

# **Актуальные проблемы обучения русскому языку**

**XII**

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

**Anastasia Sokolova (ed.)**

**Masarykova univerzita  
Brno 2016**

Masarykova univerzita

Pedagogická fakulta

**Актуальные проблемы обучения  
русскому языку  
XII**

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

Anastasia Sokolova (ed.)

Brno 2016

SBORNÍK PRACÍ PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU Č. 266  
ŘADA JAZYKOVÁ A LITERÁRNÍ Č. 51

**Редактор/Editor:** Mgr. Anastasia Sokolova, Ph.D.

**Рецензенты/Reviewers:**

Elena A. Podshivalova, Doctor of Philology, Professor (Izhevsk, Russia)  
PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D. (Prague, Czech Republic)

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8403-2

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-8403-2016

All rights reserved. No part of this e-book may be reproduced or transmitted in any form or by any means without prior written permission of copyright administrator which can be contacted at Masaryk University Press, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

**Аннотация:** Сборник статей «Актуальные проблемы обучения русскому языку XII» посвящен проблемам методики преподавания русского языка как иностранного, проблемам лингвистики и литературоведения и является результатом работы международной научной конференции «Актуальные проблемы обучения русскому языку XII», которая состоялась 9-11 мая 2016 года в г. Брно (Чешская Республика).

**Abstract:** Collection of papers „Current issues of the Russian language teaching XII“ 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 9-11 May 2016 in Brno (Czech Republic).

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

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

## Содержание / Contents

Введение ..... 9

Introduction ..... 10

### Проблемы методики / Methodology issues

Фразеологизмы как компонент лексической компетенции иностранных граждан в изучении русского языка ..... 12

Idiom as a component of lexical competence of foreign citizens in the study of the Russian language

**Наталья Павловна Андриюшина / Natalia Andryushina**

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) ..... 20

Typical mistakes bilingual students make when taking Unified National Exam in the Russian language, their classification and methods of elimination (based on the experience of Russian language subject board chairlady in the Republic of Tatarstan)

**Татьяна Александровна Гимранова (Бычкова) / Tatyana Gimranova (Bychkova)**

Использование Интернета в обучении РКИ ..... 29

Internet in the teaching Russian as foreign language

**Юстына Дечевска / Justyna Deczewska,**

**Магдалена Зюлек-Войнар / Magdalena Ziótek-Wojnar**

Сколько нужно методик преподавания русского языка как иностранного? ..... 38

How much teaching methods Russian as a foreign language?

**Йосеф Догнал / Josef Dohnal**

Паремиологические единицы в процессе обучения РКИ ..... 43

Paremiological units in learning Russian as a foreign language

**Татьяна Занько / Tatyana Zanko**

Топоним Элиста: лингвокультурный и лингводидактический аспект ..... 49

Toponym Elista: linguocultural and linguodidactic aspects

**Надежда Андреевна Кичикова / Nadezhda Kichikova,**

**Элина Борисовна Манджиева / Elina Mandzhieva**

Использование художественного текста в процессе обучения РКИ польских студентов-русистов ..... 54

The use of a literary text in teaching Polish students to Russian as a foreign language

**Ольга Макаровска / Olga Makarowska**

Применение фреймового анализа в преподавании делового русского языка ..... 63

Frame analysis usage in teaching business Russian

**Елена Аркадьевна Никитина / Elena Nikitina**

Дидактические возможности неформального образования при обучении русскому языку .....	70
Didactic possibilities of informal education in teaching Russian language <b>Виктория Александровна Полякова / Victoria Polyakova</b>	

Интонационные конструкции русского языка и ошибки в их употреблении в речи чешских студентов.....	81
Intonation structures of the Russian language and mistakes in their use <b>Анастасия Соколова / Anastasia Sokolova</b>	

Обучение восприятию лекций как проблема преподавания РКИ.....	86
Training in the perception of lectures as a problem teaching Russian as a foreign language <b>Елена Николаевна Тарасова / Elena Tarasova</b>	

Использование речевых ситуаций в курсе русского языка .....	92
The usage of language situations in Russian language course <b>Лариса Шевцова / Larisa Shevtsova</b>	

## **Проблемы лингвистики / Issues of linguistics**

Национально-культурная специфика лексики обонятельного восприятия в интернет-травелогге .....	102
National and cultural identity of olfactory lexis in Internet travelogue <b>Елена Геннадьевна Басалаева / Elena Basalaeva</b>	

Текст как предмет изучения лингвокультурологии .....	108
Text as a subject of research linguoculturology <b>Мартин Благо / Martin Blaho</b>	

Исторические сдвиги в функционировании русского беспредложного родительного падежа .....	113
Historical changes in the functioning of the Russian genitive <b>Алеш Бранднер / Aleš Brandner</b>	

Об экспериментальном изучении проблем письменной коммуникации.....	122
About the experimental study of the problems of written communication <b>Елена Ивановна Бреусова / Elena Breusova</b>	

Активный двуязычный словарь в парадигме антропоцентрической лексикографии.....	128
Active bilingual dictionary in the paradigm anthropocentric lexicography <b>Елена Булыгина / Elena Bulygina, Татьяна Трипольская / Tatiana Tripolskaya</b>	

«Чувство звёздного неба» и «налёт патины»: авторское заполнение языковых лакун в сфере внутреннего мира человека .....	140
‘A Sense of the Starry Sky’ and ‘Tinged with That Same Patina’: Authors’ Filling of Language Lacunae in the Sphere of the Human Inner World <b>Юлия Владимировна Головнёва / Yuliya Golovnyova</b>	

Стремления лингвокультурологии к статусу прикладной лингвистической дисциплины .....	149
Linguoculturology in quest of applied linguistic subject status	
<b>Любомир Гузи / Ľubomír Guzi</b>	
Лексические особенности современной белорусской городской речи .....	160
Lexical features of modern Belarusian city speech	
<b>Алла Александровна Занковец / Ala Zankavets</b>	
Носитель эмоционального отношения и способы его репрезентации в структуре предложения (на материале русского языка) .....	164
The emotional attitude person representations in syntactic structures of Russian	
<b>Екатерина Николаевна Киселёва / Ekaterina Kiseleva</b>	
Разнообразие способов выражения причинных отношений в русском и чешском языках (на материале современной прессы) .....	171
Diversity of Expression of Causal Relations in Russian and Czech Languages in Contemporary Newspapers	
<b>Либуше Клангова / Libuše Klangová</b>	
Образ Вологды в языковой картине мира студентов и школьников .....	179
The image of Vologda in a language picture of the world of students and pupils	
<b>Ирина Евгеньевна Колесова / Irina Kolesova, Светлана Алексеевна Ганичева / Svetlana Ganicheva</b>	
Вариативность на уровне формообразования глаголов в русском языке .....	185
Variation in the verb formation in the Russian language	
<b>Елена Ивановна Колосова / Elena Kolosova</b>	
Языковое оформление образов природы в поэтических текстах В. С. Соловьёва .....	194
Language design images of nature in the poetic texts of V. S. Solovyov	
<b>Симона Корычанкова / Simona Koryčánková</b>	
Имя собственное в структуре общеобязательного знания в обучении межкультурной коммуникации .....	203
Proper name in structure of obligatory knowledge and in training the intercultural communications	
<b>Нина Алексеевна Максимчук / Nina Maximchuk</b>	
Метафора экзистенциального кризиса в контексте миграции (анализ медиадискурса и политического дискурса) .....	210
Existential crisis metaphor in the context of migration (analysis of political discourse and media discourse)	
<b>Николета Мертова / Nikoleta Mertová</b>	
Инвариантная семантика субъективного отрицания в современном русском языке .....	220
Invariant subjective semantics of negation in modern Russian	
<b>Мария Станиславовна Милованова / Maria Milovanova</b>	
Болезнь в паремиологической картине мира русского и чешского народов .....	225
Disease in the paremiological picture of the world of Russian and Czech peoples	
<b>Наталья Наумова / Natalia Naumova</b>	

Язык и концептуальные формы русской ментальности.....	230
The language and conceptual forms Russian mentality	
<b>Марина Васильевна Пименова / Marina Pimenova</b>	
The place of Russian in the linguistic identity structure of a modern Ukrainian.....	237
Место русского языка в структуре языковой личности современного украинца	
<b>Olena Polovynko / Елена Половинко,</b>	
<b>Tetyana Shcheglova / Татьяна Щеглова</b>	
Поликодовость заголовков электронных СМИ как средство языковой игры .....	247
The polycode phenomenon of titles of electronic media as a language game	
<b>Валентина Александровна Торопкина / Valentina Toropkina</b>	
Слова категории состояния в молодёжном сленге.....	255
Predicative in youth slang	
<b>Оксана Ушакова / Oksana Ushakova</b>	
Междиалектное и межъязычное контактирование в поликультурном пространстве Омского Прииртышья .....	261
Inter-dialectal and interlingual contacts in the polycultural Omsk Irtysh region	
<b>Марина Александровна Харламова / Marina Kharlamova</b>	
Образы «тишины» и «молчания» в поэзии Б. Л. Пастернака: лингвистический аспект.....	266
«Quietness» and «silence» in B. L. Pasternak's poetry: linguistic aspect	
<b>Анна Владимировна Хизниченко / Anna Khiznichenko,</b>	
<b>Лариса Борисовна Крюкова / Larisa Kryukova</b>	

## **Проблемы литературы/Issues of literary science**

Проза Александра Яшина и проблема «вологодского текста» .....	273
Alexander Yashin's prose and the problém of 'Vologda text'	
<b>Елена Николаевна Ильина / Elena Ilyina</b>	
Портретная деталь в создании образа лирической героини А. А. Ахматовой (на примере стихотворений «Рыбак», «Надпись на неоконченном портрете») .....	281
Portrait detail in creating the image of the lyrical heroine of Akhmatova (for example, the poems "The Fisherman", "The unfinished Inscription on the portrait")	
<b>Светлана Николаевна Колосова / Svetlana Kolosova</b>	
Мотив пробуждения-рождения художника или «первичное событие» в русской автобиографической прозе .....	289
The Initial Event (Impression) in Russian Autobiography Based Fiction	
<b>Александра Артуровна Кудряшова / Aleksandra Kudryashova</b>	
Художественная картина мира В. Белова .....	300
V. Belov's literary view of the world	
<b>Кадиша Рустембеккызы Нургали / Kadisha Nurgali</b>	

Письма Андрея Платонова к Марии Кашинцевой как единый текст .....	305
Letters of Andrey Platonov to Maria Kashintseva as an integrated text	
<b>Елена Алексеевна Подшивалова / Elena Podshivalova</b>	

## **Введение**

### **Актуальные проблемы обучения русскому языку XII**

9-11 мая 2016 года в г. Брно в двенадцатый раз прошла международная научная конференция **«Актуальные проблемы обучения русскому языку XII»**. Конференция продолжила серию конференций (2012 г., 2014 г.), организованных кафедрой русского языка и литературы педагогического факультета Университета им. Т. Г. Масарика и направленных на исследование актуальных проблем обучения русскому языку, а именно – на проблемы методики преподавания русского языка и литературы, проблемы лингвистики и литературоведения. В конференции приняли участие ученые из России, Украины, Белоруссии, Чехии, Словакии, Польши, Казахстана и Франции.

Работа проходила в трех секциях по следующим направлениям: проблемы методики, проблемы лингвистики, проблемы литературоведения. По результатам работы всех секций был составлен данный сборник, содержащий полные тексты статей на темы, представленные в секционных докладах.

В секции **«Проблемы методики»** обсуждались вопросы методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и русского языка как родного, например, какие методы являются наиболее эффективными, каковы особенности обучения иностранных студентов интонации русского языка, каким образом можно использовать фразеологические и паремиологические единицы на занятиях по РКИ, а также каковы возможности Интернета и неформального образования на занятиях по РКИ и русскому как родному.

В секции **«Проблемы лингвистики»** были представлены актуальные исследовательские направления и темы – лингвокультурология и языковая картина мира, концептуальные формы русской ментальности, составление активных словарей, грамматика русского языка (вариативность на уровне формообразования глаголов, исторические изменения в функционировании родительного падежа и др.), междиалектные и межъязыковые контакты, вопросы семантики и многие др.

Секция **«Проблемы литературоведения»** была посвящена вопросам текста и художественной картины мира, а также текстовым мотивам и деталям, создающим образ лирического героя.

Организаторы конференции – сотрудники кафедры русского языка и литературы педагогического факультета Университета им. Т. Г. Масарика – благодарят всех авторов за предоставленные материалы и надеются на дальнейшее сотрудничество и встречу на конференции **«Актуальные проблемы обучения русскому языку XIII»**.

Анастасия Соколова  
Брно, Чешская Республика

май 2016 г.

## Introduction

### Current issues of the Russian language teaching XII

An international scientific conference «**Current issues of the Russian language teaching XII**» took place on 9-11 May 2016 in Brno for the twelfth time. The conference continued its series of conferences (2012, 2014) organized by the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Education, Masaryk University. It was aimed at the study of the current issues of Russian language teaching – namely, the issues of the methods of teaching Russian language and literature, issues of linguistics and literary studies. The conference was attended by scientists from Russia, Ukraine, Belarus, the Czech Republic, Slovakia, Poland, Kazakhstan and France.

The conference was held in three sections in the following areas: issues of a methodology, issues of linguistics and literary studies. As a result of the work of all sections this collection of papers was compiled containing the full texts of articles and presentations.

In the section «**Methodology issues**» were discussed methods of teaching Russian as a foreign language (RFL) and the Russian language as a native language, for example, which methods are the most effective, which are the characteristics of training of foreign students intonation of the Russian language, how to use phraseological and paremiological units in RFL classes, and what are the possibilities of Internet and informal education in RFL classes and the classes with Russian as a native language.

In the section «**Issues of linguistics**» were presented both current research trends and following themes: cultural linguistics and language picture of the world, conceptual forms of the Russian mentality, the composition of the active dictionaries, grammar of the Russian language (variation in the verb formation, historical changes in the functioning of the Russian genitive etc.), interdialectal and interlingual contacts, questions of semantics, and many others.

Section «**Issues of literary science**» was devoted to the text and the artistic picture of the world, as well as a text explanation and detail to create an image of the lyrical hero.

The organizers of the conference are members of the Department of Russian Language and Literature, Faculty of Education, Masaryk University. They thank all the authors of the articles for provided materials and hope for further cooperation and next meeting at the conference «Current issues of the Russian language teaching XIII».

Anastasia Sokolova  
Brno, Czech Republic

May 2016

**ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ**

**METHODOLOGY ISSUES**

# ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ КАК КОМПОНЕНТ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

## IDIOM AS A COMPONENT OF LEXICAL COMPETENCE OF FOREIGN CITIZENS IN THE STUDY OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Наталья Павловна Андриюшина

Резюме: Российская система тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ) успешно функционирует уже два десятилетия. Однако уровни владения русским языком до сих пор не описаны с достаточной полнотой и обоснованностью. В статье рассматривается проблема отражения в нормативных документах лексической компетенции, которая представляет собой систему, состоящую из нескольких компонентов. Одним из важнейших компонентов являются фразеологизмы и устойчивые словосочетания. Сформировать поуровневые фразеологические минимумы – важнейшая задача специалистов по РКИ. В работе предлагаются пути решения некоторых теоретических и практических задач по определению объема и содержания фразеологических минимумов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, стандарты по русскому языку как иностранному, уровень владения языком, лексическая компетенция, фразеологические единицы, фразеологический минимум, устойчивые словосочетания.

Abstract: The Russian testing system of Russian as a foreign language (RFL) is successfully operating for two decades. However, the levels of Russian language proficiency are still not described with sufficient completeness and validity. In the article the problem of reflection in the regulations of lexical competence, which is a system consisting of several components, is considered. One of the most important components are the idioms and set expressions. To form a tiered phraseological minimum is the most important task of the RFL specialists. This work proposes solutions to some theoretical and practical problems in the determining the scope and content of the phraseological lows.

Key words: Russian as a foreign language, the standards for Russian as a foreign language, level of language proficiency, lexical competence, phraseological units, phraseological minimum, set expressions.

Российская система тестирования была разработана в конце прошлого века с целью определения и измерения уровня владения русским языком как иностранным (РКИ). В настоящее время она признана одним из важнейших достижений методической науки в области преподавания языков. Основой системы служит иерархия уровней владения языком<sup>1</sup>. Чтобы обеспечить продуктивную деятельность системы, были изданы стандарты/требования, которые содержат краткое описание уровней, программа (первоначально только для уровня В1), лексические минимумы. Эти нормативные документы фиксируют границы уровней, объем требований, предъявляемых на каждом уровне к коммуникативной компетенции (КК), и являются ориентирами для авторов тестовых материалов и учебных пособий.

Однако наличие упомянутых документов не означает, что все уровни владения русским языком изложены с исключительной полнотой и обоснованностью. Специалисты, занимающиеся теоретическими и практическими проблемами функционирования системы тестирования по РКИ, а также конструированием измерительных материалов (т. е. тестов), хорошо понимают, насколько велики иногда лакуны, которые встречаются

---

<sup>1</sup> Как известно, выделяется шесть уровней владения русским языком как иностранным: Элементарный, Базовый, Первый, Второй, третий, Четвертый, которые коррелируют с общеевропейскими уровнями владения иностранными языками А1, А2, В1, В2, С1, С2.

в Стандартах всех уровней. При анализе даже казалось бы наиболее основательно исследованной языковой компетенции легко заметить существенные пробелы.

Особого внимания требует одна из важнейших составляющих лингвистической компетенции – компетенция лексическая. Раздел «Лексика», включенный в действующие на сегодняшний день Стандарты и Требования, нуждается в серьезной доработке. В этих документах прописаны только объем лексического минимума и указание на то, что данный минимум обеспечивает общение «в рамках тематического и интенционального минимумов»<sup>2</sup> (см., например, Стандарт. Базовый уровень, 2001, 21). По умолчанию принято считать, что данной формулировки достаточно, чтобы полностью охарактеризовать компетенцию, которую надлежит сформировать у иностранных граждан на разных этапах изучения языка. На момент создания системы такое положение было вполне естественным в силу непроработанности отдельных аспектов, обозначенных в качестве элементов языковой компетенции, но по прошествии двух десятилетий уместно поднять вопрос о более внятном поуровневом описании лексики, в частности, ее фразеологической составляющей, которая не упоминается ни в одном из Стандартов.

**Лексическая компетенция** – это многокомпонентный феномен (конечно, если речь идет о преподавании РКИ). Это не просто понимание определенного количества слов. Это система компонентов, каждый из которых должен присутствовать в Стандартах/Требованиях. Тем обиднее, что описанию данной компетенции не нашлось места не только в Стандартах, но и в Программе по русскому языку как иностранному для I сертификационного уровня, где зафиксирован лишь алфавитный словник лексического минимума (Программа, 2016, 146). В дальнейшем компоненты лексической компетенции непременно займут подходящее место в программах и лингводидактических описаниях (ЛДО). При этом как минимум речь идет:

1) о полисемии (иностранец получает информацию о том, какие из значений, зафиксированных в словарях, актуальны и обязательны для освоения на конкретном уровне владения языком);

2) о системе синонимов и антонимов (изучение синонимов и антонимов начинается уже на низких уровнях владения, но в Стандартах они пока отсутствуют<sup>3</sup>);

3) о стилистической принадлежности лексических единиц (знакомство со стилистическим характером лексики целесообразно начинать с уровня А1, хотя на этом уровне осваивается в основном нейтральная лексика. Но иностранцу при общении с носителями изучаемого языка надо понимать, когда можно сказать «Привет!», а когда такое приветствие неприемлемо);

4) о фразеологизмах и устойчивых словосочетаниях (этот компонент составляет основную цель предлагаемого рассмотрения).

В нормативные документы до сих пор не введена информация о синонимии, антонимии, полисемии, о понимании устойчивых словосочетаний и идиом и т. д. Отсутствие некоторых из этих компонентов (синонимия, антонимия, полисемия) в какой-то мере компенсируется соответствующими приложениями в Лексических минимумах (ЛМ), но последние тоже требуют доработки.

Особенно грустная ситуация сложилась с фразеологической составляющей лексической компетенции. Устойчивые словосочетания не приводятся ни в одном

---

<sup>2</sup> На всех уровнях одна и та же формулировка.

<sup>3</sup> В связи с этим синонимы и антонимы на низких уровнях владения языком не служат объектами контроля в Типовых тестах в субтестах «Лексика, Грамматика», не обозначены в качестве объекта контроля системы синонимов и антонимов и в субтестах по письму.

документе. Применительно к содержанию уровней владения данный компонент лексической компетенции изучен крайне слабо, в лучшем случае в учебниках приводятся конструкции речевого этикета. В учебных пособиях эпизодическое включение устойчивых словосочетаний, пословиц, поговорок производится, как правило, в соответствии со вкусовыми предпочтениями авторов. Надо отметить, что определенная мера субъективности при отборе фразеологических единиц неизбежна. Об этом писали многие исследователи. Но в тестировании эта доля должна быть сведена к минимуму.

Конечно, на протяжении последних десятилетий попытки составления фразеологического минимума для иностранцев предпринимались неоднократно (см. работы В. М. Мокиенко, Ю. Е. Прохорова и др.). Фразеография в настоящее время стремительно развивается. Изданы и небольшие по объему фразеологические словари (менее 500 единиц), и словари среднего объема (600-1000 единиц), и словари, содержащие от одной тысячи до 10000 единиц.

Но все эти работы осуществлялись вне системы тестирования, без учета уровней владения РКИ и носили, скорее, рекомендательный характер (что неприемлемо для сертификационного тестирования). Задача системного формирования поуровневых **фразеологических минимумов** разработчиками системы тестирования только начинает рассматриваться.

Существует точка зрения, что было бы оправдано вводить паремиологические единицы в словари независимо от их объема. Например, по мнению Г. Л. Пермякова, поскольку существуют общеупотребительные пословицы, поговорки и другие клише, относящиеся к фоновым знаниям носителей русского языка, надо включать их в разного рода словари для иностранцев, причем «клишированные изречения следует вводить в словари в качестве самостоятельных языковых знаков наравне со словами» (Пермяков, 1982, 134). За прошедшие годы эта идея так и не была реализована<sup>4</sup>, а вопрос определения объема и содержания фразеологических минимумов в соответствии с принятой в РКИ уровневой иерархией не исследовался.

Между тем актуальность такой работы не подвергается сомнению. О необходимости обучать иностранцев пониманию фразеологизмов писали и пишут многие специалисты. Решение ряда коммуникативных задач невозможно без освоения фразеологии. В русском языке устойчивые словосочетания и фразеологизмы активно используются во всех сферах общения. В системе русского языка многие фразеологические обороты не менее употребительны, чем их лексические эквиваленты (Шанский, 1975, 13). Владение иностранцами устойчивыми словосочетаниями, пословицами, идиомами приводит к более адекватному пониманию русской культуры, русской языковой личности. Вероятно, поэтому они в той или иной мере непременно присутствуют во всех пособиях и учебниках по РКИ. И тем не менее в Стандартах они до сих пор отсутствуют. В то же время проверка понимания фразеологических единиц в ограниченном объеме введена в типовой тест (субтест «Лексика, Грамматика») Третьего (С1) уровня (Типовые тесты. III уровень, 1999, 53).

Сейчас уже стало аксиомой, что поскольку для каждого уровня разработаны Стандарты и Программы, определяющие требования к речевым умениям и содержанию языковой компетенции, перечень ситуаций и тем общения, **каждому** уровню должен

---

<sup>4</sup> Словари и различные минимумы, содержащие устойчивые словосочетания или фразеологизмы, издавались отдельно. Например, «Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову» Р. П. Рогожниковой, «Фразеологизмы в русской речи» А. М. Мелерович и В. М. Мокиенко, «Словарь русских пословиц и поговорок» В. П. Жукова и др.

соответствовать и **фиксированный список** лексических единиц, способный обеспечить выполнение коммуникативных задач и требований, перечисленных в Стандартах. Очевидно, что такой же аксиомой должен стать и фиксированный список устойчивых словосочетаний (по всей видимости, он станет одним из самых динамичных компонентов лексической компетенции)<sup>5</sup>.

В последнее время часто звучат высказывания, что даже на низких уровнях владения языком иностранцы должны понимать определенный объем устойчивых словосочетаний и фразеологических единиц. Как минимум это касается этикетных формул, вполне приемлемо и ограниченное число поговорок и пословиц. В учебниках русского языка для иностранцев, изданных несколько десятилетий назад, в обязательный для изучения материал входили не только формулы речевого этикета, но и пословицы (например, *Старый друг лучше новых двух*, *Лучше поздно, чем никогда* и др. в учебнике «Старт-2»). Нельзя не упомянуть и о том, что зарубежные преподаватели русского языка уделяют большое внимание изучению устойчивых словосочетаний уже на низких уровнях владения русским языком (например, уровень А2). Так, в чешском учебнике русского языка «Радуга по-новому 3», ориентированном на уровень А2, вводятся такие идиомы, как *мороз по коже пробегает*, *собаку на улице не выгонишь*, *золотые руки*, *встать с левой ноги*, *влюбиться по уши*, *знать как свои пять пальцев*, *как снег на голову* и др. (Радуга, 2009).

В рамках системы тестирования описание фразеологического компонента должно проводиться в двух направлениях: во-первых, в сжатом виде оно должно быть включено в Стандарты/Требования, а в более развернутом – в лингводидактические описания (ЛДО) **всех** (не только высоких!) уровней владения РКИ; во-вторых, внести в лексические минимумы списки фразеологических единиц, другими словами, создать фразеологические минимумы, что будет способствовать устранению имеющейся дискриминации фразеологизмов и устойчивых словосочетаний в поуровневом представлении лексической компетенции. При этом важно понимать, что вслед за таким описанием должны последовать необходимые включения соответствующих элементов в учебники по русскому языку, а в дальнейшем – специальные учебные пособия, ориентированные на определенный уровень владения РКИ и объем устойчивых словосочетаний.

Первые шаги по созданию фразеологического минимума для иностранцев были сделаны при подготовке Лексического минимума по русскому языку как иностранному Второго (B2) уровня. Авторы поместили в книгу в качестве приложения минимальный перечень фразеологизмов и устойчивых словосочетаний (Андрюшина, 2009, 159). Это приложение имело объем 145 единиц, но сразу после выхода книги в свет стало ясно, что данная величина совершенно недостаточна и не обеспечивает выполнения коммуникативных задач, перечисленных в Стандарте данного уровня. Сейчас список, представленный в ЛМ Второго уровня, скорректирован, увеличен вдвое и будет опубликован при переиздании книги.

Работа над фразеологическим минимумом была продолжена при составлении Лексического минимума Третьего (C1) уровня владения РКИ. Исследования, которые были проведены в процессе его формирования, позволили более аргументировано определить содержание столь важного компонента лексической компетенции. Попутно выяснилось, что результаты наблюдений можно использовать для анализа изменений, происходящих в

---

<sup>5</sup> Конечно, речь не идет о раз и навсегда закрепленных перечнях, в этом мы целиком согласны с В. Н. Телия, которая в своей работе «Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты» писала, что в языке как исторически развивающейся системе не может быть четко очерченных границ его подсистем.

языковом сознании образованных носителей русского языка (следовательно, собранная информация может послужить хорошей базой для последующих научных изысканий). Объем данного приложения на Третьем уровне достигнет 650-700 единиц.

Отличительной особенностью создаваемой серии фразеологических минимумов является то, что в состав данных приложений включались единицы, трактуемые в соответствии с пониманием фразеологии Н. М. Шанским «в широком смысле», то есть не только фразеологические сращения, сочетания и выражения, но и пословицы, поговорки, речевые штампы, различного рода клише<sup>6</sup>. Такой трактовки сейчас придерживаются многие лексикографы, но в рассматриваемых минимумах весомым аргументом в пользу принятого решения послужила необходимость максимально компактного размещения лексического материала. Принцип «объединения» фразеологизмов всех видов и устойчивых словосочетаний в одном приложении представляется удачным еще и потому, что такой подход обеспечивает целостное восприятие данного компонента лексической компетенции. В то же время поговорки и пословицы решено поместить все-таки отдельным подразделом, не смешивая их с остальными устойчивыми словосочетаниями. Таким образом, размещение лексических единиц обретает структурный характер, что способствует более осознанному освоению данного аспекта лексики.

То, что фразеологические минимумы разрабатывались сначала на высоких уровнях владения РКИ, вполне закономерно, т. к. на этих уровнях резко возрастает потребность в понимании стилистического разнообразия речи носителей русского языка, расширяется и тематический диапазон в различных сферах общения (как в официально-деловой, так и бытовой, а также социально-культурной, например, при восприятии произведений художественной литературы и кинофильмов). Однако погружение в идиоматику русского языка следует начинать с самого низкого уровня и последовательно активизировать от уровня к уровню, соблюдая принцип преемственности. Естественно, после внедрения опубликованных минимумов в практику сертификационного тестирования и в процесс обучения языку будет определен перечень фразеологических единиц для минимумов Элементарного (A1), Базового (A2), Первого (B1) и Третьего (C2) уровней. Очевидно, объем фразеологических минимумов на уровне A1 составит примерно 25-30 единиц, на уровне A2 – 60-80 единиц, на уровне C2 – около 1500.

При решении вопроса о количестве фразеологических единиц, которые иностранцы должны научиться хотя бы понимать, составители ориентировались на показатели, приведенные в ряде публикаций. С одной стороны, по подсчетам исследователей, число зарегистрированных устойчивых словосочетаний превышает 10000, а их общее число в литературном языке, вероятно, достигает 25-30 тысяч (Борисова, 1990, 102). С другой стороны, понятно, что десятки тысяч единиц иностранцы в лучшем случае смогут освоить лишь на самом высоком, Четвертом (C2) уровне владения языком (не секрет, что даже образованные носители русского языка используют примерно 1500-2000 единиц). Существует и третья сторона: в лексикографической среде нет единства во взглядах на состав и способы описания данного словарного материала, в сфере сертификационного тестирования их еще предстоит выработать. О «разнобое во фразеологии» писал еще П. Н. Денисов (Денисов, 1969, 23).

В этой связи при работе над фразеологическим минимумом второй сложнейшей задачей было определение критериев отбора единиц, наиболее актуальных для современного русского языка. Актуальных как с точки зрения частоты их использования

---

<sup>6</sup> Учитывая этот факт, можно констатировать, что термин «фразеологический минимум» достаточно условен, поскольку в него входят не только идиомы.

носителями русского языка (разного возраста), так и с точки зрения их способности отражать русский менталитет. Конечно, выработкой критериев, по которым должны формироваться фразеологические минимумы, занимались многие лексикографы. Так, Н. М. Шанским были предложены следующие критерии:

- а) коммуникативная значимость,
- б) употребительность в речи,
- в) сочетаемость,
- г) нормативность

Помимо этого в различных публикациях предлагались тематическая принадлежность, принадлежность к одному стилистическому уровню, страноведческая ценность, учет специфики русского языка, культурная коннотация<sup>7</sup>. Безусловно, эти критерии весьма важны, но большинство их них продуктивнее использовать при выборе единиц для учебного процесса, а учебный процесс, как известно, не всегда соотносится с уровнем владения языком.

В итоге при составлении фразеологического минимума в качестве основных (но не единственных) критериев учитывались: коммуникативная значимость, употребительность в речи, наличие культурно-национальной коннотации, тематическая принадлежность, нормативность.

Чтобы сделать выборку устойчивых словосочетаний максимально объективно отражающей реальную языковую ситуацию, был проведен опрос 20 филологов (аспирантов, преподавателей, кандидатов наук) разных возрастных категорий<sup>8</sup>. Для анализа респондентам предложили около 1500 единиц. Каждую единицу надо было оценить, проставив коэффициент от 0 до 5. По результатам опроса был составлен список объемом около 700 единиц. Основным источником для формирования первоначального списка устойчивых сочетаний, предложенного для оценки, служили не тексты средств массовой информации (СМИ), а единицы, часто используемые в сфере бытового, социально-культурного и, отчасти, официально-делового общения. Естественно, в списке ограничено были представлены и частотные конструкции из текстов СМИ, и единицы книжного стиля, и просторечные выражения.

Результаты опроса показали, что, с одной стороны, взгляды респондентов на некоторые единицы существенно расходились (разница иногда составляла 4-5 баллов, например, *азбучная истина, дешевая шутка, как на грех* и др.), причем расхождение в оценке нельзя было объяснить разницей в возрасте. С другой стороны, многие единицы оценивались участниками опроса практически одинаково высоко (например, формулы речевого этикета, а также такие, как *время от времени, В чем дело? все равно, делать вид, поставить на место, сходить с ума* и др.).

Интересно, что сочетания типа *камень преткновения, вбивать клин, за закрытыми дверями, быть в авангарде* и др. получили низкие оценки всех респондентов и не вошли в итоговый список. Было отвергнуто также и любимое фразеологами часто приводимое в качестве примера *бить баклуши* как неактуальное для сферы бытового общения и даже для социокультурной сферы общения. Возможно, на уровне С2 это сочетание должно быть предложено для рецепции. В то же время конструкции типа *с глазу на глаз, производить впечатление, приходить в голову* и др. признавались и высоко оценивались всеми участниками опроса.

<sup>7</sup> См., например, работы Л. С. Пугачевой, В. Н. Телия.

<sup>8</sup> Идея такого опроса принадлежит Н. М. Шанскому, составившему по его результатам фразеологический минимум (Шанский, 1975).

Как уже отмечалось, формулы речевого этикета неизменно получали самые высокие коэффициенты. Столь же высокие оценки заслужили и многочисленные устойчивые сравнения (*как кошка с собакой, как с гуся вода, как дома (быть, чувствовать себя), как из ведра* и т. д.). В минимум вошли и новые устойчивые словосочетания, например, *лежащий полицейский, тянуть резину, потребительская корзина* и др. Они признаны актуальными почти всеми участниками опроса.

Анализ словосочетаний, получивших высокие оценки, несомненно, поможет определить, насколько быстро и кардинально (или не быстро) меняется русская языковая картина мира. Например, неожиданно снизились показатели таких пословиц, как:

*Копейка рубль бережет.*

*Не имей сто рублей, а имей сто друзей.*

*Делу время, потехе час.*

*Ум хорошо, а два лучше* и др.

Сравнение содержания фразеологического минимума, ориентированного на Третий сертификационный уровень, и фразеологического минимума, составленного Н. М. Шанским и др. в 1975 г., показало, что многие единицы, актуальные для носителей русского языка 40 лет назад, по-прежнему активно используются в различных коммуникативных ситуациях (*в крайнем случае, вносить/внести вклад, войти в положение, всем сердцем, давать/дать слово* и др.). Конечно, наблюдается и обратный процесс: большая часть устойчивых словосочетаний уже не признается значимой для русской языковой картины мира (*вступать в строй, давать себя знать, в один голос, выносить на своих плечах* и др.).

Более детальный анализ приведенных (и других) фактов будет интересен не только для составителей фразеологических минимумов, но и исследователей других наук (социологов, политологов и т. д.).

Еще один сложный вопрос – это вопрос о способах представления фразеологизмов в перечне. Как известно, единого мнения по этой проблеме не существует. Одни авторы считают целесообразным располагать фразеологические единицы по опорному слову, другие – тематическими гнездами, третьи – по алфавиту, ориентируясь на первый компонент. Во фразеологическом приложении к Лексическому минимуму Третьего уровня избран 3-й вариант, т. е. расположение по алфавитному принципу, поскольку не во всех устойчивых словосочетаниях можно выделить опорное слово или правильно определить тему (ср., например, *во что бы то не было*). При этом в компаративных фразеологизмах первым компонентом служит слово 'как': *как без рук, как ни в чем не бывало* и т. д. Такой принцип подачи материала более доступен для иностранных пользователей, чем поиск по опорному слову или тематическому гнезду, которые не всегда поддаются точному определению.

Размышления, наблюдения и факты, изложенные выше, демонстрируют, насколько сложны (но вместе с тем и интересны с чисто научной точки зрения) теоретические и практические проблемы, возникающие при составлении поуровневых минимумов фразеологизмов и устойчивых словосочетаний. Пока эти проблемы не решены, нельзя говорить об устранении лакун в описании уровней владения русским языком как иностранным.

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

- АНДРЮШИНА, Н. П. и др. (2009): Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2009, 164 с. ISBN 978-5-86547-421-0.
- АНДРЮШИНА, Н. П. и др. (2016): Программа по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. 7-е изд. М., СПб.: Златоуст, 2015. 176 с. ISBN 978-5-86547-654-2.
- БОРИСОВА, Е. Г. (1990): Типология составляющих пакета «Устойчивые словосочетания». In Фразеография в Машинном фонде русского языка. М.: Наука, 1990. 205 с. ISBN 5-02-011015-9.
- ДЕНИСОВ, П. Н. (1969): Принципы отбора лексики для учебных словарей. In Вопросы учебной лексикографии. М.: МГУ, 1969. С. 15–38.
- ПЕРМЯКОВ, Г. Л. (1982): К вопросу о русском паремиологическом минимуме. In Словари и лингвострановедение. М.: Русский язык, 1982. 182 с.
- Стандарт. Базовый уровень (2001): Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. 2-е изд. М., СПб.: Златоуст, 2001. 32 с. ISBN 5-86547-186-4.
- Типовые тесты III уровень. (1999): Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 1999. 112 с. ISBN 5-86547-109-0.
- ШАНСКИЙ, Н. М. (1975): 700 фразеологических оборотов русского языка. М.: Русский язык, 1975. 120 с.
- JELÍNEK, S. (2009): Радуга по-новому 3. Učebnice ruštiny A2. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2009. 127 с. ISBN 978-80-7238-772-4.

**Профиль автора:**

*Наталья Андрюшина, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: русский язык как иностранный, лексикология, фразеология, тестирование по русскому языку как иностранному.

**msu-andryushina@yandex.ru**

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (МГУ)

Институт русского языка и культуры

Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 1

117218, Россия

**About the author:**

*Natalia Andryushina, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor*

Research interests: Russian as a foreign language, lexicology, phraseology, test of Russian as a foreign language.

**msu-andryushina@yandex.ru**

Lomonosov Moscow state university (MSU),

The Institute of Russian Language and Culture

Moscow, Krzhizhanovskogo st., 24/35, b. 1.

