Банска Быстрица: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2017. 130 с. ISBN 987-80-557-1349-6.

СОЛОПОВА, О. А. (2013): *Когнитивно-дискурсивная ретроспекция: исследование моделей будущего в политическом дискурсе*. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2013. 175 с. ISBN 978-5-696-04477-4.

СОЛОПОВА, О. А. (2014): Россия в Европе: будущее в метафорическом зеркале прошлого. In *Вопросы когнитивной лингвистики. №3*. Тамбов: Общероссийская общественная организация «Российская ассоциация лингвистов-когнитологов», 2014. С. 126-137. ISSN 1812-32282014.

*Стилистический энциклопедический словарь русского языка* (Под ред. М.Н. Кожинной). Москва: Флинта, 2003. 696 с. ISBN 978-5-89349-342-9.

ЛАЗАРЕВА, О. А. (2012): Лексическое знание в процессе обучения иностранных студентов русской лексике: структура и форма репрезентации. In *Вестник МГГУ им. М.*

А. Шолохова, серия *Филологические науки*, № 1. Москва: Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2012. С. 94-106. ISSN 1992-6375.

KOSTURKOVÁ, M. (2015): Možnosti rozvoja kritického myslenia žiakov SŠ. In *Kvantitatívne a kvalitatívne výskumné stratégie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015. s. 190. ISBN 978-80-555-1368-3.

РУССКИЙ АССОЦИАТИВНЫЙ СЛОВАРЬ (онлайн): *Русский ассоциативный словарь* [онлайн]. Режим доступа: <http://thesaurus.ru/dict/index.php> [дата обращения: 14.03.2018].

UKHANOVA, T.V. – KOSOVA, V.A. – ANTONAKOVA, D. (2017): Stating values through denial of substance: implementation of one cognitive mechanism in the Russian substandard. In *Journal of history culture and art research*. Vol. 6, no. 5 (2017), s. 271-276. Karabuk: Karabuk University, 2017. ISSN 2147-0626.

БЛОГ О ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ (онлайн): *Pogovorki-poslovice.ru* [онлайн]. Режим доступа: <http://pogovorki-poslovice.ru/narody-mira/sovetskie-poslovice-i-pogovorki.html> [дата обращения: 02.02.2018].

**Профиль автора:**

*Мертва Николета, кандидат филологических наук, магистр*

Научные интересы: когнитивная лингвистика, метафорология, политический дискурс, преподавание РКИ

Прешовский университет в Прешове, Институт русистики Философского факультета ПУ, г. Прешов

**[nikoleta.mertova@unipo.sk](mailto:nikoleta.mertova@unipo.sk), [nikadem@gmail.com](mailto:nikadem@gmail.com)**

**About the author:**

*Mertova Nikoleta, Candidate of Philology, Master*

Research interests: cognitive linguistics, metaphorology, political discourse, teaching of RCT  
Prešov University in Prešov, Institute of Russian Studies of the Faculty of Philosophy, Prešov

**[nikoleta.mertova@unipo.sk](mailto:nikoleta.mertova@unipo.sk), [nikadem@gmail.com](mailto:nikadem@gmail.com)**

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ КОДЫ В РОМАНЕ  
Д. ГЛУХОВСКОГО «ТЕКСТ»: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**SPATIALLY-ORIENTED CULTURAL CODES IN D. GLUKHOVSKY'S NOVEL "TEXT":  
THE LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECT**

**Ксения Эдуардовна Сенчакова**

Резюме: В данном исследовании предпринята попытка анализа культурных кодов пространства города и страны в рамках языковой картины мира русского человека. Взаимодействие современного жителя столицы с окружающей его урбанистической средой и структура этого взаимодействия представляется актуальной, однако практически не разработанной темой, в связи с чем для анализа был выбран роман Д. Глуховского «Текст», опубликованный в 2017 году и описывающий события второго десятилетия XXI века. Описание городских пейзажей, элементов пространства в их взаимосвязи с героями произведения отражают и интерпретируют реалии современной культуры, создавая определенную кодовую систему. Дешифровка культурных кодов и восстановление сопряженных с ними культурных контекстов представляется наиболее актуальной задачей лингвокультурологии. Методом сплошной выборки из текста произведения были выделены языковые единицы, содержащие культурные коды, выявлена их семантика и функции в контексте романа, а также отражена их лингвокультурологическая значимость в формировании мировоззрения читателя и отношении к языковой картине мира в целом.

Ключевые слова: лингвокультурология, культурный код, система культурных кодов, языковая картина мира, современная культура, языковые единицы

Abstract: There is an attempt to analyze the cultural codes of the city and country space within the framework of the linguistic picture of the world of the Russian people in this research. The interaction of the modern resident of the capital with the surrounding urban environment and the structure of this interaction seems to be an actual, but almost undeveloped topic, in connection with which the novel "Text", published in 2017 and describing the events of the second decade of the 21st century, was selected for analysis. Description of urban landscapes, elements of space in their relationship with the heroes of the novel reflect and interpret the realities of modern culture, creating a certain code system. Deciphering cultural codes and restoring the associated cultural contexts seems to be the most urgent task of linguoculturology. Using the method of continuous sampling, language units containing cultural codes were identified from the text, their semantics and functions were identified in the context of the novel, and their linguocultural significance in the formation of the reader's worldview and attitude to the linguistic picture of the world as a whole.

Key words: linguoculturology, cultural code, code system, linguistic picture of the world, modern culture, language units

Роман Дмитрий Глуховского «Текст», вышедший в 2017 году, привлек внимание общественности и стал значимым событием для современной российской литературной среды, поскольку автор-фантаст опубликовал произведение в жанре реалистического романа, психологического триллера. «Текст» значительно отличается от более ранних произведений писателя. Действие романа разворачивается в современной Москве, во втором десятилетии XXI века, в произведении подробно описаны реалии культуры, детали жизни горожанина и окружающая его урбанистическая среда. В связи с этим представляется актуальным проанализировать текст с точки зрения содержащихся в нем культурных кодов, интерпретировать их и сформировать понимание о мировоззрении читателя-современника. Результаты данного исследования впоследствии могут быть использованы в таких областях современной лингвистической науки, как этнолингвистика, социоллингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология и др. Всем вышеперечисленным обусловлена **актуальность данного исследования.**

**Объектом** проведенного исследования послужил код культуры как одна из наиболее важных составляющих семиотического пространства современной российской культуры. **Предметом** исследования стало функционирование культурных кодов в романе Д. Глуховского «Текст» и их непосредственное влияние на формирование языковой картины мира жителя современного города, восприятие им урбанистического пространства.

**Цель** нашего исследования – выявление языковых единиц, содержащих культурные коды, описание их семантики и выявление лингвокультурологической значимости. Особенностью пространственно-ориентированных культурных кодов является их высокий потенциал в формировании национально-культурных представлений о пространстве.

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Методом сплошной выборки определить в тексте романа Д. Глуховского «Текст» языковые единицы, реализующие культурные коды пространства.
2. С помощью семиотического анализа определить семантику указанных единиц языка и сделать вывод о степени участия их в формировании этнических представлений о городском пространстве современного российского жителя.
3. Определить общие национально-культурные черты современного российского города.

При проведении исследования наиболее востребованными представляются такие **методы**, как структурно-семантический и лексикографический анализ. Исследование выполнено в рамках филологического подхода; обращено как к языковой, так и к литературной стороне произведения, «и как к тексту, и к многообразным проявлениям *homo loquens* — как говорящего, пишущего, автора, читателя, интерпретатора и пр., что делается, как правило, в контексте времени и пространства» (Чувакин 2011, 190). Исследование только языковой составляющей повести привело бы к тому, что итогом стал бы список конструкций с их грамматическими и стилистическими характеристиками безотносительно к истории создания произведения, разнообразию его прочтений людьми разных поколений или иных культур. Обращение к литературоведческой стороне позволяет увидеть текст во всем его многообразии, раскрыть новые смыслы в нем и сформировать художественную реальность, описанную автором.