117218, Russia

# **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)**

## **TYPICAL MISTAKES BILINGUAL STUDENTS MAKE WHEN TAKING UNIFIED NATIONAL EXAM IN THE RUSSIAN LANGUAGE, THEIR CLASSIFICATION AND METHODS OF ELIMINATION (BASED ON THE EXPERIENCE OF RUSSIAN LANGUAGE SUBJECT BOARD CHAIRLADY IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN)**

**Татьяна Александровна Гимранова (Бычкова)**

Резюме: Во многих регионах Российской Федерации, и в Татарстане в частности, существует ситуация, когда обучение детей в образовательном учреждении ведется на одном языке, а домашняя коммуникация происходит на другом. Двужычие в современной России – явление весьма распространенное. Билингвы – люди, которые способны осуществлять социальную функцию на двух или более языках как в монолингвальной, так и в билингвальной общностях в соответствии со своими социокультурными потребностями. Понятие билингвальности связано и с понятием бикультурности. Особенности обучения второму языку или двум языкам одновременно занималась целая плеяда известных учёных. В связи с этим возникло определённое направление в методике, которое тесно связано с психолингвистикой.

В предлагаемой статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемами, которые возникают при сдаче Единого государственного экзамена по русскому языку учащимися-билингвами. Данный экзамен проверяет следующие компетенции учащихся: лингвистическую (система языка, основные языковые понятия), языковую (основные языковые нормы) и коммуникативную (речевые умения). Как показывает практика, именно в работах учащихся-билингвов наблюдается недостаточное владение данными компетенциями. В предлагаемом исследовании дается классификация наиболее распространенных ошибок, допускаемых школьниками, для которых русский язык не является родным. Изучение названной проблемы ведется на материале письменных работ школьников с родным языком татарским. Анализируются как тестовые задания (с выбором ответа), так и сочинения, в которых учащиеся должны продемонстрировать умение выделять одну из проблем, поднимаемых автором исходного текста, комментировать ее, формулировать позицию автора, высказывать собственное мнение по проблеме, аргументировать собственную точку зрения и делать выводы. В исследовании применяется метод сопоставительного анализа неродственных языков. Акцентируется внимание на специфике обучения русскому языку детей-билингвов в русскоговорящей среде. Даются методические рекомендации по преподаванию русского языка в билингвальной аудитории с целью устранения обозначенных в статье ошибок.

Ключевые слова: билингвизм, проблема двужычия, Единый государственный экзамен, грамматические ошибки, речевые ошибки, русский язык как неродной, языковая компетенция.

Abstract: In many regions of the Russian Federation as well as in the Republic of Tatarstan we can witness the situation when the education is conducted using one language and at home the communication is performed using another language. Bilingualism in modern Russia is a wide spread phenomena. Bilingual people are people who can communicate in two or more languages in different environments both monolingual and bilingual in accordance with their sociocultural needs. Bilinguality is closely connected with the phenomena of double nature of cultural sensitivity. Peculiarities of the second language education have always been a topic of deep interest for a lot of scientists. Therefore a special branch closely connected to psycholinguistics appeared.

The following article studies the questions connected with the problems which arise when bilingual students take Unified National Exam in the Russian language. The exam checks the following competencies of students: linguistic proficiency (system of the language, main language terms), language proficiency (main language rules), communicative proficiency (speech skills). Experience has proven that bilingual students show lack of such competencies. The research gives classification of the most wide spread mistakes students make when Russian is not their mother language. The basis for the research is represented by the written works of the students whose native language is Tartar. We analyze test tasks (with the possibility to choose the answer), compositions where students were supposed to show their skill to point out one of the problems mentioned by the author in the source text, to comment on this problem, to formulate the author's position, to express their own point of view, to give arguments on their point of view and to make conclusions. We use method of comparative analysis of unrelated

languages. Special attention is paid to the peculiarities of bilingual children teaching in the Russian environment. We have pointed out several recommendations for teaching of the Russian language in bilingual classes aiming to eliminate the mistakes pointed out in the article.

Key words: bilingualism, problem of bilingualism, Unified National Exam, grammar mistakes, speech mistakes, Russian as non-mother tongue, language competency.

В современной России явление билингвизма весьма распространено в связи с тем, что во многих регионах, и в Республике Татарстан в частности, дети воспитываются в двуязычных семьях. Языковая ситуация в этих регионах имеет следующую типичную структуру: городское население зачастую говорит только на русском языке или имеет некоторое знание языка коренного народа. Сельское население часто владеет языком родного этноса, владение же русским языком может быть неуверенным или неполным. Другой тип билингвизма (русский как родной и знание другого языка) распространён реже. Согласно 8-й статье Конституции Республики Татарстан, русский и татарский языки признаются равноправными на всей территории РТ.

Поскольку двуязычных семей и – как следствие – детей-билингвов в нашем регионе достаточно много, вопрос билингвизма является активной темой обсуждения в Татарстане, на эту тему ведутся научные исследования, публикуются статьи (Кульшарипова, 2004; Шарыпова, 2004; Волчкова, 2007; Колокольникова, 2015 и др.). Одной из важных проблем билингвизма в Татарстане является обучение школьников русскому языку в объеме, позволяющем им успешно сдать Единый государственный экзамен, продемонстрировать владение различными компетенциями и быть конкурентоспособными при поступлении в высшие учебные заведения. К сожалению, именно проблемы, связанные с двуязычием учащихся, нередко оказываются камнем преткновения в этих вопросах.

Сдача выпускных экзаменов в формате ЕГЭ в Российской Федерации практикуется уже 10 лет. Русский язык все школьники сдают в обязательном порядке. Структура заданий за эти годы неоднократно претерпевала изменения, однако компетенции, проверяемые у школьников, остаются неизменными:

- лингвистическая компетенция, то есть умение проводить элементарный лингвистический анализ языковых явлений;
- языковая компетенция, то есть практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, соблюдение языковых норм;
- коммуникативная компетенция, то есть владение разными видами речевой деятельности, умение воспринимать чужую речь и создавать собственные высказывания.

Варианты контрольных измерительных материалов включали 3 типа заданий: с выбором ответа, с кратким ответом и с развернутым ответом (творческое задание, предполагающее написание сочинения-рассуждения по прочитанному тексту – эссе). КИМы соотносятся с целями обучения русскому языку в школе. Как показывает практика, сложнее всего детям-билингвам справиться с творческим заданием.

Пятилетний опыт работы в качестве председателя предметной комиссии по русскому языку в Республике Татарстан позволяет автору данной статьи, проанализировав множество работ учащихся-билингвов, сделать определенные выводы, квалифицировать наиболее распространенные ошибки в работах школьников и дать методические рекомендации по их устранению.

Как известно, билингвизм бывает двух видов: естественный, когда ребенок родился в семье родителей, говорящих на разных языках, и искусственный, когда из двух языков, на

которых говорит человек, один – родной, второй – приобретенный. В Республике Татарстан мы сталкиваемся с обеими разновидностями. Искусственный билингвизм, который мы чаще наблюдаем в сельской местности, является бóльшим препятствием на пути освоения русского языка. Языком общения в национальных районах является татарский, даже в школе учащиеся разговаривают исключительно на родном языке. Нередки случаи, когда учитель русского языка вынужден объяснять правила на татарском. Это серьезная проблема, поскольку учителей, имеющих специальное образование, позволяющее преподавать русский язык в национальной школе, крайне мало (данное направление в вузах республики, существовавшее ранее, теперь отсутствует). На учителя русского языка ложится большая нагрузка. Он фактически преподаёт русский язык как иностранный. Возникает резонное предположение о необходимости включать в обучение татароязычных школьников русскому языку элементы методики РКИ.

При этом необходимо осознавать важность сопоставительного анализа родного и русского языков. Типологическое сопоставление помогает учителю глубже понять причины тех ошибок, которые являются следствием интерференции родного языка, и правильно определить те задачи, которые приходится решать нерусским и русским учащимся при усвоении каждой грамматической, лексической и иной закономерности русского языка. Учет особенностей родного языка и его использование в учебном процессе являются важнейшей особенностью методики обучения русской грамматике в классах с полиэтничным составом учащихся.

В соответствии с этим при сопоставительном анализе, например, грамматического строя русского и родного языков необходимо выявить, какие грамматические категории русского языка имеют прямые соответствия в родном языке учащихся; какие грамматические категории русского языка, обнаруживая сходство в значении и употреблении, не имеют аналогии в формах выражения; каким грамматическим категориям родного языка нет прямых соответствий в русском языке. Результаты сопоставительного анализа, проводимого в системном порядке, позволяют учителю наметить рациональную систему преподавания русского языка.

Данные сопоставительного анализа русского и родного (татарского) языков должны учитываться при определении последовательности вводимого материала, принципов, методов, приемов и форм обучения, способствующих лучшему усвоению знаний по русскому языку.

Как известно, русский и татарский языки относятся к типологически различным языковым группам, но, несмотря на это, между ними можно отметить и общие черты, облегчающие изучение и освоение русского языка. Например, общая алфавитная основа обоих языков, наличие ряда общих гласных и согласных фонем, а также значительное количество слов с одинаковыми корнями, прочно вошедших в словарный фонд обоих языков.

В обоих сопоставляемых языках слово состоит из двух значимых частей: из корня и аффикса. По своей морфологической структуре татарский язык, как и все тюркские, относится к агглютинативному типу языков. В языках этой типологии, и в татарском языке, словообразование, формообразование и словоизменение производятся путем агглютинации, то есть присоединения к корню словообразующих, формообразующих и словоизменяющих аффиксов.

Сравнивая алфавит, мы видим, что татарский алфавит отличается количественно от русского наличием шести букв, которых нет в русском алфавите.

Что касается ударения, то в русском языке оно не только свободное, но и подвижное. При словопроизводстве и словоизменении оно может переходить с одного слога на другой. В коренных татарских словах ударение падает на последний слог.

В русском языке, как и в татарском, различается шесть падежей, но это не значит, что они соответственно выполняют те же функции, какие выполняют шесть падежей татарского языка.

Изменение по временам – одна их характерных грамматических категорий, как в русском, так и в татарском языке, отличающая глагол от других частей речи. В русском языке эта категория присуща только глаголам изъявительного наклонения, тогда как в татарском языке временные различия в соответствующих им формах мы находим и в сослагательном наклонении.

Между категориями времени русского и татарского глагола много общего и близкого. Это значительно облегчает учащимся усвоение времен русского глагола и, при умелом преподнесении и закреплении их, дает учителю возможность отводить больше времени на выработку навыков практического пользования пройденным материалом, употребления изученных форм учащимися в своей речи.

Нередко в русской речи учащихся татарской национальности можно заметить, с одной стороны, употребление вместо будущего времени глагола – формы настоящего времени («завтра читаю») и, с другой стороны, почти полное отсутствие форм будущего простого времени. Первое явление, несомненно, объясняется влиянием родного языка. В татарском языке формы настоящего времени (*барам* – иду, *кайтам* – возвращаюсь) в значении будущего времени употребляются гораздо чаще, нежели в значении настоящего времени, а в значении настоящего времени более употребительны деепричастные сочетания, обозначающие настоящее данного момента: (*укып торам*, буквально – *читаю, нахожусь*). На усвоение правописания личных окончаний настоящего и будущего простого времени следует давать большое количество тренировочных упражнений, примерно такого характера: наблюдение над личными окончаниями глаголов в тексте, а при списывании – подчеркивание их; дописывание нужных окончаний; разнообразные диктанты, закрепляющие личные окончания глаголов; глаголы, данные в тексте в одном лице, поставить в другом лице. Эти виды работ дают благоприятный материал и для развития речи.

Для отработки навыков правильного употребления временных форм глагола можно вести разнообразную словарную работу: разбор глаголов в читаемом тексте, выписывание из текста глаголов I и II спряжений в два столбика; подбор глаголов-синонимов или глаголов, по значению объединяемых в одну группу, например, глаголов движения (*иду, бегу, ползу, лечу, мчусь*), глаголов речи (*говорю, рассказываю, беседую*); подбор глаголов, обозначающих действия людей, животных и составление с ними предложений; рассказы устные и письменные по картинкам, о себе, других народах, о городе. Обычно учащиеся с большим интересом выполняют упражнения, если они связаны с жизнью самих детей и содержат витagenную информацию.

Что касается категории рода, то именно она является причиной многих ошибок в речи детей-билингвов. Умение определять род имен существительных для нерусских учащихся имеет исключительно важное значение, так как многие части речи, например, имена прилагательные, глаголы прошедшего времени, некоторые разряды числительных, согласуясь с именами существительными в роде, меняют свои окончания. Категории рода, как специальной категории, в тюркских языках не существует, что создает значительные

трудности при изучении русского языка: ученику не всегда легко сориентироваться, какую грамматическую форму он должен использовать при согласовании слов.

С категорией рода учащиеся знакомятся при изучении имени существительного, а затем они получают практические навыки употребления глаголов прошедшего времени с именами существительными всех трех родов. Это во многом облегчает работу над усвоением родовых окончаний глагола. Однако со стороны учителя требуется очень большая работа для выработки у учащихся твердых навыков согласования глаголов прошедшего времени с существительными разных родов. Поэтому работу по привитию навыков согласования надо начать уже в младших классах, а именно с того урока, когда дается общее понятие об изменяемости глагола, и особенно углубленно проводить ее в дальнейшем на тех уроках, которые будут посвящены специально прошедшему времени.

К общим и наиболее распространенным проблемам речевого развития учащихся-билингвов в Республике Татарстан относятся следующие:

1. Меньший словарный запас русского языка (при естественном билингвизме) и каждого из языков (при искусственном билингвизме), хотя при этом сумма слов лексикона ребенка билингва больше.

2. Недостаточное усвоение грамматики русского языка как неродного.

3. Постепенная утрата недоминирующего языка при отсутствии практики.

4. Проблемы фонетического уровня: (замена аффрикат [ц] и [ч] соответственно смычными [с] и [ш':] – [сар'], [ш':истый]; произношение гласного звука [а] с призвучком О и др.).

5. Проблемы морфологического уровня (неразличение рода).

6. Проблемы лексического уровня:

- учащиеся не знают значения некоторых слов; не различают оттенки значений отдельных лексем (инофоны зачастую обладают определенным набором слов для описания того или иного предмета, явления или действия, но не понимают разницы в значениях между лексическими единицами этого набора);
- зачастую учащиеся-билингвы не различают функциональные стили речи; смешивают разговорную лексику, сленг с книжной, общеупотребительной (этим страдают и русскоязычные дети, однако последние хотя бы интуитивно понимают разницу между сферами употребления таких слов);

7. Проблемы при овладении письменной речью:

- трудности в формировании умения создавать собственные тексты разных жанров (план, тезисы, конспекты, аннотации, резюме, рефераты, заявления, изложения, сочинения и т.д.);
- трудности в формировании умения использовать приёмы описания, повествования, рассуждения, доказательства;
- трудности в формировании умения передавать своими словами содержание прослушанного.

Безусловно, результаты сопоставительного анализа русского языка и родного языка детей-инофонов и учет закономерностей языковой интерференции позволяют учителю уменьшить количество ошибок обучающихся в устной и письменной речи.

Обратимся непосредственно к анализу работ учащихся-билингвов, обратив внимание прежде всего на творческую часть Единого государственного экзамена – сочинение-рассуждение, поскольку оно, на наш взгляд, дает наиболее полную картину тех ошибок, которые демонстрируют в своих сочинениях двуязычные школьники, для которых русский язык не является родным.

Часть 2 ЕГЭ по русскому языку состоит из одного задания с развернутым ответом: выпускникам нужно было написать сочинение-рассуждение на основе предложенного текста, или эссе. С помощью данного задания выявляется уровень сформированности речевых умений и навыков, составляющих основу коммуникативной компетенции учащихся.

Это умения:

- понимать читаемый текст (адекватно воспринимать содержащуюся в нем информацию);
- определять тему, проблематику текста, позицию автора;
- формулировать основную мысль (коммуникативное намерение) своего высказывания;
- развивать высказанную мысль, аргументировать свою точку зрения;
- выстраивать композицию письменного высказывания, обеспечивать последовательность и связность изложения;
- выбирать нужный для данного случая стиль и тип речи;
- отбирать языковые средства, обеспечивающие точность и выразительность речи;
- соблюдать при письме нормы русского литературного языка, в том числе орфографические и пунктуационные (Цыбулько, 2016).

Традиционно данная часть работы вызывает наибольшие затруднения у школьников. Учащиеся сталкиваются с определенными трудностями при выполнении этой части экзаменационной работы. Им необходимо по прочтении предложенного текста сформулировать одну из проблем, поднимаемых автором, прокомментировать ее, выяснить, какова при этом авторская позиция, и высказать собственное мнение по проблеме, убедительно аргументировав его.

Для оценки задания второй части работы, контролирующей коммуникативную компетенцию выпускников, использовалась система, включающая 12 критериев. В соответствии с критерием К1, связанным с пониманием проблемы, учащийся может сформулировать проблему в любой части текста и в любом виде (эксперт должен оценивать, в первую очередь, понимание проблемы, нежели конкретную её формулировку). Обычно, как показывает опыт предыдущих лет, понимание проблемы исходного текста в большинстве своем не вызывает затруднений у учащихся. Хотя не всегда она формулируется учеником достаточно четко, но, поскольку фактических ошибок в понимании проблемы нет, многие выпускники получают по критерию К1 высший балл. Экспертами отмечено, что в некоторых случаях школьники формулируют проблему в соответствии с ранее прочитанными и проработанными ими текстами. Так, зачастую, если в тексте упоминается природа (есть пейзажные зарисовки), учащийся пытается увидеть проблему взаимоотношения человека и природы. На самом же деле подобные описательные фрагменты не всегда свидетельствуют о наличии в тексте указанной проблемы. Они могут служить, к примеру, лишь для того, чтобы подчеркнуть настроение героя и пр. К сожалению, неверное понимание проблемы текста – «прерогатива» учащихся с неродным русским языком.

Что касается комментирования проблемы (К2), то нужно заметить, что это одна из самых трудных фаз сочинения, поскольку, на наш взгляд, дать полноценный комментарий может лишь человек эрудированный, с большим багажом знаний и нажитой практической мудростью, способный к обобщениям разного рода и т. д. Очевидно, что выпускник среднего учебного заведения в силу юного возраста и недостаточного жизненного опыта с трудом справляется с этой задачей. Эта задача зачастую оказывается

не под силу не только учащимся-билингвам, но и школьникам, для которых русский язык является родным. Так, некоторые учащиеся подменяют комментарий простым пересказом текста или чрезмерным цитированием. А ведь именно комментарий выделенной экзаменуемой проблемы показывает, насколько глубоко и полно он ее понял, сумел увидеть важные аспекты, намеченные автором, смог проследить за ходом авторской мысли.

Одним из самых непростых и проблематичных составляющих сочинения является высказывание учеником собственной позиции, которая должна подкрепляться аргументами. К сожалению, не всегда представление учащихся об аргументации и аргументах оказывается верным. Аргументами могут быть факты, данные статистики, высказывания мыслителей, их рассуждения и выводы. Когда учащийся утверждает свою точку зрения, доказывает правоту своих мыслей и приводит аргумент, он должен помнить, что все данные, к которым он обращается, должны быть обобщены и из них должен следовать вывод.

Учащиеся нередко допускают типичные ошибки, которые снижают ценность всего сочинения. Так, например, в качестве аргумента они часто приводят высказывание кого-либо из литературных героев или рассказывают о поступках литературных героев и их убеждениях. Такое высказывание зачастую не только содержит грубую логическую ошибку, но и вовсе не является аргументом.

Из прочих критериев оценивания сочинений учащихся-билингвов невысокими оказались критерии, оценивающие орфографию и пунктуацию. К сожалению, нередко, увлекшись содержанием, ученики забывают о грамотности. Как показывает практика, зачастую они за неимением времени не успевают проверить свое сочинение, вследствие чего пропускают досадные ошибки.

Соблюдение речевых и грамматических норм – еще один камень преткновения для школьников-инофонов. Учащимся, заканчивающим национальные школы (а таких, напомним, довольно много в нашем регионе), для которых русский язык не является родным, по названным критериям баллы были сняты. Подобная проблема остро стоит во многих регионах – субъектах РФ, где учащиеся оказываются в неравных условиях со своими сверстниками, обучающимися в школах с русским языком обучения.

Отдельно хотелось бы отметить изрядную клишированность, шаблонность многих сочинений. Безусловно, в ситуации, когда учащемуся необходимо написать лишь относительно творческую работу, поскольку уже изначально он оказывается в рамках определенных условий, заданных критериями проверки, это неизбежно. Но когда все сочинение представляет собой набор штампованных фраз и предложений, оно просто теряет смысл. К сожалению, преподаватели русского языка, работающие в национальных школах, нередко «грешат» тем, что предлагают своим ученикам заучивать готовые сочинения (нередко не лучшего качества, в бесчисленном количестве имеющиеся на просторах Интернета) на темы, которые традиционно встречаются на экзамене. Учителям-предметникам, безусловно, необходимо проводить работу по развитию речи учащихся, стремиться на занятиях по подготовке к ЕГЭ культивировать оригинальность мыслей и их словесного выражения.

Подводя итоги, хочется отметить следующее.

Анализируя типичные ошибки и учитывая, что при изучении русского языка родной язык постоянно присутствует в сознании учащихся и оказывает определенное влияние на процесс его усвоения, следует выявить оптимальные принципы, методы, приемы, формы управления этим процессом, достигая тем самым цели развития устойчивого

познавательного интереса к предмету. Эту проблему можно решить путем учета особенностей родного языка при организации грамматического материала (внутренний учет) без непосредственного обращения к родному языку учащихся, а также путем применения различных приемов и средств непосредственного обращения к фактам и явлениям родного языка.

Кроме того, необходимо отметить, что русский язык как объект изучения языкознания обладает строгой системой, и понятие об этой системности должно лежать в основе обучения русскому языку (и в том числе русскому как неродному), иначе заучивание правил будет простой и неэффективной зубрежкой, а полученные на уроках русского языка знания будут представляться учащемуся нагромождением не связанных между собой фактов, применить которые он не сможет.

Особо следует акцентировать внимание на проблеме, которая связана не только с билингвизмом. В современном обществе очень остро стоит проблема культуры речи. Большое количество речевых и грамматических ошибок в письменной и устной речи учащихся, неумение выявить чужую ошибку в речи является свидетельством недостаточного внимания к этой проблеме со стороны учителей-предметников. Не только поверхностное знакомство с понятием нормированности на том или ином языковом уровне (фонетическом, лексическом, морфологическом и др.), но и регулярные практические задания на уроках, внимание к речи самих учащихся, на наш взгляд, поможет повысить общий уровень речевой культуры будущего общества.

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

- АЛФЕРОВА, Г. А., ЛУЦКАЯ, С. В. (2015): *Проблемы билингвизма в современном обществе*. In Молодой ученый. 2015. №7. С. 2-3. ISSN 2072-0297.
- БАБИНА, С. П. (2007): *Детский билингвизм как педагогическая проблема*. In Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 4 (67). 2007. С. 114–117. ISSN 1609-624X.
- ВОЛЧКОВА, Е. Э. (2007): *Влияние двуязычия на этноидентичность этнофоров и их представления о культурных ценностях этнических соседей в Татарстане*: Дис. канд. психол. наук. Самара, 2007. 123 с.
- КОЛОКОЛЬНИКОВА, З. У. (2015): *Формирование двуязычия в семье в условиях татарско-русского и русско-татарского билингвизма*. In Сибирский вестник специального образования. 2015. №1(14). С. 54-57. ISSN 2221-1160.
- КУЛЬШАРИПОВА, Р. Э. (2004): *Акустическая фонетика и русско-татарское двуязычие*. In Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4–6 октября 2004 г.): Труды и материалы / Под общ. ред. К. Р. Галиуллина. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2004. С. 7–8.
- ЦЫБУЛЬКО, И. П. *Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по русскому языку*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1471851127/russkiy\\_yazyk.pdf](http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1471851127/russkiy_yazyk.pdf) (Дата обращения 14.08.16).
- ШАРЫПОВА, Н. Х. (2004): *Двуязычие в Татарстане*: Дис. д-ра филол. наук. Казань, 2004. 373 с.

**Профиль автора:**

*Татьяна Гимранова (Бычкова), кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: русский как иностранный, концептосфера русского языка, гендерная лингвистика.

**tbychkova@mail.ru**

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого,

кафедра русского языка и прикладной лингвистики

Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18

420008

**About the author:**

*Tatyana Gimranova (Bychkova), Ph.D. in Philology, Associate Professor*

Research interests: Russian as a foreign language, Gender Linguistics, Conceptosphere Russian language

**tbychkova@mail.ru**

Kazan (Volga Region) Federal University, Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, The Higher School of Russian and Foreign Philology, The Department of Russian Language and Applied Linguistics

18 Kremlyovskaya st.,

Kazan, 420008,

Russian Federation

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА В ОБУЧЕНИИ РКИ

### INTERNET IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

**Юстына Дечевска,  
Магдалена Зюлек-Войнар**

**Резюме:** Для современных студентов – людей родившихся и выросших в эпоху цифровых технологий, Интернет является естественной средой обитания, без которой трудно представить себе учёбу, работу и полноценное функционирование в обществе. В этой связи преподавателю следует идти навстречу ожиданиям учащихся и предоставлять им возможность усваивать язык с помощью Интернета и мобильных устройств. Настоящая статья посвящена возможностям использования Интернета в обучении РКИ на всех уровнях владения языком. Здесь представлены ресурсы сети и способы их использования, как во время занятий, так и в самостоятельной работе над усвоением языка. Предложенные разработки могут оказаться полезными в обучении студентов-русистов, студентов других факультетов, а также участников языковых курсов.

**Ключевые слова:** Интернет, цифровое поколение, цифровые иммигранты, социальные сети, метод проекта, индивидуализация обучения.

**Abstract:** Nowadays students are digital natives. It means that they can't imagine working, learning and living in a society without Internet. Modern teachers should meet student's expectations and give them possibility to develop foreign languages by using internet and mobile technologies. This article deals with the topic of using Internet in teaching Russian as foreign language. There are presented internet resources and ways how to use them during the classes and in the self-work with the language. The given examples of working with internet can be useful in teaching students of Russian philology, students of other faculties learning Russian as foreign language and students at language courses.

**Key words:** Internet, digital natives, digital immigrants, social media, project method, individualization in language learning.

Для современных студентов – людей родившихся и выросших в эпоху цифровых технологий, Интернет является естественной средой обитания, без которой трудно представить себе учёбу, работу и полноценное функционирование в обществе. В этой связи преподавателю следует идти навстречу ожиданиям учащихся и предоставлять им возможность усваивать язык с помощью Интернета и мобильных устройств.

Настоящая статья посвящена возможностям использования Интернета в обучении РКИ на всех уровнях владения языком. Представленные ресурсы сети могут быть использованы, как во время занятий, так и при самостоятельной работе над усвоением языка. Предложенные разработки будут эффективны при обучении студентов-русистов, студентов, изучающих русский язык, но обучающихся на других факультетах, а также участников языковых курсов.

Как в польском, так и в русском Интернете можно найти множество страниц, посвященных изучению русского языка: это ресурсы, помогающие совершенствовать отдельные языковые умения ([www.russianpodcast.eu](http://www.russianpodcast.eu), [www.tasteofrussian.com](http://www.tasteofrussian.com)), самостоятельно изучать русский язык, пополнять и систематизировать языковые знания ([www.rosyjski.pl](http://www.rosyjski.pl)), интернет-словари и трансляторы ([www.grammar.ru](http://www.grammar.ru), [www.gramota.ru](http://www.gramota.ru), [www.ru.wiktionary.org](http://www.ru.wiktionary.org)). Указанные веб-сервисы успешно применяются преподавателями в учебной практике.

В этой статье мы сосредоточимся на использовании сайтов рунета, предназначенных для носителей языка и не посвященных обучающим целям. В частности

представим возможности Интернета как средства общения, покажем положительное влияние использования соцсетей, блогов и электронной почты, продемонстрируем возможности оперирования аудиовизуальными материалами сети, а также укажем на способы использования Интернета в учебной деятельности путем создания проектов.

### **Интернет как средство общения**

Интернет для молодых людей это, прежде всего, средство общения. Нередко учащимся проще и легче поддерживать связь виртуально, чем в реальности.

Преподаватели могут использовать этот факт для совершенствования языка. С этой целью все общение по Интернету полезно вести на русском. Сначала это могут быть только формулы вежливости, а в дальнейшем и основная информация будет передаваться на русском языке. Таким образом, в переписке со студентами преподаватель полностью переходит на изучаемый язык. Это особенно важно в процессе обучения в вузах и на языковых курсах, поскольку там обмен письмами между студентами и преподавателями – повседневное явление. Не стоит даже упоминать, как много пользы несет такая практика. Студенты в переписке с преподавателем стараются перейти на русский как можно быстрее, усваивают обороты, характерные для официальной корреспонденции, учатся печатать на русской клавиатуре. Электронная почта используется также для отправления поздравительных открыток и открыток с каникул. Можно сделать конкурс на самую красивую новогоднюю открытку.

Большой действенностью обладает отправка студентам «языкового бюллетеня». Преподаватель раз в неделю отправляет студентам по электронной почте слайд с пословицей, поговоркой или фразеологизмом. Таким образом, в течение года студенты получают около 30 русских пословиц. Их знание необязательно, но может быть дополнительным плюсом при получении зачета.



Одной из форм совершенствования языка является задание, которое заключается в открытии почтового ящика на одном из российских сервисов, например [www.mail.ru](http://www.mail.ru), [www.yandex.ru](http://www.yandex.ru). Студенты должны с новооткрытого почтового адреса отправить письмо преподавателю, что является проверкой выполнения задания.

### **Соцсети, форумы, блоги**

Социальные сети выполняют разнообразные функции в изучении языка. Их участники обсуждают новости, передают друг другу ссылки и ставят «лайки» событиям, связанным с русской культурой, помещают в них фильмы, аудиозаписи, являющиеся комментариями данных событий и мероприятий. В преподавательской практике часто встречается ситуация, в которой участники занятий создают группу на Фейсбуке, где

обмениваются информацией относительно материалов, использованных на занятиях, домашних работ, помещают ссылки на интересные материалы, словари и т. д. Существование подобных групп, помимо информационной, выполняет также интегрирующую и мотивирующую функцию.

Другой формой обмена информацией является форум. Работу с таким гипертекстом можно организовать двумя способами. Первым из них является поручение студентам поиска информации или активного участия в одном из существующих форумов. Во время выполнения такого задания студент развивает медиальную компетенцию, и умение пользоваться русскоязычными сервисами, имеет также возможность контакта с живым, часто неформальным языком. При составлении упражнений такого рода необходимо помнить о важной роли преподавателя, который подбирает соответствующий материал и формирует у студентов умение эффективной работы с гипертекстом и верификации полученной информации. Примером задания, основанного на работе с форумом, является поиск студентами мнений на тему важного события, произошедшего в мировой политике, культуре или экономике. Такое задание зачастую показывает разное отношение посетителей сети к данному событию в зависимости от страны проживания, а также от средства передачи информации. Работая таким образом, мы учим студентов уважению к мнению других людей, а также показываем относительность понятия объективизма в средствах массовой информации. Интересным опытом станет для учащихся посещение форумов предназначенных для русских, проживающих в другой стране (напр. [www.lifecz.ru](http://www.lifecz.ru), [www.forum.opolshe.ru](http://www.forum.opolshe.ru)). Участники таких форумов делятся впечатлениями о жизни за границей. Ознакомление с ними позволяет студентам посмотреть на свою родину с совершенно другой перспективы.

Другим способом совершенствования языка с помощью интернет-форума является работа с текстом и его обсуждение на форуме или в соцсети. Преподаватель передает студентам ссылку на аудио или видеоматериал. Задание заключается в ознакомлении с материалом и в его обсуждении на форуме. Такое задание, с точки зрения студента, является более естественным и интересным чем задание «Ответьте на вопросы по тексту». Предложенная форма работы указывает на важное качество Интернета, которым является интерактивность. Использование Интернета требует активного участия, а не только пассивного восприятия информации.

Очередной формой ресурса, встречающегося в Интернете и помогающего в изучении языка, является блог. Ведение блога на русском языке, кроме очевидной языковой пользы, развивает в студентах автономию и творческий подход к процессу изучения РКИ, тем самым значительно повышает их мотивацию к изучению и активному использованию языка (Łur-Bielecka, 2006, 378). Работа с блогами напоминает работу с русскоязычными форумами. Преподаватель просит студентов вести свой блог или найти необходимую информацию в уже существующих блогах. Это можно делать при помощи заданий довольно общего характера, напр. «Посетите несколько блогов, посвященных моде, и найдите в них информацию о том, что будет модно в этом сезоне». Можно также предложить студентам конкретный источник и четко определить задачу, напр.: «Посетите блог Артемия Лебедева и найдите в нем ответы на вопросы: 1) Чем удивили автора балконы в Палермо? 2) Как автор описывает столицу Тасмании? 3) Как выглядит Сочи после Олимпиады?». Работая с блогом, студенты получают доступ к аутентичным материалам, которые помогают усвоить факты из области культуры и повседневной жизни жителей страны изучаемого языка. Такие знания позволяют идентифицировать некоторые факты как универсальные для Европы или для всего мира, что помогает находить общие черты в

разных национальных культурах (Pado, 2006, 432). Блоги, авторы которых внимательно наблюдают и критически относятся к окружающей действительности, отличаются также интересным графическим оформлением и гиперссылками, поэтому они часто кажутся учащимся более привлекательным материалом, чем тексты из учебника.

### **Аудиовизуальные материалы**

Большой популярностью среди преподавателей и студентов пользуются подкасты<sup>9</sup> и учебные фильмы. Интернет можно использовать также для создания собственных упражнений по аудированию. Материалы, размещенные на сайте [www.youtube.com](http://www.youtube.com) позволяют подготовить упражнения практически для всех тематических разделов. Это всегда фильмы, созданные носителями языка и им предназначенные. Иностранные студенты, работая с таким материалом, не только совершенствуют язык, но и расширяют свои знания. Примером использования материалов сервиса [www.youtube.com](http://www.youtube.com) является работа с роликом «Классическая окрошка», в котором показан способ приготовления традиционного русского супа. Студенты во время просмотра заполняют пропуски в тексте, записывают названия ингредиентов и действия, необходимые для изготовления блюда. Это задание не относится к простым, поскольку студенты должны посмотреть и понять аутентичный материал, произносимый в довольно быстром темпе, благодаря чему идеально подходит для домашней работы. Работая дома, студенты имеют возможность многократно воспроизводить ролик в зависимости от индивидуальных потребностей, и тем самым привыкать к естественному темпу русской речи.



Похожим образом можно работать с материалами «Wild Russia», во время просмотра которых студенты должны услышать и записать ответы на заданные преподавателем вопросы. Цикл коротких фильмов о регионах России – «Multirussia» ([www.multirussia.com](http://www.multirussia.com)) можно использовать для обучения страноведению.

Другой характер носит упражнение, предлагаемое при реализации темы «Магазин, покупки, реклама» предназначенное для студентов на пороговом уровне (B1)<sup>10</sup>, которое заключается в просмотре 5 рекламных роликов, определении товаров, которые в них рекламируются и рекламных лозунгов, прозвучавших в роликах.

<sup>9</sup> Подкаст – это «аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети» (Сысоев, 2014, 1).

<sup>10</sup> Определение уровня согласно системе общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR).

ссылка	товар / услуга	рекламный лозунг
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=B3frY1C36uY">https://www.youtube.com/watch?v=B3frY1C36uY</a>		
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=amGaB4T6KC4">https://www.youtube.com/watch?v=amGaB4T6KC4</a>		
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6sBzr9zD-P8">https://www.youtube.com/watch?v=6sBzr9zD-P8</a>		
<a href="https://www.youtube.com/watch?v=7aJths7QvIU">https://www.youtube.com/watch?v=7aJths7QvIU</a>		

Некоторые учителя отводят часть занятий на обсуждение российской прессы, просмотр новостей из России и со всего мира. Вариантом такого упражнения может быть просмотр студентами новостей на сайте Первого канала российского телевидения ([www.1tv.ru](http://www.1tv.ru)), где размещены видеорепортажи вместе с текстовой записью. Пользователь имеет возможность многократно воспроизводить репортаж, читая текст параллельно с просмотром, таким образом отрабатываются одновременно навыки чтения и аудирования. Кроме того, знакомство с новостями из России позволяет посмотреть на данную проблему с совершенно другой точки зрения. Это воспитывает в студентах толерантность, открытость и уважение к чужому мнению.

#### **Языковые пособия**

Преподаватели неоднократно сталкиваются с ситуацией, когда студенты во время занятий пользуются смартфонами для перевода или объяснения непонятных слов. Приходится мириться с тем фактом, что, при выполнении домашних заданий, студенты также отказываются от работы с традиционными словарями и справочниками в пользу электронных словарей и трансляторов. Поскольку электронные ресурсы не всегда являются достоверным источником языковых знаний, задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов правильно пользоваться языковыми пособиями доступными в Интернете. С этой целью стоит попросить студентов перевести фрагмент или отдельные слова в тексте с использованием интернет-ресурсов. После выполнения задания, студенты делятся информацией, какими сайтами пользовались для перевода слов. Это задание с одной стороны показывает возможности использования электронных языковых пособий, с другой – учит тому, что такого рода ресурсами надо пользоваться умело, поскольку далеко не каждый из предложенных переводов будет правильным.

#### **Поиск информации**

Преподавательская практика показывает, что студенты охотно ищут информацию в Интернете, нередко выходя за рамки предложенного учителем задания.

Большим интересом пользуется упражнение, заключающееся в сравнении цен продуктов в российских и польских магазинах. Преподаватель просит студентов сохранить чек от покупок в продовольственном магазине, а затем зайти на сайт магазина «Седьмой континент» ([www.7cont.ru](http://www.7cont.ru)) и сравнить цены тех же или похожих продуктов. Таким образом, студенты повторяют лексику и отрабатывают конструкцию сравнения. Важную роль играет здесь страноведческий компонент – студенты на сайте магазина находят продукты, характерные исключительно для российского рынка: ряженка, сгущёнка, тархун, солёные помидоры или яблоки.

Похожее задание можно сделать, работая с темой «Здоровье». Преподаватель просит студентов представить группе полезный или вредный продукт, и на основе информации, полученной на страницах [www.zdrovieinfo.ru](http://www.zdrovieinfo.ru), [www.budu-zdorov.net](http://www.budu-zdorov.net), [www.health.mail.ru](http://www.health.mail.ru), описать его свойства и воздействие на организм. В данном упражнении отрабатывается лексика, связанная с питанием, здоровым/вредным образом жизни. Задание отличается также воспитательной целью – вызывает размышления над влиянием

питания на наше здоровье и часто приводит к дискуссии, насколько достоверной является информация, находящаяся в Интернете и каким образом её отбирать и проверять.

Такого типа задания подходят практически к любой теме. На сайте аэрофлота студенты могут проверять цены билетов и график рейсов Варшава – Москва или Москва – Карловы Вары, на сайте [www.afisha.ru](http://www.afisha.ru) – просматривать репертуар московских театров. Веб-страница [www.pogoda.ru](http://www.pogoda.ru) представляет прогноз погоды для всего мира. Поручаем студентам представить сводку погоды для выбранного города России. Посещение сайта [www.moscow-restaurants.ru](http://www.moscow-restaurants.ru) даст возможность выбрать ресторан, который они хотели бы посетить во время пребывания в Москве, познакомиться с традиционными русскими блюдами или сделать презентацию о самых популярных московских ресторанах. Во время изучения темы «Спорт» можно предложить студентам посетить сайт [www.zoon.ru/msk/fitness/](http://www.zoon.ru/msk/fitness/), при помощи которого они смогут выбрать для себя самые интересные спортивные занятия. На уроке студенты представляют график тренировок, стоимость абонеента и аргументируют свой выбор.

### **Проекты**

Интернет как учебное пособие можно эффективно использовать в работе методом проектов. Этот метод предоставляет студентам возможность самостоятельного приобретения знаний в процессе выполнения практических задач, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Примером работы методом проектов является проект «Готовим вместе!». Он может служить подведением итогов и повторением материала для таких тем, как: «Покупки», «Питание», «Русская кухня». Задача студентов заключается в создании и презентации короткого ролика, в котором будет представлен рецепт и способ приготовления традиционного русского блюда. Преподаватель создает список блюд, из которого каждая группа выбирает то, которое хочет приготовить. В своем ролике студенты говорят о том, что необходимо сделать для получения конечного результата, представляют историю появления блюда и причины его популярности в России. После презентации ролик размещается в сервисе [www.youtube.com](http://www.youtube.com) или на профиле группы на Фейсбуке, где посетители сайта смогут его обсуждать, писать комментарии, ставить «лайки». Такой проект требует от студентов умения работать в команде, правильного разделения задач, планирования. Работа над реализацией проекта помогает объединить группу, стимулирует к общению как в аудитории, так и после занятий.

Другим примером использования метода проекта в процессе изучения РКИ является презентация своего факультета. В рекламном ролике, сопровождаемом красивыми снимками, музыкой, короткими интервью с сотрудниками факультета и предназначенном для выпускников школ, поступающих в вузы, студенты представляют достоинства своего факультета, возможности саморазвития и реализации своих увлечений, перспективы, стоящие перед выпускниками

Для облегчения работы в этом проекте преподавателю стоит заранее определить как минимальную, так и максимальную продолжительность видеоклипа. Данное задание, помимо реализации академического компонента, укрепляет связь студентов с факультетом, вызывает размышления над учебой на данном факультете и перспективами после его окончания.

Несмотря на то, что реализация проекта это сложная и многоэтапная работа, которая требует много времени и усилий, студенты погружаются в нее с большим энтузиазмом. Благодаря соцсетям и другим электронным средствам общения студенты с легкостью

обмениваются информацией, могут работать удаленно, в своем темпе в удобное для себя время.

### **Интернет не только на продвинутом уровне**

Представленные выше формы работы с использованием Интернета в основном находят применение в обучении студентов на пороговом и продвинутом уровне владения языком. Однако ресурсы сети можно использовать также на самом начальном этапе обучения РКИ. Студенты, начинающие изучение русского языка, даже самые простые задания с использованием Интернета будут воспринимать как прямой вызов их умению работать с контентом в сети.

Кроме того необходимо отметить, что задачи такого типа отличаются большим мотивирующим потенциалом – спустя несколько уроков РКИ студенты уже смогут применить изучаемый язык на практике. Ниже предлагаются возможности использования Интернета на начинающем уровне владения языком:

1. Просмотрите на [www.youtube.com](http://www.youtube.com) мультфильм «Детский алфавит» и выпишите из него следующие слова:

Б \_\_\_\_\_,

Ё \_\_\_\_\_,

Л \_\_\_\_\_,

М \_\_\_\_\_,

П \_\_\_\_\_,

Т \_\_\_\_\_,

Ш \_\_\_\_\_,

Х \_\_\_\_\_.

2. Зайдите на сайт Московского Метрополитена <http://mosmetro.ru>, в закладке «Схема метро» найдите станции метро, названия которых начинаются на букву «О». Запишите их в тетради.

Уже на начальном этапе обучения можно использовать систему караоке, а закладка «Картинки» на сайте [www.yandex.ru](http://www.yandex.ru) поможет преподавателю подготовить презентацию с вывесками, названиями улиц и магазинов, на основе которых можно отрабатывать навыки чтения на самом начальном этапе.





Представленные выше примеры упражнений показывают, как использовать те ресурсы Интернета, которыми ежедневно пользуются носители языка. Работа с ними на занятиях и организация на их основе домашних заданий имеет много достоинств.

Одним из них является тот факт, что пользуясь Интернетом, студенты имеют контакт с гипертекстом. Очевидным кажется то, что, работая с интернет-материалами, студенты совершенствуют умение читать и писать на русском языке. Одновременно они расширяют свои знания в области культуры и страноведения, поскольку работают с аутентичными материалами.

Подводя итог, можно с уверенностью заключить, что поощряя студентов к работе с Интернетом, мы формируем их автономию, желание постоянно расширять свои знания, даем возможность контакта с живым языком и культурой России и тем самым мотивируем их к изучению языка.

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

- CHODKIEWICZ, H. (2006).: *Sprawność czytania w języku obcym w świecie wiedzy i informacji globalnej*. In *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, red. J. Krygier-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2006. S. 45–56. ISBN 83-7306-315-3.
- JANOWSKA, I. (2011): *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Katedra języka polskiego jako obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. 437 s. ISBN 978-83-242-1535-5.
- ŁYP-BIELECKA, A. (2006): *Blog w dydaktyce języków*. In *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, red. J. Krygier-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2006. S. 373–383. ISBN 83-7306-315-3.
- PADO, A. (2006): *Adaptacja dydaktyczna autentycznych materiałów multimedialnych*. In *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, red. J. Krygier-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 2006. S. 431–441. ISBN 83-7306-315-3.
- PRENSKY, M (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. In *From On the Horizon*. 2001, Vol. 9 No. 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. (Дата обращения 01.05.2016).

ИРИСХАНОВА, К. М. (2012): *Система общеевропейских требований к уровням владения иностранным языком: параметры описания, контроля и оценки*. In Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2012. № 15. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-obscheevropeyskih-trebovaniy-k-urovnyam-vladeniya-inostrannym-yazykom-parametry-opisaniya-kontrolya-i-otsenki> (Дата обращения 01.05.2016).

СЫСОЕВ, П. В. (2014): *Подкасты в обучении иностранному языку*. In Язык и культура, 2014, № 2 (206). С. 13. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/podkasty-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (Дата обращения 01.05.2016).

**Профиль авторов:**

*Юстына Дечевска, кандидат филологических наук*

Научные интересы: русский как иностранный.

**[justynadeczewska@uw.edu.pl](mailto:justynadeczewska@uw.edu.pl)**

*Магдалена Зюлек-Войнар, магистр филологических наук*

Научные интересы: русский как иностранный.

**[magdalena.ziolek@uw.edu.pl](mailto:magdalena.ziolek@uw.edu.pl)**

Варшавский университет

Центр обучения иностранным языкам ул. Краковское предместье 26/28

00-927 Варшава

**About the authors:**

*Justyna Deczewska, Doctor of Philology*

Research interests: Russian as a foreign language.

**[justynadeczewska@uw.edu.pl](mailto:justynadeczewska@uw.edu.pl)**

*Magdalena Ziótek-Wojnar, Master of Philology*

Research interests: Russian as a foreign language.

**[magdalena.ziolek@uw.edu.pl](mailto:magdalena.ziolek@uw.edu.pl)**

University of Warsaw

The Centre for Foreign Language Teaching Krakowskie Przedmieście 26/28 st,

00-927 Warsaw

## СКОЛЬКО НУЖНО МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО?

### HOW MUCH TEACHING METHODS RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE?

Йосеф Догнал

Резюме: Доклад ставит под вопрос одностороннее предпочтение коммуникативного метода преподавания русского языка как иностранного всем другим подходам. Основным критерием для подбора подходящего метода обучения считаются цели обучения и их достижение.

Ключевые слова: коммуникативный метод, обучение русскому языку как иностранному, выбор эффективного метода обучения.

Abstract: The thesis calls into question the blasted preference of the communicative method in teaching Russian as a foreign language. The thesis suggests that the goals of the teaching should be taken as the basic touchstone while searching for a applicable method of teaching.

Key words: communicative method, teaching of Russian language, principles of choosing the proper method of teaching.

Обучение иностранному языку представляет собой всегда сложный вопрос, связанный, помимо прочего, и с поисками наиболее эффективного метода. Представим себе, однако, в виде результата такого обучения вот такое начало доклада на конференции: *«Дамы и господа, я вас желаю, вы здорововали. Этот отряд наша конференцию интересно есть. Мы обещаем вас продолжит интересная беседа тоже»*.

Не очень получилось, правда? Но в случае, что так говорили или писали бы студенты наших средних школ или даже вузов, по сути дела не надо было бы их ошибки исправлять – каждому ведь понятно, в чем дело, т. е. какова суть информации. Из этого вытекает, что коммуникативная цель достигнута – выступающего поняли, хотя с определенным недоумением и вопросом: действительно он овладел русским языком? По сути да, так как основной целью так называемого коммуникативного метода в обучении иностранным языкам в его строгом понимании является способность студента высказать свои мысли так, чтобы его поняли. Но такова ли наша цель?

Ответ прост – иногда да, иногда нет. Если мы – в качестве преподавателя русского языка – будем заниматься с монтажниками, которым предстоит поработать два месяца, скажем, в Томске и которым нужно договориться в магазине или на улице, когда будут искать дорогу, если такой же целью обучения оказалось бы, чтобы они были способны прочитать надписи в аэропорту или в магазинах, если в нашем распоряжении были бы две недели, мы считали бы успехом, что данные монтажники были бы способны именно так и выразиться. Успехом мы сочли бы и то, что эти же монтажники оказались бы способными найти в чешско-русском словаре русское слово *отряд* в качестве эквивалента чешского слова *oddíl*, хотя это не единственный эквивалент и хотя именно в подобранном нами примере словом *отряд* нельзя пользоваться. Коммуникативный метод, пренебрегающий в своей экстремальной форме грамматической системой как чем-то абсолютно скучным, ненужным и возбуждающим только отвращение эдукантов, оказался бы действительно первенствующим. Но в средней школе мы поставили бы себе, кажется, совсем другие цели. Добиваясь их, мы непременно хотели бы, чтобы наши студенты не только с точки зрения грамматики неправильно и в определенной мере примитивно говорили, но чтобы они выражались правильно, грамотно. Мы хотели бы, верим, добиться и того, чтобы

студенты оказались способными сами развивать свои знания в случае, что им это понадобится, или они этого захотят.

Почему мы на это обращаем внимание? Именно потому, что в последнее десятилетие с чем-то, или скорее в последние два десятилетия, т. н. коммуникативный метод стал тем заклинанием, против которого почти нельзя было протестовать. Можно было только и согласиться. Но прошли эти два десятилетия, и надо оглянуться и искать ожидаемые от этого метода результаты. Их, к сожалению, трудно найти. Нет, я не хочу сказать, что коммуникативный метод не оправдал себя. Дело в другом – нет достоверных и точных сведений, нет надежных сопоставительных исследований, есть только впечатления и ни на чем фактическом не основанные утверждения. И, как известно, впечатления неточны, часто зависимы от желаний и личных или групповых предпочтений, т. е. их нельзя считать незыблемыми фактами.

Вводящим в определенное заблуждение является уже название метода – ведь язык как таковой по своей природе предназначен для коммуникации, он же и есть основное средство социальной коммуникации. Всякое обучение языку в таком случае и есть обучение коммуникации. Обучение русскому языку = обучение коммуникации на русском языке. Коммуникация включает не только активную и пассивную речевую коммуникацию, на которую коммуникативный метод делает особенный упор – в рамках коммуникации ведь можно и писать и читать тексты. И это коммуникативный метод в определенной мере учитывает. Но, насколько мы помним, все это входило в план обучения русскому языку всегда, так что в этом отношении коммуникативный метод только усилил тенденцию к разработке на практику направленных упражнений. С другой стороны, однако, резко спал интерес к системе, которая, как это ни странно, в языке имеется.

Дело вот в чем: активная коммуникация в русском языке на том уровне, к которому стремится не курс русского языка «для монтажников», а преподавание русского языка как иностранного в чешских школах (т. е. в рамках регулярного обучения русскому языку, длящемуся несколько лет), предполагает, что студенты овладеют и грамматикой русского языка на определенном уровне, соответствующем характеру данного типа учебного заведения. Если мы говорим об овладении грамматикой, то, подчеркиваю, не имеем в виду способность наизусть выучить и продекламировать грамматические правила, а именно способность сознательно пользоваться русским языком в активном общении с другими так, чтобы высказывания студента/эдуканта по возможности больше приближались норме литературного русского языка. Именно этот аспект обучения, как нам кажется, потерял свое значение. Он в коммуникативном методе недооценивается.<sup>11</sup>

К сожалению, результаты, наблюдаемые в течение последнего десятилетия, приводят нас скорее к довольно критическому взгляду на результаты обучения русскому языку при использовании строго соблюдаемого коммуникативного метода. Между прочим, именно пример перевода чешского слова *oddíl* русским *отряд* не придуман нами, а взят из резюме бакалаврской дипломной работы студентки русского языка философского факультета. Можно было бы привести большое количество примеров того, какие ошибки допускают студенты, изучавшие русский язык в гимназии и сдавшие по нему даже экзамен на аттестат зрелости.

---

<sup>11</sup> Судя по результатам, с которыми мы сталкиваемся в нашей педагогической деятельности, резко спал уровень овладения грамматическим строем не только иностранных языков, обучаемых в основной или средней школе, но серьезные недостатки знаний грамматического строя можно наблюдать и в чешском языке.

Необходимо, однако, сказать, что утверждение, что знание русского языка в последние годы у студентов средних школ ухудшилось, было бы неправдивым, так как, повторяем, нет прочных данных, на которые можно было бы опереться. Мы не располагаем никакими точными данными, основанными на исследованиях, сопоставляющих уровень знаний за последние 20 лет, отсутствуют и результаты исследований, которые сопоставляли бы эффективность разных методов обучения русскому языку. Никто, кажется, не рисковал взяться за серьезные исследования, которые позволили бы по возможности точно определить, каких результатов можно добиться при использовании отдельных методов обучения иностранным языкам, в том числе и русскому. Преподаватели в личной беседе признают, что они не удовлетворены уровнем знаний студентов, что им приходится мириться с примитивными ошибками, допускаемыми студентами из-за незнания грамматической системы русского языка. Некоторые из преподавателей сами составляют упражнения, которые помогают студентам овладеть грамматической системой русского языка, узнавая, что студенты не овладели данными категориями даже на чешском языке. Но все это – лишь впечатления, хотя они основаны на многолетнем опыте данных преподавателей, обращающих внимание и на то, что тенденция к упрощению связана отчасти и с тем, что коммуникативный метод в определенной мере соотносится с аналитическим строем английского языка, который студентам дается чуть легче именно из-за меньшего количества грамматических категорий, которыми им приходится овладеть в рамках обучения английскому языку.<sup>12</sup>

В не очень хороших способностях студентов пользоваться грамматической системой русского языка нас отчасти убедила дипломная работа Яны Крмеловой.<sup>13</sup> Она попыталась исследовать, насколько студенты способны образовать нужные формы не известных им пока существительных и глаголов. Оказалось, что студенты допускают довольно много ошибок, что свидетельствует о их недостаточно развитой способности пользоваться грамматической системой русского языка. В ее работе не изучалось, сознательны или интуитивны ли знания системы – задачей студентов было образовать нужные словоформы, а не приводить грамматические правила. Некоторые выводы, основанные на выше указанной дипломной работе, мы попытались подытожить в статье, которая касается способности студентов склонять имена существительные.<sup>14</sup>

Выше указанная работа, однако, – лишь несовершенная и более подробно не разработанная попытка установить, насколько эффективно обучение русскому языку в двух моравских гимназиях. Более широко заложенного исследования, однако, нет. Нет и сравнительных исследований, которые позволили бы судить об эффективности применяемых методов в общем плане, нет исследований, которые способны были бы ответить на вопрос о том, какие методы более эффективны, если учитывать, скажем, специфические способности студентов гуманитарно направленных типов школ в отличие от школ технического профиля. Рискованно, значит, делать любые заключения,

---

<sup>12</sup> Тенденцию вносить аналитические приемы чувствуются и в чешском языке – все чаще встречаемся, скажем, с аналитическими формами сравнительной степени прилагательных вместо синтетической формы, напр. *více zajímavý* вместо *zajímavější*, иногда встречаются даже тенденции совместить оба способа в форму *více zajímavější*, свидетельствующую о потере не только знаний, но и чувства системы.

<sup>13</sup> KRMELOVÁ, J. (2015): *Analýza schopnosti studentů středních škol aplikovat znalosti gramatického systému na nové lexikální jednotky*. Magisterská diplomová práce. Filozofická fakulta MU Brno, 2015. 100 s.

<sup>14</sup> ДОГНАЛ, Й. (2016): *Способны ли студенты чешских гимназий применить знания грамматической системы к новым лексическим единицам? (на примере склонения существительных женского рода)*. In Acta Rossica Tyrnaviensis II. Zborník štúdií Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Brno: Tribun EU, 2016. S. 94–101. ISSN 1211-7676.

основываясь только на впечатлениях, на информации из бесед с преподавателями или на лишь ограниченной сумме фактов, приводимых в выше упомянутой дипломной работе.

Имеющаяся информация, видимо, ставит эффективность коммуникативного метода как панацеи в области обучения русскому языку как иностранному в средней школе под сомнение. Но, надо повторить – достаточным количеством данных, их непристрастным анализом и из этого анализа вытекающими выводами мы в данный момент не обладаем. Не будем в таком случае жаловаться на то, что есть, а попытаемся предложить несколько тезисов, касающихся того, что – по нашему мнению – способствовало бы улучшению результатов обучения русскому языку в будущем и, кроме того, позволило бы провести нужные исследования по обсуждению эффективности разных методов обучения русскому языку. Необходимо подчеркнуть: эти тезисы касаются обучения только русскому языку как иностранному, причем только в школах (средних, но, кажется, и в вузах), включенных в школьную систему образования, а не касаются обучения русскому языку в специальных курсах, не связанных со школьной системой образования.

Стоит точно описать, что надо понимать под так называемыми компетенциями, так как именно они стали основными ориентирами для определения целей обучения. По нашему опыту в программах чешских школ эти компетенции приводятся чаще всего только по своим названиям, а не по конкретным способностям и знаниям, которые в них входят в качестве составляющих. Именно эти составляющие должны стать целями обучения.

Необходимо конкретно описать цели, которых надо в рамках занятий в отдельных типах школ и на отдельных курсах добиться. Цели надо формулировать не как максимальные, исходящие из желаний начальства или из тезисов теоретиков, которые обучением иностранному языку часто долгосрочно не занимались, а как реально достигаемые в чешской среде, в данной школе, при данном количестве уроков. Студенты же не находятся в русскоязычной среде, и количество уроков русского языка в неделю ограничивает возможности и преподавателей, и студентов.

Надо постановить, что целью обучения русскому языку в школе является не всякая, а грамматически правильная коммуникация, и речевая, и письменная.

Предлагается признать, что коммуникативный метод равноправен другим методам. Если другие методы или – что по нашему опыту кажется очень правдоподобным – их комбинация позволят добиться заранее сформулированных целей более эффективно, то их следует предпочитать «чистому» коммуникативному методу. По нашему мнению, коммуникативным методом нельзя эффективно пользоваться на начальной степени изучения языка вне русскоязычной среды. Даже в ней в последнее время признается, что коммуникативный метод более пригоден для обучения тех, кто уже приобрели определенные знания лексики, фонетики и грамматики русского языка.

Необходимым является создать систему тщательной оценки результатов обучения так, чтобы можно было сравнивать получаемые результаты. Выбор наиболее подходящих методов обучения или их комбинации должен базироваться на реальных результатах и на их анализе.

Комбинации методов обучения стоит уделять внимание и в новых учебниках русского языка. Они должны способствовать тому, чтобы студенты активно овладевали нужными знаниями и способностью пользоваться ими на практике.

Знания языковой системы русского языка надо осваивать системно. Благодаря такому подходу усилится способность студентов самостоятельно готовиться к урокам, пользуясь сознательно применяемыми знаниями, что расширит их способность развивать

свои знания и без помощи учителя и даже – если это окажется нужным – после окончания данной школы.

Выше приводимые принципы не только способствовали бы системному подходу к преподаванию русского языка, но они открыли бы путь и к углубленному познанию того, как в настоящий момент обстоит дело с обучением русскому языку как иностранному в чешских школах. Нам кажется, обе эти цели стоят того, чтобы попытаться внедрить данные принципы в ежедневную практику преподавательской работы со студентами.

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

- ДОГНАЛ, Й. (2016): *Способны ли студенты чешских гимназий применить знания грамматической системы к новым лексическим единицам?(на примере склонения существительных женского рода)*. In Acta Rossica Tyrnaviensis II. Zborník štúdií Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Brno: Tribun EU, 2016. S. 94–101. ISBN 978-80-263-1039-6. ISSN 1211-7676.
- CHODĚŘA, R. (2013): *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia, 2013. 212 s. ISBN 978-80-200-2274-5.
- KRMELOVÁ, J. (2015): *Analýza schopnosti studentů středních škol aplikovat znalosti gramatického systému na nové lexikální jednotky*. Magisterská diplomová práce. Filozofická fakulta MU Brno, 2015. 100 s.

#### **Профиль автора:**

*Doc. PhDr. Йосеф Догнал, CSc.*

Научные интересы: русская литература, дидактика русского языка.

**[jdohnal@phil.muni.cz](mailto:jdohnal@phil.muni.cz)**

Университет им. Т. Г. Масарика

Институт славистики

Арна Новака 1,

Брно, 602 00

Чешская Республика

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

*Doc. PhDr. Josef Dohnal, CSc.*

Research interests: Russian Literature, Didactic of the Russian language.

**[jdohnal@phil.muni.cz](mailto:jdohnal@phil.muni.cz)**

Masarykova univerzita/The Masaryk University

Ústav slavistiky

Arna Nováka, 1

Brno, 602 00

Czech Republic

## ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

### PAREMIOLOGICAL UNITS IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Татьяна Занько

Резюме: В данной статье предлагаются некоторые возможности использования паремиологического материала в процессе изучения различных областей русской лингвистики. Приведены примеры введения пословиц и поговорок в процесс обучения в зависимости от уровня знаний студентов, от поставленной цели и т. д. В статье также рассматривается проблема определения места пословиц и поговорок по отношению к языку.

Ключевые слова: паремия, лингвокультурологическая компетенция, паремиологический минимум, обучение русскому языку как иностранному.

Abstract: This article offers some possibilities of using paremiological material in the process of studying various areas of Russian linguistics. It is giving some examples of the introduction of proverbs and sayings in the learning process, depending on the level of knowledge of students, on the purpose, etc. The article also considers the problem of determining the place of proverbs and sayings in relation to language.

Key words: proverbs, lingvoculturological competence, paremiological minimum, learning Russian as a foreign language.

Повышение качества образования, несомненно, является одной из актуальных проблем современного общества. Решение этой проблемы связано как с оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, так и с модернизацией содержания образования, а также с переосмыслением цели и результата образования. Немаловажной составляющей можно считать *мотивацию* студентов в процессе обучения. Одной из возможностей стимулирования мотивации обучаемых является использование паремий в процессе обучения русскому языку как иностранному. Но это далеко не единственное преимущество использования паремий в процессе обучения иностранному языку. Владение иностранным языком (так же, как и родным) определяется не только владением лексико-грамматическими правилами и оборотами, но это и знание культуры, литературы, особенностей традиций и обычаев, которые, конечно же, нашли свое отражение в языке. Еще в средние века пословицы и поговорки были использованы в дидактических целях.

Использование пословиц и поговорок в качестве приема организации обучения является одним из лучших способов сделать занятие более насыщенным, неординарным, а главное – интересным для студентов. Незнание данных единиц часто ведет к коммуникативным неудачам в процессе общения на русском языке. Уже на протяжении нескольких десятилетий поднималась проблема определения места пословиц по отношению к языку.

В русской лингвистической традиции существует несколько точек зрения на данную проблему:

- пословицы относятся к особому „надъязыковому“ ярусу, отличающемуся от языковых ярусов, т. е. единиц языка, и неязыковых ярусов (музыка, живопись и др.);
- пословицы относятся к паремиологическому ярусу, который является верхним в иерархии языковых ярусов (Л. Г. Пермяков);

- пословицы следует включать в объём фразеологии (В. В. Виноградов, В. Л. Архангельский, И. И. Чернышёва, А. Д. Райхштейн, Л. И. Ройзензон и др.);
- пословицы относятся только к фольклору и изучать их следует в рамках фольклора (Н. Н. Амосова, А. М. Бабкин, С. И. Ожегов, Б. Л. Ларин, В. М. Мокиенко);
- пословицы занимают промежуточное положение между фразеологизмами и текстами, сочетая в себе характеристики и тех, и других (А. Г. Григорян, Г. Д. Сидоркова).

Несмотря на то что приведенные точки зрения весьма различны, необходимо заметить, что паремиологические единицы (ПЕ) являются важной составляющей учебного процесса и удачным примером к интенсивному усвоению грамматических особенностей русского языка. Применены пословицы и поговорки могут быть не только на различных этапах практических занятий, но и на всех ступенях обучения студентов с различным уровнем подготовки, в зависимости от преследуемых преподавателем целей и тех навыков, которые необходимо сформировать у студентов.

«Усвоение иностранного языка в общем предполагает формирование у иностранных студентов навыков установления взаимосвязи между конкретной ситуацией общения и теми языковыми средствами, которые используются для ее лингвистического оформления в соответствии с целями», – считает Н. В. Баско, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся МГУ (Баско 1998).

Общение на иностранном языке и понимание культурных особенностей данного языка связано с определенными трудностями, обусловленными различной культурной спецификой родного и иностранного языков. Студент-филолог должен владеть знаниями культуры, обычаев и традиций, сведениями о народе и колорите той страны, язык которой он изучает. Именно пословицы и поговорки ярко отражают самобытность и национальную специфику изучаемого языка, в нашем случае, русского языка.

Изучение русского языка и литературы, а также русской культуры имеет определенные традиции в Чешской Республике не только в сфере образования. Если говорить об этих двух языках в сравнительном аспекте, то необходимо отметить, что оба относятся к славянским языкам, таким образом, у них много общего. Схожесть проявляется и в области паремиологии, что в определенной мере облегчает работу с русскими паремиями на занятиях с чешскими студентами в отличие от работы со студентами, родной язык которых не славянский, а, например, английский или немецкий.

Языковое поле паремий весьма обширно. Русские пословицы и поговорки являются не только превосходным материалом для различных видов работы на уроках по изучению *лексики, орфографии, морфологии, синтаксиса, стилистики* и даже *пунктуации*, но и содержат в себе воспитывающую мудрость.

Предметом исследования данной работы являются так называемые «живые» пословицы русского языка, т. е. узнаваемые, широкоупотребительные. Что касается лексического минимума для изучения паремий, методисты (например, Л. А. Петрова в своей диссертации «Паремиологический минимум в лексиконе языковой личности современных учащихся») делят его на *языковой* паремиологический и *речевой* паремиологический минимумы.

*Языковой* паремиологический минимум – это совокупность ПЕ, которые входят в систему языка, существуют как потенциальная составляющая общерусского языкового типа и могут быть использованы носителями языка.

*Речевой* паремиологический минимум – это употребительная, активная и живая часть языкового паремиологического минимума, которая входит в речевую организацию, то есть индивидуальный лексикон носителей языка.

Пословицы обладают не только высоким воспитательным потенциалом, но и формируют необходимые виды компетенций при обучении РКИ, одной из которых является, например, лингвокультурологическая, т. е. в процессе усвоения паремий студенты получают информативную картину русской жизни и русского быта, представления о национальном характере, традициях и обычаях русского народа.

На начальном этапе пословицы могут быть использованы в качестве источника формирования страноведческой компетенции с теми условиями, что они общеупотребляемы, широко распространены в русской разговорной речи и обладают ситуативной ценностью. На данном этапе для аудитории чешских студентов, как было выявлено в процессе исследования, целесообразно использовать эквивалентные пословицы, например:

*Яблоко от яблони недалеко падает. / Jablko nepadne daleko od stromu.*

*Не все то золото, что блестит. / Není všechno zlato, co se třpytí.*

*Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь. / Neříkej hop, dokud nepřeskočíš.*

*У лжи короткие ноги. / Lež má krátké nohy.*

*Дареному коню в зубы не смотрят. / Darovanému koni na zuby nehledí.*

*Не страшен черт, как его малюют. / Malovat čerta na zedí.*

*Слово – серебро, молчание – золото. / Mluvití – stříbro, mlčení – zlato.*

Несомненно, самую разнообразную дидактическую работу с пословицами и поговорками можно провести на продвинутом этапе языкового обучения, именно там они могут использоваться не только в качестве активизации речевой деятельности, но и для иллюстрации новых грамматических явлений, форм и конструкций, а также в ходе тренировочных упражнений в качестве повторения и закрепления изученного материала.

Практически каждую грамматическую категорию можно проиллюстрировать с помощью пословиц. Так, например, повелительное наклонение, выполняющее в общении побудительную функцию, – для выражения просьбы, пожелания, совета, рекомендации, разрешения, запрещения, предложения, предостережения – широко представлено в пословицах:

*Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня. /*

*Co můžeš učinit dnes, neodkládej na zítřek.*

*Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь. / Neříkej hop, dokud nepřeskočíš.*

*Семь раз отмерь, один раз отрежь. / Dvakrát měř, jednou řež.*

*Не в свои сани не садись. / Nechtěj s pány třesně jít.*

Для повторения и закрепления грамматического материала по теме степени сравнения имен прилагательных можно использовать следующие широко употребляемые пословицы и поговорки:

*Тише едешь – дальше будешь. / Tichá voda břehy mele. / Práce kvapná málo platná.*

*Чем дальше в лес, тем больше дров. / Čím dále v les, tím více dříví.*

*Своя рубашка ближе к телу. / Bližší košile než kabát.*

*Лучше синица в руке, чем журавль в небе. / Lepší vrabec v hrsti, než holub na střeše.  
В гостях хорошо, а дома лучше. / Všude dobře – doma nejlépe.*

Особенно ценными паремии являются при обучении лексике. Пословицы и поговорки служат иллюстративным материалом для формирования *лексических навыков*, для расширения словарного запаса на различные темы, например:

- «Дружба» (*Старый друг лучше новых двух. – Ради милого дружка и сережка из ушка. – Нет друга – ищи, а нашел – береги. Друг познается в беде.*)
- «Семья» (*Сердце матери греет лучше солнца.*)
- «Здоровье» (*Тот здоровья не знает, кто болен не бывает. – Здоровье дороже богатства.*)
- «Человек и его пороки» (*Сытый голодного не разумеет. – Встречают по одежке, а провожают по уму. – В чужом глазу сучок видит, а в своем – бревна не замечает. – Рука руку моет*) и др.

К формированию лексических навыков относится работа с антонимами, синонимами, и не только узуальными, но и контекстуальными, т. е. парами слов, которые становятся синонимичными или антонимичными только в определенном контексте.

*Кто высоко летает, тот низко падает.*

*Что посеешь, то и пожнешь.*

*Как аукнется, так и откликнется.*

*Кто сеет ветер, пожнет бурю.*

*Лучше горькая правда, чем красивая ложь.*

*Сытый голодного не разумеет.*

*Чему научишься в молодости, пригодится в старости.*

На продвинутом уровне пословица может стать экспозицией к занятию для дальнейшего обсуждения, способствуя развитию монологической и диалогической речи, а в группах с хорошим уровнем коммуникативной компетенции пословица может быть также темой для эссе. Можно включить определенные пословицы в диалог, ролевую игру или работать по иллюстрации и т. д.

*Методика работы* над пословицей включает в себя следующие важные моменты:

- презентация формы пословицы и ее произношения,
- семантизация, толкование значения,
- обсуждение (вопросы, направленные на выявление понимания значения и его связи с культурным аспектом),
- работа с лексико-грамматическим значением компонентов, из которых состоит пословица и которые являются объектом для изучения на данном занятии,
- функционирование и условия употребления пословицы в речи,
- сопоставительный анализ.

Поскольку назначение иностранного языка как предмета обучения состоит в формировании коммуникативной компетентности, то огромное внимание следует уделять говорению – развитию монологической и диалогической речи. Можно выделить следующие виды заданий с использованием пословиц и поговорок, начиная с простых заданий, таких как:

- Подбор рифмы: *С волками жить – по-волчьи ....* (выть),

- Дополнение пропущенных слов: *Язык мой – ... мой.* (враг), *Одна ласточка ... не делает.* (весны), *Любишь кататься – люби и ... возить.* (саночки)
- Иллюстрация и объяснение пословицы: *Не зная броду, не лезь в воду. За чужим погодишься – свое потеряешь. Не ошибается тот, кто ничего не делает. Нет дыма без огня. И волки сыты, и овцы целы.*

И более сложных, но в то же время посильных заданий:

- Прослушивание ситуаций и подбор соответствующих им пословиц.
- Перемешанные пословицы и поговорки – найти спрятанные в тексте пословицы.

Пословицы используются и при работе над орфографической зоркостью. Таким образом, осуществляется и работа над орфографией и работа над речью. Например, с помощью пословиц можно отрабатывать написание -ь в глаголах-инфинитивах и во 2-ом лице единственного числа после шипящих. (*Одежду не беречь – порвется, дружбу не хранить – оборвется.*) При отработке навыков пунктуации на материале пословиц возникает возможность работать с различными типами простых и сложных предложений, осложненными однородными членами, например: *Учился читать да писать, а выучился петь да плясать. / Люблю греться, да боюсь обжечься. / С малого начинай, чтоб высокого достичь. / Невелика птичка, зато поет хорошо.*

Таким образом, различные возможности использования пословиц и поговорок в процессе обучения русскому языку как иностранному позволяют тренировать как грамматический материал, так и лексику, в то же время паремии передают характерные для народа образы и символы культуры, предоставляя при этом возможность проникнуть в другую языковую модель и тем самым расширить рамки собственного образа мышления и подготовиться к общению с представителями другой культуры. А дидактическая адаптация позволяет не только развивать навыки речевой деятельности письма, чтения и говорения, но и формирует при этом лингвосоциокультурную компетенцию обучающихся.

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

- БАСКО, Н. В. (1998): *Приемы семантизации пословиц и поговорок при обучении иностранцев русскому языку.* Кандидат фил. наук, 1998 In *Язык. Сознание. Коммуникация: Сб. статей/ Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М.: «Филология», 1998. Вып. 3. 120 с. ISBN 5-7552-01-12-9.*
- ВИНОГРАДОВ, В. В. (1993): *Современный русский язык.* Москва: Русский язык, 1993. 546 с. ISBN 6-465-356-6748.
- ГАВРИЛОВА, Е. Г. (2015): *Русские паремии с компонентом-числительным четыре как носители этнокультурной специфики.* In *Современная филология: материалы IV международной научной конференции (г. Уфа, март 2015 г.).* Уфа: Лето, 2015. С. 31–32.
- ПЕТРОВА, Л. А. (2007): *Паремиологический минимум в лексиконе языковой личности современных учащихся: Автореферат диссертации на соискание уч.степени кандидата филол.наук.* Великий Новгород, 2007. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/paremiologicheskij-minimum-v-leksikone-yazykovoy-lichnosti-sovremennyh-uchaschihsya#ixzz47ml9lrXJ>.
- ЧЕМБАРЦЕВА, М. П. (2016): *Пословица недаром молвится.* In *Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.).* М.: Буки-Веди, 2016.

ЧЕРКАССКИЙ, М.А. (1978): *Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы*. In Паремнологический сборник. М.: Наука, 1978. С. 35–52.  
BITTNEROVÁ, D., SCHINDLER, F.: *Česká přísloví. Soudobý stav konce 20. století*. Praha: KAROLINUM, 2014. ISBN 80-7184-440-3.

**Профиль автора:**

*Татьяна Занько, магистр*

Научные интересы: фразеология, стилистика русского языка, русский как иностранный.

**tatiana77@centrum.cz**

Университет им. Т. Г. Масарика

Педагогический факультет, кафедра русского языка и литературы

Чешская Республика, г. Брно

ул. Поржичи, 7

603 00

**About the author:**

*Mgr. Tatyana Zanko*

Research interests: Phraseology, Russian Stylistics, Teaching Russian as a foreign language.

**tatiana77@centrum.cz**

The Masaryk University

Faculty of Education, Department of Russian Language and Literature

Czech Republic, Brno

Porici st., 7

603 00

# ТОПОНИМ ЭЛИСТА: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ<sup>15</sup>

## TOPONYM ELISTA: LINGUOCULTURAL AND LINGUODIDACTIC ASPECTS

Надежда Андреевна Кичикова,  
Элина Борисовна Манджиева

Резюме: В статье предпринята попытка рассмотреть топоним Элиста в лингвокультурном и лингводидактическом аспекте. Установлено, что топоним Элиста в языковом сознании калмыков употребляется в прямом и метафорическом значении. Наименование Элиста и названия внутригородских объектов города могут быть использованы в качестве лингвокраеведческого материала в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: топоним, топоним Элиста, культурный аспект, дидактический аспект.

Abstract: In article present an attempt to consider the city name Elista in cultural and didactical aspects in language teaching. It is established that the city name Elista in language consciousness of Kalmyks is used in its direct meaning and in metaphorical value. The name Elista and names of intracity city objects can be used in quality of local historical material in Russian Elista in cultural and didactical aspects in teaching Russian and Kalmyk as foreign languages.

Key words: toponym, city name Elista, cultural aspect, didactical aspect.