Понятие знаковых систем и языка культуры появилось достаточно давно. У истоков науки о знаках – семиотики – стояли американские философы Чарльз Пирс (1839-1914), Чарльз Моррис (1901-1979) и швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр (1857-1913). «Моррис полагал, что понятие знака может оказываться столь же фундаментальным для наук о человеке, как понятие атома для физики и клетки для биологии, а де Соссюр считал семиологию частью социальной психологии, аргументируя возможность изучения культуры через язык как важнейшую из знаковых систем» (Морозова, онлайн). Коды культуры, организованные в культурном пространстве, позволяют людям выстраивать коммуникацию и ориентироваться в пространстве культуры, формировать представление о современном состоянии языка, его лексической системе и символической значимости, а также о языковой картине мира современного человека.

Культурные коды не существуют изолированно, сами по себе. Система знаков культуры, ее символов заключается в дискурсе, в литературных произведениях того или иного периода. Верная языковая интерпретация культурных кодов читателем позволяет реконструировать ментальное пространство носителя языка, ему

погрузиться в систему культурных ценностей нации, воспринять мировоззрение современного человека, осмыслить реальность и уже существующие в ней понятия, явления, образы.

Формирование языковой личности происходит под воздействием социума и окружающей индивида среды. Территориальные и национальные признаки кодируются в языке и отражают различные культурные нормы и идеалы. Дешифровка этих символов невозможна без верной интерпретации культурной среды и понимания особенностей современной языковой личности. «История и культура определяют восприятие города жителями и создают городские смыслы, которые «врастают» в городскую среду и многократно осмысляются, изменяются и заставляют менять представления жителей и гостей о городе, формируют их отношение и поведение» (Алексеева 2015, 12). Пространство выступает как одна из базовых составляющих языковой картины мира, в нем отражаются представления человека об окружающей его действительности, что позволяет определить национально-культурные черты современного российского лингвокультурного сообщества.

Наиболее актуальным средством постижения культурных кодов этноса являются художественные тексты, написанные авторами-современниками и содержащие фрагменты языковой картины мира, особенности национального самосознания, поскольку «текст во внешнем плане порожден развитием культуры данного периода и отражает его идеи, то есть сам текст репрезентует культуру. Таким образом, связи текста и культуры разноплановы. Будучи цельным образованием, он оказывается связанным с культурой как своей порождающей материей. Кроме того, он связан с языковым кодом национально-культурного сообщества и через этот код непосредственно коррелирует с культурой нации» (Худолей, онлайн). Для анализа особенностей культуры современного города влияния урбанистической среды на формирование языковой картины его жителей был выбран текст современного автора, отражающий реалии второго десятилетия XX века, что позволит сделать выводы о восприятии городского пространства современным читателем.

Город, в котором разворачивается действие произведения, – Москва, являющаяся пространственно-смысловым центром романа. Рассмотрим фрагменты текста, содержащие ее описание.

*«Москва стояла сейчас как голое ноябрьское дерево – влажная, темная; раньше вся она была обросшая яркими вывесками, киосками для торговли чем попало – а теперь посуровела, потряхнула с себя разноцветицу, разделась до гранита.*

*А Илья обожал ее раньше, когда она притворялась сплошным галдящим базаром – ему казалось, что на этом базаре он сможет купить себе любое будущее»* (Глуховский, онлайн). В данном фрагменте текста можно обнаружить отсылки к историческим изменениям Москвы. Действительно, внешний облик города претерпел значительные изменения: с улиц демонтировали все баннеры и рекламные стойки, а также небольшие киоски уличной торговли, что сделало город более строгим и единообразным. Автор сравнивает Москву с голым ноябрьским деревом, характеризуя ее эпитетами «*влажная, темная*», что создает контраст с прежним, ярким и разноцветным городом. «*Она стала строже и прилизанней, серьезней, официальнее – и выглядела от этого по-понедельничному похмельной*». Как видно из текста, столица перестала ассоциироваться с базаром, пьянящим и многолюдным. Восприятие главным героем города ранее – «*В Москве земля была волшебная, удобренная гормонами роста: ткни в нее свои желания – вырастут и работа денежная, и модные друзья, и девушки самые красивые. Москва и сама была от себя*

*пьяная, и всех своим хмелем угощала. В ней все было возможно»* (Глуховский, онлайн) – представляет значительный контраст с современным обликом города, более строгим и неприветливым. Для юного студента столица воплощала свой стереотипный образ «города возможностей», именно поэтому читатель обнаруживает такие лексемы, как «будущее», «счастье», «желания», «рост», а сама она – «галдящая», «модная», «пьяная».

Из многонационального хаоса Москва превратилась в деловой анклав России: *«Через Третье кольцо медленно проворачивали миллион автомобилей, фары горели днем, грязь из-под колес была взвешена в воздухе, люди выкипали из подземных переходов, Москва ворочалась и дышала. Живая. Илье хотелось трогать ее, трогать все подряд, гладить. Он семь лет хотел потрогать ее, Москву»* (Глуховский, онлайн). Образ Москвы остается для читателя живым, одушевленным, именно такой ее представляет автор. Ее движение составляют потоки машин и толпы людей, перемещающихся по улицам, выходящим из метро, однако это движение стало более осмысленным и целенаправленным. Репрезентация Москвы как живого существа присуща русской литературной традиции, что воплотилось в художественной концепции «московского текста». Ключевой пространственный образ России воплощает все социальные и исторические изменения, произошедшие в последние десятилетия истории страны. Москва представляется как город-государство со своими особенностями образа жизни. Москва утратила соборность и патриархальность, она стала деловым центром, структурой, которая требует от человека постоянного движения. «Социокультурная среда города воспринимается героями как привычная среда обитания и, вместе с тем, как фактор внешнего давления, побуждающий к активным действиям, к преобразованию действительности и отбирающий частное время, заставляющий существовать в ускоренном темпоритме мегаполиса» (Селеменова 2008, 189).

Изменения позиционирования города, его образа в сознании нации влечет изменения в поведении его жителей. *«Электрички поменялись сильно. Он их помнил замызганными, зелеными, с исцарапанными стеклами, с изрисованными боками, с деревянными общими скамейками, пол в подсолнечной шелухе, пиво пролитое испаряется медленно, и все этим пивом пропахло. А теперь: белые новые поезда с желтыми стрелами на бортах, сиденья мягкие: каждому – свое. Пассажиры сидели чинно. Белые поезда их облагородили»* (Глуховский, онлайн). Поскольку территория Москвы достаточно протяженна, пригородные поезда также являются частью московского пространства. Однако и они изменились за время отсутствия главного героя романа, а вместе с ними – пассажиры, став «чинными» и «благородными».

Для того, чтобы подчеркнуть непрекращающееся движение, оживление Москвы, автор использует контраст, описывая природу России, пейзажи региональных городов или пространство Подмосковья.

Именно с мелькающих в окне кадров природы начинается экспозиция романа: *«Показывали в окне Россию, которая от самого Соликамска вот вся такая была: елки, снег, столбы, потом прогалина с пришибленными избами, потом вокзал с силикатными авитаминозными двухэтажками, и опять – елок миллион густо и непроходимо натыкано вдоль путей – как колючкой обвито, не продерешься. Но в этой нескончаемости и одинаковости природной застройки заоконной России и были вся ее мощь, величие и красота»* (Глуховский, онлайн). В первую очередь стоит отметить противопоставление «Москва – Россия». Как было отмечено выше, Москва – это город-государство, в значительной мере отличающееся от всех остальных регионов. Силикатные двухэтажные дома отчетливо контрастируют с высотными

зданиями Москвы («в дымке приехавшим людям брезжили дворцы, замки и высотки» (Глуховский, онлайн)), величие природы, картины нетронутых лесов и чистого снега прямо противоположны гранитным улицам Москвы, сплетению ее улиц и дорог.

Москва становится городом социального одиночества. Она утрачивает черты города для жизни, становясь городом карьеризма, мнимого успеха с унифицированным жизненным укладом мегаполиса. «Общими тенденциями, которые прослеживаются в «московском тексте» русской прозы начала XXI в., является доминирование города карьеры над прочими составляющими смыслового поля «Москва» (Селеменова 2015, онлайн).

Эти признаки контраста прослеживаются также в описании Подмосковного города Лобни: *«Это Москва жаром дышала, растопленная машинной гарью. В Лобне воздух был прозрачней, морозней; с неба тут сыпало холодной солью, секло щеки. Тротуары не протаяли, вместо асфальта был всюду утопанный снег. Облепленные машины месили колесами бурую смесь. Блочные дома швами наружу стояли обветренные, невеселые. Люди были настороже. Накрашенные бледные женщины чесали с решимостью куда-то, студя обтянутые колготками ноги»* (Глуховский, онлайн). Как и в начале романа, ключевым признаком провинции становится снег, противопоставленный гранитной серости столицы: непротаявшие тротуары и «утопанный снег». В Лобне – морозный воздух и «холодная соль», в Москве – взвешенная в воздухе грязь. Деловитые и расслабленные жители Москвы значительно отличаются от решительных, невеселых женщин Подмосковья. Однако мы видим, что малые города менее подвержены изменениям, они десятилетиям сохраняют привычный образ и уклад жизни: *«Москва за семь лет постарела, а Лобня вот не изменилась ничуть: та же, что и когда забирала Илью. Та же, что и в его детстве. И Илья в Лобне был родной»* (Глуховский, онлайн). Москва ассоциируется с жаром, с гарью, даже зимой. Этими же эпитетами описывает автор летнюю Москву: *«Летняя Москва днем – микроволновка. Крутится медленно поднос Третьего, Садового, Кольцевой линии в метро, варят тебя невидимыми лучами через облака, через пыльный воздух, сквозь сто метров рыжей глины. Все время в клейкой испарине. Дождем промоют нутро, слепят в комки дорожную пыль, сваляют из тополиного снега грязную вату, и снова – парить. Но когда кончат облучать, дадут продых, разбавят воздух, закатят солнце – становится Москва лучшим городом планеты»* (Глуховский, онлайн).

На основании вышеизложенной информации можно сделать выводы из проведенного исследования. В первую очередь стоит отметить актуальность текста Дмитрия Глуховского. Писатель в романе отражает понимание и восприятие городского пространства современным жителем России. На это указывает использование достоверной фактической информации, упоминание актуальных политических и социальных событий: *«Поверх инея шла роспись пальцем – „Крым наш“ <...> Илья читал механически, пока шагал к переходу. Крым случился, когда Илья был на зоне, и случился как-то мимо него»* (Глуховский, онлайн).

Кроме того, немаловажно отметить типичность тех черт, которые автор использует при описании российской столицы. Так, например, неоднократно в романе встречается противопоставление России в целом и Москвы в частности. Для современного русского человека Москва – это практически отдельное государство со своим сводом законов, отдельной экономикой и своеобразным мировоззрением. Также стереотипным является выражение «Москва – город контрастов», что отражено и в тексте романа. Восприятие города как пространства для развития бизнеса,

налаживания полезных контактов и деловых отношений также свойственно современному человеку.

Таким образом, роман Дмитрия Глуховского «Текст» имеет значительную лингвокультурологическую ценность, поскольку репрезентует культуру города и отражает восприятие ее современным человеком. Взаимодействие жителя города и урбанистического пространства выражено в культурных кодах, которые автор использует в повествовании. Знание реалий российской культуры XXI века позволит читателю верно интерпретировать эти коды и сформировать понимание взаимодействия современного горожанина с окружающей его средой.

Выявленные единицы языка содержат в себе культурную информацию, которая должна быть декодирована в процессе чтения романа. Реалии современной действительности отражены в тексте произведения достаточно объективно и детально, в связи с чем представляется актуальным использование его в качестве материала для исследования пространственной картины мира и особенностей восприятия урбанистической среды современным российским читателем. На протяжении повествования автор использует художественные приемы, которые позволяют создать образ города как живого существа, показать его особенности и проиллюстрировать характер взаимоотношений жителей с пространством столицы и территорией за ее пределами.

#### ***Использованная литература / References***

АЛЕКСЕЕВА, В.Л. (2015): К вопросу о культурном коде города и его отражении в литературном тексте. In *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. №4*. Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2015. С. 12–14. ISSN 1814-2958.

ГЛУХОВСКИЙ, Д.А. (онлайн): *Текст*. М.: АСТ, 2017. 320 с. ISBN 978-5-17-103521-1. [онлайн]. Режим доступа: <http://knizhnik.org/dmitrij-gluhovskij/tekst> [дата обращения: 16.03.2018].

МОРОЗОВА, С.В. (онлайн): *Культурология. Часть 1: Учебное пособие для студентов всех специальностей*. М.: Моск. гос. ун-т печати, 2010. 248 с. ISBN 5-8122-0250-8. [онлайн]. Режим доступа: <http://hi-edu.ru/e-books/xbook880/01/part-005.htm> [Дата обращения: 26.03.2018].

СЕЛЕМЕНЕВА, М.В. (2008): *Городская проза как идейно-художественный феномен русской литературы XX века*. М.: Изд-во МГИ им. Е.Р. Дашковой, 2008. 300 с. ISBN 978-5-89903-120-5.

СЕЛЕМЕНЕВА, М.В. (онлайн): Образ Москвы в русской литературе начала XXI века. In *Вестник РУДН, серия Литературоведение. Журналистика. No 4*. М.: Российский университет дружбы народов, 2015. С. 93–103. ISSN 2312-9247. [онлайн]. Режим доступа: <http://journals.rudn.ru/literary-criticism/article/viewFile/13355/12785> [Дата обращения: 29.03.2018].

ХУДОЛЕЙ, Н.В. (онлайн): Культурный литературный код современного российского читателя. In *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. №29-1*. Кемерово: ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры», 2014. ISSN 2078-1768. [онлайн]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-literaturnyy-kod-sovremennogo-rossiyskogo-chitatelja> [Дата обращения: 30.03.2018].

ЧУВАКИН, А.А. (2011): *Основы филологии*. М.: Флинта, Наука, 2011. 240 с. ISBN 978-5-9765-0939-9 (Флинта), ISBN 978-5-02-037256-6 (Наука).

**Профиль автора:**

*Ксения Эдуардовна Сенчакова, аспирант Российского университета дружбы народов*

Научные интересы: лингвокультурология, методика преподавания русского языка.

**[mrs.senchakova@mail.ru](mailto:mrs.senchakova@mail.ru)**

**About the author:**

*Kseniia Senchakova, post-graduate student of Peoples' Friendship University of Russia*

Research interests: Linguistic and Cultural Science, Methodic of Teaching Russia Language

**[mrs.senchakova@mail.ru](mailto:mrs.senchakova@mail.ru)**

# ПУШКИНИЗМЫ В ПОЗИЦИИ ОЦЕНОЧНЫХ ЕДИНИЦ PUSHKINISMS IN THE POSITION OF EVALUATIVE UNITES

Йозеф Сипко

*"This contribution is the result of the projekt implementation: KEGA № – 058PU-4/2016 – Historical Facts and institutions of Russian-Speaking Enviroment as a Source for Lingvuocultural Research and Description, supported by Culutural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republik."*

Резюме: Автор обращает своё внимание на пушкинизмы, которые в наше время функционируют как языковые единицы, посредством которых даётся оценка многим реалиям нашего мира. Тем самым подтверждается известное выражение А. Григорьева: «Пушкин – наше всё». Пушкинизмы актуализируются в любой коммуникативной обстановке в качестве самых авторитетных высказываний. Указанное отношение народа к А.С. Пушкину и его творческому наследию базируется на особых чертах русской культуры, высокую значимость среди которых имеют литературоцентризм и глубокое уважение к печатному слову. Эти качества русской культуры исходят из далёкого прошлого и находят отражение в том числе в русских пословицах. Данная позиция русской литературы в русской духовной жизни сказывается в высоком естественном доверии русских людей к русским писателям, что можно отметить в особенности в публицистических текстах, в которых выражаются оценки конкретных событий, лиц и других реалий. В данной статье автор иллюстрирует литературоцентризм и пушкиноцентризм русской культуры на примере анализа отдельных текстов, в которых даётся оценка целого ряда актуальных фактов. Особое внимание уделено современному политическому контексту, в котором доминирует тема противостояния России и Запада. Оказывается, что посредством пушкинизмов можно, по сути дела, характеризовать любые реалии из повседневной жизни, но также из области социальной, культурной и политической. В статье главное внимание обращено на политический и полемический контекст, в котором пушкинизмы приобретают особую оценочную силу. Указанная этнокультурная позиция пушкинизмов объективируется ещё и в ассоциативных связях, при которых многие базовые русские лексемы оказываются прямо и интуитивно связаны с творчеством великого русского поэта.