В современной лингвистике актуальным становится исследование общей для носителя национально-когнитивной базы, компонентами которой являются также топонимы. Одним из прецедентных имен калмыцкой ментальности, на наш взгляд, является топоним *Элиста*. Известно, что топонимика языка, тесно связанная с местными условиями жизни людей, с их образом жизни, с историческим прошлым народа, способна выступить ценнейшим источником сведений, которые оказались наиболее важными для данного социума.

Топонимия Калмыкии как особая лексическая группа складывалась на протяжении многих столетий. Географические названия населенных пунктов Калмыкии многоплановы не только по времени появления, но и по языковому происхождению, словообразованию и семантике, что делает их объектом самостоятельного изучения. Это особые языковые единицы, которые в первую очередь являются лингвистическим источником, изучение которого раскрывает многие стороны языка.

Топоним *Элиста*, существующий на карте России с 1865 г., относится к разряду культурных реалий, как и многие другие названия населенных пунктов Калмыкии. Топонимы Калмыкии обладают сложной семантической структурой, дающей переплетение социальных, культурных, исторических, мифологических и других ассоциаций. В богатой истории города Элисты существует предание об истории возникновения города, которое было записано со слов старожилов Е. И. Кийкова и Э. М. Мучкаева. Этот рассказ о времени освоения Элисты как населенного пункта подтверждается и архивными данными, и воспоминаниями и калмыцкими поэтами.

*Был переломлен пополам кусок ржаного каравая,  
и кость подбросил вверх Бола, на счастье русскому гадая:  
- Твой путь к калмыкам верный был. Ты хлеб и радость здесь отыщешь.  
У родника, где воду пил, поставь, Степан, свое жилище.  
А чтобы вечна и крепка была отныне дружба наша,*

<sup>15</sup> Работа поддержана РГНФ и выполнена в рамках основного конкурса 2015 года № 15-04-00137.

*давай ременный мой аркан узлом калмыцким мы завяжем!*

(М. Эрендженев)

Топоним Элиста отгидронимического происхождения, как и многие названия населенных пунктов в Калмыкии: до образования села в балке Элиста калмыки-кочевники устраивали стоянки. Они и дали ей калмыцкое название «Элиста», так как весь левый (северный) склон балки представлял собой рыхлые пески (элсн «песок» + формант «та» калмыцкого происхождения, указывающий на форму совместного падежа; бук. «песчаный» (ср.: Кегульта, Кердата, Шатта, Могата, Чонта и др.). Однако в современной топонимике, активно развивающейся в направлении когнитивной лингвистики и лингвокультурологии, для исследователя представляет интерес не столько этимология топонима, сколько реальное восприятие его содержания членами данного языкового коллектива.

Структуру образной составляющей слова Элиста представляется возможным выявить в первую очередь, при помощи свободного ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие 38 студентов 3-4 курсов филологического факультета Калмыцкого государственного университета в возрасте от 19 до 24 лет.

*Вопрос 1.* Элиста - это ...: столица Калмыкии 38; степной город, город в степи 12; маленький город, песчаный город 8; дочь калмыцких степей 5; солнечный город 4; родина тюльпанов, теплый город, жемчужина 3; столица ветров 1; строящаяся столица 1; тихий город 1.

*Вопрос 2.* Какие ассоциации возникают при слове «Элиста»?

Хурул 38; Пагода 38; КГУ 8; Сити-Чесс 4; Шахматы 2; Парк Дружба 2; Памятник Ленину 2; Ступа, Ветер; Белый Дом; микрорайон, где я живу.

Реакции на слово-стимул показывают, каким образом оним Элиста входит в языковую картину мира жителя Калмыкии.

Результаты исследования показывают, что топоним Элиста в языковом сознании калмыков употребляется в равной степени в метафорическом и неметафорическом значении, и дают основание говорить об апелляции к прецедентным феноменам. К прецедентным ситуациям следует отнести сочетания: степной город, город в степи 12; маленький город, песчаный город 8; солнечный город 4; родина тюльпанов, теплый город 3; строящаяся столица 1; тихий город 1, указывающие на особенности климата, местоположение, размер, ландшафт, процесс урбанизации и др.

Кроме указанных выше прецедентных феноменов, нужно отметить интертекстуальные связи, которые устанавливаются между словом-стимулом и словами-реакциями. Прецедентными в данном случае будут высказывания из песен об Элисте: Элиста – «дочь калмыцких степей» (Элистинский вальс: Песня / Сл. А. Балакаева, Муз. П. Чонкушова), Элиста – «Моя маленькая Элиста» (Элиста, Элиста: Песня/ Сл. В. Хаптаханова, Муз. А. Манджиева), Элиста – «степная жемчужина» (Элиста – степная жемчужина / Известия Калмыкии, 07.07.2006), Элиста – родина тюльпанов (Средь тюльпанов и ковылей / Хальмг Унн, 15.09.2005). Таким образом, анализ языковых явлений на дискурсивном уровне показывает, что собирательная языковая личность хранит в памяти ценности, накопленные народом. Следует отметить, что топоним Элиста при его использовании вне калмыцкой языковой картины мира несет несколько иную информацию: Элиста – центр европейского буддизма, буддийской культуры.

Это не случайно, так как буддизм в Калмыкии имеет давнюю и богатую историю. К началу XX века на территории Калмыкии существовало более 90 больших и малых хурулов, которые в результате сталинских репрессий были разрушены. Возрождение

буддизма в республике началось лишь в конце 80-х гг. и было связано с процессом перестройки в СССР, началом демократизации общественной жизни. Знаменательным событием в религиозной жизни Калмыкии стал первый визит Его Святейшества Далай-ламы XIV в 1991 году, который придал мощный импульс развитию буддизма в республике. В связи с этим историческим фактом также можно объяснить ассоциативную связь при концептуализации Элисты: Элиста – хурул «Золотая обитель Будды Шакьямуни» (38 респондентов ассоциируют Элисту с хурулом). Храм, расположенный в Элисте, является одной из главных достопримечательностей города, его гордостью. Свидетельство этому – 12 место в финальном этапе мультимедийного конкурса по определению новых визуальных символов страны «Россия 10».

Частое использование имени в наиболее сильных позициях текста – заголовках: Этот город самый лучший – город Элиста; Элиста: знакомая незнакомка (Известия Калмыкии, 14.02.2004); Моя маленькая Элиста; Улицы Элисты; С днем рождения, дорогая Элиста! (Деловая Калмыкия, 16.09.2005); Поздравительные телеграммы – Элисте. (Хальмг Унн, 23.09.2008); Элиста с высоты прожитых лет (Известия Калмыкии, 18.05.2008); Элиста – любовь моя; У города Элисты – новый флаг (Хальмг Унн, 31.08.2004) – отражает искреннее отношение горожан к своей родине и доказывает, что топоним Элиста является культурологической единицей топонимической системы Калмыкии.

Итак, топоним Элиста в картине мира калмыков может быть представлен как в основном, так и в метафорическом значении. В одном случае, Элиста выступает в качестве наименования столицы Калмыкии, и в другом – представляет собой «концепт, ментальное образование, имеющее понятийную, образную, ценностную составляющие» (Карасик, 2007, 182).

Так, топонимы Калмыкии, в том числе топоним Элиста, могут быть использованы в качестве лингвокраеведческого материала в преподавании русского языка как иностранного. По мнению методистов, процесс обучения РКИ в языковой среде станет более эффективным при использовании в учебном процессе методической системы, основными составляющими которой являются регионально-культурный компонент, способы организации лингвокраеведческого материала, обучение иностранных учащихся в контексте диалога культур.

В процессе знакомства иностранных студентов с лингвокраеведением происходит формирование компетенции межкультурного общения. Внимание к вопросам межкультурной коммуникации в современном мире приобретает актуальное значение в свете проблем межэтнических взаимоотношений. Сейчас так важно посредством языка воспитывать «терпимость к чужим культурам, пробуждать интерес и уважение к ним». «Сообщение иностранным студентам знаний о культуре, истории, реалиях и традициях страны, в которой они обучаются, несомненно, повышает эффективность обучения в условиях окружающей среды, усиливает мотивационный фактор в процессе усвоения языка, активизирует познавательные интересы студентов, а также способствует воспитанию положительного отношения к иноязычной культуре, изучаемому иностранному языку» (Пилипенко-Фрицак, 2013, 106). Эффективным, по мнению методистов, является использование топонимического материала региона, в условиях которого происходит обучение иностранных студентов.

Республика Калмыкия – один из субъектов Российской Федерации, государственными языками которой являются русский и калмыцкий.

Для Российской Федерации как полиэтнического и многоязычного государства характерной особенностью является единство ономастического пространства, т. е.

региональные ономастиконы, в том числе и Калмыкии, имея особенности, являются частью словарного состава русского языка.

И независимо от языковой основы топонимов подобная постановка проблем относит данный материал к фактам русского языка и русского языкознания.

На практических занятиях «Базового курса русского языка» в группе стажеров Университета Внутренней Монголии (КНР) с целью формирования коммуникативных умений представляется возможным вводить материал, связанный с традициями и обычаями, историей и культурой калмыцкого народа, с национальной спецификой степной столицы. В качестве дидактического материала могут выступить фрагменты произведений русских и советских писателей о городе Элисте и о внутригородских объектах, например: Элиста – город живых (М. Кольцов), Подводные ветры (К. Паустовский), Портрет Элисты (М. Бажан) и др., так как художественные произведения являются «богатым источником страноведческой информации, они стимулируют мыслительную деятельность студентов, воздействуя на эмоции и эстетический вкус» (Акишина, 2010, 55). Также иностранным студентам может быть предложен адаптированный текст о столице республики, содержащий лингвокраеведческие знания, вопросы к тексту, словарь с переводом, упражнение и домашняя работа. Такая форма работы сопровождается иллюстративным материалом: презентация, карта, фотографии и др.

Особый интерес в лингводидактическом аспекте представляют внутригородские объекты. В нашем городе это Буддийский храм «Золотая обитель Будды Шакьямуни», который стал местом паломничества буддистов из разных регионов России и зарубежных стран, Сити-Чесс – город шахмат, Пагода Семи дней, расположенная на главной площади Элисты, Главный корпус Калмыцкого государственного университета, являющийся архитектурным памятником, Пушкинский сквер – один из любимых уголков отдыха элистинцев, в котором установлен памятник А. С. Пушкину и Монумент жертвам депортации калмыцкого народа «Исход и возвращение», созданный выдающимся скульптором современности Эрнстом Неизвестным. Данные микротопонимы содержат богатую информацию об истории города и его современной жизни. Поэтому изучение наименований внутригородских объектов полезно для иностранных студентов в практическом плане. Рассмотренный в статье топоним Элиста и наименования внутригородских объектов отражают любовь жителей Калмыкии к истории, литературе, памятникам культуры и пополняет топонимическую систему образными, выразительными номинациями. В ониме Элиста, представляющем прецедентное имя, наблюдается присутствие национального компонента, что обусловлено тесной связью данной языковой единицы с национально-культурной сферой жителей Республики Калмыкия.

Таким образом, формирование лингвокраеведческой компетенции происходит в процессе знакомства с топонимическим материалом, региональной лексикой, что способствует развитию умений и навыков общения студентов-иностранцев в поликультурном пространстве.

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

- АКИШИНА, А. А. (2010): *Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. 256 с. ISBN 978-5-88337-044-0.
- КАРАСИК, В. И. (2007): *Языковые ключи*. Волгоград: Парадигма, 2007. 519 с. ISBN 978-5-903601-03-5.

ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК, Н. А. (2013): *Обучение студентов-иностранцев русскому языку на основе реализации лингвокраеведческого подхода*. In Конотопський краснавичий збірник: Випуск I. Суми-конотоп: Сумський державний університет, 2013. С. 104–109.

**Профиль авторов:**

*Надежда Андреевна Кичикова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: ономастика, лингвокультурология, лингводидактика.

**esperes@list.ru**

*Элина Манджиева, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: лингводидактика.

**elinamandzhieva@yandex.ru**

ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б. Б. Городовикова»

Гуманитарный факультет, кафедра русского языка и общего языкознания

Российская Федерация, Республика Калмыкия, г. Элиста

ул. Пушкина, д. 11

358000

**About the authors:**

*Nadezhda Kichikova, Ph.D. in Philology, Associate Professor*

Research interests: onomastics, cultural linguistics, lingvodidactics

**esperes@list.ru**

*Elna Mandzhieva, Ph.D. in Philology, Associate Professor*

Research interests: lingvodidactics.

**elinamandzhieva@yandex.ru**

Kalmyk State University named after B. B. Gorodovikov, Faculty of Humanities, Russian Language and General Linguistics Department

Russian Federation, Kalmyk Republic, Elista

Pushkin st., 11.

358000

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ ПОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

## THE USE OF A LITERARY TEXT IN TEACHING POLISH STUDENTS TO RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ольга Макаровска

**Резюме:** Затруднения, возникающие в процессе работы с текстом художественных произведений при обучении РКИ польских студентов-русистов, обусловлены рядом факторов. Субъективные факторы во многом зависят от формирования и развития у учащихся клипового мышления и часто не способствуют успешному овладению иностранным языком. В связи с этим обоснованным представляется пересмотр подхода к преподаванию РКИ представителям поколения *homo clipus*, а также к использованию художественных текстов в процессе обучения. С этой целью в статье будут рассмотрены некоторые пути решения этой проблемы и описаны способы их реализации.

**Ключевые слова:** культурная компетенция, стратегическая опция, клиповое мышление, признаки клипового мышления, техника маскирования, упражнения.

**Abstract:** Some difficulties that may arise in the process of teaching Russian as a foreign language to Polish students with the help of literary texts can be determined by a variety of factors. Subjective factors, which are largely conditioned by the shaping and developing of the students' clip thinking, do not contribute to an effective acquisition of a foreign language. Therefore, it seems reasonable to change our approach to teaching Russian to the students of the *homo clipus* generation. Similarly, a new approach should be introduced in the process of learning and teaching a foreign language with the use of literary texts. Accordingly, the article will propose certain solutions to this problem and describe workable means of arriving at them.

**Key words:** cultural competence, strategic option, clip thinking, features of clip thinking, disguise technique, exercises.

Лингводидакты обычно сходятся во мнении, что формирование культурной компетенции у обучающихся иностранным языкам предполагает, среди прочего, усвоение знаний относительно фактов и феноменов культуры страны изучаемого языка. Несмотря на принадлежность художественной литературы к феноменам культуры, не все специалисты уверены в необходимости привлечения текстов литературных произведений в качестве дидактического материала (Seretny, 2006, 292-293)<sup>16</sup>. Таким положению вещей способствует ряд объективных факторов.

К наиболее существенным из них относится ориентация на прагматизацию иноязычной коммуникативной деятельности<sup>17</sup>, созвучная стремлению учащихся овладеть современным разговорным русским языком. Однако, если его тщетно искать у классиков (поза)прошлого столетия, то перу современных писателей принадлежит множество произведений, отвечающих данному требованию. Не отрицая этого факта, противники использования художественных текстов в процессе преподавания РКИ настаивают на их низкой прагматической полезности ввиду излишней «литературности» (Kozłowski, 1991, 35–36), хотя именно она и отличает их от утилитарных.

<sup>16</sup> Об этом свидетельствует, напр., их редкое включение в учебники по РКИ (Попадейкина, 2012, 136).

<sup>17</sup> Прагматизация иноязычной коммуникативной деятельности заключается в употреблении «языковых средств, принадлежащих к новейшему слою лексического запаса» изучаемого языка (Акопянц, 2008, 231). Она выдвигается в качестве одного из основополагающих принципов прагмалингводидактики, нового направления в методике иностранных языков (Акопянц, 2008, 231).

Вторым значимым фактором является количество часов, отведенных для занятий по РКИ, явно недостаточное для работы с художественным текстом (Kozłowski, 1991, 34), не говоря о детальной проработке прочитанного с целью его постижения и более глубокого осмысления, с чем нельзя не согласиться. Следует, однако, заметить, что дефицит аудиторного времени в определенной мере можно компенсировать с помощью внеаудиторных форм работы.

Третий фактор есть сложность художественных текстов как вида «учебного текстового материала» (Кулибина, 2010, 96), равно признаваемая сторонниками и противниками использования литературных текстов в процессе обучения РКИ. При этом вопрос несоответствия степени трудности оригинальных художественных текстов уровню владения польскими студентами-русистами языком (все чаще начинающих обучение языку «с нуля» даже в филологических вузах) в настоящее время относится к наименее проблематичным. Во-первых, потому, что информационные технологии значительно способствуют реализации «селективной адаптации» текстов, предусматривающей тщательный отбор произведений или их фрагментов (Kozłowski, 1991, 32–33). Другими словами, впечатляющее количество поэтических и прозаических произведений, размещенных в интернете в визуальной, аудиальной, смешанной форме, и предоставление свободного доступа к ним позволяют выбрать тексты в соответствии с любыми критериями. Во-вторых, функциональные возможности Сети и компьютера содействуют осуществлению «комплементарной адаптации» художественных текстов (Kozłowski, 1991, 32–33), облегчая подготовку разъяснений, комментариев, словариков, эвентуально – иллюстративных материалов с целью снятия лексических трудностей.

В силу сказанного, основная сложность, связанная с литературными текстами в процессе обучения РКИ, видится не столько в их отборе и уяснении значений языковых единиц, сколько в необходимости активизировать – с целью понять содержание произведения – культурную компетенцию (Seretny, 2006, 299), формированию и развитию которой в процессе обучения иностранному языку, как ни парадоксально, служит именно чтение художественных текстов.

Тем не менее лакуны в культурной компетенции обучаемых, касающиеся пробелов в знаниях относительно затекстной информации (что проявляется в незнании и непонимании культурных фактов), в определенной степени позволяет восполнить обеспечение текста «разного рода комментариями, справочными текстами» (Кулибина, 2010, 96), конечно, при условии избегания излишнего сосредоточивания на объяснениях.

Дело в том, что переизбыток подобного рода сведений: **а)** препятствует самостоятельному осмыслению литературного произведения учащимися (Кулибина, 2010, 96-97); **б)** чреват потерей интереса к нему; **в)** не гарантирует элиминации недопонимания содержания, т.к. затекстная информация даже в большом объеме не охватывает *всех* деталей и смысловых нюансов, следовательно, не может содержать исчерпывающие ответы на *все* вопросы читателей. Особенно это касается концептов, восприятие и интерпретация которых в родной и чужой культуре различается незначительно<sup>18</sup>, а также тех, чье «языковое тело» выступает в роли межъязыкового омонима. Имеем в виду то, что устойчивые смыслы и ассоциации, связанные с концептом, чье вербальное «тело» совпадает с языковой оболочкой другого концепта в чужой лингвокультуре<sup>19</sup>, способны

---

<sup>18</sup> Мало заметные отличия создают иллюзию подобия культур, хотя именно они нередко являются причиной взаимонепонимания, возникающего между иноязычными коммуникантами.

<sup>19</sup> Разделяем мнение М. Агара (M. Agar), подчеркивающего, что в лингвокультуре (*linguaculture*) язык относится к дискурсу, а не только к словам и предложениям; культура же связана с содержащимися

вызвать смысловую интерференцию, т. е. наполнение содержания иноязычного концепта смыслами, привнесенными из родной лингвокультуры.

Смысловая интерференция – при признании ее закономерности (Аминева и др., 2015, 85-86) – на уровне понимания отдельных единиц текста (языковых, концептных) относится специалистами к явлениям нежелательным. В свете же восприятия художественного произведения в рамках «стратегической опции» она предстает как нечто натуральное и даже позитивное, т. к. ее наличие, среди прочего, показывает, что не текст «господствует» над учащимся, а учащийся над текстом (Martyniuk, 2001, 53).

Суть в том, что стратегическая опция «включения текста в дидактический процесс (перевод наш – О. М.)», в противовес эстетической и прагматической, нацелена не на «докапывание» до смысла, а на сотворение смысла, к чему учащийся может прийти, следуя своим собственным путем (Seretny, 2006, 296). Иначе говоря, текст наполняется смыслом лишь в момент наделения его этим смыслом читателем (Seretny, 2006, 296), который «восполняет участки смысловой неопределенности, основываясь на жизненном и читательском опыте, сформировавшемся в рамках своей культуры» (Аминева и др., 2015, 80).

Как видим, основные объективные факторы, свидетельствующие не в пользу применения художественных текстов в процессе обучения РКИ в польской аудитории, не являются ни деструктивными, ни непреодолимыми.

Гораздо **большие** затруднения, возникающие в процессе работы с литературными текстами на занятиях по РКИ, вызывают субъективные факторы, точнее, особенности новых поколений учащихся, формирующиеся в результате становления у них **клипового мышления**.

Оно понимается как «разновидность познавательного процесса, направленная на охват постоянно поступающих сведений и быстро (с)меняющихся фактов, образов, вещных реалий действительности и основывающаяся на приёме и переработке большого количества разнообразной, неодинаковой по объёму информации и решению задач различного плана на единицу времени» (Макаровска, 2010, 135).

Специфика клипового мышления раскрывается на когнитивном, эмотивном и поведенческом уровнях. Среди множества признаков этой разновидности мышления, если рассматривать их сквозь призму использования художественных текстов<sup>20</sup> в ходе обучения РКИ, наиболее значимыми из них являются следующие:

**1. Когнитивные признаки**, как-то: **а)** склонность польской молодежи к минимизации обязательных знаний (предусмотренных программой обучения) при одновременном интересе и расширении дополнительных знаний; **б)** трудности в охвате и осмыслении длинных письменных- и устноречевых текстов (в последнем случае подразумеваются аудиоверсии литературных произведений), возрастающие при отсутствии визуального материала; **в)** уклонение от трудоемких и сложных заданий; **г)** легкость активизации и использования собственных креативных возможностей; **д)** новый тип восприятия текста, называемый «культурой присоединения», основывающейся на том, что «реципиент коллекционирует эпизоды, соединяя их в последовательности и серии (перевод наш – О. М.)» (Gromadzka, 2015, 81).

---

в ней смыслами, которые «выходят за пределы лексики и грамматики» (цит. по: Zarzycka, 2000, 47). Не случайно культура понимается как «мир смыслов» (Кармин, 2003, 15).

<sup>20</sup> Проблемы «клиповой» молодежи с восприятием «вербальной культуры» и с чтением книг, а также смена читательского поведения носителей клипового мышления рассмотрены в: Фрумкин, 2010.

Примечательно, что чтение художественных произведений вытесняется получением информации посредством СМИ, а также «выискиванием новинок и погоней за аттрактивностью мультимедийных и интерактивных сообщений (перевод наш – О. М.)» (Gromadzka, 2015, 80). Читающая же молодежь отдает предпочтение современной литературе, а не классической (Zawadzka, 2004, 167–169).

Когнитивные признаки определяют необходимость:

- высвобождения учащихся из «догматических интерпретаций», позволяя им тем самым «самостоятельно заняться поиском: от ассоциаций, через комментарии – к поиску смыслов (перевод наш – О. М.)» (Gromadzka, 2015, 88);
- сосредоточивания на создании новых структур из уже усвоенной информации, вместо перегрузки студентов поступлением все новых сведений (Gromadzka, 2015, 88);
- выбора небольших по объему произведений или их фрагментов для чтения с пониманием содержания<sup>21</sup>. Тексты должны быть разнообразными, т.е. классическими и современными, прозаическими и поэтическими, разными по стилю и жанру, написанными женщинами и мужчинами и т.д. При выборе литературных произведений или их фрагментов полезно помнить о гендерных отличиях учащихся, т.к. некоторые тексты и задания к ним юношами воспринимаются как «немужские»;
- реализации заданий как индивидуально, так в парах и мини-группах, что создает видимость уменьшения объема конкретного задания ввиду разделения его между участниками диад и мини-групп;
- учета того, что большинство учащихся отличается смешанной сенсорной модальностью с наличием визуальной модальности или ее преобладанием;
- осуществления принципа новизны (он подробно описан в: Пассов, Кузовлева, 2010, 215-228).

**2. Эмотивные признаки**, т.е. избегание молодежью негативных эмоций, переживаний и состояний, тяготение ко всему позитивному, устремленность к новым эмоциям. Принимая их во внимание, следует поддерживать не только равный удельный вес текстов юмористического, нейтрального и трагического характера, но и позитивную настроенность учащихся на процесс обучения в целом.

Этому способствует эмоциональная привлекательность упражнений, вызывающая, пользуясь словами Е. Н. Резникова, позитивную «отзывчивость чувств» на решение поставленной задачи и ее принятие для осуществления (Мусийчук, 2008, 19)<sup>22</sup>. Эмоциональная привлекательность минимизирует нежелание учащихся читать и осваивать литературные произведения, с одной стороны; с другой – повышает/усиливает внутреннюю мотивацию обучаемых.

**3. Поведенческие признаки**, точнее, стремление к активным действиям в сочетании со склонностью к минимализму в выполнении обязательных действий, постоянный интерес к игровой деятельности<sup>23</sup>. Данные признаки указывают на значимость применения

---

<sup>21</sup> Специалистами были выделены критерии, в соответствии с которыми можно выбрать наиболее легкие «образцы художественной литературы» (Гальскова, Гез, 2006, 238).

<sup>22</sup> М. В. Мусийчук пишет об эмоциональной привлекательности упражнений в контексте развития креативности и умений шутить.

<sup>23</sup> М. Гаврысяк подчеркивает, что для клиповых учащихся, которых он называет *homo zapping* (от англ. *zapping*; название заимствовано у Вима Вина (Wim Veen), учение есть игра и забава, школа – место встреч, а преподаватель – партнер (Gawrysiak, 2009, 37).

активных методов обучения и людических технологий, в т. ч. «нарративных околотекстовых игр и игр с текстом (перевод наш – О. М.)» (Gromadzka, 2015, 88).

При выборе форм работы и упражнений целесообразно использовать прием маскирования, который основывается на переключении внимания обучаемых с трудностей, связанных с пониманием текста, на другие задачи. Желательно, чтобы эти задачи были направлены на высвобождение/развитие интеллектуального, креативного и творческого потенциала учащихся.

Во избежание голословности, представим некоторые способы и приемы работы с прозаическими и поэтическими текстами, взяв за основу приведенные выше ориентиры. Упражнения предназначены для студентов-русистов, начинающих изучение языка «с нуля» (уровень владения языком А2 – конец В1). Они выполняются вне учебной аудитории. Многие из них базируются на известных, положительно зарекомендовавших себя упражнениях. Тексты, отмеченные знаком «\*», целесообразно вводить, если учащиеся владеют языком на рубеже уровней В1-В2. Приведенные художественные тексты не входят в списки для обязательного чтения по русской литературе. Все тексты размещены в интернете в свободном доступе.

### **1. Заполнение пробелов в тексте.**

**Материалы:** фрагмент/текст любого экранизированного прозаического или поэтического произведения, напр., стихотворение «Разгром» Э. Успенского.

**Задание:** посмотреть мультфильм «Разгром» из серии «Веселая карусель №3» (<https://www.youtube.com/watch?v=1rSTrBBMUy0>) и заполнить пробелы в тексте стихотворения.

### **2. «Сравни фрагменты»**

**Материалы:** фрагмент/текст любого экранизированного прозаического или поэтического произведения, напр., первые четыре абзаца из рассказа А. Чехова «Дачный роман»\*.

**Задание** состоит из двух частей: **1)** индивидуальная часть. Прочитать фрагмент текста, проверяя значение неизвестных слов по словарю. Посмотреть на ю-туб начало фильма «Пестрые рассказы» (1961; <https://www.youtube.com/watch?v=IJmn57t7qR8>), начиная с 3.03 минуты. При просмотре установить, совпадает ли текст А. Чехова с текстом экранизации и выяснить степень совпадения (частичное, полное). При частичном совпадении отметить в тексте рассказа фрагменты, пропущенные или измененные в аудиовизуальной версии. Несложные изменения записать; **2)** групповая часть. Языковая группа разделяется на квартады, в каждой из которых одна пара сочиняет развитие сюжета (до 10 предложений), другая, независимо от своих сокурсников, пишет заключение истории (до 7 предложений). Обе части складываются, а чтобы получился единый текст, участники квартады стараются найти способ соединения их в единое целое. Задание выполняется через Интернет.

### **3. «Запомни!»**

**Материалы:** ксерокопии любого короткого и интересного прозаического текста, эвентуально – адаптированная версия произведения, напр., рассказ А. Чехова «Злой мальчик» или стихотворение М. Моравской «Беглец». После прочтения тексты сдаются преподавателю.

**Задание:** прочитать на занятиях текст и постараться запомнить его содержание. Дома кратко написать содержание текста на родном языке (в продвинутых группах – на русском). Задание можно расширить, напр., студенты могут найти в Интернете оригинал

и выявить эвентуальные расхождения своей версии с ним, или обменяться своими версиями с целью выявления отличий.

**Примечание.** Преподаватель раздает ксерокопии с текстом в конце занятий. Во избежание записывания его сразу после занятий по РКИ, следует постараться предупредить подобную ситуацию, напр., с помощью соответствующей установки в духе «Это упражнение поможет проверить вашу память, поэтому напишите содержание только дома».

#### **4. «Проверь себя»**

**Материалы:** текст любого нетрудного стихотворения или фрагмент из прозы.

**Задание:** делается пошагово. Каждый шаг выполняется на следующий день:

**1)** прочитать текст без словаря, стараясь понять значение новых слов в контексте. На родном языке кратко написать, о чем в нем говорится (3-5 предложений); **2)** прочитать текст со словарем. По-польски письменно изложить содержание текста (3–5 предложений); **3)** сравнить записи и выделить несовпадающие фрагменты. Учащиеся могут составить список несовпадений или представить их в процентном соотношении.

#### **5. «Сравни тексты»**

**Материалы:** по выбору, напр., фрагменты из прозы\* Б. Акунина, С. Лукьяненко, И. Денежкиной и др. и их переводы на польский язык\*, или стихотворения Ю. Тувима („Warzywa”, „Okulary”) и перевод С. Михалкова («Овощи», «Где очки?»).

**Задание:** сравнить перевод текста с оригиналом. Выявить (не)совпадения, составить их список, для наглядности разместив данные в таблице. Если перевод и оригинал во многом не совпадают (напр., «Где очки?» и „Okulary”), составляется словарик общих слов или выполняется (подстрочный) перевод. Студенты могут также придумать версию сюжета, меняя стиль и жанр текста, рассказывая историю от имени персонажа (главного/второстепенного) или сочиняя т. н. фанфики.

**Примечание.** Задание можно выполнять в парах или мини-группах.

#### **6. «Создаем интерактивный текст»**

**Материалы:** небольшой по объему и сюжетно завершенный текст (по выбору), напр., рассказ Станислава Севастьянова *Высокое искусство\**.

**Задание:** составить всплывающий комментарий к избранным словам. Содержание комментария – любое, напр., приведение эквивалентного слова на польском языке, или объяснение значения слова на русском/польском языке, или представление эквивалента слова в форме именительного падежа или инфинитива с объяснением значения слова на польском языке и др.

**Примечание.** Можно создавать гиперссылки на страницы сайтов Грамота.ру, Грамма.ру или электронных словарей, где объясняется значение данных слов.

#### **7. «Иллюстрируем текст»**

**Материалы:** тексты по выбору. Длинные рассказы нужно предварительно разбить на фрагменты и распределить между учащимися.

**Задание:** выполняются в мини-группах. Прочитать фрагмент текста. Проиллюстрировать его, подбирая фотографии, воспользовавшись электронными ресурсами. На занятиях продемонстрировать результат своей деятельности.

#### **8. Сокращение текстов**

**Материалы:** несложные по содержанию и относительно недлинные прозаические тексты.

**Задание:** максимально сократить прочитанный текст с целью его иллюстрации фотографиями/рисунками (или создания комикса) или презентации в виде слайдов.

**Примечание.** Сокращение предложений должно быть механическим (удаление причастных и деепричастных оборотов, множества определений, особенно при перечислении), т. е. без изменения грамматических форм слов и без объединения нескольких предложений в одно или разделения сложных предложений на два простых. Если есть экранизации прорабатываемых текстов, то желательно предложить их посмотреть (факультативно).

#### **9. «Создаем иллюстрированный словарь».**

**Материалы:** текст, в котором присутствуют названия узкоспециализированных или культурно маркированных предметов, напр., *Но где же розы?*\* А. Гаврилова из книги «Берлинская флейта».

**Задание:** после прочтения текста подобрать фотографии к избранным словам и словосочетаниям (напр., *шлаковый камень, мартеновская печь, вагонетки*). Языковой и визуальный материал представить в алфавитном порядке в виде иллюстрированного электронного мини-словаря.

**Примечание.** Если текст довольно сложный, скажем, сцена подготовки к Пасхе из одноименной главы (**И. Шмелев «Лето Господне»**)\*, то можно каждому студенту дать только по 1-3 предложения для чтения, перевода на польский язык и подбора иллюстраций. Можно создать также текст с гиперссылками, отсылающими к визуальному материалу, русско-польский вербально-визуальный словарь или текст для чтения на родном языке с иллюстрациями.

#### **10. «Подбираем музыку к тексту»**

**Материалы:** художественное произведение или его фрагмент; или несколько фрагментов из разных произведений одного автора; или описания одного и того же явления/предмета, принадлежащих перу разных писателей (по выбору).

**Задание:** вариантов заданий – множество. Можно предложить подобрать музыку: предваряющую чтение текста и настраивающую на восприятие произведения; сопровождающую чтение текста; иллюстрирующую избранные фрагменты произведения или отрывки из разных текстов одного и того же автора и пр. Музыка учащиеся выбирают на свой вкус.

#### **11. Воссоздание кинестетического образа текста**

**Материалы:** недлинное художественное произведение или его отрывок, напр., заключительный фрагмент главы «Загадочные обитатели» из научно-фантастической повести А. Р. Беляев «Замок ведьм»\* (<http://www.oldsf.ru/predtech/aleksandr-belyaev/zamok-vedm.html-0>).

**Задание:** выполняется пошагово. Каждый последующий шаг выполняется на следующий день: **1)** прочитать текст со словарем; **2)** прочитать текст, представляя себя в описываемой ситуации и стараясь «увидеть» предметы, явления, персонажей глазами постороннего свидетеля. После прочтения закрыть глаза и попытаться понять: какого цвета прочитанный текст, каков его запах, каков он на ощупь, какое его звучание. Свои ощущения кратко описать по-польски или с помощью списка слов, подготовленных преподавателем. Если юношам задание покажется «немужским», можно предложить им что-нибудь другое, напр., создать карту передвижения загадочного шара, план описываемой местности, придумать начало или завершение истории (абсурдное, смешное) и др.

Каждое упражнение можно проводить в виде конкурса, однако во избежание перенасыщения «соревновательными» формами работы рекомендуется ими не злоупотреблять. Следует также помнить, что конкурсы художественного чтения, инсценировка рассказов, создание видеоклипов к текстам песен и трейлеров

к (возможным) экранизированным версиям художественных произведений, написание т. н. «фанфиков», тематические презентации и другие подобные внеаудиторные формы работы особенно позитивно воспринимаются и осуществляются учащимися, когда им представлена реальная цель, напр., демонстрация своих возможностей перед публикой на различных мероприятиях, поощрение в виде конкретной награды, размещение видеоматериалов в Интернете с соответствующим комментарием и под.

Конечно, использование художественных произведений в процессе обучения РКИ требует вложения дополнительных усилий со стороны преподавателя. Тем не менее нетрадиционные и модифицированные привычные приемы и способы работы с литературными текстами не только разнообразят обучение РКИ, но и содействуют развитию у учащихся культурной компетенции, усвоению знаний о культуре страны изучаемого языка, ценность которых неоспорима.

### **Использованная литература / References**

- АКОПЯНЦ, А. М. (2008): *Основополагающие принципы прагмалингводидактики*: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayuschie-printsipy-pragmalingvodidaktiki> (Дата обращения: 17.01.2016).
- АМИНЕВА, В. Р., ИБРАГИМОВ, М. И., НАГУМАНОВА, Э. Ф., ХАБИБУЛЛИНА, А. З. (2015): *Поэзия Г. Тукая: аспекты национальной идентичности*, In „XLinguae European Scientific Language Journal”, Volume 8, Issue 1, January 2015. 114 с. ISSN 1337-8384. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae1\\_2015\\_8.pdf](http://www.xlinguae.eu/files/xlinguae1_2015_8.pdf) (Дата обращения: 20.05.2016).
- ГАЛЬСКОВА, Н. Д., ГЕЗ, Н. И. (2006): *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с. ISBN 5-7695-2969-5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://giger.ru/wp-content/uploads/2011/05/fragment\\_7468.pdf](http://giger.ru/wp-content/uploads/2011/05/fragment_7468.pdf) (Дата обращения: 21.05.2016).
- КАРМИН, А. С. (2003): *Культурология*. Санкт-Петербург–Москва–Краснодар: Лань, 2003. 928 с. ISBN 5-8114-0471-9.
- КУЛИБИНА, Н. В. (2010): *Чтение художественного текста. Урок по теме «Чтение рассказа»*. In БИТЕХТИНА, Н. Б., ГОРБАВНЕВСКАЯ, Г. В., ДОМЕНКО, Н. В. и др., *Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному*. Москва: «Русский язык». Курсы, 2010. 176 с. ISBN 978-5-88337-217-8.
- МАКАРОВСКА, О. (2010): *Клиповость мышления и формирование межкультурной компетенции*. In *Studia Rossica Posnaniensia*, zeszyt XXXV. Poznań Wydawnictwo Naukowe UAM, 2010. ISBN 978-83-232-2247-7.
- МУСИЙЧУК, М. В. (2008): *Развитие креативности или Дюжина приемов остроумия*. Магнитогорск: МаГУ, 2008. 274 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://lib100.com/book/superlearning/development\\_creativity/Мусийчук%20М.В.,%20Развитие%20креативности%20или%20Дюжина%20приемов%20остроумия.pdf](http://lib100.com/book/superlearning/development_creativity/Мусийчук%20М.В.,%20Развитие%20креативности%20или%20Дюжина%20приемов%20остроумия.pdf) (Дата обращения: 20.05.2016).
- ПАССОВ, Е. И., КУЗОВЛЕВА, Н. Е. (2010): *Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования*. Москва: «Русский язык». Курсы, 2010. 568 с. ISBN 978-5-88337-186-7.
- ПОПАДЕЙКИНА, И. (2012): *Художественный текст на занятиях по русскому языку как иностранному*. In ПОПАДЕЙКИНА, И., ЧАХОР, Р. (ред.): *Теория и практика*

преподавания русского языка как иностранного, № 1. Wrocław: Русско-польский институт, 2012. 181 с. ISBN 978-83-935729-0-8.

ФРУМКИН, К. Г. (2010): *Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры: [Электронный ресурс]. Режим доступа:*

<http://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-izmeneniya-v-myshlenii-i-sudba-tekstovoy-kultury> (Дата обращения: 20.05.2016).

GAWRYSIAK, M., *Homo zappiens i homo sapiens. O technicznym, ludycznym i intelektualnym dostępie do mediów*. In WENTA, K., PERZYCKA, E., (ред.): *Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, 2009. 337 s. ISBN 978-83-751818-0-7.

GROMADZKA, B. (2015): *Jak nowe media i kultura współczesności wpływają na kształcenie polonistyczne?* In LATOCH-ZIELIŃSKA, M., MORAWSKA, I., POTENT-AMBROZIEWICZ, M. (ред.): *Edukacja a nowe media*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2015. 303 s. ISBN 978-83-7784-634-6.

KOZŁOWSKI, A. (1991): *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. 199 s. ISBN 83-02-04648-5.

MARTYNIUK, W. (2001): *„Jak dziadek poznał babcię”, czyli o nowym podejściu do pracy z tekstem w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. In CUDAK, R., TAMBOR, J. (ред.): *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001. 512 s. ISBN 83-226-1119-6.

SERETNY, A. (2006): *Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła*. In CUDAK, R. (ред.): *Literatura polska w świecie. Zagadnienia recepcji i odbioru*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo Gnome, 2006. 308 s. ISBN 83-87819-74-3.

ZARZYCKA, G. (2000): *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. In „Acta Universitatis Lodzianae. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr. 11, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2000. 176 s. ISSN 0860-6587.

ZAWADZKA, E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnictwa „Impuls”, 2004. 342 s. ISBN 83-7308-321-9.

**Профиль автора / About the author:**

Ольга Макаровска / Olga Makarowska

filin@amu.edu.pl

Университет им. А. Мицкевича в Познани (Польша)

## ПРИМЕНЕНИЕ ФРЕЙМОВОГО АНАЛИЗА В ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО РУССКОГО ЯЗЫКА<sup>24</sup>

### FRAME ANALYSIS USAGE IN TEACHING BUSINESS RUSSIAN

**Елена Аркадьевна Никитина**

**Резюме:** Чтобы иностранные специалисты легко интегрировались в русскоязычную деловую среду, преподавание русского языка в профессиональной сфере может опираться на дискурсивные практики современных корпораций. Исследование последних активно проводится в современной коммуникативистике. Так, в научных семинарах при Омском государственном университете им. Ф. М. Достоевского уже на протяжении нескольких лет ведется мониторинг коммуникативной деятельности омских промышленных предприятий. Задача таких исследований – определить средства создания имиджа предприятия. Современная лингвистика разработала разнообразные методы анализа дискурса, позволяющие выявить как языковые средства интерпретации действительности, так и сами модели этой действительности (коиими мы в данном случае и считаем имиджи). В качестве средства описания имиджа в нашей работе представлен фрейм: это как раз та структура, которую предприятие пытается навязать целевой аудитории. Думается, что результаты фреймового анализа дают весьма широкие возможности для наглядного представления структуры базового лексического запаса, необходимого для формирования у иностранных студентов коммуникативных компетенций в сфере русскоязычного делового дискурса.

**Ключевые слова:** дискурсивные практики современных корпораций, фрейм, слот, базовый лексический запас, создание имиджа предприятия.

**Abstract:** Teaching business Russian language can be based on modern corporations discursive practices for easier integration of foreign students into Russian business sphere. Research of business discursive practices is actively carried out in modern communication science. So, communicative activity of Omsk industrial enterprises is being monitored at scientific seminars of Omsk State University for several years. The objective of such studies is to determine the means of company's image creation. Modern linguistics has developed a variety of discourse analysis methods which reveal both reality interpretation language means and reality models themselves (we consider images to be such models in this case). Frame is a tool of image description in our research: this is the structure the company tries to impose on target audience. We suppose that the results of frame analysis provide good opportunities to visualize the structure of the basic vocabulary necessary for foreign students communicative competence formation in the sphere of Russian business discourse.

**Key words:** business discursive practices, frame, slot, basic vocabulary, company's image creation.

Чтобы иностранные специалисты легко интегрировались в русскоязычную деловую среду, преподавание русского языка в профессиональной сфере может опираться на дискурсивные практики современных корпораций. Исследование последних активно проводится в современной коммуникативистике. Так, в научных семинарах при Омском государственном университете им. Ф. М. Достоевского уже на протяжении нескольких лет ведется мониторинг коммуникативной деятельности омских промышленных предприятий. Задача таких исследований – определить средства создания имиджа предприятия. Современная лингвистика разработала разнообразные методы анализа дискурса, позволяющие выявить как языковые средства интерпретации действительности, так и сами модели этой действительности (коиими мы в данном случае и считаем имиджи). В качестве средства описания имиджа в нашей работе представлен фрейм: это как раз та структура, которую предприятие пытается навязать целевой аудитории. Думается, что результаты фреймового анализа дают весьма широкие возможности для наглядного представления

---

<sup>24</sup> Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ 16-14-55003.

структуры базового лексического запаса, необходимого для формирования у иностранных студентов коммуникативных компетенций в сфере русскоязычного делового дискурса.

В работе мы придерживаемся типологии, в рамках которой выделяются объективный и моделируемый имиджи компании (Никитина, 2008, 49). Первый представляет собой максимально соответствующее действительности впечатление о предприятии у целевых аудиторий. Вторым является тем образом, который пытается создать команда предприятия в сознании целевых аудиторий. В качестве примера рассмотрим имидж одного из крупных промышленных предприятий г. Омска – ассоциации торгово-промышленных предприятий «Группа «Оша». Для реконструкции моделируемого (субъективного) имиджа используются собственные материалы АТПП «Оша»: имиджевые статьи, пресс-релизы, тексты, размещенные на сайте компании, а также тексты корпоративной газеты «Ошовские вести». Для анализа коммуникативной деятельности компании мы выбрали методику дискурс-анализа И. Ф. Ухановой. Дискурс-анализ – это комплексный анализ всех видов содержания и реконструкции всех видов заложенных в него контекстов. Дискурс – это текст, «открываемый» субъектами в процессе коммуникации. Открытие происходит как для говорящего/пишущего, так и для слушающего/читающего, либо переводчика, интерпретатора. Текст неизбежно вбирает в себя массу значений или всевозможных аспектов, видов, типов содержания. В нем – и значения, которые вкладывают субъекты коммуникации, и значения, которые рождаются от совмещения коммуникативного и ситуативного планов рождения и восприятия речи. Это также и значения, рождающиеся от характеристик речи и поведения, а также от разнообразного опыта коммуникантов: интеллектуального, национально-культурного, исторического, языкового, речевого, социального, эстетического и т. д. (Уханова-Шмыгова, 2002, 28).

Опираясь на данную методику, в структуре фрейма производственной кампании мы выделяем следующие слоты: Самоидентификация, Действия, Атрибуты, Интерсубъектность, Интерсобытийность, Пространство, Продукт (товар, услуга).

АТПП «Оша» позиционирует себя как *крупнейшее предприятие омского региона, лидера отрасли, крупнейшего налогоплательщика, социально ответственную компанию, целью которой является гибкий подход к требованиям клиента в сочетании с полным согласованием технологии производства, персональной ответственностью каждого сотрудника за качество выполненной работы, по ценам, которые в полном объеме отражают усилия для самого качественного и полного удовлетворения спроса* (<http://www.osha.ru/pages/atpp-gruppa-osha>).

Ведущий слот в составе фрейма «Компания» – Самоидентификация, т. е. это то, «как компания подает себя: как называет и как интерпретирует, развивает это название; какие роли себе приписывает; видит ли себя в ареоле качеств или действий, поступков, а, быть может, результата своей деятельности, реального или проецированного в будущее – миссии; в какие временные и пространственные рамки себя «вписывает». Все это не просто необходимо для дискурс-портрета, но и составляет ядро, суть, значимый центр портрета» (Уханова-Шмыгова, 2002, 18). Слот «Самоидентификация» актуализирован различными номинативными языковыми единицами: *ассоциация торгово-промышленных предприятий «Группа «Оша», девять предприятий, сельскохозяйственное предприятие, продовольственная корпорация, спиртовое, алкогольное, слабоалкогольное и пивоваренное производства, торгово-розничная сеть, Торговый дом «Brands Management Services», ресторан-паб «Туманный Альбион», генеральный спонсор сибирского марафона, меценат Омского государственного академического театра*

драмы, постоянный участник и инициатор благотворительных акций, крупный холдинг с замкнутым производственным циклом и др. Ведущий прием самоидентификации компании в средствах массовой информации – это представление первого лица компании.

В результате дискурс-анализа первичных PR-текстов «Оши» выявлены следующие семантические доминанты в структуре слота «Деятельность»:

- увеличение объемов: *"Сегодня перед заводом стоят масштабные задачи по увеличению объема выпуска продукции, закреплению своих позиций у покупателей путем улучшения качества и расширения ассортимента"* (газета «Ошовские вести» за март 2014);
- модернизация: *"На втором этапе модернизации спиртового производства запланировано строительство нового бродильного цеха, завершение реконструкции цеха сушки барды и линии утилизации отходов, а также других цехов и участков"* (<http://www.osha.ru/pages/spirtovoe-proizvodstvo>);
- повысить производительность: *"После завершения первого (этапа – Е. Н.) мы будем выпускать спирт еще более высокого класса, чем „люкс“ – это спирт „Альфа“. Реализация второго этапа позволит повысить производительность с трех тысяч до шести тысяч дал спирта в сутки"* (<http://kvnews.ru/gazeta/2007/10/41/992009=print>);
- активизация: *«Экспансия брендов компании «Оша» на мировые продовольственные рынки – главная стратегическая задача команды BMS. Активизация команды потребует вливания новой кадровой «крови». Однако, и цели более чем амбициозны – выход за пределы регионов России и оптимизация ассортиментного портфеля»* (<http://www.osha.ru>).
- сотрудничество: *«Так, корпорация «Оша» более 15 лет сотрудничает со школами с аграрным уклоном, ежегодно принимает на практику более 30 студентов Омского аграрного университета»* (<http://www.omskportal.ru/ru/government/News/2016/03/25/1458896206023.html>).

Слот «Атрибутивность» актуализирован прилагательными *динамичное, благотворительная, крупный, высокотехнологичный, сельскохозяйственное, продовольственная, спиртовое, алкогольное, слабоалкогольное, пивоваренное, торговая розничная сеть, торговый, немецкий, различных, многовековым, баварских, отборных* и др., представляющими собой набор качеств как реальных, так и приписываемых идентифицируемым субъектам промышленного дискурса. Примеры: *динамичное*: *"Сегодня «Оша» - одно из самых динамичных предприятий в регионе. Определены стратегические направления развития, поставлены тактические задачи, идет планомерная, ежедневная работа во благо компании, всех ее сотрудников, во благо омичей"* (<http://www.osha.ru>); *благотворительная*: *"С 2001 года «Оша» стала меценатом Омского государственного академического театра драмы. Сегодня заботы театра – это и заботы Компании. Поддержка театра и деятелей искусства приобрела важное направление в благотворительной деятельности «Оши», целью которой является внесение вклада в духовное наследие и культуру нашего общества"* (<http://www.osha.ru>); *крупный*: *«Сначала это была просто компания, а теперь – Ассоциация торгово-промышленных предприятий. Крупный холдинг с замкнутым производственным циклом. В него входят девять предприятий: сельскохозяйственное предприятие, продовольственная корпорация, спиртовое, алкогольное, слабоалкогольное и пивоваренное производства, торговая розничная сеть, торговый дом и ресторан-паб»* (журнал «100% в Омске», 2014, № 5); *«Группа предприятий – это крупнейший налогоплательщик, и 2014-й год станет рекордным.*

Что получит город? Это увеличение *земельного* налога в тридцать раз, будет создано 200 *новых рабочих* мест, открыто два производства, произойдет увеличение существующего производства, начнется приток капитала из других регионов. Наше производство – это *реальный* сектор экономики» (<http://www.omskinform.ru/news/68368>); *высокотехнологичный*: «один из самых *высокотехнологичных* в России *пивоваренных* заводов. Оборудование *немецкой* фирмы «Steineker» позволяет выпускать пиво *различных* сортов. Оно полностью соответствует *многовековым* традициям *баварских* пивоваров, так как пиво замешивается на *отборных* сортах *немецкого* солода и хмеля в соответствии с законом (<http://www.osha.ru>).

Что касается слота «Товар», то он предсказуемо актуализируется лексикой тематической группы «Алкогольная продукция». Однако набор дискурсивных практик представления этой продукции в исходящих текстах компании «Оша» весьма неинтересен: на сайте компании дается перечень торговых марок, распределенных среди классификаторов «*продукция ликеро-водочного производства*», «*пивоваренная продукция*», «*пивные напитки*», «*продукция спиртового производства*», «*продукция сельскохозяйственного производства*».

Расширение содержательного потенциала дискурса с помощью отсылок к нетематическим субъектам происходит через актуализацию слота «Интерсубъектность» (Ухванова-Шмыгова, 2002, 20). В дискурсивном пространстве компании «Оша» наряду с номинациями самого предприятия фигурируют *жители микрорайона КТОСа «Мирный», фронтовики, труженики тыла, творческие коллективы, воспитатель, спортсмены-стайеры* и пр.:

- *жители микрорайона*: «Старинный праздник встретили жители микрорайона КТОСа «Мирный», расположенного на территории избирательного округа депутата Законодательного Собрания Омской области Владимира Константиновича Веретено. На спортивной площадке, нарядно украшенной яркими флажками, собрались люди самого разного возраста» (газета «Ошовские вести» от 02.2014);
- *фронтовики, труженики тыла*: «От всей души поздравляю Вас с Днем Победы нашего народа в Великой Отечественной войне! Те испытания, которые выпали на долю военного поколения, подвластно было вынести только людям смелым и сильным духом, отважным, мужественным, любящим свою Родину и свой народ! Низкий поклон Вам, наши фронтовики, труженики тыла, вдовы и дети войны!» (газета «Ошовские вести» от 04.2014),
- *творческие коллективы*: «В КТОСе «Водников» пригласили на мероприятие творческие коллективы городского Дворца детского и юношеского творчества. Свой концерт, посвященный Дню города, ребята давали прямо на площадке перед фирменным магазином компании «ОША» «Петроль» на улице Волховстроя (газета «Ошовские вести» от 08.2014);
- *воспитатель*: «Воспитатель – это не профессия, это призвание, образ жизни и состояние души. Он должен не просто любить возиться с детьми, а проживать вместе с ними их маленькие жизни. Родители оставляют своих детей «посторонним тетям» и забирают только вечером, при этом нужно быть уверенными, что дети не просто под присмотром, а находятся в теплых надежных руках воспитателя. Компания «ОША» шефствует над 14 детскими садами, расположенными на территории избирательного округа депутата Законодательного Собрания Омской области Владимира Константиновича Веретено» (газета «Ошовские вести» от 09.2014);

- *спортсмены-стайеры*: «20 сентября в Омске прошел Сибирский международный марафон, уже в 26 раз собирающий самых сильных и выносливых спортсменов-стайеров и просто любителей бега. Накануне SIM всех участников забега в зоне регистрации Экспоцентра ждал приятный сюрприз - каждый мог получить подарок от компании «ОША». При этом многие иногородние участники - опытные стайеры, регистрирующиеся на марафон, подходили к стенду «ОША» не за подарками, а только чтобы побольше узнать о компании, название которой они ежегодно видят на своих номерах» (<http://www.osha.ru>).

Слот Интерсобытийность формируется событиями, которые не связаны с основной деятельностью компании, но в той или иной мере к ней относятся. Чаще всего эти события отражают социальную активность предприятия: *турнир по мини-футболу, сибирский марафон, теннисный турнир, школьная спартакиада, Продэкспо, олимпийские игры* и др.

- *турнир по мини-футболу*: «В структуре компании есть даже специальный департамент физкультуры и спорта, который «обеспечивает» спортивную жизнь ошовским предприятиям, десяти подшефным школам, а также проводит турниры зимой по мини-футболу на снегу» (газета «Ошовские вести» от 01.2014);
- *сибирский марафон*: «В 1994 году компания выступила одним из спонсоров Сибирского международного марафона, приняв участие в его организации. С 1999 года «Оша» получила статус генерального спонсора марафона, а с 2001 г. – партнера и организатора. Многие годы компания является не только спонсором, организатором и партнером соревнований, но и их полноправным участником» (пресс-релиз компании); «20 сентября в Омске прошел Сибирский международный марафон, уже в 26 раз собирающий самых сильных и выносливых спортсменов-стайеров и просто любителей бега. Накануне SIM всех участников забега в зоне регистрации Экспоцентра ждал приятный сюрприз - каждый мог получить подарок от компании «ОША»» (<http://www.osha.ru>);
- *теннисный турнир*: «27 июня в 13.00 состоялась церемония закрытия XIX открытого областного традиционного теннисного турнира на кубок компании «ОША» «Мемориал Александра Веретено» и открытого чемпионата Омской области по теннису» (<http://www.osha.ru>);
- *школьная спартакиада*: «Ежегодная школьная спартакиада - это только часть работы компании с подшефными школами в рамках долгосрочной программы «Школа – ВУЗ – предприятие», которая включает в себя еще много направлений работы с детьми» (<http://www.osha.ru>);
- *выставка Продэкспо*: «Компания «ОША» на протяжении многих лет является неизменным участником выставки и всегда демонстрирует продукцию самого высокого качества. Это подтверждают многочисленные награды «Продэкспо», которые неоднократно получала продукция компании» (<http://www.osha.ru>);
- *олимпийские игры*: «Участник Сибирского международного марафона Григорий Андреев из Уфы, выступавший в 2011 году за команду "ОША" в экидене, представит Россию на Олимпийском марафоне в Лондоне. Григорий будет уже в третий раз принимать участие в Олимпийских Играх» (<http://www.runsim.ru/press-center/11677>).

Слот «Пространство» - проецирование компании в пространстве: геополитическом (местный или глобальный уровень) или модальном (реальность, виртуальность) (Ухванова-Шмыгова, 2002, 18). Для выявления пространства, на которое распространяется деятельность компании, следует выделить топонимы: Омск, р. Оша, север Омской области,

Тара, Уфа, Россия, Лондон, Китай, Германия, Турция, Екатеринбург, Абакан, Красноярск, Эстония, Латвия, Москва, Казахстан, Армения, Азербайджан, Грузия, Таджикистан, Киргизия и Прииртышье. Примеры:

- «...сейчас у "ОШИ" налажены поставки в Казахстан, Армению, Азербайджан, Грузию, Таджикистан, Киргизию, Эстонию и Латвию» ([http://omskpress.ru/news/23362/В империю влилась Монархия](http://omskpress.ru/news/23362/В_империю_влилась_Монархия));
- «Также в течение недели, с 11 по 15 февраля, в Москве проходил крупнейший в России и Восточной Европе международный форум «Продэкспо-2013». Это самая авторитетная ежегодная выставка продуктов питания, напитков (включая алкоголь) и сырья для их производства» (<http://www.osha.ru>).
- «Уже весной этого года на завод доставят еще одну такую же установку для обеспечения стабильности производства и создания резерва по объему холода. Сейчас ее собирают в Турции специально по заказу компании «ОША». По спецзаказу, но уже в Германии, изготавливается и высокопроизводительная машина для выдува ПЭТ-бутылок, производительностью 6,5 тысяч бутылок в час» (газета «Ошовские вести» от 02.2014);
- «Уже начались отгрузки по регионам России, а также за рубеж – в Эстонию и Китай. Наша продукция достаточно активно заполняет рынок» (газета «Ошовские вести» от 11.2012).

В результате реконструкции субъективного фрейма мы можем заключить, что АТПП «ОША» желает выглядеть в глазах потребителя как высокотехнологичное предприятие с постоянно расширяемым производством, которое придерживается традиций как в непосредственной своей деятельности, так и в социальной активности. Однако не всегда субъективный имидж компании совпадает с объективным взглядом общественности: в объективном фрейме пространство деятельности компании практически ограничено городом Омском и областью, а слот «Атрибутивность» и вовсе остается лакунарным. Имидж неоднозначен: с одной стороны мы видим, что АТПП «ОША» фигурирует в статьях, связанных со сферой спорта и культуры, с другой стороны, во внешних СМИ имя компании связывается с судебными разбирательствами и нарушениями: «Продовольственная корпорация «ОША» скидывала отходы производства на почву, загрязнял и воздух. Гендиректору придется выплатить штраф» (<http://www.omskinform.ru/news/76949>).

Таким образом, реконструкция фрейма «Промышленная компания» позволяет структурировать тематическую группу лексики указанной сферы, а аналитическая деятельность студентов по дискурс-анализу средств массовой информации вносит определенный вклад в формирование коммуникативных и исследовательских компетенций.

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

- ГЛУШКОВА, Т. С. (2009): *Винопитие как фрагмент русской языковой картины мира*. In Личность. Культура. Общество. Т. XI. Вып. 1-2. Москва: 2009. С. 458–464.
- НИКИТИНА, Е. А. (2008): *О лингвистических методиках в психологии*. In Язык. Человек. Ментальность. Культура. Ч.1. Омск, 2008. С. 49–54.
- ОБЗОР 2016: *Обзор рынка крепких алкогольных напитков*. In РосБизнесКонсалдинг. Обзоры рынков [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://marketing.rbc.ru/reviews//alcohol/chapter1-2.html> (Дата обращения 20.05.2016).

РОМАШОВА, И. П.: *Метафорические модели фрейма «Компания» в корпоративных изданиях г. Омска*. In Медиаскоп [Электронный журнал]. Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/898> (Дата обращения 20.05.2016).

УХВАНОВА-ШМЫГОВА, И. Ф. (2002): *Дискурс-анализ в контексте современных исследований*. In Методология исследования политического дискурса: Актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов: сб. науч. Трудов. Вып. 3. Минск: Издательство Белгосуниверситета, 2002. С. 6–28.

**Профиль автора:**

*Елена Аркадьевна Никитина, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: медиалингвистика, реклама и связи с общественностью, русский как иностранный.

**el\_nikitina@rambler.ru**

Омский государственный университет им.Ф. М. Достоевского  
Факультет филологии и медиакоммуникаций, кафедра теоретической и прикладной лингвистики  
Пр.Мира, д. 55  
Омск  
Россия  
644077

**About the author:**

*Elena Nikitina, Ph.D., Doctor of Philology*

Research interests: Medialinguistics, Advertising and public relations, Russian as a foreign language.

**el\_nikitina@rambler.ru**

Omsk State University F. M. Dostoevsky  
Faculty of Philology and Media Communications, Department of Theoretical and Applied Linguistics  
Mira av., b. 55  
Omsk  
Russia  
644077

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

### **DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMAL EDUCATION IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE**

**Виктория Александровна Полякова**

**Резюме:** В статье описаны принципы и методика сетевого телекоммуникационного проекта, который является эффективной формой неформального образования при обучении русскому языку.

Изменения в преподавании русского языка вызваны влиянием общества глобальной сетевой коммуникации на социальную сферу жизни человека: появлением новых коммуникативных эффектов в общении людей на основе средств телекоммуникаций; изменениями в речевом поведении и языковом сознании носителей языка; появлением в образовании новых концепций, вызванных использованием информационных и коммуникационных технологий, а также признанием за обучающимися права на построение индивидуальной траектории образования.

Процесс разработки, организации и проведения сетевого проекта по русскому языку включает в себя несколько основных этапов. В статье описана модульная структура проекта, включающая мотивационный, информационный, практический и рефлексивный модули.

Анализ результатов и изучение материалов рефлексии участников проектов дают основания утверждать, что телекоммуникационные проекты по русскому языку способствуют развитию у учащихся лингвистической и языковой компетенций, повышают уровень коммуникативной и информационной культуры, а также повышают мотивацию к изучению русского языка.

Кроме того, совместная работа в проекте стирает возрастные барьеры между детьми и взрослыми, развивает компетенции 21 века: навыки критического мышления, самоорганизации и саморазвития, умение работать в команде и др.

**Ключевые слова:** информационное образование, телекоммуникационные интернет-проекты, мотивация в обучении русскому языку.

**Abstract:** The article describes the principles and methods of the telecommunications network project, which is an effective form of informal education in teaching Russian language.

Changes in the teaching of Russian language due to the influence of the global community of network communication for the social sphere of human life: the emergence of new communication effects in human communication through telecommunications means; changes in behavior and speech language consciousness of native speakers; the emergence of new concepts in education caused by the use of information and communication technologies and individualization of learning.

The process of developing, organizing and conducting a network project in the Russian language includes several stages. The article describes the modular structure of the project, including motivational, informative, practical and reflexive modules.

Analysis of reflection and learning materials project participants give grounds to assert that telecommunication projects in the Russian language contribute to the development of students' linguistic and language competencies, increase the level of communication and information culture, and increase motivation to study the Russian language. Collaboration in the project erases age barriers between children and adults, develop competencies of the 21st century: critical thinking skills, self-organization and self-development, teamwork and others.

**Key words:** informal education, telecommunication network project, motivation for learning Russian.

Преподавание русского языка в условиях глобальной сетевой коммуникации встречает определенные трудности. Ученые-лингвисты, методисты, учителя-практики констатируют невысокий уровень общей грамотности учащихся школ (например, к такому выводу пришли специалисты кафедры риторики и стилистики русского языка Уральского государственного университета после проведения срезового анализа выпускных сочинений уральских школьников), несформированность речевой культуры подрастающего поколения, низкую

мотивацию к чтению художественной литературы и др. негативные явления в подростковой и молодежной среде, во многом обусловленные воздействием средств массовой информации, рекламы и интернета.

Рассмотрим основные факторы, влияющие на обучение русскому языку в современной школе.

### *1. Воздействие информационного общества на личность.*

В философских и социологических исследованиях последних двух десятилетий сложилось представление об информационном обществе как о сложной амбивалентной структуре, развитие которой обусловлено свободным доступом к постоянно обновляющемуся знанию посредством динамично развивающихся информационных и коммуникационных технологий. Так, в качестве специфических черт информационного общества Д. А. Гугуева выделяет дестандартизацию – «укрепление чувства «community» (соседства, общины), возникновение добровольных союзов людей (электронных сообществ)», демассификацию (обусловленную индивидуализацией) всех сторон социальной жизни, а также «высокий уровень инновативности и ускоренные темпы социальных изменений» (Гугуева, 2011, 83).

По мнению А. В. Назарчука, социальная коммуникация трансформирует «институты и практики современного общества», что дает основание социологам говорить о сетевом обществе и актуализирует новый подход к изучению социальных явлений – на стыке информатики и социологии, поскольку «без обращения к понятиям информатики невозможно понять эмерджентные свойства новых социальных процессов» (Назарчук, 2008, 61). Функции основных узлов могут переходить от одних субъектов глобальной коммуникации к другим, а сама сеть превращается в «метасеть» (Кастельс, 2000). Это обстоятельство определяет сетевой характер информационной культуры: антииерархичность, нелинейность, наднациональность, семантический и аксиологический плюрализм – и приводит к появлению динамичных сообществ людей и организаций.

Е. И. Горошко считает, что благодаря инструментам веб 2.0 (социальным сервисам интернета) произошла кардинальная смена в принципах взаимоотношений «человек – компьютер», которая затронула многие виды деятельности и общения: каждый пользователь имеет возможность стать творцом контента и получает доступ к любым презентационным и коммуникативным веб-инструментам (блогам, википедиям, социальным сетям, различным файлообменникам), может связаться с неограниченным количеством пользователей и создавать виртуальное сообщество (Горошко, 2012, 9–52).

Сеть в исследованиях последних лет осознается как система, организующая процесс коммуникации. Термин коммуникация (в научной литературе встречаются также синонимы *общение* и *дискурс*) в современных исследованиях всё чаще сопровождается определениями *электронный, виртуальный, цифровой, цифровой, цифровой, сетевой, интернет, компьютерно-опосредованный* и др. Е. И. Горошко трактует коммуникацию в информационном обществе как «социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении в различных дискурсах (от персонального до институционального) по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных языковых средств» (Горошко, 2012, 32). Обычно коммуникации осуществляются в «сообществах межличностного взаимодействия» как в монокроническом режиме (электронная и голосовая почта, SMS-сообщения и др.), так и в полихронном режиме (электронные доски объявлений, гостевые книги и т. д.). Базовыми, конститутивными характеристиками сетевой коммуникации, по мнению Е. И. Горошко, являются «электронная форма существования текста, гипертекстуальность,

мультимедийность, интерактивность, синхронность/асинхронность, вариативность количества и эксплицированности коммуникантов» (Горошко, 2012, 33).

Исследователи сетевой коммуникации подчеркивают влияние ряда факторов: неоднородность самой социальной среды; многообразие сервисов; создание интернетом иллюзии свободы, сопровождаемой сводом норм (сетикетом); анонимность общения, которая позволяет преодолевать коммуникативные и социальные барьеры, создает условия для творческой свободы; отсутствие элементов невербального общения в Сети, развивающее компенсаторные практики, в частности, на эмоциональном уровне; письменный характер коммуникации в Сети, что снижает темп общения (отсюда сокращение объема текста); толерантность общения, выработка гибких коммуникативных стратегий, нацеленных на сотрудничество, снижение конфликтности; распространение стратегии достраивания (доконструирования) коммуникативной ситуации или образа собеседника, что усиливает влияние стереотипов и установок (Горошко, 2012, 9–52).

А. В. Назарчук видит отличие коммуникации в информационном обществе от прежних сетевых взаимодействий в том, что она выстраивается по моделям, задаваемым технологиями системной интеграции процессов обработки и передачи информации, и отличается многоканальностью, высокой плотностью путей перемещения информации, возможностью их альтернативного замещения. Коммуникационным узлом в социальной сети является социальный субъект, работающий с информацией. «Не только сети объединяют социальных субъектов, но и эти субъекты, включаясь в разные сети, способны соединять сети. Современные сети способны разворачиваться и сжиматься, открываться и закрываться, оперативно включать новых участников и освобождаться от них» (Назарчук, 2008, 63).

Таким образом, можно согласиться с выводом А. В. Назарчука о том, что на этапе глобальной сетевой коммуникации неизбежны изменения в социальной сфере, в том числе в сфере образования, обусловленные переходом от статичных книжных форм коммуникации к мобильным информационно-коммуникационным формам, порождающим новые коммуникативные эффекты (Назарчук, 2008, 73).

*2. Воздействие общества глобальной сетевой коммуникации на русский язык, речевое сознание и речевое поведение его носителей.*

Процессы глобализации, по мнению И. А. Сапожниковой, создали условия для экспансии западноевропейской культуры в культуру восточнославянских народов. Иноязычные (в основном, англоязычные) заимствования обусловлены развитием технологий и стремительным обновлением всех сторон жизни современного человека. При этом ученые замечают, что заимствуются не только слова, но и интонационные конструкции: меняется мелодика речи, наблюдается нехарактерная для русской речи многоударность в предложении и др. Тревогу ученых вызывает засилье в современной речи сленговых, арготических слов, употреблять которые стало «хорошим тоном» даже в среде интеллигенции. Наблюдается видоизменение («расшатывание») речевых норм, проявляющееся в смешении функциональных стилей. В нормативную речь проникают разговорные слова и словосочетания, диалекты, жаргонизмы (Сапожникова, 2008, 18–23).

Н. В. Баско отмечает основные тенденции развития русского языка в условиях глобализации:

- «языковая глобализация» (интернационализация лексики – процесс взаимопроникновения языков); демократизация языка (активное использование разговорной лексики и фразеологии в социально-политической сфере общения и в жанрах письменной речи);

- активная неологизация (образование новых производных слов на базе заимствованной лексики с помощью словообразовательных средств русского языка, развитие у слов новых значений);
- «медиаизация» языка (возрастающее влияние СМИ и интернета на общелитературный русский язык, появление интернет-языков (социолектов), обладающих особой лексической базой с особыми парадигматикой и фразеологией);
- экономия языковых средств (поиск более экономичной, краткой, компактной формы высказывания);
- возрастающая интолерантность в речевом общении (повышенная напряжённость между участниками коммуникации, поведенческая и речевая агрессия, выраженная языковыми средствами и речевыми моделями) (Баско, 2014, 252–256).

Отмеченные тенденции не являются уникальными, характерными исключительно для русского языка, что придает вопросам «экологии» языка и речи особую – глобальную – значимость.

Таким образом, исследования лингвистов свидетельствуют о том, что за последние два десятилетия облик русского литературного языка (то есть язык художественной литературы, политики, публицистики, средств массовой информации и др.) изменился. Поскольку язык и речь – это отражение состояния общей культуры общества, его приоритетов на определенном этапе, то следует говорить об изменениях в речевом поведении и языковом сознании носителей языка (Сапожникова, 2008, 18–23), что должно найти отражение в школьной практике обучения русскому языку.

*3. Характерное для общества знаний усиление гуманистических позиций в педагогике и закрепление системно-деятельностного подхода в дидактике.*

Ускоренное развитие технологий, в т. ч. информационных и телекоммуникационных, приводит к быстрому устареванию знаний и компетенций и, следовательно, повышению ценности способности к инновациям, творчеству, умений учиться и переучиваться в течение всей жизни. Вызовом для теории образования становится разработка гибких механизмов обучения и разнообразие видов доступа к знаниям. В докладе ЮНЕСКО востребованной признается модель социальных отношений, основанных на сотрудничестве, совместном пользовании и кооперации (ЮНЕСКО, 2005).

В обществе знаний в контексте непрерывного открытого образования все большую значимость приобретает неформальное образование людей. Как правило, оно осуществляется вне специального образовательного пространства, в котором чётко обозначены цели, методы и результат обучения: во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером, представляет собой различные курсы, тренинги, короткие программы, которые предлагаются на любом этапе образования или трудовой деятельности.

На развитие неформального образования оказала влияние среда медиавики (mediawiki), гипертекстовая структура которой оказалась удобной для деятельности сетевых педагогических сообществ; площадкой для проведения телекоммуникационных мероприятий (сетевых проектов, тренингов, мастер-классов, открытых курсов дистанционного и мобильного обучения; вебинаров, интернет-конференций, баркемпов и др.). Все чаще используются в образовательных целях социальные сервисы сети Интернет, где уже создана комфортная и привычная для пользователей среда;

немаловажным является возможность организации совместной деятельности, непрерывного обучения в удобное время и в индивидуальном темпе.

Изменившиеся социально-культурные условия определяют появление в образовании новых концепций, среди которых существенной является идея *диверсификации* образования – «одновременного включения в образовательную программу не рассматриваемых ранее предметных областей, увеличения ассортимента предлагаемых образовательных технологий и услуг, производимых в рамках одного учебного заведения, а также расширения профессионального круга потребителей и сетевого образовательного пространства» (Марон, Монахова, 2013, 21). Диверсификация в образовании означает переход от моноуровневой структуры образования к многообразию уровней и форм его получения. Она призвана расширить возможности для самореализации каждой личности. На этом принципе основано создание временных коллективов педагогов, ученых, методистов, социальных партнеров, родителей, детей для совместного решения педагогических проблем и других форм сетевого виртуального взаимодействия.

При этом параллельно усиливается *персонализация* образования – разработка индивидуальных образовательных маршрутов, которая влечет за собой обновление содержания, форм и технологий образования в условиях информационного общества. Всё большее значение приобретают идеи *реинжиниринга* – перепроектирования процессов, при котором информационные технологии применяются для достижения совершенно новых целей (например, социальные сети или инструменты сетевых сервисов – в образовательных целях).

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о влиянии общества глобальной сетевой коммуникации на социальную сферу жизни человека, которое проявляется в следующем:

- появление новых коммуникативных эффектов в общении людей, вызванных глобализацией и широким применением телекоммуникаций;
- изменения в речевом поведении и языковом сознании носителей русского языка, нашедшие отражение в языке и речи;
- появление в образовании новых концепций, развитие которых обусловлено использованием информационных и коммуникационных технологий, а также признанием за обучающимися права на построение индивидуальной траектории образования.

Очевидно, что в изменившихся условиях неизбежно должны измениться подходы к преподаванию русского языка. Одним из способов решения возникающих на современном этапе дидактических и методических проблем, по нашему мнению, может стать педагогически оправданное применение в практике обучения русскому языку методов, форм и средств неформального образования, основанных на использовании информационных и коммуникационных технологий, как на уроках, так и во внеклассной работе.

Эффективной формой неформального образования, на наш взгляд, является участие детей и подростков в *сетевых телекоммуникационных проектах*. Вслед за Е. С. Полат под сетевым телекоммуникационным проектом мы понимаем совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность учащихся-партнеров, организованную на основе компьютерной телекоммуникации, имеющую общую проблему, цель, согласованные методы, способы деятельности, направленную на достижение совместного результата деятельности (Полат, 2010). Е. Н. Ястребцевой были

уточнены и конкретизированы дидактические требования применительно к сетевому проекту, а именно: обсуждение проблем в реальных условиях с разных точек зрения; аргументированность выводов; осмысленное и активное использование интернета; самостоятельная и ответственная индивидуальная и групповая работа; работа с информацией на разных носителях; возможность выполнять разные социальные роли и др. (Ястребцева, 1999).

Анализ многолетней (начиная с 2007 года) практики разработки и проведения на региональном сайте проектной деятельности «WikiВладимир», который поддерживается Владимирским институтом развития образования имени Л. И. Новиковой (ВИРО), сетевых телекоммуникационных проектов по русскому языку для школьных команд и индивидуальных участников позволяет дать теоретическое обоснование методики проведения проектов.

Эффективность и результативность сетевой проектной деятельности определяются соблюдением следующих принципов:

- наличие интернет-ресурса (сайта, портала), обеспечивающего интерактивность образовательной деятельности (в нашем случае это сайт в технологии медиавики, представляющий собой коллективный гипертекст);
- открытость (все задания, требования к их выполнению, критерии оценивания, результаты деятельности и итоги экспертизы работ участников находятся в открытом доступе и сохраняются после завершения проекта);
- добровольность участия, возможность прекратить работу в проекте по каким-либо причинам;
- деление участников на возрастные группы (могут отличаться задания и критерии оценивания работ);
- наличие постоянной и оперативной обратной связи (форум, блог, «горячая линия», страница обсуждения, общение по электронной почте или телефону и др.);
- непрерывная модерация проекта (консультирование, ответы на вопросы, помощь в освоении интернет-ресурсов и др.) и обязательная экспертиза результатов;
- соблюдение условий и сроков проекта (особенно на этапах, где предусмотрены групповые или коллективные формы работы, например, перекрестное оценивание, сетевой флешмоб и др.);
- неукоснительное соблюдение правил сетевого этикета, этики, норм авторского права, предупреждение и регулирование межличностных конфликтов;
- обеспечение информационной безопасности при работе с персональными данными и пр.