Ключевые слова: пушкинизмы, средство, оценка, базовая единица, пресса

Abstract: The author concentrates his attention on Pushkinisms, which function nowadays as linguistic units, that serve as a means of evaluation of a large amount of events today. This confirms the well-known quote of A. Grigoryev: "Pushkin is our all". Pushkinisms get reevaluated in any communicational situation in the form of the most authoritative assertions. The above-mentioned attitude of the nation towards A.S. Pushkin and his literary heritage is based on the specifics of Russian culture and namely the literature-centrism and deep esteem for the literature itself. These characteristics of Russian culture can be traced centuries into the past and often find their embodiment in Russian proverbs. This role of Russian literature in Russian spiritual life shows itself in the natural trust of the Russians towards Russian writers, the fact proof of which can be found in the daily press, where evaluation of individual events, people as well as other facts can be found. In this article the author shows the literature centrism and Pushkin centrism of Russian culture based on the analyses of concrete texts that deal with a wide range of present-day events. Special attention is focused on the present-day political context dominated by the theme of the confrontation of Russia and the West. We have come to conclusion that Pushkinisms can in fact be used to evaluate all and any affairs and occurrences today be they a matter of everyday life, as well as of social, culture or political character. The article concentrates on political as well as polemic context where the Pushkinisms take up new specific evaluative power. The above-mentioned ethno-cultural position of Pushkinisms gets more objective in relation to associative terms where many base Russian lexemes tend to be directly connected with the work of the great Russian writer.

Key words: Pushkinisms, means, base unit, press.

## 1. Введение

При характеристике русской культуры в качестве одного из определений регулярно встречается понятие **литературоцентризм**. Имеется в виду тот факт, что русская литература представляет собой базовую ценность для России. Целый ряд

других характеристик в этом отношении подтверждает высокую позицию художественного слова в сознании россиян, при этом указанную ценность России воспринимают также за рубежом однозначно положительно. Словосочетание **русская литература** создаёт определённый комплекс ассоциаций, сочетающихся так или иначе с высоко положительной позицией художественного слова. Некоторые из данных ассоциаций можно обнаружить прямо в лексиконе русского языка. Глубокое доверие к написанному слову содержится в выражении, которое духовно превосходит свою пару: *Печатное слово – Говорить **непечатным** словом*, где *печатное* вызывает доверие, уважение и стоит гораздо выше своего антонима. Аналогичный оценочный фон чувствуется в других единицах, в которых доминирует опять же представление о настоящей силе *печатного слова*, как это можно заметить в известной русской пословице: *Что **написано пером**, не вырубишь топором*. И хотя в наше время создаётся впечатление, что роль литературы снижается, поскольку широко распространились многообразные формы «культуры и искусства», часто содержащие фактически пустоту, заключающуюся в слове **антикультура**, но всё-таки отдельные характеристики настоящей литературы удостаиваются высшей оценки: *Литературу нужно воспринимать как **родного человека*** (ЛГ.2017.21). Произведения русской литературы представляют собой самый надёжный источник знаний о самой России и её истории. Например, 1812 год не только россияне воспринимают чаще всего на основе романа «Война и мир» Л. Н. Толстого и стихотворения «Бородино» М. Ю. Лермонтова. С. Куняев подчёркивает: *Россия – **литературоцентристская страна***. Вот почему часть народа нашего поверила Солженицыну, что при советской власти было уничтожено от 40 до 60 миллионов граждан. Поверила потому, что **Солженицын** был не историк, не политик, а писатель (НС.2018.1). Примерно то же самое представление о художественном слове расширялось в отдельные исторические эпохи России. Как известно, ещё в советское время было относительно распространено выражение о России: *Самая **читающая** страна в мире*.

В том же духе встречаются многообразные определения русских писателей, которые вошли в этнокультурный фонд русского языка в позиции устойчивых единиц. На этом месте достаточно привести самую известную характеристику А. С. Пушкина: *Пушкин – это **наше всё***. Как известно, эти слова сказал А. Григорьев после смерти великого поэта. Иногда Пушкина называют не по фамилии, а именно по подчёркнутому словосочетанию. В нашем многолетнем исследовании (Сипко, 2008, с. 109-193) самый объёмный лингвокультурологический материал о России, найденный в российских СМИ в постсоветский период, представляет именно русская литература. В данном исследовании будем продолжать в том же лингвокультурологическом анализе (Sipko, 2011) литературных единиц, или, по Супруну, **реминисценций** (1995). Таким образом, мы продолжим изучение того, как в современных СМИ представлены российские литературные ценности.

## 2. Начинаем опять с Пушкина

В последние годы всё серьёзней обсуждается уровень современной русской литературы, и часто высказывания в её адрес звучат в критическом тоне. При этом почти всегда в подобных материалах современность сопоставляется с русской классикой, с Пушкиным. В «Литературной газете» (2016.41) был напечатан материал, посвященный очередной годовщине основания лицея в Царском Селе. Это послужило поводом для критического анализа современной системы образования, причём на передовой странице была помещена репродукция известной картины, где показан молодой Пушкин во время экзаменов и *старик Державин*, которого Пушкин

вспоминает позже в романе «Евгений Онегин»: *Старик Державин нас заметил и, в гроб сходя, благословил.* Система современного образования вызывает много дискуссий не только в России, но также в Словакии и других странах. Но *наше всё* стоит в центре этнокультурных ассоциаций, как в конце концов при любой российской теме, так и при обсуждении современной школы. Заголовок указанной статьи звучит примечательно: *И Пушкин такой молодой!* (ЛГ.2016.17). Кроме всего прочего, в статье звучит призыв повысить образовательный уровень не только молодого поколения, но также современных чиновников, градоначальников и др. общественных и политических деятелей, и создаются ассоциации с эпохой Пушкина: *Частицы этого планктона при святом слове «ПУШКИН»* (ЛГ.2016.41). Видимо, никто в России не удивляется такому определению Пушкина. В названной статье выражается мечта, чтобы во главе России стояли люди, которые бы её вели в эпоху Пушкина, причём имеется в виду тогдашний царь Александр I:

*Простим ему неправое гоненье:*

*Он взял Париж, он основал Лицей...*

*Писал Пушкин об Александре Первом. Будет ли у поэтов настоящего и будущего такой адресат? Хотелось бы, чтобы был* (ЛГ.2016.41). И кому только в России не дорог Пушкин! Ассоциации и высоко положительные оценочные суждения о нём находим почти у всех российских поэтов прошлого и современников. С. Уланова в поэтических воспоминаниях о своём детстве даёт самую высокую оценку пушкинским сказкам:

#### *На аллее Пушкина*

*Здесь моё искрилось детство*

*С первыми веснушкам...*

*Я душой пришла согреться*

*На аллею Пушкина.*

*Сказок много есть на свете –*

*Но его – дороже мне...*

*Пушкина читаю детям –*

*Вырастут хорошими!* (ЛГ.2016.50).

Пушкин в оценочной позиции *всего русского* вступает в современную коммуникацию по любой теме. К одной из них относится **Крым** после 2014 года, когда он был *присоединён/аннексирован* Россией. Крым в этом плане регулярно в российской среде получает характеристику как исконно российская территория, которая вернулась в Россию. Проходивший в Крыму *Всероссийский форум Таврида* был описан под названием, в котором создаётся ассоциация с российским Крымом именно посредством Пушкина: *Крым. Пушкин. Мы* (ЛГ.2017.29).

Множественно подтверждается, что Пушкин представляет собой главный российский авторитет в самых значимых спорах. С. Куняев (2017), комментируя спор около передачи Исакиевского собора РПЦ, обсуждает тему *несвоевременной правды*, которая, хотя и содержит в себе истину, но эта истина не ко времени. При этом ссылается на Пушкина и его оценку Радищева, который в своё время изобразил Россию в отвратительных картинах. Помнится, как в те времена произведение Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву» служило средством пропаганды в поддержку коммунистической идеи, поскольку Радищев раскритиковал царскую Россию, по Пушкину, *несвоеременно: Он есть истинный представитель полупросвещения. Невежественное презрение ко всему прошедшему, слабоумное изумление перед своим веком, слепое пристрастие к новизне, частные пристрастные сведения – вот что мы видим у Радищева* (НС.2017.6, с. 286).

### 3. Пушкин вступает в политику

Пушкин в наше время активно «вступает» во всякого рода **политические** споры, которые получают характеристику посредством известного выражения из советской эпохи – *холодная война*. В выступлениях современных политиков Запада Россия регулярно обвиняется в агрессивности, в том, что она представляет собой главную угрозу современному *демократическому миру*. Наглядным примером стал случай *отравления Скрипаля*, бывшего советского агента, перешедшего на службу в английскую разведку, и его дочери. Высшие представители Великобритании стали обвинять даже президента Путина в том, что он был главным инициатором покушения на *Скрипаля*. Данные антироссийские атаки достигли кульминации за пару дней до президентских выборов в России с очевидной целью пошатнуть позиции Путина. Но после объявления результатов выборов 18 марта 2018 все были удивлены – Путин получил почти 77% голосов! Кроме прочего, появились комментарии и общие впечатления о том, что Путину помогли выше упомянутые атаки английских политиков. Примечательным в этом плане был ответ одного российского избирателя в вечерних теленовостях Чешского телевидения 19 марта 2018. На вопрос: *За кого вы голосовали*, тот ответил: *За Путина!* А на вопрос: *Почему за Путина?* Прозвучал ответ: ***На зло надменному соседу!*** Хотя на ТВ-экране появился чешский перевод, но смысл данного ответа вряд ли поняли чешские телезрители. Слова Петра Великого из пушкинской поэмы «Медный всадник» послужили пожилому россиянину средством выражения острой характеристики антироссийской политики современного Запада посредством аналогии с началом XVIII века, когда Пётр Великий построил Санкт-Петербург тоже *на зло надменному соседу*, в те годы им был *швед*. В этой пушкинской реминисценции находим в сконцентрированной форме вековую вражду Запада и России, которая продолжается и в наше время.

В постсоветские годы стали расширяться оценочные споры о многих страницах российской истории. К таким относится тема Сталина и его роли в истории России. Также в эти споры активно «вступает» Пушкин, причём посредством поэтического образа *прорубленного окна* из «Медного всадника» подчёркивается роль Сталина в победе над Германией, которая создала почву для *прорубания* космического *всемирного окна*:

#### ОКНО

<i>Окно в могилу нашу,</i>	<i>Ты выколотил трубку</i>	<i>Твоя страна расшибла</i>
<i>Пробитое Петром,</i>	<i>О сверженный Берлин</i>	<i>Проклятой бочки дно</i>
<i>Заколотил ты страшно</i>	<i>И меч английский в руку</i>	<i>И в небо прорубила</i>
<i>Железным кулаком.</i>	<i>Принял, как исполин.</i>	<b><i>Всемирное окно.</i></b>

(НС.2005.5, М. Шелехов).

Идею о том, что Русь после нашествий и войн *окрепла*, высказал и Пушкин, когда вспоминал войну 1812 года:

***Окрепла Русь.*** *Так тяжкий млат,*  
*Дробя стекло, куёт булат* (НС.2018.1).

Российские ценности во всей своей широте сталкиваются с ценностями Запада. При их защите современные российские авторы опираются на самые авторитетные лица, к которым, бесспорно, относится Пушкин. В его творениях есть и такие слова о тогдашней Америке: *С изумлением увидел демократию в её отвратительном цинизме, в её нестерпимом тиранстве. Всё благородное, бескорыстное, всё*

возвышающее душу человеческую подавлено неумолимым эгоизмом и страстью к довольству (НС.2018.1). Пушкина естественным образом современные авторы связывают с самыми настоящими картинами русского пейзажа, которые представляют символ стабильности российских ценностей. И к ним, без сомнения, относятся великие русские поэты, тесным образом связанные с русским снегом. И несмотря на современную антикультуру, Пушкин, Есенин и русский снег помогут сохранить русский мир:

*Но кто же нам желанней? Что ясней? И правнук мой на лыжах пробежится!  
Всё тот же снег. И Пушкин, и Есенин! Мы всё сметём! Всё раздербаним мы!  
Наш снег идёт! Он вырвется из тьмы веков. Но снег пойдёт, и что-то сохранится.*

(НС.2018.1, В. Дударев).

#### 4. Заключение – пушкинизмы концептуализируются

Социально-коммуникативная сила пушкинского слова обнаруживается в концептуализации отдельных лексем русского языка. В «Русском ассоциативном словаре» (Караулов, 2002) при отдельных словах встречаются многообразные ассоциации, типичные для русской культуры. Среди них выдающуюся позицию занимают те, которые связаны с жизнью и творчеством А. С. Пушкина и их можно считать высоко объективным показателем оценочной позиции великого поэта в русском духовном пространстве, поскольку все реакции были спонтанными. Жирным шрифтом подчёркнутые слова представляют реакции на конкретные стимулы, которые исходят из пушкинского содержательного фона. Покажем несколько иллюстраций:

*БУРЯ – мглою небо кроет, ветер, грядет, небо, Пушкин..., ДОЧКА – мать, девочка, капитанская..., ДОЧЬ – сын, мать, Капитанская..., ДУБ – зелёный, старый, вековой, Л. Толстой, у Лукоморья..., ДУЭЛЬ – Пушкин, Пушкина, Пушкин и Дантес, Пушкин убит, Лермонтов..., ДЯДЯ – Ваня, самых честных правил..., ЖЕЧЬ – костёр, дрова, сердца..., ЗИМА – Пушкин, русская, коньки..., ЗИМНИЙ – вечер, сад, день..., ЗЕРКАЛО – сказка Пушкина..., МЕДНЫЙ – таз, всадник, грош..., МЕТЕЛЬ – вьюга, зима, Пушкин..., МИЛОСТЬ – Божья, к падшим..., НАРОД – толпа, безмолствует, и партия..., ОКНО – спальни, дверь в мир, в Европу..., ПОЭТ – Пушкин, стихи, Лермонтов, Есенин..., ПУШКА – царь, Царь-пушка, Пушкин..., ПРОРОК – Моисей, Мухаммед, Илья, Пушкин..., ПЛАМЯ – огонь, любви, Искра..., ПИСЬМО – матери, армия, милому, Татьяны..., РИФМА – Пушкин..., РОМАН – Пушкина, в стихах..., СИБИРЬ – тайга, холод, каторга, декабристы, Пушкин..., СТАРИК – Сказка о рыбаке и рыбке..., СТИХ – Пушкин, Пушкина..., УЗНИК – тюрьма, решётка, Пушкин, сидит за решёткой, сажу за решёткой в темнице сырой...*

Феномен, содержащийся в высоко оценочном суждении Пушкин – это наше всё, находит бесконечные интерпретации. Отдельные авторы обращают внимание в первую очередь на глубокие корни русскости в его творчестве, но наряду с этим стараются раскрывать потенциал пушкинских русских идей. Например, в этом плане можно сослаться на Н. В. Гоголя: Гоголь как-то заметил, что Пушкин – это идеальный тип русского человека, который во всей полноте откроется для нас лет через двести (НС.2018.1).

### **Использованная литература / References**

ГОРБАЧЕВА, Н. (2015): *Гончарова и Пушкин. Война любви и ревности*. Москва: Издательство АСТ, 2015. 446 с. ISBN 976-5-17-093599-4.

КАРАУЛОВ, Ю. И колл. (2002): *Русский ассоциативный словарь. Том I. От стимула к реакциям*. Москва: АСТ. Астрель, 2002. 784 с. ISBN 5-17-015421-6.

КУНЯЕВ, С. (2018): *Дневник третьего тысячелетия*. Наш современник, 2018. 1, с. 115-157.

СИПКО, Й. (2008): *В поисках истинного смысла – Hľadanie ozajstného zmyslu*. Prešov: FF PU 2008. 444 с. ISBN 978-808068-729-8.

СОЛОВЕЙЧИК, С. Л. (1997): *Педагогика для всех*. Москва: Детская литература, 1997.

СУПРУН, А. Е. (1996): *Текстовые реминисценции как языковое явление*. Вопросы языкознания, 1996. 6, с. 17-26.