Как правило, процесс разработки, организации и проведения сетевого телекоммуникационного проекта по русскому языку включает в себя несколько этапов. Рассмотрим основные из них.

*1 этап.* Определение темы, целевой аудитории и разработка целевых установок проекта (целей и вопросов, направляющих проект). Актуальность выбираемых для проекта тем определяется процессами в современном русском языке, о которых шла речь выше: появление новых коммуникативных эффектов в общении людей, вызванных глобализацией и широким применением телекоммуникаций, и вытекающие отсюда изменения в речевом поведении и языковом сознании носителей русского языка, нашедшие отражение в языке и речи.

Мотивирующим фактором является название проекта: яркое, метафоричное, запоминающееся, например: «*Мы сохраним тебя, русская речь?*», «*Почему мы так*

*говорим», «Скажи мне, как тебя зовут», «Я к вам пишу, чего же боле?», «Как лексика добрее стала, а морфология порядок навела, или Путешествие в языкознание», «В стране выученных правил, или Её Величество Орфография», «Уделите внимание: мы – знаки препинания!», «Ручей хрустальный языка родного» и др.*

*2 этап.* Определение структуры (основных модулей) и сроков проекта. Каждый модуль содержит задания, оцениваемые экспертами по определенным заранее и известным участникам критериям.

*3 этап.* Выбор сетевой площадки и основных веб-инструментов для проведения проекта и организации общения, обратной связи. Для размещения заданий, сбора результатов, общения участников с модераторами и между собой могут быть использованы Google-среда (документы совместного редактирования, формы, блог, сайт и др.), среда медиавики и др. веб-платформы.

*4 этап.* Информационная кампания о проекте – размещение информации на сайтах, рассылка по электронной почте, в социальных сетях и др.

*5 этап.* Проведение проекта в соответствии с модульной структурой. В качестве инвариантных можно выделить четыре модуля.

1. Мотивационный модуль. Первые задания дают возможность организаторам оценить стартовый уровень участников как с точки зрения знания предметного содержания, так и владения инструментами информационных и коммуникационных технологий. Это позволяет открыть новые грани проблемы, уточнить цели и задачи проекта, конкретизировать содержательное наполнение модулей. Кроме того, на этапе знакомства участники более четко осознают собственные мотивы участия в проекте, налаживают личные связи с другими участниками.

Примеры таких заданий:

- 1. *«Мозговой штурм»: обсуждение тем исследований.* 2. *Формирование команд, их регистрация на странице проекта, заполнение «визитной карточки» команды (проект «Почему мы так говорим»);*
- *Задание «Под крышей дома моего звучит родная речь...». Это задание – начало вашей работы. Здесь вы не просто строители своих конкурсных страничек, на которых будете размещать свои работы в процессе выполнения заданий, но и любящие свой дом хозяева, которые сумеют, проявив творчество и умения, представить свою команду или себя литературным языком (проект «Ручей хрустальный языка родного») и т. п.*

2. Информационный модуль, как правило, включает задания, ориентированные на поиск, отбор, анализ и презентацию (визуализацию) информации по теме проекта (например, аннотирование веб-ресурсов, составление мини-справочников, энциклопедий, сборников материалов по теме проекта). Например, участникам проекта «В стране выученных правил, или Её Величество Орфография» было предложено провести исследование по истории орфографии *«Как и в связи с чем зародилась орфография»* и составить буклет по этой теме, в который включить материал о вкладе одного из ученых-русистов в становление русской орфографии. При подготовке материала было рекомендовано использовать академические издания. В сетевом проекте «Мы сохраним тебя, русская речь?» требовалось создать публикацию *«Поэзия о русском языке»* в коллективный поэтический альманах «О русском языке с любовью...», для чего необходимо было найти стихи о русском языке и (по желанию) попробовать выразить свое отношение к русскому языку в стихотворной форме.

3. Практический модуль – это самая продолжительная и насыщенная часть проекта, включающая индивидуальную, коллективную или групповую формы работы (исследование по теме проекта, создание авторских текстов и медиапродуктов и др.). Как правило, модуль содержит несколько заданий различного типа. Приведем примеры некоторых из них.

Участникам проекта *«Я к вам пишу, чего же боле?»* было предложено создать письмо-видеообращение к участникам проекта на тему *«Моды на письма давно уже нет...»*. Авторы проекта *«В стране выученных правил, или Её Величество Орфография»* предложили участникам поделиться своим опытом разработки алгоритма запоминания правил правописания (это могли быть рисунок, таблица, правило-шутка, каламбур, стихотворный опус или прозаический ключ-алгоритм и т.п.). Участники проекта *«Как лексика добрее стала, а морфология порядок навела, или Путешествие в языкознание»* пробовали свои силы в составлении рекламных слоганов по использованию тропов в нашей речи при помощи социального сервиса «Imagechef».

Проект *«Ручей хрустальный языка родного»* предлагал такие задания:

- *«Вот моя деревня, вот мой дом родной...»*. Мы предлагаем вам пообщаться со старожилками вашей малой родины и записать легенду о появлении названия места, где вы живете. Легенду эту можно иллюстрировать фотографиями, рисунками, используя сервис «Каламео».
- *«Родным войти в родной язык...»*. Без языка жить невозможно, но не всегда ребятам (да и взрослым тоже) хочется терпеливо изучать язык, чтобы научиться пользоваться всеми его возможностями. Поэтому предлагаем вам создать плакат-открытку (плейкаст), пропагандирующий необходимость внимательного изучения русского языка.

Сетевой проект *«Мы сохраним тебя, русская речь?»* содержал насыщенную программу деятельности ребят – исследовательской и творческой:

- проведите исследование среди одноклассников, родителей, учителей по вопросу засорения русской речи канцеляризмами, штампами, заимствованными словами и другим словесным «мусором». Выясните, в какой среде больше всего происходит засорение речи: при неформальном общении (очном и в сети Интернет), в языке СМИ или в образовательной среде;
- полученные результаты оформите в виде диаграмм. Проанализируйте собранный материал и сделайте вывод: что делает нашу речь безликой и стандартной?
- из собранного материала создайте словарные статьи для словарика «мусорных» слов – «Бестолкового словарика» (опишите речевую ситуацию, в которой было употреблено слово);
- обобщите весь собранный материал и предложите свой вариант решения поднятой в проекте проблеме. Свои мысли оформите в виде мультимедийной презентации (10-12 слайдов) или видеоролика для мультимедийного сборника полезных советов.

Проект *«Уделите внимание: мы – знаки препинания!»* также включал задания разного плана:

- создание газетной статьи (любой текст публицистического стиля речи, будь то заметка, репортаж и др.) об истории возникновения знаков препинания. Особое внимание предлагалось уделить истории абзаца (считается ли он знаком препинания?);

- написание графических стихов о знаках препинания (каллиграмм), составленных из знаков препинания;
- подбор примеров «пунктуационных анекдотов» из произведений художественной литературы, устного народного творчества и др.;
- создание гимна любому знаку препинания в форме стихотворения, эссе, сочинения-рассуждения и т.д.

Таким образом, результатами проекта «Уделите внимание: мы – знаки препинания!» стали четыре сборника: газета «История знаков препинания, или Полный абзац», альбом графических стихов, энциклопедия «пунктуационных анекдотов», шпаргалки по теме «Зачем нужны знаки препинания?».

4. Оценочно-рефлексивный модуль – оценивание результатов проекта экспертами по заранее заданным критериям. Приведем пример критериев, по которым оценивались письменные работы в проекте «Я к вам пишу, чего же боле?»:

*Соответствие содержания письма теме задания / глубина содержания – 10 баллов.*

*Соответствие формальным требованиям оформления письма – 5 баллов.*

*Языковая грамотность – 5 баллов.*

*Точность и ясность речи – 5 баллов.*

*Оформление, дизайн – 5 баллов.*

*Оправданность выбора веб-ресурсов – 5 баллов.*

*Максимальное количество – 35 баллов.*

Листы экспертизы размещаются в открытом доступе в сети Интернет, и участники могут задать вопросы экспертам, если они не согласны с выставленными оценками. Прозрачность и открытость процедуры оценивания сводит на нет возможность возникновения конфликтов между командами на этапе подведения итогов.

Этот модуль предполагает также осмысление участниками опыта проектной деятельности, осознание проблем и способов их преодоления, анализ новых личностных приращений (твиттер-рефлексия, вопросы в блоге, онлайн-анкетирование).

*6 этап* (факультативный). Организация очных встреч участников – семинаров, форумов, научно-практических конференций, слетов, квестов и др. очных форм. Так, презентация и обсуждение итогов проекта «*Мы сохраним тебя, русская речь?*» состоялись на региональной научно-практической конференции «Слово, предложение, текст: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты», которая проходила на базе ВИРО. Такие встречи проводятся в интерактивном режиме, укрепляют мотивацию к изучению русского языка, желание сохранить национальную культуру в чистоте, а также позволяют закрепить навык использования информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях.

Описанная в статье методика проведения учебных, социальных, творческих, исследовательских сетевых проектов по русскому языку прошла апробацию на сайте «WikiВладимир» и вовлекла в проектную деятельность не только школьников Владимирской области, но и участников (детей, подростков, педагогов) из разных регионов Российской Федерации (более 50), стран СНГ и даже дальнего зарубежья (например, активно участвовала в подобных проектах команда «Островитяне» – дети наших бывших соотечественников, проживающие в настоящее время в Нью-Йорке)<sup>25</sup>.

Разработка и проведение телекоммуникационного проекта – дело чрезвычайно затратное, требующее от авторов, организаторов, модераторов, экспертов, руководителей

<sup>25</sup> Подробнее ознакомиться с материалами сетевых телекоммуникационных проектов по русскому языку можно на образовательном сайте «WikiВладимир» по ссылке <http://gps.ru/xDyjX>.

команд напряжения сил, времени, высокого уровня профессионализма и информационной культуры. Однако результаты оправдывают все затраченные усилия: анализ проектных материалов и изучение рефлексии участников дают основания утверждать, что телекоммуникационные проекты по русскому языку создают условия для развития у учащихся лингвистической и языковой компетенций, под которой в образовательных стандартах понимается способность употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, без чего, конечно же, невозможно прочное усвоение учениками орфографических закономерностей, отражающих системные отношения в языке.

Проекты способствуют повышению мотивации к изучению русского языка и соблюдению норм русской речи. Немаловажно и то, что совместная работа в проекте стирает возрастные барьеры между детьми и взрослыми: они увлеченно осваивают новые сервисы сети Интернет, изучают основы сетевого этикета, учатся находить и критически оценивать информацию в сети, творчески её преобразовывать и презентовать, ответственно работать в команде, включаться в конструктивный диалог в процессе обсуждения проблем; совершенствуют навыки самоорганизации и саморазвития.

Таким образом, сетевой телекоммуникационный проект по русскому языку – адекватный ответ на появление новых коммуникативных эффектов в общении людей, вызванных глобализацией и широким применением телекоммуникаций. Это способ защиты детей и подростков от негативных изменений в речевом поведении и языковом сознании носителей русского языка, в основании которого лежит системно-деятельностный подход, реализующий принципы индивидуализации и сотрудничества в языковом образовании.

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

- БАСКО, Н. В. (2014): *Развитие русского языка в условиях глобализации*. In Языковая политика и языковые конфликты в современном мире. Международная конференция (Москва, 16–19 сентября 2014): Доклады и сообщения. Москва: Тезаурус - Языки народов мира, 2014. С. 252–256.
- ГОРОШКО, Е. И. (2012): *Современные интернет-коммуникации: структура и основные характеристики* In Интернет-коммуникация как новая речевая формация. Коллективная монография. Москва: ФЛИНТА – Наука, 2012. С. 5-9. ISBN 978-5-9765-1310-5 (ФЛИНТА); ISBN 978-5-02-037722-6 (Наука).
- ГУГУЕВА, Д. А. (2011): *Социальные дихотомии перехода к информационному обществу*. In Современные исследования социальных проблем. Красноярск: 2011. №4. С. 79–89. ISSN 2218-7405 (электронная версия).
- КАСТЕЛЬС, М. (2000): *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. Москва: Издательство ГУ ВШЭ, 2000. 458 с. ISBN: 5-7598-0069-8.
- МАРОН, А. Е., МОНАХОВА, Л. Ю. (2013): *Системные представления диверсификации в образовании взрослых*. In Человек и образование. Москва, 2013. № 1 (34). С. 21–24. ISSN 1815-7041.
- НАЗАРЧУК, А. В. (2008): *Сетевое общество и его философское осмысление*. In Вопросы философии. Москва, 2008. № 7. С. 61–75.
- ПОЛАТ, Е. С. (2010): *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для вузов по специальностям 050706 (031000) –*

*Педагогика и психология; 050701 (033400)*. Москва: Academia, 2010. 364 с. ISBN 978-5-7695-7057-5.

САПОЖНИКОВА, И. А. (2008): *Тенденции речевой культуры в процессе глобализации*. In Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск, 2008. №10. С. 18–23. ISSN 1994-2796.

ЮНЕСКО (2005): *К обществам знания: всемирный доклад ЮНЕСКО*. Париж: Изд. ЮНЕСКО, 2005. 239 с. ISBN 92-3-404000-7.

ЯСТРЕБЦЕВА, Е. Н. (1999): *Пять вечеров: Беседы о телекоммуникационных образовательных проектах*. Москва: Творческое объединение «Юнпресс», 1999. 63 с.

**Профиль автора:**

*Виктория Александровна Полякова, кандидат педагогических наук*

Научные интересы: образование в информационном обществе.

**kabinetrl@gmail.com**

Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Владимирской области «Владимирский институт развития образования имени Л. И. Новиковой»

Владимир, проспект Ленина, 8-а

600001

**About the author:**

*Victoria A. Polyakova, Candidate of Pedagogical Sciences*

Research interests: Education in the Information Society.

**kabinetrl@gmail.com**

Vladimir Regional Institute for Educational Development name L. I. Novikova

Vladimir, Lenina av., 8-a

600001

# ИНТОНАЦИОННЫЕ КОНСТРУКЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ОШИБКИ В ИХ УПОТРЕБЛЕНИИ В РЕЧИ ЧЕШСКИХ СТУДЕНТОВ

## INTONATION STRUCTURES OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND MISTAKES IN THEIR USE

Анастасия Соколова

Резюме: На занятиях по РКИ необходимо уделять особое внимание работе с интонационными конструкциями, которые могут использоваться по-разному в зависимости от коммуникативной ситуации либо в зависимости от функции данной ИК в контексте. Также необходимо учитывать особенности интонационных конструкций родного языка студентов РКИ.

Ключевые слова: интонационные конструкции русского языка, интонационные конструкции чешского языка.

Abstract: Classes for Russian as a foreign language need to pay special attention to work with intonation structures (IS) that can be used in different ways depending on the communicative situation or, depending on the function of the IS in context. It is also necessary to take into account features of intonation structures of native language students Russian as a foreign language.

Key words: intonation structures of Russian, intonation structures of Czech.

При изучении иностранного языка важно освоить не только правильное произношение, заключающееся в правильном проговаривании звуков изучаемого языка, но еще и усвоить правила, связанные с использованием основных супрасегментных (просодических) элементов данного языка – ударения и интонации. Согласно определению Н. Б. Мечковской, просодия слова определяется ударением, а просодия предложения (высказывания, фразы) – интонацией (Мечковская, 2001, 62).

О пяти особенностях интонации пишет Т. Е. Янко: 1. Способность к интроспекции по поводу плана выражения интонации у носителя языка развита слабее, чем способность к анализу других явлений языка. 2. В плане содержания интонация фиксирует абстрактные значения, которые имеют непредметный характер. 3. Интонация – слабое звено языковой системы, наиболее других подверженное разрушению в речи. 4. Широкое распространение омонимии и многозначности в интонации. 5. При анализе интонации план выражения и план содержания исследуются в значительной степени автономно (Янко 2008, 9–10).

Проф. М. Крчмова говорит об интонации как о постоянной модели, комбинирующей силу и высоту голоса, а также сигнализирующей границы речевых отрезков (Krčmová, 2012, 49).

Проф. Зд. Палкова называет интонацию одним из главных модуляторов речи и определяет ее как непрерывное (линейное) изменение супрасегментных звуковых характеристик (Palková, 2013, 87)<sup>26</sup>.

Я. Конечны определяет интонацию как комплекс просодических средств, которые в живом языке помогают выполнению целого ряда функций, а также отмечает, что специфика интонации заключается в ее нематериальности, т. е. интонация обозначает весьма абстрактные значения, которые не только трудно определить, но и вообще найти/идентифицировать (Konečný, 2015, 28-29).

<sup>26</sup> «Mezi prostředky, jež modulují řeč jako souvislý proud zvuku, má zřejmě ústřední místo *intonace*, kterou si obecně představujeme jako průběžnou (lineární) proměnlivost suprasegmentálních (nad vrstvou hlásek stojících) zvukových charakteristik» (Palková, 2013, 87).

При восприятии иноязычной речи от слушателя часто ускользают тонкие оттенки смысла, передаваемые незнакомыми интонационными средствами. Так например, трудно выразить на чужом языке разные оттенки удивления, недоверия, раздражения, поэтому именно интонацию иностранцы осваивают наиболее трудно.

При обучении русскому языку чешских студентов необходимо учитывать тот факт, что в университет принимаются студенты, уже изучавшие русский язык, а также студенты с нулевым знанием русского языка, а потому сильный акцент делается на их родной язык – чешский. В первом семестре бакалаврской учебной программы студенты знакомятся с правилами транскрипции слов и предложений русского языка, в течение второго семестра проводится активная работа по постановке (либо корректировке – у учащихся продвинутого уровня владения языком) правильного произношения звуков русского языка, в особенности парных мягких согласных, непарных твердых [ж], [ш], [ц] и непарного мягкого [ш':]. В системе чешского языка имеются только три пары согласных по твердости-мягкости [d]-[d'], [t]-[t'], [n]-[n'], тогда как в русском языке их выделяется обычно пятнадцать<sup>27</sup>. Также особое внимание уделяется постановке правильного произношения звука [ы], которого в чешском языке нет: есть две графемы *i*, *y* (а также *í*, *ý*), однако фонема в чешском языке одна - <*i*> (а также <*í*>).

В третьем семестре студенты могут выбрать семинар (факультатив) по фонетике русского языка, цель которого – ознакомить студентов с основными интонационными конструкциями (ИК) русского языка (по классификации Е. А. Брызгуновой) с акцентом на различия между русским и чешским языком.

Применительно к чешскому языку можно говорить о трех основных типах интонации<sup>28</sup>:

1. Интонация нисходящая (каденция), нейтральные предложения. Такой тип интонации обозначает обычно конец высказывания. Каденция в чешском языке может быть чисто нисходящей – в повествовательных предложениях, напр. *Přijde v poledne*; а также восходяще-нисходящей – в предложениях восклицательно-повествовательных либо восклицательно-повелительных, напр.: *Kam vlastně jedete? Přijde v poledne! Jenom ať neprší!*
2. Интонация восходящая (антикаденция) – интонация завершенных высказываний с коммуникативной функцией уточняющего вопроса, напр.: *Doneseš brambory?* Эти два типа сигнализируют в чешском языке границы высказывания.
3. Полокаденция, которая сигнализирует границы незаконченных отрезков высказывания, напр., при перечислении, отделении отдельных отрезков длинных высказываний и под. Такой тип интонации в чешском языке может также использоваться и в законченных высказываниях, тогда он сигнализирует сомнение, опасение говорящего, напр.: *Že bys mě nepoznal? Ten vlak ti ujede!*

Каждую неделю студенты знакомятся с одной интонационной конструкцией русского языка, упражняются, читая предложения и небольшие диалоги. При чтении диалогов проходит работа в парах. Конструкция ИК-1 не представляет для студентов никакой сложности. Конструкции ИК-2, ИК-3, ИК-4 оказываются для чешских студентов сложными, т. к. это преимущественно конструкции, употребляющиеся в вопросительных предложениях, которые в чешском характеризуются восходящей интонацией

<sup>27</sup> При обучении РКИ, на наш взгляд, не стоит вступать в дискуссию относительно самостоятельности <г'>, <к'>, <х'>. В русско-чешском аспекте уместнее говорить о трех парах фонем по твердости-мягкости в чешском языке и пятнадцати парах в русском языке.

<sup>28</sup> Подр. см. Krčmová 2012.

(антикаденцией), где интонационный центр находится в конце вопросительного предложения. В качестве примера студентам предлагается чешское изъяснительное предложение: *Petr bude doma zítra*. Далее студенты совместно с преподавателем разрабатывают ситуативную модель-диалог с переводом на русский язык<sup>29</sup>: Ниже предлагаем примерное развитие такого ситуативного диалога:

<i>Kdy bude Petr doma?</i>	<i>Когда будет Петр дома?*</i>
	<i>Когда Петр будет дома?</i>
<i>Bude Petr doma zítra?</i>	<i>Будет Петр дома завтра?*</i>
	<i>Петр будет дома завтра?</i>
<i>Kdo? Petr? Bude doma zítra? Kmo? Petr? Будет дома завтра?</i>	
<i>Kdo? Petr? Doma? Zítra?</i>	<i>Кто? Петр? Дома? Завтра?</i>

Студенты озвучивают чешские вопросы и под каждым схематично изображают повышение либо понижение тона. Далее студенты переходят к русским вопросительным предложениям и реагируют, в первую очередь, на то, что каждый из вопросов поставлен иначе, нежели предыдущий: задачей каждого из вопросов является узнать что-то другое – время, лицо, будет ли данное лицо завтра дома и т. д.<sup>30</sup> Так, студенты подчеркивают интонационный центр в каждом из русских вопросительных предложений и составляют примерные схемы повышения и понижения тона. Затем предложения озвучивают. Для большей эффективности студентам предлагаются аудиозаписи чешских и русских повествовательных предложений, а также чешских и русских вопросов.

При работе с ИК-5, ИК-6, ИК-7 особое внимание уделяется тому, что это, в основном, эмоционально окрашенные предложения, т. е. их коммуникативной задачей является не столько сообщение какой-либо информации, но прежде всего передача эмоций (удивления, восхищения, радости, гнева, непонимания, обиды и пр.). Здесь уместно обратить внимание на то, что интонация, будучи языковым средством, выполняет определенные функции: выделение в речи высказывания и его смысловых частей, выражение коммуникативной цели высказывания, передача субъективного отношения говорящего к высказываемому, стилистическая функция и отражение эмоционального состояния говорящего (подр. см. Битехтина, 2011).

При работе с ИК-5 студентам предлагается сравнить по эмоциональной окраске и коммуникативной функции два предложения (приводим модели таких предложений):

*На кого ты похож? (ИК-2)*  
*На кого ты похож?! Весь в грязи! (ИК-5)*

Далее оба предложения анализируются с точки зрения своей коммуникативной цели и эмоциональной окраски. После этого предложения проговариваются/прочитываются с правильными интонационными конструкциями<sup>31</sup>. Для самостоятельной работы студентам предлагается задание следующего типа:

- Составьте диалог (коммуникативную ситуацию), где данное предложение можно использовать с ИК-2 и ИК-5.

*Что ты наделал?*  
*Как ты себя ведешь?*

<sup>29</sup> При переводе в некоторых случаях (такие предложения обозначены знаком \*) сохраняется чешский порядок слов, чтобы студенты как можно более точно видели разницу между интонацией в русском и чешском языках.

<sup>30</sup> Другими словами, интонационный центр в русских вопросах, особенно многословных, может быть в зависимости от коммуникативной ситуации подвижным.

<sup>31</sup> Большая роль отводится также работе, связанной с определением двух интонационных центров и их правильной постановкой (произношением).

*Что ты себе позволяешь?*

*С кем ты дружишь?*

*О чем ты думаешь?*

При ознакомлении чешских студентов с ИК-6 внимание уделяется графической схожести предложений, в которых можно использовать ИК-2 (если их рассматривать как вопросительные предложения с вопросительным словом) и ИК-6 (выражения недоумения, удивления или вопроса-размышления), напр.: *Почему он не приехал?* В качестве типичного задания предлагается следующее:

- Выразите удивление либо недоумение при помощи ИК-6.

*Куда я положила ключи?*

*Где я его встречала?*

*Что я буду с этим делать?*

*Когда они вернутся?*

*Что это с ними?*

При работе с ИК-7, которая используется в экспрессивных высказываниях, где усиливается утверждение, отрицание либо оценка, эффективным способом работы оказывается составление мини-диалогов (коммуникативных ситуаций) с подключением актерских способностей студентов. Типичное задание может выглядеть так:

- Ответьте на вопросы отрицательно, используя ИК-7.

Образец: – *Пойдем в кино?*

– *Да куда там кино! Некогда мне!*

*Сходим на футбол?*

*Поедем летом к морю?*

*Будешь защищать дипломную работу?*

*Бабушка приедет завтра?*

*Вы купили новую машину?*

Работа с интонационными конструкциями русского языка в третьем семестре бакалаврской учебной программы является последним семестром, где студенты имеют возможность непосредственного контакта с фонетикой как научной дисциплиной и – одновременно – учебным предметом, поэтому здесь очень важно не просто ознакомить студентов с системой интонационных конструкций русского языка и научить правильному их использованию, но и обучить студентов навыку правильного слушания и правильной интерпретации русских ИК в зависимости от коммуникативной ситуации либо в зависимости от функции данной ИК в контексте.

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

БИТЕХТИНА, Н. Б. (2011): *Русский язык как иностранный: фонетика*. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 128 с. ISBN 978-5-88337-248-2.

КАСАТКИН, Л. Л. (2010): *Краткий справочник по современному русскому языку: Учебное пособие*. 4-е изд., испр. Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010. 400 с. ISBN 978-5-462-01006-4.

МЕЧКОВСКАЯ, Н. Б. (2001): *Общее языкознание. Структурная и социальная типология языка: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей*. 2-е изд. Москва: Флинта, Наука, 2001. 312 с. ISBN 5-89349-275-7 (Флинта), ISBN 5-02-011783-8 (Наука).

ФЕДОТОВА, Н. Л. (2013): *Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс)*. СПб.: Златоуст, 2013. 192 с. ISBN 978-5-86547-684-9.

ЯНКО, Т. Е. (2008): *Интонационные стратегии русской речи в сопоставительном аспекте*. М.: Языки славянской культуры, 2008. 312 с. (Studia philologica). ISSN 1726-135X, ISBN 978-5-9551-0267-2.

КОНЕЧНЫЙ, J. (2015): *Praktická fonetika ruského jazyka pro budoucí učitele*. Praha: Karolinum, 2015. 170 s. ISBN 978-80-7290-835-6.

KRČMOVÁ, M. (2012): *Fonetika a fonologie*. In Příruční mluvnice češtiny. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2012. S. 21-64. ISBN 978-80-7106-624-8.

PALKOVÁ, ZD. (2013): *Přesahy mezi melodémy v běžné řeči*. In Studie k moderní mluvnici češtiny. 5, K české fonetice a pravopisu / [Martin Beneš ... et al.]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. S. 87-105. (Monografie). ISBN 978-80-244-3526-8 (brož.).

**Профиль автора:**

*Mgr. Anastasia Sokolova, Ph.D.*

Научные интересы: русский как иностранный, фонетика русского языка, история русского языка.

**sokolova@ped.muni.cz**

Университет им. Т. Г. Масарика  
Педагогический факультет  
Кафедра русского языка и литературы  
Поржичи 9  
603 00  
Брно, Чешская Республика

**About the author:**

*Mgr. Anastasia Sokolova, Ph.D.*

Research interests: Russian as a foreign language, phonetic of the Russian language, history of the Russian language.

**sokolova@ped.muni.cz**

The Masaryk University  
Faculty of Education  
Department of Russian language and Literature  
Porici 9  
603 00  
Brno, Czech Republic

## ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ ЛЕКЦИЙ КАК ПРОБЛЕМА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

### TRAINING IN THE PERCEPTION OF LECTURES AS A PROBLEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Елена Николаевна Тарасова

**Резюме.** В статье рассматриваются трудности восприятия звучащего текста (учебных лекций по специальности) учащимися-нефилологами в рамках проблемы обучения русскому языку в специальных целях. Отмечаются субъективные трудности, связанные с характеристиками адресата и адресанта научно-педагогического дискурса, и объективные трудности, вызванные сложностью самого научного знания и трудностью его восприятия. Указывается на необходимость изучения и лингвометодического описания лекции как реализации научно-педагогического дискурса в интересах создания научно обоснованной и методически целесообразной системы формирования навыков и умений восприятия лекций иностранными учащимися и её воплощения в современных качественных учебных пособиях.

**Ключевые слова.** Русский язык в специальных целях, объективные и субъективные трудности восприятия лекций, научно-педагогический дискурс, методика формирования навыков и умений восприятия лекции.

**Abstract.** The article discusses the difficulties of interpreting sounding text (educational lectures, specialty) pupils nephrologie within the problems of teaching Russian language for special purposes. Marked subjective difficulties associated with the characteristics of the recipient addressee of scientific-pedagogical discourse, and objective difficulties caused by the complexity of the scientific knowledge and the difficulty of its perception. The necessity to study and describe the linguistic teaching lectures as implementation of scientific-pedagogical discourse in the interest of a scientifically sound and methodologically appropriate system for the formation of skills of perception of lectures for foreign students and its implementation in a modern high-quality textbooks.

**Key words.** Russian language for special purposes, objective and subjective difficulties of perception of the lectures, scientific-pedagogical discourse, the technique of formation of skills of perception lectures.

Исследовательский интерес к проблеме обучения иностранных учащихся восприятию и записи лекций не ослабевает (Хавронина, 2013; Губарева 2015; Крылова, 2015; Николенко 2015 и др.). И это вполне объяснимо, так как в российских высших учебных заведениях слушание лекций является важным средством приобретения специальных знаний, а умение аудировать и записывать лекционный материал относится к числу сложных речевых умений.

Так, обращая внимание на возрастающий в настоящее время удельный вес самостоятельной работы студентов, в том числе за счет сокращения лекционных часов, С. А. Хавронина отмечает: «Значение каждой лекции и в образовательном, и в воспитательном отношении не снижается, а наоборот возрастает. Современные инновационные технологии, являясь важным источником научных знаний, не могут заменить непосредственного педагогического общения – взаимодействия учителя и ученика» (Хавронина, 2013, 169-171). Описывая причины трудностей аудирования лекций иностранными студентами первого курса, исследователь указывает на разрыв между большим по объёму и сложным по содержанию и оформлению материалом лекционного курса и ограниченными возможностями иностранных учащихся, прошедших довузовскую подготовку. Отмечает несоответствие коммуникативной, общеобразовательной и предметной компетенции иностранных студентов требованиям учебного процесса на основном курсе (там же).

Практика обучения показывает, что восприятие содержания лекционного материала вызывает значительные трудности у иностранных студентов. Преподаватели-практики

видят причины в лингвистических особенностях научного стиля речи (наличии глагольно-именных сочетаний, преобладании форм родительного падежа, большого количества сложных предложений и т. д.), которые сказываются на понимании содержания лекции. Указывают также на недостаточно высокий уровень развития аудитивных умений учащихся, невысокий уровень владения лексическими и грамматическими средствами, незнание дискурсивных единиц, обеспечивающих когерентность текста и неразграничение их принадлежности к разным типам речи – описанию, рассуждению, объяснению.

Трудности аудирования лекций связывают с информативной сложностью предъявляемого материала и недостаточностью базовых знаний, необходимых для усвоения новой информации. Объясняют напряженной работой психики учащегося (т. к. слуховой анализатор имеет меньшую пропускную способность, чем зрительный), артикуляционными особенностями и быстрым темпом речи лектора; отсутствием необходимого учебно-методического обеспечения подготовки студентов к восприятию лекций (плана, списков опорных терминов).

В числе причин, вызывающих трудности при восприятии лекций, ученые-методисты указывают также обучение иностранных учащихся особенностям русской научной речи преимущественно на основе её письменного представления, что усложняет подготовку учащихся к адекватному общению в учебно-научной сфере деятельности, где они испытывают потребности не только в письменной, но и в устной форме коммуникации (Хавронова, 2013; Левина, 2003; Губарева, 2015).

Несмотря на сложившееся представление о записи лекций как об одном из важнейших видов учебной деятельности, вызывающем наибольшие затруднения, в научно-методических работах отсутствует единство взглядов на методику формирования соответствующих умений и навыков.

Так, в статье «Некоторые аспекты обучения иностранных учащихся восприятию и записи лекций по языку специальности» под комплексным характером обучения слушанию и записи лекции понимается использование для обучения таких видов речевой деятельности, как чтение и говорение, а также «всех организационных форм занятий: аудиторной и внеаудиторной» (Крылова и др., 2015, 325). Далее описывается характер учебного материала, предлагаемого для обучения, который представляет собой структурированный специальный текст: 1) по содержанию и способу подачи материала – информационные, проблемные и смешанные типы лекций; 2) по дидактическому назначению – вводные, тематические, обзорные и др. типы лекций. К сожалению, система работы с названным материалом не нашла описания в упоминаемой статье. Авторы уделяют внимание только одному из субъектов учебного процесса – преподавателю, его умению преподнести материал, управлять процессом воздействия на ум и психику иностранных учащихся, активизировать и развивать их мышление и память. (там же, 326).

Трудности понимания лекций иностранными студентами, безусловно, связаны с условиями предъявления информации. В этой связи С. А. Хавронова справедливо указывает на важность совместных усилий преподавателей-русистов и преподавателей-предметников: «Преподаватель вуза, в отличие от специалиста-исследователя, имеет дело не только с предметом, но и с учениками. Преподавателям-предметникам, работающим на первом курсе, следует знать о трудностях иностранных студентов, понимать их причины и учитывать при подготовке к лекциям, продумывая наиболее целесообразные приемы и способы, если не полного устранения трудностей, то, по крайней мере, постепенного их ослабления. Большую помощь в этом отношении могут оказать преподаватели русского языка». Что же касается развития умений и навыков восприятия лекций иностранными

учащимися, то, по мнению исследователя, «способность понимать иноязычную устную речь в условиях реального общения может быть только результатом «обильного слушания» – длительной, специально организованной, целенаправленной и методически целесообразной тренировки на постоянно расширяющемся и усложняющемся языковом и текстовом материале» (Хавронина, 2013, 171-172).

Отсутствие единства взглядов на методику формирования умений и навыков восприятия и записи лекций находит свое отражение в практике обучения и в практике создания учебных пособий. Представляет интерес лингвометодическая модель обучения русскому языку иностранных учащихся инженерного профиля (Авдеева, Васильева, Левина, 2001), состоящая из трёх этапов: первый этап – предъявление учащемуся оригинального диалога по специальности, где с помощью уже изученных лексико-грамматических конструкций вводится новая предметная информация; второй этап – предъявление оригинального текста лекции, послужившего основой для диалога (на этом этапе учащиеся знакомятся с более сложной формой выражения специальной информации, с иным языковым материалом, обслуживающим устную научную речь); третий этап – предъявление фрагмента аутентичного монологического текста, взятого из учебника (студенты знакомятся с письменной формой научной речи, её лексико-синтаксическими особенностями). Правда, вызывает определенное сомнение комментарий ко второму этапу работы, заключающийся в том, что текст лекции может предъявляться как в устной, так и в письменной форме. (Левина, 2003, 178-181).

В основу учебного пособия по аудированию «Я слышу и понимаю» О. К. Грековой, Е. А. Кузьминой положены фрагменты аутентичных лекций для студентов-филологов. Система упражнений, предлагаемая авторами, направлена на обучение пониманию содержания, осознанию структуры и композиции лекции. Целям развития разных видов памяти служат задания на схематическую запись содержания лекции, на оформление логической структуры текста, на сворачивание текста до двух-трех-шести предложений, на включение в текст дополнительного материала пояснений, определений. Пособие содержит рубрику «Я не понимаю», в которой формулируются вопросы по материалу, оставшемуся для студентов неясным. По мнению авторов, выполнение заданий этой рубрики способствует самоконтролю и оценке собственных знаний, стимулирует к дополнительной самостоятельной работе над учебным материалом.

Очевидно, что обеспечение необходимого уровня сформированности умений и навыков в различных видах речевой деятельности на русском языке в значительной степени зависит от наличия современных учебных пособий, удовлетворяющих коммуникативные запросы обучающихся. Однако такие пособия нередко создаются для потребностей конкретного вуза, и в силу своего узкопрофильного характера не выходят за рамки внутреннего пользования. Изучение практики создания подобных пособий могло бы существенно обогатить методику обучения русскому языку как иностранному.

В военных вузах в настоящее время отсутствуют современные учебные пособия для иностранных военнослужащих (ИВС), обеспечивающие формирование и развитие умений восприятия и записи лекций. Автором статьи была предпринята попытка создания такого пособия для учащихся-нефилологов военного профиля обучения. Учебный комплекс «Обучение аудированию и записи лекций иностранных военнослужащих» предназначен для курсантов из стран ближнего и дальнего зарубежья, обучающихся на основном курсе, и состоит из двух частей: книги для преподавателя и книги для учащегося (Тарасова, Бубнова, 2013).

Многолетняя практика обучения иностранных военнослужащих показала, что умение слушания и записи лекций по специальным предметам, относится к числу сложных комплексных речевых умений, которые формируются стадийно. Становление названного умения требует не только высокого уровня сформированности самостоятельных навыков аудирования, мыслительной переработки воспринимаемой на слух информации и письма, но и формирования комплексных умений, связанных с осуществлением этих процессов в их взаимодействии, что имеет место при записи лекций. Эта позиция сформулирована Е. И. Мотиной в монографии «Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов» (Мотина, 1983, 124).

Разделяя основные положения этой концепции и исходя из многолетнего опыта работы с названным контингентом, мы избрали системный подход к описанию и представлению учебного материала, основывающийся на базовых понятиях взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, с одной стороны, и на учете системных свойств изучаемого языкового материала – с другой. Система заданий к каждому тексту имеет общую структуру, включая задания для самостоятельной работы. После введения терминологических единиц и синтаксических конструкций, типичных для подъязыка той или иной дисциплины, организуется работа по развитию умений аудирования (I), мыслительной переработки текста для его записи (II), письменной фиксации полученной информации (III), комплексных речевых умений записи лекций (IV). Задания, позволяющие развивать комплексные речевые умения записи лекций, строятся на материале, обеспечивающем подготовку к слушанию лекций по физике, информатике, психологии и педагогике, философии, военной истории, правоведению и тактике подразделений войсковой ПВО.