СИПКО, J. (2011): *Teoretické a sociálno-komunikačné východiská lingvokulturológie*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2011. 320 s. ISBN 978-80-555-0371-4.

#### **Профиль автора:**

*Йозеф Сипко, кандидат филологических наук, профессор*

Научные интересы: синтаксис русского языка, лингвокультурология, история и культура России

**jozef.sipko@unipo.sk**

#### **About the author:**

Joseph Sipko, Professor, PhD

Scientific interests: Russian syntax, linguo-culturology, Russian history and culture

**jozef.sipko@unipo.sk**

## **НАЗВАНИЯ НАРОДОВ В РАЗНЫХ ТИПАХ ДИСКУРСА КАК ОТРАЖЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА**

### **NAMES OF PEOPLES IN DIFFERENT TYPES OF DISCOURSE AS THE REFLECTION OF THE INTERCULTURAL DIALOGUE**

**Татьяна Александровна Сироткина**

Резюме: В статье рассматриваются названия народов в разных типах дискурса и делается вывод о том, что этнонимия определенного региона является отражением межкультурного диалога этносов, населяющих данную территорию, а представления народа о себе и своих соседях получают репрезентацию в национальной картине мира через этнических стереотипы, ассоциации и оценки.

Ключевые слова: названия народов, дискурс, межкультурный диалог.

Abstract: The article deals with the names of people in different types of discourse, and it is concluded that the ethnonyms particular region is a reflection of intercultural dialogue ethnic groups living in a given territory, and representation of the people of themselves and their neighbors receive representation in the national picture of the world through ethnic stereotypes, associations and evaluation .

Keywords: names of people, discourse, intercultural dialogue.

В настоящее время бурное развитие получила такая область социогуманитарных наук, как этногерменевтика, изучающая особенности национальной картины мира, а также процессы этнической идентификации. Человек осознает сам себя как часть определенного этноса, и в то же время идентифицирует других людей по признаку этничности. Немаловажную роль в этом процессе играет, на наш взгляд, категория этничности. Под категорией этничности мы понимаем такую языковую универсалию, посредством которой человек определяет принадлежность себя и других к тому или иному этносу. Для этого он использует стандартный набор классификаторов, к которым относятся: язык, особенности внешности, характера и поведения представителей народа, определенные черты его материальной и духовной культуры.

Основным средством вербализации названной категории являются названия народов (этнонимы). Обычно определение людьми на уровне сознания своей принадлежности к тому или иному народу выражается в выборе ими такого внешнего признака, как наименование. Само наличие такого наименования – этнонима – свидетельствует об осознанности членами этноса их особого единства и отличия от членов других подобных общностей. Для каждого из таких единств, больших и малых, наименование является фактором, объединяющим внутри и различающим вовне.

Особенно актуальным представляется рассмотрение функционирования этнонимов в рамках отдельного региона. Это, на наш взгляд, помогает, с одной стороны, расширить лингвистические знания о региональном этнонимиконе, с другой – выстроить некую структуру категории этничности: выявить, какие единицы ее образуют, как они меняются с течением времени, а также то, каким образом они представлены в различных типах дискурса.

Материалом настоящей статьи послужил один из региональных этнонимиконов – этнонимикон Пермского края, многонационального региона, в котором процессы этнической идентификации и самоидентификации протекают с достаточной степенью наглядности.

Рассмотрим основные источники, отражающие непреходящую актуальность этнического компонента региональной картины мира.

**1. Региональная ономастика.** Этнические имена лежат в основе названий пермских гидронимов (р. Вогулка), ойконимов (д. Мордовка), оронимов (камень Еран), микропонимов (Вогульские чурки) и т. д. Этнопонимы, появляясь обычно в зонах смешанных в этническом составе поселений, отражают, с одной стороны, контакты разных этносов, с другой – разграничивают “зоны их влияния”, ср. : д. Русская Еманзельга – д. Татарская Еманзельга, д. Русская Шишмара – д. Татарская Шишмара, д. Русский Таз – д. Татарский Таз.

Зеркалом этноисторических процессов являются и этноантропонимы, особенно фамилии. По наблюдениям Е.Н. Поляковой, в русских фамилиях отражены связи с теми народами, с которыми представители русских находились в тесном взаимодействии (Полякова 1975, 134). Пермские фамилии *Вогулкин, Башкирцов, Вотяков, Татаринов, Югринов* и многие другие произошли от прозвищ, имеющих в основе этноним. Соответственно, такой антропоним несет информацию либо об этнической принадлежности носителей фамилии, либо просто о внешнем сходстве какого-либо носителя фамилии с типичными представителями определенного этноса.

**2. Диалектная лексика и фразеология.** Категорию этничности можно отнести к ряду ментефактов, которые являются «элементами «содержания сознания» (Красных 2003, 155).

Поскольку к ментефактам относят как концепты, так и представления, то основными способами выражения категории этничности, на наш взгляд, являются концептуализация, стереотипизация и ассоциирование.

Названия народов являются концептуализированной предметной областью языка и культуры, т.е. существует некое ментальное образование – концептуальное поле этничности. Средством репрезентации базового для категории этничности концепта «Этнос» являются различные этнонимы. На определенной территории исторически складывается система этнонимов, отражающая представления об этничности данного территориально-языкового коллектива.

Категория этничности является важным компонентом структуры сознания региональной языковой личности. Ассоциативный потенциал лексического значения этнонимов, с одной стороны, отражает тот культурный фон, на котором функционируют данные языковые единицы, с другой – индивидуальный опыт существования личности в том или ином этническом окружении.

Представления о типичных чертах характера или поведения позволяют использовать этнические имена в качестве нарицательных обозначений. Процесс вторичного семиозиса в области этнических имен приводит к возникновению ксенонимов, как называющих предметы и явления внешнего мира, так и характеризующих человека.

Образованные от этнонимов лексические и фразеологические единицы, функционирующие в речи носителей пермских говоров, можно разделить на две большие группы:

1. Единицы, которые служат названиями различных предметов и явлений окружающей действительности. Они не имеют яркой коннотации и представляют собой термины, являющиеся:

а) названиями одежды: «*Татарка* – шуба на овечьем меху, с борками, поджимистая, то рубчик, то полусуконье возьмут; пышны рукава с грибочками, воротник из матерьялу» (СПГ 2, 434);

б) названиями растений: «*Татарка* на репейник находит, ей одёжу жёлтили, така дублёна одёжа делалась» (СПГ 2, 434); «Эта трава от тоски помогает. Вот ведь если не *татарские мыльца*, то уж не знаю, чё бы со мной было – ведь сколько я тосковала»; «От тоски пили *татарские мыльца*, у воды растут, цветки красные, а листики-те узкие, длинные» (ФСПГ, 226); «Ето китайская роза. Герань была. Большущая такая. Бурдовые и розовые букеты вот таки больши» (Акчим);

в) названиями игр: «Мы раньше ишшо*зыряном* играли, ноне уж так-ту не играют, о святках одного средят, долгущего, остальные над им галятся» (СПГ 1, 339);

г) названиями географических объектов (топонимами): «*Возульские чурки* – чурок или скала. Камень называют ишшо»; «*Возульское* – ето берег называтца, площадь такая, берег»; «Пониже острова Ябрусскова есь. *Возульская* – называем так луг, берег»; «Из Мордвы. Они работали там. И прозвали так – *Мордовская делянка*»; «*Мордовская делянка* – там мордва населяли, потом снова ушли» (Акчим);

д) названиями птиц: «У нас новая птица появилась – *татарская ворона*. Похожа на галку, хохолок большущой, под крыльями бело; на сороку находит, а поет – как маленький ребенок» (ФСПГ, 58).

2. Лексемы, называющие человека, его действия и состояния. Данные ксенонимы, как правило, имеют яркую коннотацию, отражают ассоциации, связанные с представителями различных этносов.

Как известно, модель мира в любом языке строится на системе бинарных оппозиций, которые связаны, в том числе, с социальными категориями – мужской /женский, старший /младший, свой /чужой (Цивьян 2005, 5).

Представители определенного этноса всех других считают «не такими». Например, слово *нерусский* у представителей русской культуры имеет значение «ничего не умеющий, бестолковый»: «У нас на работе палец отпилили пилой, стали разбирать-то, уж нерусский – так нерусский: так и есть, раззява» (Акчим).

Синонимичными слову *нерусский* в данном значении являются этнонимы *татарин*, *вотьяк*, *вогул*: «Зачем собаку-то он бил? Вот татарин он де-ка»; «Ето которой по-русски говорить хорошо не умеет, вот и вотьяк»; «У нас, который оденется плохо, ругают: вогул ты» (Акчим).

Точно так же у татар или коми-пермяков этноним *русский* может иметь отрицательную коннотацию: «Татары своенравных и причудливых людей зовут русскими» (Мельников 1976, 151); «Пермяки... очень нечистоплотны. Если попадетса обиходная женщина в семью, то «большаки» бывают ею недовольны и ругают ее «обиходкой», «русской» (Камасинский 1905, 19).

Отрицательную оценку получает у носителей говоров неумение говорить по-русски: «Это которой по-русски говорить не умеет, вот и *вотьяк*» (Акчим).

Как мы видим, чаще всего в переносном значении выступают собственно этнонимы. Реже выполняют оценочную функцию различные отэтнонимные образования, например, глаголы или прилагательные: «Ходит и всех *обцыганиват*, обманыват всех окаянный»; «Сосед-то у меня шибко *тунгусливой*, слова от него не дожدهшься».

Кроме того, в данную группу ксенонимов входят индивидуальные и коллективные прозвища: «Ивана Андреевича все *Вогулом* звали. Мать у него вогулка с Усть-Улса»; «Сыпучане – *монгольцы*», «*Монголы* – в Сыпучах» (Акчим). В ряде случаев этимология подобных прозвищ остается невыясненной, в других случаях местные

жители знают, за что их соседи получили то или иное отэтнонимное прозвище – например, жителей д. Коми-Березовка, предки которых на рубеже XIX – XX вв. переселились из коми-зырянского с. Усть-Нем (бассейн Вычегды), соседнее русское население называло *лопарями некрещеными* за то, что подобного населения, к тому же не посещавшего храмы, рядом не было.

Показательны в плане ксенономинации фразеологизмы с этническим компонентом. Как известно, фразеологизмы в большей степени, чем единицы других языковых уровней, вбирают в себя национальную специфику и ценностную ориентацию их носителей. «В процесс фразеомообразования активнее вступают те свободные словосочетания, которые отражают конкретные явления материальной действительности, связанные с жизнью человека» (Золотых 2006, 194).

Особенно продуктивен в пермской фразеологии этноним *татары*: *татара (молотят) в голове* – головокружение, головная боль, тяжесть: «Сёдни я ничё не скажу, у меня татара молотят в голове»; *татарам на хмель* – ни на что не годен: «Баушка, праздник нынче, дай выпить маленько, потом помогу тебе чем-нибудь. – Да кому ты нужен! Тебя только татарам на хмель; *татарин родился* – о моменте мгновенной тишины: «Татарин что ли родился? Почему тогда замолчали? Разговаривайте» (ФСПГ: 372). Наряду с этнонимами в состав фразеологизмов входят отэтнонимные прилагательные: *коромысло татарское* – высокий сутулый человек: «Спать ложуся, дак только и разгибаюсь, а днем как коромысло татарское – не согнуться, не разогнуться» (ФСПГ, 372).

Как мы видим, отэтнонимные образования, в том числе фразеологизмы, образуются от названий тех этносов, которые актуальны для русских, проживающих с ними в тесном контакте. Если для русских Прикамья это *татары*, то, например, для жителей Волгоградской области – такая субэтническая группа русского народа, как *казаки*: «Вид казака, а ум дурака», «Казак без лошади, что рыбак без лодки», «Казак работает на быка, а бык на казака», «Казаку конь себя дороже», «Конь без казака, что лодка без рыбака» (СДГВО 3, 14-15).

Этнонимы в составе экспрессивных оборотов выражают различные эмоции человека. Например, *будь ты жид* – восклицание, выражающее удивление, неприятие: «Будь ты жид, почет-то Любка туды идет» (СПГ 1, 73). *Злой татарке не приведи Господь* – то же, что врагу не пожелаю: «Злой татарке не приведи Господь. Вот так вот голову обносит, лишь бы не пасти, лишь бы не пасти. Какие адские боли!..» (СРГЮП, 207).

Фразеологизм *ногайская кобыла* характеризует не в меру резвящуюся девочку-подростка: «Мать дочь ругат: ты ногайская, говорит, кобыла. Вон экидевки-те, как ногайские кобылы носятся» (ФСПГ, 169). Как известно, ногайцы «особое внимание уделяли выращиванию выносливых коней, способных переносить длительные переходы... Ногайские лошади были сильные и очень выносливые, выращивались табунным способом» (Трехбратов 2011, 155).

Показательны в плане сопоставления «своих» и «чужих» устойчивые сравнения. В сравнительных конструкциях, по наблюдениям лингвистов, «фиксируется социальный и культурный опыт языковой личности, находящий отражение в общей картине мира» (Еримбетова 2006, 665). *Как цыгане* – говорят о людях, не любящих жить подолгу на одном месте: «Как цыгане: своего дома не имели. Сёдня здесь – завтра там» (Акчим). Темный цвет лица и узкий разрез глаз служат поводом для возникновения сравнений *как китаец, глаза как у китайца*: «Да вот у нас тут в суседах есть парень. Такой чернущий, как китаец»; «Проспишь до утра. А утром глаза как у китайца станут. Распухнет лицо от комаров» (Акчим).

Таким образом, процесс вторичного семиозиса в области этнических имен приводит к возникновению ксенонимов, как называющих предметы и явления внешнего мира, так и характеризующих человека. Чаще всего при этом актуализируется сема «чужой», входящая в семантическую структуру этнонаименований. В некоторых случаях, помимо этого, реализуются и некоторые потенциальные семы конкретных этнонимов (*цыган* – «обманщик», *татарин* – злой, *еврейка* – жадная и т.д.). В процессе функционирования данных единиц коннотация может стираться, однако принцип номинации через «чужое» остается неизменным и способствует появлению новых лексических единиц.

**3. Художественные тексты.** В научных поисках последнего десятилетия внимание исследователей привлекла такая междисциплинарная отрасль знания, как имагология, которая ставит во главу угла изучение ментальных представлений народов о себе и своих соседях. Интересно, на наш взгляд, изучение литературных этнообразов, поскольку они раскрывают грани не только национальной, но и индивидуально-авторской картины мира. Именно автор, как отмечает Д.С. Наливайко, не просто разворачивает образ, а «эксплицирует его, целенаправленно или имплицитно» (Наливайко 1998, 10).

Особенно показательным исследование этнообразов в рамках определенного регионально-культурного пространства, поскольку позволяет реконструировать не только национальную, но и региональную картину мира. Писатель, создающий историческое произведение, передает с помощью языка художественного текста те нюансы, которые связаны с этнической составляющей ментальности (Сироткина 2010).

Так, в романе пермского писателя Михаила Строганова «Камни господни», этнической маркировке подвергаются атрибуты не только «чужой», но и «своей» культуры. *Русские, русская казна, русские интересы, русский царь* – все эти этнонимы и сочетания с этническими маркерами выполняют функцию реально-исторической достоверности: «Мутная пелена воды размазывала, скрывала очертания, укрывая от глаз притаившихся в укрытии русских движения вражеского бойца» (Строганов 2006, 206); «Иоанн смог совершить и давно замышляемое богомолье в Вологду, и восстановить активные переговоры с Елизаветой по отправке ей русской казны» (Строганов 2006, 231); «Иоанн клял на чем стоит свет рыжую английскую потаскуху и, не считаясь с великим ущербом русских интересов, жаловал англичан все большими привилегиями» (Строганов 2006, 231); «Только о том, что долготерпив и милосерд русский царь!» (Строганов 2006, 236).