Таким образом, описываемое учебное пособие впервые в практике преподавания РКИ в военных учебных заведениях представляет обучение иностранных военнослужащих названному виду учебной деятельности как методически целесообразно организованную систему, что позволило избежать недостатка многих произведений учебно-методического жанра, которые нередко в действительности предлагают лишь набор концептуально и методически не связанных упражнений.

Такая система преследует цель способствовать развитию умения слушания и записи лекций по курсу подготовки военных специалистов, а также предметов естественнонаучного, гуманитарного и социально-экономического цикла. Структура и дидактическое наполнение учебного пособия дают широкие возможности для гибкого управления процессом формирования и развития названных групп умений.

Изложенный материал приводит нас к выводу: для того чтобы выработать единые подходы к созданию адекватной целям обучения и методически целесообразной системы обучения восприятию лекций, представляется важным, прежде всего, исследовать и описать лекцию как учебно-научный жанр.

На сегодняшний день в научно-методической литературе такое исследование отсутствует, о чем говорят и противоречивые характеристики лекции как «замкнутой системы, имеющей свои закономерности», как «формы определённых речевых реализаций», «формы устного научного дискурса» и «жанра педагогического дискурса». Отдельные исследователи указывают на её близость к русскому разговорному дискурсу (Левина, 2003).

Сопоставительный анализ научного и педагогического дискурсов позволяет видеть не только их отличительные черты. Общеизвестно, что педагогический дискурс

обслуживает процесс передачи предметных (дисциплинарных) знаний с целью получения профессионального образования. Поскольку лекция предназначена для передачи научных знаний (обслуживает учебно-научную деятельность учащихся), безусловно, имеются точки пересечения педагогического и научного дискурсов. Описывая объясняющую стратегию педагогического дискурса как последовательность интенций, сориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний о мире, исследователи отмечают, что именно данная стратегия сближает педагогический дискурс с научным, а для учащегося цели педагогического дискурса в значительной степени совпадают с целями научного общения (Карасик, 2004, 256). Данное наблюдение позволяет нам рассматривать лекцию как реализацию научно-педагогического дискурса.

Такой подход дает возможность иначе взглянуть на природу и характер трудностей, которые возникают у иностранных учащихся при восприятии лекционного материала. Даже беглый обзор, приведенный выше, позволяет определить наличие трудностей как объективного, так и субъективного характера.

*Субъективные трудности* связаны с экстралингвистической ситуацией, с характеристиками адресата и адресанта научно-педагогического дискурса. Здесь имеет значение и уровень подготовленности слушателя, и, что не менее важно, уровень подготовленности лектора, его профессионально-педагогической компетентности, его способности донести научное знание в форме, доступной для восприятия иностранной аудиторией.

*К объективным трудностям* следует отнести сложность самого научного знания и трудность его восприятия, сложную природу лекции как реализации научно-педагогического дискурса.

Таким образом, интересам создания научно обоснованной и методически целесообразной системы формирования навыков и умений восприятия лекций иностранными учащимися и её воплощения в современных качественных учебных пособиях, будет способствовать более пристальное изучение и лингвометодическое описание лекции как реализации научно-педагогического дискурса. Представляется также принципиально важным формировать названные навыки и умения на основе устных аутентичных лекций, при этом учитывать субъективные и объективные факторы, вызывающие затруднения в восприятии устного лекционного материала. Выявление и составление полного перечня таких трудностей может в значительной степени облегчить задачу разработки системы заданий, направленных на их преодоление.

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

- АВДЕЕВА, И. Б., ВАСИЛЬЕВА, Т. В., ЛЕВИНА, Г. М. (2002): *Рассуждения об аутентичности в методике обучения иностранных учащихся инженерного профиля*. In Мир русского слова, 2002, № 4. С.51-57.
- ГРЕКОВА, О. К., КУЗЬМИНОВА, Е. А. (2010): *Я слышу и понимаю. Учебное пособие по аудированию с CD-MP3*. М.: Флинта:Наука, 2010. 520 с.
- ГУБАРЕВА, С. А. (2015): *Особенности аудирования лекций по специальности для иностранных студентов включенной формы обучения*. In Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания 13-20 сентября 2015 г.). СПб., МАПРЯЛ, 2015. Т.10, С. 275-279.
- КАРАСИК, В. И. (2004): *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. М.: Гнозис, 2004. 390 с. ISBN 5-7333-0143.

- КРЫЛОВА, Т. В., ДОНСКОВА, Л. П., КРЫСАНОВ, В. В. (2015): *Некоторые аспекты обучения иностранных учащихся восприятию и записи лекций по языку специальности*. In Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVI. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова 26-28 ноября 2015 г. М.: Макс-Пресс, 2015. С. 325-326. ISBN 978-5-317-05115-0.
- ЛЕВИНА, Г. М. (2003): *Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу*. М.: Янус-К, 2003. 204 с.
- МОТИНА, Е. И. (1983): *Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов*. М.: Русский язык, 1983. 170 с.
- НИКОЛЕНКО, Е. Ю. (2015): *Текст лекции как соединение компонентов интерактивной лингводидактической среды*. In Слово. Грамматика. Речь. Вып. XVI. Материалы VI Международной научно-практической конференции «Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного». Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова 26-28 ноября 2015 г. М.: Макс-Пресс, 2015. С. 437-439. ISBN 978-5-317-05115-0.
- ТАРАСОВА, Е. Н., БУБНОВА, Н. В. (2013): *Обучение записи лекций иностранных военнослужащих. В 2-х частях / под общ. ред. Е. Н. Тарасовой*. Смоленск: ВА ВПВО ВС РФ, 2013. Ч.1 168 с., Ч. 2 136 с.
- ХАВРОНИНА, С. А. (2013): *Причины трудностей аудирования лекций иностранными студентами первого курса*. In Иноязычное образование в современном мире. Сб. научно-методических статей. М.: Кодекс-М, 2013. С. 169-176.

**Профиль автора:**

*Елена Тарасова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: русский как иностранный.

**tarasova.p@yandex.ru**

Военный институт физической культуры

кафедра русского языка

Б. Сампсониевский пр., д. 63

Санкт-Петербург

194044

**About the author:**

*Elena Tarasova, candidate of philological Sciences, associate Professor*

Research interests: Russian as a foreign language.

**tarasova.p@yandex.ru**

Military Institute of physical culture

Department of Russian language

B. Sampsonievsky PR., d. 63

Saint Petersburg

194044

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

### THE USAGE OF LANGUAGE SITUATIONS IN RUSSIAN LANGUAGE COURSE

Лариса Шевцова

Резюме: В данной статье рассматривается один из важных вопросов современной лингводидактики – роль и место речевых упражнений, способствующих развитию связной речи студентов. Особое внимание отводится ситуативным упражнениям по развитию связной речи, построенным с использованием активизации познавательной деятельности. В статье наводятся примеры речевых упражнений, предназначенных для студентов-иностранцев, которые хорошо владеют близкородственным языком (украинским). Приведенные упражнения можно использовать во время преподавания курса «Культура русской речи» для студентов-филологов специальности «Русский язык и литература» в педагогическом вузе.

Ключевые слова: речевая ситуация, развитие связной речи, ситуативные упражнения, познавательная активность, культура речи.

Abstract: One of the important questions in this article discusses one of the most important issues of modern linguistics - the role and place of speech exercises, which contribute to the development of connected speech of students. Particular attention is given to situational exercises for the development of connected speech, which are constructed using the activation of cognitive activity. Article includes the examples of speech exercises prepared for foreign students who have good knowledge of closely related languages (Ukrainian). These exercises can be used while teaching the course «Culture of Russian language» for students of philology specialty "Russian language and literature" in pedagogical high school.

Key words: speech situation, the development of connected speech, situational exercises, cognitive activity, speech culture.

Формированию речевой личности студента университета в той или иной степени способствуют практически все занятия по русскому языку. Различные виды работ положительно влияют на то, чтобы будущий филолог научился правильно использовать формы языка и речи. Задание преподавателя – найти среди них наиболее оптимальные, подходящие в данной учебной ситуации. **Цель** статьи: проанализировать один из важных вопросов современной лингводидактики – роль и место речевых упражнений, способствующих развитию связной речи студентов. Особое внимание при этом отводится ситуативным упражнениям по развитию связной речи, построенным с использованием активизации познавательной активности.

Главная цель преподавателя русского языка состоит в способствовании речевому развитию студента, который мог бы содержательно, связно и стилистически грамотно высказывать свои мысли. Эта цель реализуется в процессе формирования личности, которая владеет умениями и навыками свободно, коммуникативно оправданно пользоваться языковыми средствами в разных формах, сферах и жанрах речи, то есть владеет должным уровнем речевой компетентности, что является одним из главных условий социализации.

Таким образом, студент должен не просто владеть языком, а пользоваться им в различных жизненных ситуациях, то есть строить содержательное, грамматически и стилистически грамотное высказывание в зависимости от ситуации общения.

Проблема развития связной речи всегда была актуальной для ученых. Лингводидактические основы формирования умений и навыков связной речи рассмотрены в работах известных языковедов и педагогов Ф. Буслаева, И. Срезневского, К. Ушинского.

Психологические основы связной речи рассматривались Б. Баевым, Л. Выготским, Г. Костюком, И. Синицей и другими. Развитие речи в разные периоды формирования личности исследовали многие ученые: дошкольный период – А. Гвоздев, Д. Эльконин, Е. Тихеева и др., младшие школьники – С. Дорошенко, М. Львов и др., средний школьный возраст – М. Баранов, Е. Баринаова, А. Беляев, М. Рождественский, А. Текучев и др. Решение коммуникативных заданий освещалось в работах Т. Ладыженской, И. Синицы, М. Стельмаховича и др.

В центре внимания исследований последних десятилетий находится развитие связной речи. Язык – уникальное явление для общества, выступающее средством общения, познания и влияния, центром духовной культуры народа, основной формой выявления национального и личностного самосознания. Современный подход к изучению языка учитывает развитие устной и письменной речи, речевую культуру личности. Коммуникативное направление в преподавании языка предусматривает решение самого важного задания урока языка – его ориентацию на речь, на язык как средство общения и познания (Жинкин, 1982). Главная цель коммуникативных упражнений – использование определенной языковой единицы в процессе речи. Об этом читаем в работах Г. Иваницкой, В. Капинос, Г. Шелеховой и др.

Коммуникативный подход к работе по развитию связной речи предусматривает оптимальный выбор методов обучения. Вместе с традиционным для образовательной системы имитационным методом овладения устной и письменной речью большое значение приобретает метод моделирования высказывания. Он реализуется чаще всего в ситуативных заданиях, которые базируются на зависимости высказывания, его языкового оформления от речевой ситуации. Развивая у студентов умения соотносить содержание и форму своих высказываний с речевой ситуацией, эти задания дисциплинируют речь, формируют умение выбирать самый подходящий вариант языкового материала в соответствии с конкретной речевой ситуацией.

Восприятие и выполнение ситуативных заданий требует активизации процесса познания. Вопросы активизации познавательной деятельности рассматривались в работах психологов (Д. Богоявленский, Н. Менчинская, Г. Костюк, И. Синица, Г. Щукина и др.), дидактов (М. Ганелин, М. Данилов, И. Лернер, М. Скаткин и др.). Познавательная деятельность происходит с учетом создания определенных условий, при которых реализуется познавательная самостоятельность и активность учащихся. Интеллектуальная, волевая и эмоциональная стороны познавательного интереса воспринимаются как одно взаимосвязанное целое, а не отдельные его части. При такой организации обучения активная волевая деятельность заставляет ученика (студента) иметь позитивное полевое отношение к учебному материалу, познавательный интерес и волевое напряжение. Только в этом случае усвоение учебного материала будет эффективным. Учитывая это, преподаватель должен достичь эффективности в обучении путем применения форм деятельности, способствующих повышению продуктивности труда. Ситуативные упражнения являются практической реализацией заданий, поставленных перед процессом овладения знаниями.

Поскольку духовное развитие человека неотрывно связано с развитием его языковых способностей, важно в процессе овладения языком обратить особое внимание на развитие связной речи. Преподаватель должен сформировать у студентов элементарные речевые умения и навыки: понимать закономерности речи как вида деятельности, различать самые важные коммуникативные качества речи, обогащать

и усовершенствовать уровень устной и письменной речи. Именно с этой точки зрения подается учебный материал в пособиях Т. Ладыженской, В. Капинос и др.

Создание ситуативных упражнений является следствием практической реализации теории речевой деятельности с целью сформировать у студентов необходимые речевые умения:

- учитывать ситуацию общения и особенности адресата речи,
- умение формировать замысел будущего сочинения,
- умение использовать собранный материал для будущего высказывания,
- составление плана высказывания,
- умение пользоваться разными стилями и типами речи в соответствии с замыслом,
- умение выбирать речевые средства с учетом всех компонентов речевой ситуации,
- умение редактировать созданное высказывание и др. (Ладыженская, 2014).

Наличие этих умений поможет ученикам лучше овладеть процессом обучения, строить собственные высказывания не только на занятиях по русскому языку, но и во время овладения родным языком на более качественном уровне, общаться в реальных жизненных ситуациях. Продуктивность общения будет низкой, если не учитывать ситуацию общения. (Леонтьев, 2014). Высказывание будет качественным, если говорящий (автор) будет учитывать объем, тему и главную мысль высказывания, цель и место общения, особенности адресата речи, т. е. все компоненты речевой ситуации, определяющей стиль и тип речи. На этапе усовершенствования речевых умений особенно важно приблизить учебную речевую практику студентов к естественной речевой деятельности, осуществляемой в процессе общения. Поэтому задания должны носить ситуативный характер – к ним относится описание конкретных ситуаций, в которых предлагается создавать высказывания.

Рассмотрение упражнений в таком ключе требует детального изучения практического функционирования ситуативных заданий в условиях развития связной речи и комбинированно с овладением грамматическим и синтаксическим материалом.

Применение ситуативных заданий в процессе изучения русского языка как родного и иностранного рассматривалось на страницах журнала «Русский язык в школе», «Русский язык в национальной школе», «Русский язык и литература в учебных заведениях», «Русский язык за рубежом» и отдельных пособиях. Например, статьи Г. Гавриловой (ситуативные задания в процессе изучения грамматики), Е. Коротаевой (создание ситуации успеха на уроках развития связной речи), Г. Мурзо (создание учебных ситуаций при помощи видеозаписи на уроках развития связной речи), В. Сульниченко (речевые ситуации во время анализа текста как коммуникативной единицы), Н. Халезовой (речевые ситуации на уроках повторения) и другие разработки.

Рассмотренные современными русскими учеными-методистами актуальные направления изучения языка соответствуют главной цели обучения – овладению речевой деятельностью и формированию у студентов элементарной языковой компетентности (статьи Н. Шанского, М. Баранова, В. Бабайцевой, В. Капинос, Г. Лидман-Орловой, С. Львова, Е. Ширяева и др.).

Ситуативность как средство активизации познавательной деятельности учащихся широко используется в методике обучения иностранным языкам (английскому, немецкому, французскому и под.) в курсе общеобразовательной школы (работы И. Бим, Г. Пальмера, Е. Пассова и др.). Средством овладения связной иностранной речью является

коммуникативный метод, который строится на принципах: 1) речевой направленности учебного процесса, 2) индивидуализации обучения, 3) функциональности, 4) новизны, 5) ситуативности. (Пассов, 1991). Коммуникативность учебного процесса означает подобность процессу общения по основным признакам: целенаправленный и мотивированный характер речевой деятельности; наличие отношений между участниками акта общения, создающими ситуацию общения, обеспечивающую речевое партнерство; использование тех предметов обсуждения, которые действительно важны для человека конкретного возраста и уровня развития; применение речевых средств, функционирующих в реальном процессе общения.

Рассматривая ситуацию как систему взаимоотношений участников акта общения, ученые подчеркивают, что ситуативность – жизненно важное условие для обучения создавать высказывание. Стимулом для речи может быть только конкретная ситуация, а ситуативность – это соотношение фраз с теми взаимоотношениями, в каких находятся участники процесса общения (Уман, 1989). Сущность ситуативности показывает, что ее реализация невозможна без личностной индивидуализации, так как создание на уроке ситуаций как системы взаимоотношений возможно только при условии учета сведений о потенциальных участниках общения: собственный опыт, контекст деятельности, круг интересов, мировоззрение, чувства студентов и статус их личности в коллективе.

Включение ситуативности в создание коммуникативных упражнений является важным условием овладения как иностранной, так и родной речью.

На методику изучения связной речи при помощи ситуативных заданий влияет ряд факторов: определенные психологические механизмы, определяющие активизацию познавательной деятельности личности, развитие ее умственных способностей; компоненты, образующие речевую ситуацию; возрастные особенности учеников.

В основе создание речевых упражнений лежит активизация познавательной деятельности, направленная не только на улучшение процесса знаний, но и на формирование действенности и самостоятельности студента. В основе объяснения процесса активизации, как известно, лежит известное учение И. П. Павлова, согласно которому обучение трактуется как образование сложной системы условных рефлексов. Для их проникновения необходимо деятельное состояние отдельных участков коры головного мозга. Оно достигается благодаря количеству и новизне возбудителей, а также благодаря раздражителям, которые вызывают интенсивное дифференцирование, что, в свою очередь, обуславливает аналитико-синтетическую деятельность. И. П. Павлов подчеркивал, что последняя направлена на получение постоянных и точных сведений, на определение того, что соответствует действительности. Поэтому важным условием настоящей активизации познавательной деятельности студентов является побуждение к продуктивному поиску на основе соответственно организованной аналитико-синтетической деятельности, то есть стремление к познавательной активности (Щукина, 1988).

Под активной волевой деятельностью понимаем такую организацию обучения, которая требует от студента волевого напряжения, различной познавательной деятельности и эмоционального отношения к новому материалу (интереса, увлечения и под.).

Активная волевая деятельность лежит в основе создания разных видов учебных упражнений, в том числе и ситуативных.

Известно, что новые для себя предметы или явления человек может познавать по-разному: при помощи слова, приближенных к реальным средств наблюдения (моделей,

картин, рисунков, схем), а также путем непосредственного знакомства с новым (наблюдения за процессами, чтение художественной литературы, прослушивание музыкальных произведений). Используя любой из названных способов, преподаватель учитывает необходимость его применения. Решающее влияние имеют правильная организация и проведение такого вида работы, который бы возбуждал умственную деятельность студента. Важную роль при этом играет наблюдение как активный умственный процесс. Наблюдение требует усилий со стороны ученика и возникает в результате заинтересованности. Наблюдение и восприятие помогают активизировать познавательную деятельность.

Развивая эти положения, П. Гальперин считает, что эффективного обучения можно достичь путем руководства процессом обучения, то есть деятельностью студента, в результате которой у него формируются новые знания и умения, или же имеющиеся знания и умения приобретают новое качество (Гальперин, 1981). Ученый приходит к выводу, что основой для выполнения упражнений является учебно-познавательная деятельность студента, которой преподаватель может руководить.

Исследуя проблему создания и применения заданий, дидакты отталкиваются от философского понимания функционирования познания. Деятельность следует рассматривать как комплекс предметов, явлений или процессов, находящихся в определенном соотношении. Этот комплекс изменяется, явления появляются и исчезают, влияя при этом на появление других явлений и процессов, а процессы, в свою очередь, обуславливают изменения в определенном порядке вещей и т. д. Явление или процесс действительности изменяют не весь комплекс, а только некоторые его фрагменты. В самом явлении или процессе принимают участие только определенные компоненты деятельности. Те из них, которые присутствуют в процессе или явлении, образуют фрагмент, называемый ситуацией. Таким образом, исходным моментом для выполнения каждого упражнения является учебная ситуация.

Учитывая сказанное ранее, выполнение речевых упражнений невозможно без создания определенных учебных ситуаций. Выполнение таких упражнений влияет на психические процессы студента, заставляя его тем самым активно работать с учебным материалом.

Наведем примеры речевых упражнений, предназначенных для обучения студентов-филологов русскому языку как близкородственному (к украинскому).

Упражнение 1. *Представьте себя в роли учителя русского языка. Поставьте ударение в словах. Объясните вашим ученикам материал о разноместном ударении в русском языке, используя приведенные примеры.*

Белый, бела, бело, белы, бледный, бледна, бледен, бледно, бледны, вязкий, вязка, вязко, вязок, вязки, тенистый, неумомима, неумомимы, сковороды, сковородам, сковородами, о сковородах, серьга, серьги, серьге, серьгу, серьгой, о серьге, строфы, строф, строфам, строфами, о строфах, скула, скулы, скуле, скулу, скулой, о скуле, звоню, звонишь, звонит, звоним, звоните, звонят, ращу, растишь, растим, растите, растят, творю, творишь, творим, творит, творите, творят, введенный, введен, введена, введено, введены, взбешен, взбешена, взбешено, взбешены, налил, налила, налило, налили, налилса, налиласа, навилась, навилса, навились, отозвался, отозвалась, отозвался, отозвалось.

Упражнение 2. *Представьте, что вы участвуете в конкурсе на приз «Хорошее знание русского языка». Вам нужно объяснить комиссии материал о различных случаях употребления частей речи. Для этого нужно выбрать правильную форму слова, отбросив неправильную. Правильные ответы запишите.*

Выпить квасу/кваса, съесть две рыбки/ двух рыбок, вывести положительные типы/ положительных типов, их было пятеро/ пять, трое лисиц/ три лисицы, свойствен/ свойственен, бездействен/ бездейственен, слаще/ слаже, пара ботинок/ ботинков, пара носок/ носков, среди туркмен/ туркменов, среди турок/ турков, несколько ампер/ амперов, несколько грамм/ граммов, отряд драгун/ драгунов, несколько басен/ басней, двускатная/ двухскатная крыша, по два килограмма/ по двух килограммов, уведомить: уведомь/ уведоми, положить: положи/ полож, колышет/ колыхает, мурлычет/ мурлыкает, кличет/ кликает, капает/ каплет лекарство, двигает/ движет мебель, утих/ утихнул, много народу/ народа, описывать бактерии/ бактериев, поймать двух рыбок/ две рыбки, поехали на метро/ на метре, нас было три/ трое, соответствен/ соответственен, бесчувствен/ бесчувственен, ловче/ ловчее, пара валенок/ валенков, кило апельсин/ апельсинов, среди румын/ румынов, среди узбек/ узбеков, несколько аршин/ аршинов, несколько килограмм/ килограммов, отряд гусар/ гусаров, несколько кочерег/ кочергов, двукрылые/ двухкрылые насекомые, по три месяца/ по трех месяцев, почистить: почисти/ почисть, выправить: выправи/ выправь, щиплет/ щипет, мяукает/ мяучит, сыплет/ сыпет, крыша каплет/ капает, им движет/ двигает чувство сострадания, отверг/ отвергнул, привык/ привыкнул, исчез/ исчезнул.

Упражнение 3. *Объясните вашим знакомым студентам, плохо знающим русский язык, учебный материал о роде имен существительных. Используйте приведенные примеры.*

Вуаль, просек/ просека, манжет/ манжета, моль, шампунь, тюль, рельс/ рельса, кашне, шимпанзе, кенгуру, леди, денди, Миссисипи, Чили, США, Тбилиси, Капри, Конго, Сан-Франциско, «Фигаро», овощ, толь, мозоль, бандероль, шоссе, какаду, колибри, кофе, плацкарт/ плацкарта, кашпо, метро, Баку, Брно, Кутаиси, Осло, Бордо, Колорадо, Токио, Хельсинки, «Юманите».

Упражнение 4. *Представьте, что вам нужно первокурсникам объяснить материал о транскрипции в русском языке. Подчеркните произносимые гласные, затранскрибируйте слова.*

Безвозмездный, сердце, солнце, гигантский, проездной, касса, счастливый, окрестность, честность, контрастный, аллея, шестнадцать, поздний, голландский, лестный, безмолвствовать, сверстник, поздно, праздновать, тростник, хлестнуть, чувствовать, целостный, явственный, яростный, корыстный, местный, комендантский, голландский, доблестный.

Упражнение 5. *Докажите вашим однокурсникам, что правильно использовать ту, а не иную форму слов в приведенных ситуациях. Правильный ответ запишите.*

Тысяча книг расставлена / расставлены на полках. Большинство рабочих согласилось / согласились поработать. Институт – это где учатся студенты. Хорошее знание машины – это сказывается на работе. Пушкин будет великий русский поэт. Регулировщики указывают путь. Тройка лошадей стояла / стояли у ворот. Колонна автомашин вышла / вышли из города. Большое внимание он уделил на тесную связь / тесной связи между качеством работы и дисциплинированностью. Лектор подробно остановился о/на разных сторонах проблемы. Правильное ведение журнала (– это) обеспечивает успех дела. Неоднократно подчеркивалось то/о том, что качество работы влияет на результат.

Упражнение 6. *Представьте, что вы корректор, работающий в журнале «Наука и жизнь». Выберите правильный вариант среди примеров, запишите его.*

Добивался яркого блеск(а,у) стекол, друзья не слышали его несуразного вздор(а,у), ботинком не хватало лоск(а,у), требовал степного простор(а,у), уходил от громкого

разговор(а,у), машина не развивала быстрого ход(а,у), они не знали страх(а,у), наслушался вашего спора(а,у), натерпелся страх(а,у), сколько визг(а,у), взял без спрос(а,у), шли без шум(а,у).

Упражнение 7. *Давайте устроим дискуссию на тему «Формы именительного падежа множественного числа имен существительных». Образуйте и запишите правильные формы как подготовительный этап к дискуссии.*

Адрес, бег, доктор, профессор, инженер, катер, номер, рукав, поезд, шелк, хутор, череп, бок, желоб, сад, торт, директор, повар, сторож, тетерев, холод, лацкан, край, паспорт, офицер, перепел, мастер, снег.

Упражнение 8. *Побудьте в роли преподавателя. Объясните вашим сокурсникам материал на тему «Окончания имен существительных», используя правильную форму слов.*

Много валенок/валенков, гренадер/ гренадеров, носок/носков, гектар/гектаров, партизан/партизанов, драгун/драгунов, баклажан/баклажанов, грузин/грузинов, подмосток/подмостков, консерв/консервов, макарон/макаронов, ясель/яслей, шаровар/шароваров, каникул/каникулов, панталон/панталонов, именин/именинов, цимбал/цимбалов, высевок/высевков, хором/хоромов, бредней/бреднев, брызг/брызгов, жабер/жабров, хлопот/хлопотов, грабель/граблей, вирш /виршей, розвален/розвальней, мемуар/мемуаров, дел/делов, яблоч/яблочков, мест/местов.

Упражнение 9. *Представьте себя в роли учителя русского языка. Расскажите ученикам, какие формы будут правильными, ответ мотивируйте.*

Стакан чаю/ чая, уничтожить микробы / микробов, охарактеризовать персонажи / персонажей, был в вагон-ресторане /в вагоне-ресторане, работниц было трое/ три, безнравствен / безнравственен, бессмыслен / бессмысленен, звонче / звончее, пара погон / погонов, кило мандаринов / мандарин, среди грузин /грузинов, среди таджиков /таджик, несколько вольт /вольтов, несколько ватт /ваттов, отряд партизан /партизанов, несколько яблонь /яблоней, двудольные растения /двухдольные растения, по девяносто тетрадей/ по девяноста тетрадях, напоить: напои /напой, высыпать: высыпи /высыпь, плещет /плескает.

Упражнение 10. *Проанализируйте текст. Охарактеризуйте по схеме речевую ситуацию.*

1. *Тема высказывания.*
2. *Основная мысль.*
3. *Цель общения (обобщение, сообщение, влияние на адресата).*
4. *Адресат речи (один или несколько).*
5. *Место общения (официальные или неофициальные обстоятельства).*
6. *Способ общения (устная или письменная речь).*
7. *Тип речи (повествование, описание, рассуждение).*
8. *Стиль речи (научный, официально-деловой, разговорный, художественный, публицистический).*
9. *Стилевые особенности:*
  - А) *характер слов и словосочетаний,*
  - Б) *употребление частей речи,*
  - В) *синтаксические конструкции,*
  - Г) *построение текста,*
  - Д) *стилистические фигуры (антитезы, инверсии, риторические вопросы, эпитеты, сравнения, гиперболы и т. д.)*

И вдруг накануне получения английского паспорта, когда для Евгении Ивановны открылась дверь в желанное, обеспеченное будущее, независимое в ее положении от страха, голода или чужой низменной воли, она необъяснимо заболела.

По мере продвижения на север все более тускнели в ее глазах волшебные мелочи путешествия, а необузданная радость бытия сменялась холодом томления и одиночества. Евгения Ивановна зябла и влажными покрасневшими глазами всматривалась в такой недостижимый на севере, затянутый сизой дымкой горизонт. Светила турецкой медицины не обнаружили в организме женщины каких-либо угрожающих изменений, однако незримый недуг смывал ее краски и сияние, как фреску со стены. Вместе с загаром сошла свежесть кожи, вслед за погасшей улыбкой омрачились глаза. Спазматическое молчание жены, в которое никак не удавалось пробиться мистеру Пикерингу, пугало его даже сильнее ее физического увядания. В предупреждение нередкого среди русских изгнанников сумасбродного конца англичанин вопреки своим убеждениям предпринял необходимые розыски.

На другой день англичанин случайно застал жену за разглядыванием ветхой, немедленно куда-то исчезнувшей газетки, - однако заплаканного лица своего скрыть от супруга Евгения Ивановна не успела. В ту же ночь, снова как-то мимоходом, он обнаружил наконец за внутренней, оторвавшейся обклейкой чемодана тот загадочный, полуистлевший в складках газетный лист. находка выдавала мистеру Пикерингу наличие тайного плана в жизни его жены, по счастью, недостаточного для политического преследования в Европе (Л. Леонов).

Предложенные упражнения могут быть полезны к использованию в курсе «Культура русской речи» для студентов-филологов специальности «Русский язык и литература» в педагогическом высшем учебном заведении. Упражнения способствуют уточнению и обогащению словаря студентов, позволяют разобраться в сложных случаях употребления слов. Подобные речевые упражнения стоит внедрять в практику работы преподавателя, поскольку они являются тем средством, которое способствует не только усвоению знаний, усовершенствованию речевых умений и навыков, но и познанию реальной действительности. Познавая объективную реальность, человек усваивает ее предметы и явления, анализ и синтез которых становятся средством познания. В сознании человека сохраняются представления об элементах действительности, которые становятся конкретно-предметным содержанием общения. Выбор тем обучения, отражающийся в упражнениях, ориентирован на использование конкретно-предметного содержания общения. Учитывая сказанное, использование речевых упражнений необходимо в курсе изучения русского языка как иностранного и родного.

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

- БАРАНОВ, М. Т. (1998): *От риторики к развитию речи в школах России*. In *Русский язык в школе*. 1998, №4. С.50-57.
- ГАЛЬПЕРИН, П. Я. (1981): *Текст как объект лингвистического общения*. Киев: Наука, 1981. 144 с. ISBN 978-5-397-00031-4.
- ЖИНКИН, Н. И. (1982): *Речь как проводник информации*. М.: Наука, 1982. 270 с. ISBN 5-94244-010-7.
- ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т. А. (2014): *Риторика. Методические рекомендации*. М.: Ювента, 2014. 256 с. ISBN 5-85939-308-1.
- ЛЕОНТЬЕВ, А. А. (2014): *Язык, речь, речевая деятельность*. М.: Либроком, 2014. ISBN 978-5-397-04241-3.

- ПАССОВ, Е. И. (1991): *Коммуникативный метод обучения иностранному говорению*. М.: Просвещение, 1991. 239 с. ISBN 5-09-000707-1.
- ПАШКОВСКАЯ, Н. А. (1992): *Коммуникативно-ориентированный курс языка*. In *Русский язык в школе*, 1992, №11-12. С. 4-6.
- УМАН, А. И. (1989): *О социальной сущности учебных заданий*. In *Новые исследования в педагогических науках*. 1989, №2. С.27-30.
- ЩЕРБА, Л. В. (1974): *О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании*. In *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград: Наука, 1974. 428 с.
- ЩУКИНА, Г. И. (1988): *Психологические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. М.: Педагогика, 1988. 203 с. ISBN 5-7155-0181-4.

**Профиль автора:**

*Лариса Шевцова, кандидат педагогических наук, доцент*

Научные интересы: методика преподавания русского, украинского, чешского языков в учебных заведениях.

**shevtsova2003@mail.ru**

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Украина  
Учебно-научный институт филологии и журналистики,  
кафедра мировой литературы и методики преподавания филологических дисциплин  
ул. Большая Бердичевская, д. 40  
10008 Житомир, Украина

**About the author:**

*Larisa Shevtsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.*

Research interests: Methods of Teaching of the Russian, Ukrainian and Czech Language in the School Course.

**shevtsova2003@mail.ru**

Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine Educational and Research Institute of Philology and Journalism, Department of World Literature and Teaching Methods of Philological Sciences  
40, Velyka Berdychivska str.  
Zhytomyr, Ukraine, 10008

**ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ**

**ISSUES OF LINGUISTICS**

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКИ ОБОНЯТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ИНТЕРНЕТ-ТРАВЕЛОГЕ<sup>32</sup>

### NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY OF OLFATORY LEXIS IN INTERNET-TRAVELOGUE

Елена Геннадьевна Басалаева

**Резюме:** В статье анализируются различные способы описания пространства той или иной страны / города через призму запахового восприятия в интернет-дискурсе. Рассматривается специфика национально-культурного своеобразия одорических признаков, закрепление устойчивых запаховых ассоциаций за тем или иным объектом действительности, складывающихся в некий культурный стереотип. На материале текстов интернет-травелогов выявляются частотные метафорические образы, базирующиеся на совмещении обонятельной перцепции и существующих в сознании впечатлений о различных странах / городах. Выявленные модели метафоризации отражают особенности языкового кодирования ситуации ольфакторного восприятия, выступающие в роли культурно значимых ориентиров.

**Ключевые слова:** лексическая семантика, национально-культурный компонент, лексика обонятельного восприятия, интернет-дискурс.

**Abstract:** article analyzes different ways of describing the area of a country / city through the prism of olfactory perception in online discourse. This study is an attempt to describe the specifics of the national-cultural identity odourative signs, securing stable olfactory associations for this or that object actually developing in a cultural stereotype. On the internet travelogues material of texts identified frequency metaphorical images based on combination of olfactory perception in the minds of existing and impressions of various countries / cities. Identified metaphor model reflect the particular situation of linguistic coding olfactory perception, acting as culturally significant landmarks.

**Key words:** lexical meaning, lexis olfactory perception, national and cultural component, internet discourse.

В современной научной литературе бесспорным признается факт о том, что запах (его восприятие, интерпретация и отношение к нему) является культурным, исторически и социально формирующимся феноменом. Так, К. Классен указывает на то, что «запахи обладают культурно-релевантными значениями и участвуют в общественной жизни человека» в качестве парадигмы идентификации мира и взаимодействия с ним (Классен, 2010, 47-48).

По нашему мнению, лексика обонятельного восприятия обладает различным национально-специфическим потенциалом: от закрепленного, устойчивого до ситуативно-обусловленного. Это связано с тем, что специфика такого вида перцепции, как ольфакторное восприятие, характеризуется доминирующей ролью субъективного фактора, т. е. личной вовлеченностью воспринимающего запах человека в процесс восприятия и его субъективным отношением к запаху (Халльштайн, 2015, 67). В ходе восприятия запахов человек дает им личностную оценку на основе сравнения запаха с неким «эталоном», который различается у разных людей (Павлова, 2006). Но при этом частотность и повторяемость национально-культурных запаховых ассоциаций, возникающих в сознании языкового коллектива, позволяет говорить об относительно закрепленных в культуре данного общества ассоциаций, которые объединяют в себе

---

<sup>32</sup> Статья подготовлена при поддержке РГНФ, грант № 15-04-00122а «Прагматический потенциал языкового знака: семасиологический и лексикографический аспекты».

логические и эмотивные содержания и которые складываются в некий культурный стереотип (Бартминский, 2005, 7).

Наиболее ярко национальная специфика ольфакторных стереотипов и их вербальных репрезентаций проявляется в высказываниях относительно своего или чужого пространства (дома, родины, города, страны и пр.). Перцептивное переживание нередко становится неотъемлемой чертой национальной идентификации говорящего либо демонстрацией принятия или непринятия чужой культуры.

На материале современных интернет-травелогов, посвященных различным путешествиям и их описанию (<http://forum.awd.ru>, <http://venividi.ru>, <http://poisk.turizm.ru>, <http://www.travel.ru> и др.), можно выявить одорические признаки того или иного пространства, которые приписывает пишущий стране, городу исходя из своего личного опыта, тем самым эксплицирует свои сложившиеся, лично и культурно обусловленные стереотипы. В первую очередь все выявленные в интернет-дискурсе контексты, содержащие запаховый маркер того или иного пространства, следует поделить на две большие группы:

- одорическое впечатление о своем родном городе, стране (России);
- запаховые впечатления о чужом государстве, где человек жил, путешествовал или о котором знает из различных источников.

Запах становится своеобразным идентификатором страны, по которому эта страна может узнаваться (наряду с такими материальными объектами, как церкви, памятники, музеи и пр.). Чем частотней одорические ассоциации носителей языка с тем или иным пространством, тем в большей степени проявляется их стереотипность. Таким образом, лексические единицы, репрезентирующие семантику одорической «свойственности» – «чуждости», оказываются культурно значимыми, так как описываемое значение представляет собой кумуляцию культурного опыта говорящего коллектива.

В настоящей статье остановимся подробнее на наиболее ярких особенностях одорического представления того или иного пространства в интернет-дискурсе, тем самым выделим наиболее стереотипные ольфакторные представления, зависящие, с одной стороны, от стандартов обонятельной культуры, с другой, – от собственных представлений говорящего человека. Особенностью рассмотрения в данном случае для нас является не описание конкретных, физиологически ощущаемых запахи, а их метафорически переосмысленных заместителей. Такого рода явления наблюдаются тогда, когда сферу перцепции начинают системно вовлекаться не только вещественные объекты, но и абстрактные понятия, ассоциируемые с той или иной страной. В качестве иллюстрации можно привести активно используемое пишущими прецедентное выражение «*Там русский дух... там Русью пахнет!*», в котором глагол *пахнуть* вступает в синтагматические связи с именем собственным, наделяемым специфическими, но не вербализованными обонятельными признаками. В интернет-дискурсе данная сентенция часто трансформируется применительно к различным городам и странам, тем самым актуализируются свойственные тому или иному пространству признаки, метафорически переосмысленные через одорический канал восприятия. Ср.: *Здесь венский дух, здесь балом пахнет; Здесь чешский дух, здесь Прагой пахнет!; Там баварский дух, там пивом пахнет...* и др.