Представитель «чужой» культуры, сталкиваясь реалиями русского культурного пространства, чувствует себя неуютно: «Карий увидел появившееся из темного угла испуганное бритое лицо иностранца и не придавал значения, когда этот нелепый, заплутавший в *русских снегах* незадачливый купец, отчаянно размахивая руками, бросился ему навстречу» (Строганов 2006, 278); «Деревья гулко скрипели, проклиная пришедшего к ним *чужака*, предсказывая ему забвение и гибель» (Строганов 2006, 194). То же чувствуют русские, попадая в пермские леса: «Даром все лето порты, лазая по камням, да *лесам пермским* драли» (Строганов 2006, 245). Человеку страшно оказаться в окружении всего «чужого»: « – Да как же без Руси да средивогоул? – удивился Снегов. – Они своих-то не жалуют, а чужаков и подавно!» (Строганов 2006, 191).

Этническая картина мира русского населения Прикамья ярко отражена в произведениях А. Иванова. В интервью с Г.М. Ребель писатель говорит: «Когда я бывал в тех местах, на севере Пермской области, где разворачивается действие романа, у

меня рождалось ощущение мистики: она разлита в этой природе, в этих горах, пнях, вековых лесах. Это все интуитивно воспринимается как страшное, как дремучее, как что-то мудрое... Я вот сам – человек реки. Русские люди – это люди реки. А финно-угорские племена – это люди лесов. Это разные менталитеты, и нам у них – страшно» (Иванов 2004, 14).

В картине мира каждого народа существуют представления о «своих», складывающиеся в интраобраз, и представления о «чужих», формирующие экстраобразы. Так, в этнической картине русских старообрядцев, представленной в романе Е. Туровой, отмечаются следующие черты этнических образов соседей:

1. Особенности вероисповедания: «Тятя и сказывал про Вотяцку гору. Не проста гора-то была – молельна гора у вотяков» (Турова 2007, 167).
2. Отличительные черты антропонимикона: «А тетя Руми? Имя какое-то нерусское, я и не знаю таких в деревне» (Турова 2007, 203).
3. Особенности характера и поведения: «Как у русского чё выпросить, русский знают, а чуть чё – сразу по-русски плохо! Шибко оне хитрые, вот чё» (Турова 2007, 206).
4. Внешние отличия: «Оня скоро затосковала среди русских. Какие они некрасивые: лица белые, глаза круглые!» (Турова 2007, 211); «Вотяки народ некрупный, светлоглазый, с жидкими светлыми волосами» (Турова 2007, 225).
5. Языковые особенности: «Русские же умеют разговаривать только словами, они знают очень много слов. Как можно знать столько слов? Трудно разговаривать с русскими» (Турова 2007, 211).
6. Отличия в обрядах и традиционной культуре: «Оня собралась в далекую страну Ымме. Пусть русские глубоко закапывают в холодную землю своих умерших. Она не хочет туда» (Турова 2007, 217).

Многие этические и нравственные оценки также отражаются через оппозиции. Так, традиции и мораль этнографической группы русских *кержаки* противопоставляется укладу жизни *русских*: «После кондовых кержацких посадов стыд было смотреть на русскую нищету и голь» (Иванов 2005, 594). У людей, принадлежащих к одной нации, но разным этнографическим группам, возникает проблема взаимопонимания: «Кержакам душу православную не понять, молчи уж!» (Иванов 2005, 434). Напротив, некоторые этнические имена стоят в одном ряду на шкале оценки: «Что *остяки* на Иртыше, что *вогулы* на Чусовой – всё одно» (Иванов 2005, 359); «*Истяжьельство* – то же *бесполовство*, только с вогулами и для сплавного дела» (Иванов 2005, 240).

Писатели используют этнические имена для этической оценки поступков героев. Традиционно при этом учитывается соответствие или несоответствие поступка (а также мотива или поведения в целом), черт характера личности, общественного образа жизни определенным моральным нормам и требованиям. Показательны, например, высказывания героев А. Иванова, отражающие представления русских, связанные с носителями «чужих» культур: «*Татары* – они как кошки живучи» [Иванов 2005: 518]; «Простаков *пермякам* всегда хватало» (Иванов 2005, 553). В сознании каждого народа содержится информация о специфических чертах своего этноса, реализуемая через интраобраз, и отличительных характеристиках дальних соседей, сконцентрированная в экстраобразе (Кручинина 2004, 52).

Таким образом, различные региональные источники (ономастика, лексика, фразеология, художественные тексты) дают нам возможность описать этнический фрагмент региональной картины мира. Представляется, что этнонимия определенного региона является отражением межкультурного диалога этносов, населяющих данную

территорию, а представления народа о себе и своих соседях получают репрезентацию в национальной картине мира через этнических стереотипы, ассоциации и оценки.

### **Использованная литература / References**

ЕРИМБЕТОВА, А.М. (2006): Компаративный фрагмент семантического микрополя «человек». In Новое в когнитивной лингвистике. Кемерово. С. 664 – 669.

ЗОЛОТЫХ, Л.Г. (2006): Когнитивно-дискурсивные истоки фразеологических единиц (на материале народных обычаев и обрядов). In Новое в когнитивной лингвистике. Кемерово. С. 194 – 200.

ИВАНОВ, А. (2004): «Я интуитивно понимал, что надо сделать так, а не иначе». In Филолог. № 4. С. 10 – 18.

ИВАНОВ, А. (2005): Золото бунта. М.: Азбука-классика. 542 с.

КАМАСИНСКИЙ, Я. (1905): Пермьяки–инородцы. In Около Камы. Москва. 122 с.

КРАСНЫХ, В.В. (2003): «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва. 375 с.

КРУЧИНИНА, А.В. (2004): Семантическое пространство обско-угорской и самодийской этнонимии: дисс. ... канд. филол. наук. Тюмень. 236 с.

МЕЛЬНИКОВ, П.И. (1976): В лесах. In Собр. соч.: в 8-ми т. Москва. Т. 4. 388 с.

НАЛИВАЙКО, Д. (1998): Очима Заходу: рецепція України в Західній Європі XI – XVIII ст. Киев: Основи. 286 с.

ПОЛЯКОВА, Е.Н. (1975): Из истории русских имен и фамилий. Книга для учащихся. Москва: Просвещение. 160 с.

СИРОТКИНА, Т.А. (2010): Этнонимы в художественной прозе уральских писателей. In Вестник Сургутского государственного педагогического университета. № 4 (11). С. 12 – 18.

СТРОГАНОВ, М. (2006): Камни господни. Санкт-Петербург: Крылов, 2006. 352 с.

ТРЕХБРАТОВ, Б.А. (2011): История и культура народов Прикубанья с древнейших времен до начала XX века. Краснодар: Традиция. 480 с.

ТУРОВА, Е. (2007): Кержаки. Проза. Пермь: ООО «Маматов». 320 с.

ЦИВЬЯН, Т.В. (2005): Модель мира и ее лингвистические основы. Москва. 280 с.

### **Сокращения**

Акчим – материалы экспедиций в д. Акчим Красновишерского района Пермской области из картотеки словарного кабинета Пермского государственного университета.

СДГВО – *Словарь донских говоров Волгоградской области* / Авторы-составители Е.В. Брысина, Р.И. Кудряшова, В.И. Супрун. (2007) Вып. 3. К – Н. Волгоград: Изд-во ВГМПК РО. – 516 с.

СПГ – *Словарь пермских говоров: В 2-х вып.* (2000 - 2002). Пермь.

СРГЮП – *Словарь русских говоров Южного Прикамья* (2010). Пермь. 476 с.

ФСРГ – ПРОКОШЕВА, К.Н. (2002). *Фразеологический словарь пермских говоров*. Пермь. 412 с.

**Профиль автора:**

*Татьяна Александровна Сироткина, доктор филологических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики.*

Научные интересы: ономастика, лингвистическое краеведение, когнитивная лингвистика.

Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, ул. 50 лет, 10/2, 628417, Россия.

**sirotkina71@mail.ru**

**About the author:**

*Tatiana Alexandrovna Sirotkina, Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Philological Education and Journalism.*

Scientific interests: onomastics, linguistic study of local lore, cognitive linguistics.

Surgut State Pedagogical University, Surgut, ul. 50 years, 10/2, 628417, Russia.

**sirotkina71@mail.ru**

**Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII**  
**Current issues of the Russian language teaching XIII**

doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D. (ed.)

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

1., elektronické vydání, 2018

ISBN 978-80-210-9077-4

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-9077-2018>



**muni**  
**PRESS**