Лексика обонятельного восприятия, таким образом, используется в выявленных контекстах сразу в нескольких значениях: собственно перцептивном (ср. *запах* 'свойство чего-н., воспринимаемое обонянием' (Ожегов, Шведова, 1996, 209), *пахнуть* 'издавать

запах' (Ожегов, Шведова, 1996, 487) и переносном (*запах* 'свойство, воспринимаемое совокупностью органов чувств, рационально осмысленное', *пахнуть* 'ощущать, воспринимать что-л.'). Такая двойственность смыслов позволяет авторам высказываний формировать сложные образы, основанные на комплексе ощущений.

Итак, в интернет-травелогах в одорический ряд нередко включаются признаки, которые как таковыми запаховыми свойствами не обладают, но представляют собой стереотипные качества, приписываемые различным городам или странам. Такое смешанное описание пространства позволяет совместить реально ощущаемое и реконструируемое сознанием впечатление, что делает текст символичным. Например, *Лондон...Пахнет пабами, чопорностью и туманами...* В обонятельно воспринимаемом ряду оказываются не только способные пахнуть объекты (*пабы*), но и обобщенные свойства национального характера (*чопорность*), а также объекты материального, природного мира (*туманы*).

Рассмотрим наиболее частотные образы того или иного географического пространства, основанные на одорической метафоре.

Одной из самых распространенных следует назвать *метафору времени*. Она актуализируется немного по-разному в текстах о своей или чужой стране.

Так, путешествия по России дают возможность пишущему окунуться в субъективные воспоминания, поскольку «свое» пространство знакомо, лично переживаемо. Поэтому образ России часто наполняется запахами детства: *Ощутите запах своего пионерско-лагерного детства, увидите невозможно красивые краски и пейзажи; Запах детства... Мальская долина...; Думаю, что Россия в большинстве случаев пахнет детством* и др.

В чужой же стране временной вектор воспринимается более глобально, особенно когда речь идет о странах и городах с древнейшей культурой и историей. Экспликаторами метафоры становятся такие лексемы, как *запах времени, старины, веков, вечности* и т. д. Например, *(О Венеции) У города есть стойкий запах - запах моря и слегка подгнивающей в воде старины - и только; По нему [Риму] нужно ходить пешком, вдыхая запах улиц, запах вечности...; ...сутками гулять по его [Рима] руинам, обнимая каждую древнюю колонну; часами сидеть в его соборах, вдыхая их запах веры и времени...; Множество очерненных потеками времени или пеплом Этны улочки полны запахами веков, протекавших сквозь них...; Флоренция... мрачная, спокойная, вдохновляющая. Узкие улочки с множеством карет, а вместо насвистывающих гондольеров – стук копыт. Здесь запах средневековья...; Бродили по улочкам заброшенного города, взбирались на крепостные стены, вдыхали запах веков, слушали шум ветра, смотрели на горы, на остатки стен и храмов, фрески святых ...; Старая и такая современная Прага! Этот абсолютно живой и дышащий организм пахнет стариной; Старый Ташкент: Пахнет стариной; Поездка в загадочный Узбекистан оставила массу положительных воспоминаний и эмоций...В общем, везде "пахнет" историей* и др.

В подобных примерах запах нередко теряет свою непосредственную физиологически воспринимаемую составляющую, он становится неким ореолом страны / города, хотя способ его описания «приближен» к реальному благодаря использованию глаголов обонятельного восприятия *вдыхать, пахнет, быть полным запахов* и др.

Интересно, что запах времени в старом городе становится ожидаемым, поэтому, когда этого не наблюдается, говорящий испытывает разочарование: *(Панама)... Вот вроде старый город, там всё должно пахнуть историей, а нет, не пахнет...*

Еще одним способом метафорического представления запаха страны становится перечисление *знаковых достопримечательностей* страны или города. Это могут быть музеи, памятники, имена великих деятелей, связанных с описываемым пространством и др. Приведем пример: *Чехия пахнет модерном, готикой, романскими отголосками архитектуры. Пахнет музыкой Дворжака, книгами Кафки и Гашека и картинами Мухи.* Как видим, здесь называются основные символы страны, которые встраиваются в одорический ряд, т. е. лексема *пахнет* обрастает символическими смыслами.

Важным в описании впечатлений о той или иной стране оказывается *запах чистоты*, имеющий физиологическую природу, однако не обладающий явно выраженными одорическими признаками. Ср.: *Белоруссия пахнет чистотой и прохладой. (Германия) Страна пахнет чистотой.*

Очень значимым для путешественников является *запах свободы, жизни*. Этот признак приписывается как своему, так и чужому пространству. Приведем некоторые примеры. *Современная Россия пахнет свободой. Особенно это чувствуешь, возвращаясь на Родину из долгого путешествия. Русский воздух во все времена года напоен свободой, он встречает тебя в аэропорту и пьянит лучше любого вискаря из дьюти-фри; Катманду принадлежит к числу тех городов, которые неизменно вызывают во мне желание побродить, побездельничать. Здесь тесно, грязно, все полно оживления. Я не знаю другого города, который имел бы столь сильный запах жизни; Барселона пахнет жизнью; Влажный, едва заметный запах воды, и миллионы ароматов цветов замешаны на сладковатом запахе канабиса, доносящегося из кофешопов. Но главный оттенок во всем многообразии – это запах, дух, ощущение свободы. Нет, не вседозволенности, но свободы быть тем, кем хочешь, делать то, что хочешь; Но все позади и вот мы выходим из самолета и вдыхаем запах... нет, не Майорки.. это запах свободы.*

Нужно сказать, что в некоторых случаях субъективное восприятие того или иного пространства осложняется еще и политическими установками субъекта высказывания, его идеологическими взглядами. Например, *Украина пахнет свободой, несокрушимым духом и сильной волей*. В зависимости от исходных предпосылок «переживание» страны, исторического периода ее развития может меняться, различаться. Ср. для другого человека могут быть характерны ассоциации *Украина пахнет смертью*.

Как реально ощущаемый, стоящий нередко в одном ряду с физиологически воспринимаемым ароматом представляется *запах богатства и бедности*. В первую очередь такие ассоциации возникают относительно состояния и экономики современной России: *Бедностью пока пахнет больше, чем благосостоянием и уверенностью*. К этой же группе примеров, пожалуй, можно отнести и такие запахи России, как запах коррупции (*Некоторые среди всех запахов России различают только зловонный запах коррупции*); девальвации (*Экономический кризис принес в воздух страны необычный запах. Это не запах денег – это запах девальвации*). Запах богатства же менее свойственен России с точки зрения пишущих.

В сферу восприятия других стран и городов такие запахи также проникают, они становятся в один ряд с реальными ароматами объектов окружающей действительности, являясь как бы элементами обстановки, реального пространства. В первую очередь в поле внимания попадают опять же запахи бедности, нищеты, как свидетельство некоторого отклонения от нормы, ожидания, но встречаются и примеры закрепленных представлений о благосостоянии того или иного региона. Например: *Но запах... Затхлый запах бедности*

*и стоячей воды. Так пахли бараки Старого Плоского. Это запах безнадежности. Протухшей надежды. Впоследствии этот запах преследовал меня в Пекине; Тайланд. Запах нищеты вместе с запахом цветов и тропических растений в полутуманном от жары воздухе и внутренняя улыбка вместе составляют странную гармонию; Надеюсь, что в будущем тоже будет возможность побродить и подышать запахом очень больших денег Дубаи; Заграница пахнет долгосрочными кредитами и больше ничем. Как видим, в большинстве примеров реальный запах и метафорически переосмысленный оказываются присущими одному источнику, тем самым в высказывании соединяются в единый образ: Лас-Вегас. Этот запах ощущаешь сразу же по прибытии: запах денег, шальной удачи, вызова судьбе! Он смешивается с сухим зноем Великих Пустынь американского Запада, с горьковато-сладким запахом нефти и полным букетом самых дорогих духов и мужских одеколонов.*

Одорические метафорические образы позволяют выявить и те явления, которые носят временный характер и оказываются значимыми в восприятии той или иной страны в определенный период, принимаются или не принимаются современным обществом, получают эмоциональный отклик. Например, ситуативный характер могут носить устойчивые ассоциации пространства с запахами тревожности и опасности: *У России запах постоянной тревожности и опасности, запах недоверия друг другу. Это основная составляющая запаха России; В марте Вена уже вполне весенний город, воздух которого пахнет переменами и тревогой; ожидающихся перемен: Есть такая песня "Ветер перемен". По-моему, именно так и пахнет сейчас Россия. Откуда дует ветер и что он принесет, пока непонятно. Но запах перемен приятный и пока нам не очень привычный; социальных настроений и принципов: Вена, город который пахнет толерантностью.*

Все это может вызывать определенные чувства и эмоции, которые также вербализуются посредством одорических образов. Так, актуализация представлений о запахах России часто связана с модусом воспоминаний, а не с актуальными переживаниями и осложняется такими дополнительными эмоциональными коннотациями, как *тоска по прошлому, грусть воспоминаний* и под.: *Но в России пахнет тоской; Запахи неизбывной русской грусти и неистребимой, вечной тоски; Вечной тоски, по чему-то, безвозвратно и навсегда ушедшему; Ускользящие, горестные запахи - так никогда и не сбывшихся надежд.* Относительно же чужой страны такого рода контексты практически не встречаются.

Ольфакторная метафора, таким образом, становится одним из адекватных средств, оценивающих неотъемлемые элементы современной жизни, что в целом соответствует характерным для современного дискурса «векторам опасности, агрессивности и тревожности» (Чудинов, 2001, 7). Именно здесь в большей степени наблюдается взаимопроникновение ментальных и перцептивных структур.

Положительная и отрицательная «запаховые» оценки той или иной страны имеют и еще один вектор противопоставления по шкале статичности и динамичности. Позитивно оцениваемые одорические признаки пространства как бы находятся вне времени, они относительно постоянны, сформировались давно и именно поэтому первыми всплывают в сознании говорящих. Авторы высказываний скорее воспроизводят некие устойчивые представления, но воплощают их в форме субъективного переживания, делают их личностными. Негативные же признаки чаще актуализируются в определенную эпоху, могут иметь «временный» характер, в силу социальных, политических, экономических

изменений способны утрачиваться, менять полюс оценки. Ср. *Я могу только надеяться, что скоро запах перемен превратится в запах свободы, богатства и силы.*

Таким образом, слова с семой запах участвуют не только в процессе языкового кодирования ситуации ольфакторного восприятия, но и выступают в роли культурно значимых ориентиров, способствующих познанию окружающей действительности. Таковыми важными векторами восприятия пространства оказываются время, свобода, чувства и эмоции и др. Образ той или иной страны / города в сознании носителей языка оказывается различным, обусловленным своеобразием культуры и особенностями мышления, национальным менталитетом, а также спецификой политического поведения носителей языка.

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

- БАРТМИНСКИЙ, Е. (2005): *Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике*. М., 2005. 512 с. ISBN 5-85759-347-6.
- КЛАССЕН, К. (2010): *Значение и власть запаха*. In К. Кассен, Д. Хоувз, Э. Синнотт: *Ароматы и запахи в культуре/сост. О. Б. Вайнштейн*. М.: Новое литературное обозрение, 2010. Кн.1. С. 43-52. ISBN 978-5-86793-719-5. ISBN 978-5-86793-719-5.
- ОЖЕГОВ, С. И., ШВЕДОВА Н. Ю. (1996): *Толковый словарь русского языка*. М.: АЗЪ. 928 с. ISBN 5-85632-008-8.
- ПАВЛОВА, Н. С. (2006): *Лексика с семой 'запах' в языке, речи и тексте: автореф. дис. канд. филол. наук*. Екатеринбург, 2006. 20 с.
- ХАЛЛЬШТАЙН, А. В. (2015): *Представление ольфакторного пространства в языковой картине мира новоанглийского периода: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук*. Санкт-Петербург, 2015. 179 с.
- ЧУДИНОВ, А. П. (2001): *Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000)*. Екатеринбург: УрГПУ, 2001. 238 с. ISBN 5-7186-0277-8.

#### **Профиль автора:**

*Елена Басалаева, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: лексическая семантика

**lena.bas@mail.ru**

Новосибирский государственный педагогический университет,  
кафедра теории языка и межкультурной коммуникации  
Россия, Новосибирск,  
ул. Вилуйская, 28  
630126

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

*Elena Basalaeva, candidate of Philological Sciences, associate professor*

Research interests: lexical semantics.

**lena.bas@mail.ru**

Novosibirsk state pedagogical university, Department of theory of language and intercultural communication,  
Russian Federation, Novosibirsk, Vilyuiskaya st., 28, 630126

## ТЕКСТ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ<sup>33</sup>

### TEXT AS A SUBJECT OF RESEARCH LINGUOCULTUROLOGY

Мартин Благо

Резюме: В статье показывается значение текста, насыщенного так называемой этнокультурной информацией, в процессе его восприятия реципиентом. Подчеркивается роль лингвокультурологического подхода к анализу данных текстов, акцентируется важность лингвистической и культурологической компетенций изучающих иностранный язык, в том числе и язык русский. Характеризуется текст как объект исследования лингвокультурологии. Учитывается роль современных информационных технологий в рамках работы с текстом на иностранном языке.

Ключевые слова: текст, русский язык, лингвокультурология, коммуникация, культура, общество.

Abstract: The study investigates problematic of research the text from a linguaculturology point of view. We highlighted an important role of linguaculturology method in the analysis of the current texts, accentuate importance of the linguistic and culturological competence of foreign languages students, Russian language as well. We characterize text as an object of linguaculturology research. Balance with modern IT within the work with foreign language text.

Key words: text, russian language, linguoculturology, communication, culture, society.

Язык – один из важнейших инструментов коммуникации и выражения мысли, средство познания, постоянного осмысления мира человеком и превращения опыта в знание. Язык является не только средством передачи и хранения информации, но и феномен, с помощью которого формируются новые понятия, во многом определяющие конкретный способ человеческого мышления. Использование определенных языковых средств влияет на структуру мышления и на процесс восприятия и воспроизведения действительности. К основным структурам языка в рамках которых осуществляются данные функции и отношения принадлежит текст.

Текст является многообразным и многоаспектным феноменом. К его анализу можно подходить с разных сторон. Нам больше всего интересует подход применяемый лингвокультурологией, которая старается выяснить взаимосвязь языка и культуры. В рамках данного подхода часто обсуждается текст как «креолизованный» продукт, «выраженный как вербальными, так и невербальными – паралингвистическими, «квазилингвистическими» средствами» (Скогорева, 2009, 199).

Текст становится чем-то конкретным только в конкретной коммуникации. Благодаря тексту возможно то, что в процессе его чтения в моем сознании показывается, то что его писатель-автор имел в виду. Если бы то, что мы при его чтении образуем в нашем сознании было только догадкой, предположением и не было в соответствии с нами много раз повторенного и проверенного опыта, который становился нашей второй природой, а именно что мы умеем текст понять, интерпретировать, не смог бы тогда приобрести ту конкретную ценность в рамках человеческой культуры, которую мы ему часто некритически приписываем. Д. Б. Гудков (2003) говорит, что можно привести гипотез,

<sup>33</sup> 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.

согласно которому семантика и структура текста вместе образуют часть сложного механизма, которого вторая часть является содержанием сознания и памяти индивида, который текст воспринимает. Когда данные два разных компонента вступают в интеракцию, осуществляется процесс восприятия и понимания текста (например, при его слушании или чтении). Таким образом ни сам текст, ни психолингвистические механизмы, которые действуют в психике индивида, не представляют вполне изолированные один от другого предметы изучения. Из этого вытекает, что текст невозможно исследовать изолированно от его читателя, его важная характеристическая черта – принадлежность к специфической национальной культуре, что во многом определяет перцепцию текста и особенно текста другой культуры. Естественно, для того, чтобы мы не только узнали, догадались о значении слова в тексте, который образовал кто-то другой, нам надо знать не только собственное значение слова, но чем больше того, что стоит за словом, о предмете – понятии (thing meant) и его месте и функции в мире, где данный язык используется в виде реального средства общения. Ф. Мико (Miko, 1994) восприятие текста, его смысла, связывает с процессом интуиции, которая связана с внутренними атрибутами, с одной стороны языковыми, но главным образом экстралингвистическими. Значение это эмбриональный фермент культуры, фактор возникновения и поддержания самого сознания и тем и самого человека как мыслящего существа.

Текст является важным средством коммуникации и одной из её фундаментальных форм. Его потенциал кодировать артефакты культуры специфического этноса из него образует эффективное орудие обмена информацией с этнокультурным конотатом. Интерес к тексту с точки зрения лингвистики и лингвокультурологии таким образом вполне понятен. Повышенный интерес к тексту был мотивирован потребностью понимания текста как единицы общения, средства координации активностей человека, орудия, при помощи которого люди вступают в полноценную коммуникацию и тем самым и в социальную интеракцию.

Приоритетным так по Й. Долнику и Е. Байзиковой (Dolník, Bajžíková, 1998) становится вопрос компетенции экспедиента и реципиента текста кодировать, или же декодировать его смысл. Одним из основных вопросов является то, какими знаниями должен обладать человек, чтобы смог разобраться в столь сложных действиях как мышление и говорение и этот вопрос мы можем отнести и к самому тексту: Какие знания позволяют производить (но и воспринимать) текст? И дальше: Каким способом используются данные знания? Каким образом мы их приобретаем? Каким способом они организованы? Фундамент данной компетенции можно найти вне текста. В данном значении Й. Долник и Е. Байзикова (Dolník, Bajžíková, 1998) приводят так называемые внетекстовые знания, которые, в отличие от прагматического контекста, они характеризуют как эпистемический контекст текста, который они разделяют на три категории:

- А) Знания об авторе текста;
- Б) Отвлечённые знания;
- В) Эмпирические знания о мире.

Эмпирические знания характеризуются как прикосновения воспринимаемого материального мира, но главным образом данные знания занимают важное место в виде стандартных форм жизни и поведения членов конкретного языкового сообщества. Можно предполагать, что наши знания о мире являются организованными в виде комплексных стереотипов, которые образуют основу для естественной содержательной интерпретации текстов. Речь в данном случае идёт о так называемых фреймах, скриптах, сценариях.

Восприятие текста Й. Долник и Е. Байзикова (Dolník, Bajžíková, 1998) соотносят со специфической когнитивной операцией – инференцией. Инференцией они называют когнитивную операцию, при помощи которой реципиент в рамках интерпретации текста извлекает из данных пропозиций новую, или же новые пропозиции. Инференции притом необязательно подвергаются закономерностям логики (поэтому они отделены от логического рассуждения). Они часто основаны на ординарном опыте, знаниях, предположениях, преференциях. Посредством инференций актуализируются знания, которые в содержательном плане в самом тексте не находятся. Инференции таким образом пополняют пустые места текста, на их основе реципиент в текст приводит то, что в нём имплицитно, не высказано. Данный пласт знаний о окружающем нас мире предлагают называть инференциальной базой.

Л. Гузи (Гузи, 2008, 55) в данном контексте использует термин «пресуппозиция (presupozícia)», который использует для эксплицитного выражения способности человека воспринимать текст. Пресуппозиция применяется как составной компонент смысла текста, который не выражен словом, но его предшествующее понимание прямо влияет на правильное восприятие текста как такового. Для таких знаний в современной русистике применяется термин фоновые знания.

Н. Мертова (Mertová, 2015, 115) уделяет внимание семантике понятия концепт, который воспринимается как «ментальный элемент восприятия и понимания мира», его описания, который выступает в данном процессе как парадигма фоновых знаний о внешнем так и о внутреннем мире носителя языка.

Для иллюстрации текста с так называемой повышенной этнокультурной коннотацией (Sipko, 2002) мы приводим сначала данный текст в подлиннике и потом наш перевод текста под названием «Муравей и саранча» (Mravec a kobyľka)<sup>34</sup>:

«Mravec celé leto v úmornom teple ťažko pracuje. Staví si svoj dom a zväžá zásoby na zimu. Kobyľka si myslí, že je blázon. Smeje sa, tancuje si a hrá sa celé leto. Príde však zima a kobyľka trasúca sa od zimy zvolá tlačovú konferenciu, kde sa dožaduje odpovede na otázku, ako je možné, že mravce si môžu hovieť v teple a mať dostatok jedla, zatiaľ čo iní zomierajú hladom a mrznú. V Markíze, TA 3 a v TV JOJ sa objavia zábery polozmrzutej kobyľky a potom nasledujú zábery, ktoré ukazujú mravca vo svojom pohodlnom obydlí a so stolom prehýbajúcom sa pod jedlom. Európska Únia žasne nad týmto hrozným rozdielom. Ako sa to mohlo stať, že v takej bohatej krajine sa nájdú kobyľky trpiace takým nedostatkom?!»

«Муравей и саранча»

«Муравей целое лето во время утомительного тепла тяжело работает. Строит свой дом и скапливает запасы для зимы. Саранча считает его сумасшедшим. Смеётся, танцует и развлекается целое лето. Затем наступает зима и саранча дрожит от холода и созывает пресс-конференцию, где она требует ответ на вопрос, как это возможно, что муравьи могут сидеть в тепле и иметь достаток еды, между тем как другие умирают от голода и мёрзнут. В СМИ появляются одновременно кадры полужамёрзшей саранчи и потом следуют кадры, где показывается муравей в своём уютном жильё и за столом, прогибающимся от еды. Евросоюз удивляется этой страшной разнице. Как это могло случиться, что в таком богатом государстве найдутся саранчи страдающие от такого недостатка?!»

В данном случае злоупотребляется известная басня И. А. Крылова «Стрекоза и муравей» приверженцами ксенофобных идеологий, где явно критикуются и иронизируются члены цыганского меньшинства в сопоставлении со словаками, как

<sup>34</sup> Режим доступа: <http://www.nsinform.org/view.php?cisloclanku=2005013104/-29k>.

представителями правильного образа жизни с намёком на несправедливое разделение социальных ролей и прав. Такая дифференциация характерна для генерализации и стереотипизации места конкретного представителя национального меньшинства в обществе, причём наводится положительная оценка одного (словака) и критика и насмешка над другим (цыганом).

При помощи лингвокультурологических методов работы с текстом мы стараемся находить их значения, которые своей структурой являются сложным комплексом культурно коннотированных информации. Таким образом мы можем понять внутренний комплекс ценностей и мировоззрений представителей специфической культуры.

В различных культурных контекстах одни и те же высказывания могут иметь разное и даже противоположное значение. Знание языковой системы далеко не всегда обеспечивает успешность коммуникации на том или ином языке, если данный язык не является родным. Неверная интерпретация текстов во многих случаях обусловлена влиянием своего языка и своей культуры.

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

- ГУДКОВ, Д. Б. (2003): *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: Гнозис, 2003. 288 с. ISBN 5-94244-007-7.
- МАСЛОВА, В. А. (2001): *Лингвокультурология*. Москва. «Академия» 2001. 208 с. ISBN 5-7695-0745-4.
- СКОГОРЕВА, О. В. (2009): *Акцентирование содержания как средство навигации в печатных текстах СМИ*. In Филология и человек. № 2. Алтайский государственный университет (Барнаул), 2009. с. 194-200. ISSN 1992-7940.
- ТЕР-МИНАСОВА, С. Г. (2008): *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2008. 264 с. ISBN 978-5-387-00069-0.
- DOLNÍK, J. (1999): *Jazyk a hodnotenie*. Banská Bystrica: FF UMB, 1999.
- DOLNÍK, J., BAJZÍKOVÁ, E. (1998): *Textová lingvistika*. Bratislava: Stimul, 1998.
- GUZI, Ľ. (2008): *Mediálny text v postsovietskom období*. In Médiá a text II. Prešov: FF PU, 2008. S. 53-62. ISBN 978-80-8068-730-4.
- MERTO VÁ, N. (2015): *Ruský jazyk a jeho podoby v XX. storočí*. In Ruská spoločnosť a ruský jazyk v minulom storočí. Prešov: FF PU v Prešove, 2015. S. 82-163. ISBN 978-80-555-1431-4.
- MIKO, F. (1994): *Význam, jazyk, semióza*. Nitra: Vysoká škola pedagogická, 1994.
- SIPKO, J. (2002): *Texty so zvýšenou etnokultúrnou konotáciou – Тексты с повышенной этнокультурной коннотацией*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002. 262 s. ISBN 978-80-8068-143-2.

#### **Профиль автора:**

*Мартин Благо, кандидат философских наук, магистр*

Научные интересы: грамматика русского языка, когнитивная лингвистика, политический дискурс, лингвокультурология, русский как иностранный.

**[martin.blaho@unipo.sk](mailto:martin.blaho@unipo.sk)**

Прешовский университет  
Философский факультет, Институт русистики  
ул. 17-ого ноября, № 1  
080 01 г. Прешов

Словацкая Республика

**About the author:**

*Martin Blaho, Doctor of Philosophy, Magister*

Research interests: Russian grammar, Cognitive linguistics, Political Discourse, Linguoculturology, Russian as a foreign language.

**[martin.blaho@unipo.sk](mailto:martin.blaho@unipo.sk)**

The University of Presov

Faculty of Arts, Department of Russian Language

17. novembra st., 1

080 01 Presov

Slovakia

# ИСТОРИЧЕСКИЕ СДВИГИ В ФУНКЦИОНИРОВАНИИ РУССКОГО БЕСПРЕДЛОЖНОГО РОДИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА

## HISTORICAL CHANGES IN THE FUNCTIONING OF THE RUSSIAN GENITIVE

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. Семантические значения, выражающиеся в современном русском языке с помощью конструкций с родительным падежом, представляют сложную проблему. В докладе анализируются на иллюстративных примерах общие положения.

**Ключевые слова:** древнерусский язык, современный русский язык, синтаксические сочетания, синтаксическое значение, конструкции с родительным падежом, 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. Semantic meaning which is expressed in contemporary Russian by means of the genitive constructions represents a very varied and complex subject. Historical study of genitive form's use enables us to hypothesise their original semantics.

**Key words:** Old Russian, contemporary Russian, syntactic phrases, syntactic meaning, genitive constructions, simple cases, prepositional cases.

Падеж можно определить как грамматическую форму, которая показывает связь синтаксического существительного с другими словами.

Категория падежа с самого начала являлась синтаксической, поскольку падежная форма имени выражает его отношение к другим словам речи. В. В. Колесов полагает, что каждая форма слова в определенной речевой формуле представала как самостоятельное слово. Многие факты показывают, что еще в XI–XII вв., когда на Руси развивалась пока еще не всем доступная форма речевого общения – письменность, совокупность словоформ не воспринималась как общий парадигматический ряд; каждая отдельная словоформа существовала как бы в собственном своем синтагматическом единстве с окружающим контекстом (в составе которого реализуется семантически) и с определенным набором просодических признаков (тон, ударение, количество). Словоформы в тексте никак не составляли общую парадигму, поскольку в различных контекстах данная лексема не получала еще письменной парадигмы написания, в различных словоформах она была представлена как разные слова. Если категория падежа считалась с самого начала синтаксической, надо добавить, что эти синтаксические отношения могли быть самыми разными; сегодня даже приблизительно неизвестно, какие падежные значения и в каком количестве были свойственны праславянскому или древнерусскому языку. Исторически можно говорить о процессе выделения словоформ из синтаксического контекста, что связано с переходом классифицирующего признака имени от типов основ к роду основ, и параллельно с тем – от семантического синкретизма падежных форм к семантическому разграничению (Колесов, 2009, 156–157).

Роль падежа как чисто синтаксической категории подтверждается тем фактом, что в праславянском и древнерусском языках синтаксическая перспектива высказывания выстраивалась с помощью последовательности глагольных форм, выбор которых определялся наличием форм имени (Колесов, 2009, 423).

Падежные формы используются в современном русском языке в самых разнообразных функциях. Они могут выступать в качестве организующего начала всякого рода синтагм. Каждое слово, входящее в синтагму, сохраняет полную самостоятельность. Падежная форма выражает, таким образом, отношения между самостоятельными членами синтагмы (Jakobson, 1966, 240–288). При разборе отдельных функций падежных форм выяснилось, что о грамматическом значении падежа можно говорить лишь там, где падеж выполняет чисто синтаксическую функцию, где он свободен от семантической нагрузки данного слова. В современных славянских языках падежные формы сочетают в себе синтаксические функции с функциями несинтаксическими. Как убедительно показал Е. Курилович, эти синтаксические функции являются первичными в одних падежах, вторичными в других (Kurýłowicz, 1949, 20–43).

Из вышесказанного следует, что каждая падежная форма используется в современном языке для выражения определенного значения, причем одна и та же форма может использоваться для выражения не одного, а нескольких значений, что обуславливается возможностями ее употребления в сочетании с разными словами, т. е. в разных конструкциях. При этом у каждого падежа есть специфический, закрепленный круг значений, которые выражаются с его помощью и которые можно установить и перечислить. Так было, конечно, и в древнерусском языке, однако на протяжении его развития происходили определенные изменения в значениях падежных форм, 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 литературный язык нередко сохраняет некоторые конструкции, в которых те или иные падежные формы выступают в несвойственных им теперь значениях. Такие явления требуют исторического комментария (Иванов, Потиха, 1985, 144).

Остатки прежних значений падежных форм сохранились в значении беспредложных падежей. Дело в том, что в отдаленной индоевропейской и праславянской общности падежи без предлогов были значительно более семантическими (адвербиальными), чем теперь. Десемантизация, т. е. постепенное ослабление конкретных значений, проходила неравномерно у разных падежей, представляя, собственно, их медленную синтаксизацию. Она, между прочим, вызвала с течением времени потребность сигнализировать некоторые конкретные, адвербиальные значения уже не одним только падежом, а падежом + предлогом (Стеценко, 1977, 97). Беспредложные формы, таким образом, вытеснялись формами с различными предлогами. Падежи с предлогами, в свою очередь, позднее также отчасти лишались конкретизации, и это влияло в качестве одного из факторов на внедрение падежей с производными предлогами, передающими одновременно такие нюансы адвербиальных отношений (Mrázek, Popova, 1982, 91).

Можно сказать, что значения падежей формируются на основе их синтаксических функций в словосочетании и предложении и являются абстракциями, отвлеченными от этих синтаксических функций. Падеж, как носитель значений, отвлеченных от его синтаксических связей и отношений, многозначен. Внимания заслуживает прежде всего **родительный падеж**. В русском языке он перегружен самыми разнообразными

функциями. Не все функции можно считать синтаксическими. Приименный родительный соответствует прилагольному именительному и винительному. Это следует из сопоставления таких сочетаний как *Отец работает* и *работа отца* (родительный субъекта), с одной стороны, и сочетаний типа *читать книгу* и *чтение книги* (родительный объекта), с другой. Только эти функции можно считать первичными, синтаксическими. Все остальные функции родительного падежа являются вторичными: поссесивная (ср.: *велосипед моего брата*), отделительная (ср.: *кусок мыла, дать хлеба*), определительная (ср.: *конец спектакля*), а также функции родительного сравнения (ср.: *Он моложе моей сестры*) и функция родительного отрицательного (ср.: *нет времени, не прочитать рассказа*). Вне синтаксиса стоят все употребления родительного падежа с предлогом, а также родительный даты, имеющий адвербиальный характер (Шведова, Лопатин, 1990, 163).

Значения, которые выражаются с помощью формы родительного падежа в современном русском языке, представляют пеструю картину. Изучение истории употребления его форм позволяет гипотетически восстанавливать его семантическую историю. В славянском родительном падеже слились два индоевропейских падежа родительный + аблатив. Ряд его значений был утрачен, но следы устаревших значений сохранились в определенных конструкциях. Родительный падеж обслуживал значение времени, объекта и цели, а в отложительном, который совпал с родительным, представлены частные значения удаления, предела и части. Заимствованным было употребление родительного принадлежности, обычно при наличии определения, ср.: *по отца твоего грамоте* (Колесов, 2009, 423–424).

В древнерусском языке родительный падеж без предлога употреблялся в значении **времени**, не полностью занятого действием. В этом значении было его употребление значительно шире, чем в современном русском языке (Борковский, Кузнецов, 1965, 459). При помощи родительного падежа времени выражались названия времен года, месяцев и чисел месяцев, частей суток. Особенно широко распространены такие обстоятельства времени в летописях, где сообщается о событиях, происшедших *тоѣ 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.); *Той же веснѣ ожени ся князь* (Новг. лет.); *Тои же осени приходиша Литва к Торжъку* (Новг. лет.); *Сего же лѣта преставися Святославъ сынъ Ярославъ, месяца декабря 27* (Пов. вр. лет.); *Другаго дъне вельми рано кровавыя зори свѣтъ поведать* (Сл. о п. Иг.); *Того же утра была мгла велика* (Сл. о п. Иг.); *Того же дъне разбѣгоша ся вьси* (Новг. лет.); *Часа того татарове побѣгоша* (Сл. о п. Иг.); *Третьего дни къ полудню падоша стязи Игореву* (Сл. о п. Иг.).

Исследователи истории русского языка отмечают форму родительного падежа со значением времени в качестве своеобразной особенности древнерусского языка. Как следует из указанных примеров, формой родительного падежа существительного очень часто обозначался отрезок времени, к одному из моментов которого приурочено действие субъекта. Приведенные обстоятельства несвойственны современному русскому языку. Такое значение родительного падежа в целом было утрачено литературным языком, и вместо древнерусских конструкций здесь выступает или творительный падеж (ср.: *той осенью, той весной*), или винительный падеж с предлогом *в* (ср.: *в ту весну, в то лето*). В современном русском языке сохранилось употребление родительного падежа только для одновременного указания дня при помощи порядкового числительного, стоящего

в родительном времени, и месяца (родительный падеж зависит от числительного), иными словами, беспредложный родительный падеж времени сохранился лишь в назавниях 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).

После глаголов со значением удаления, отделения от чего-нибудь, лишения чего-либо выступал родительный **отложительный** или же **удалительный** (ablativus). Родительный падеж в отложительном значении употреблялся для обозначения предмета, от которого удаляется действие. В родительном падеже ставились слова, которые указывали на исходный пункт действия этих глаголов. Ср.: *Бѣгоша людье огня* (Пов. вр. лет); *Се отхожно свѣта сего* (Пов. вр. лет); *Дѣти бѣгоша урода, а Господь пьянаго челоуѣка* (Мол. Дан. Зат.); *Пищаньцы Волчьа хвоста бѣгають* (Пов. вр. лет); *Великий же князь Дмитрии Александрович Копорьи отступился* (Моск. лет.); *Живу отцовскихъ вотчинъ* (Пов. вр. лет); *...и тии отвергошася мене* (Сл. Дан. Зат.); *Хто не хочетъ тянути, ныне ся земля съступять* (Сл. Дан. Зат.); *Се отхожю свѣта сего и се прѣдаю ти манастырь на сблюденіе* (Пов. вр. лет).

Родительный отложительный нередко засвидетельствован в древнерусском языке при отрицательных глаголах. Наличие отрицания создавало значение удаления, отхода от управляемого глаголом слова. Ср.: *Не даша ему сложити вѣнъца* (Новг. лет.); *А бес посадника тобѣ волости не раздавати* (Новг. лет.).

В дальнейшем употребление родительного отложительного сократилось. Беспредложные конструкции заменялись предложными (ср.: *выйти из крестьян, из-за гор возшло солнце, из-под камня бил родник, избавиться от хлопот, слететь с дерева*). Их употребление засвидетельствовано уже в древних памятниках, ср.: *Лодъ отринуша от берега* – I Новгородская летопись (Янович, 1986, 260). Лишь при некоторых глаголах, например, *лишиться, бояться, ждать, желать, настроить, просить, требовать, дать*, а также при отрицательных глаголах возможны рассматриваемые конструкции с простым родительным отложительным (ср.: *лишиться жизни, бояться ответственности, ждать случая, желать славы, настроить домов, просить прощения, требовать ответа, дать хлеба, не читать книг, не просить помощи*). Минская русистка Е. И. Янович (1986, 260) напоминает, что архаические конструкции с родительным удалительным без предлога известны еще в языке А. С. Пушкина, ср.: *Теперь ты ласк моих бежишь; Ее постели сон бежит*.

В древнерусском языке употреблялся родительный падеж в значении предмета, который охватывается глагольным действием только в одной своей части. Это т. н. родительный **неполного объекта//неполного охвата**, который употреблялся при глаголах, означающих действие, желание, чувственное восприятие. В этих конструкциях родительный падеж обозначал неполно охватываемый действием объект. Ср.: *Да позримъ синего Дону* (Сл. о п. Иг.); *Дѣдъ мои и оць мои доискася дружиною злата и серебра* (Пов. вр. лет); *А любо испити шеломъ Дону* (Сл. о п. Иг.); *Святыхъ словесъ да слышимъ* (Мол. Дан. Зат.); *Что ради боятся его, егоже се носимъ на собѣ крѣста?* (Пов. вр. лет); *Давидъ затворися въ градъ чая помочи въ ляховъ на Святополка* (Пов. вр. лет); *Пожаловатися своя обиды смотрити всякого запасу* (Дом.); *Забывше благодѣянии нашихъ* (Посл. Ив. Гроз.); *Всегда въ торгу смотрити всякого запасу* (Дом.); *И всего того добра примечати и внимати* (Дом.).

В дальнейшем происходило ограничение употребления родительного падежа неполного объекта (неполного охвата). При глаголах действия эта форма была вытеснена формой винительного падежа (ср.: *пить чай, носить багаж, пилить дерево, рубить дрова*). Родительный неполного объекта (неполного охвата) сохранился в говорах, особенно севернорусских, ср.: *Дай мне топорика, Я беру ножа, У сёл партизанских семей знали* (Мещерский, 1972, 244); в русском литературном языке он известен в конструкциях со значением объекта желаний, стремлений, если речь идет о существительном отвлеченном (ср.: *искать счастья × искать книгу, ждать подходящего случая × ждать свою мать*), далее в значении части, выделенной из массы веществ или предметов, ср.: *принести воды, налить чаю. выпить молока, купить хлеба* (Пете, 1965, 186–197; Стеценко 1977, 98–99).

При переходных глаголах восприятия родительный неполного объекта (неполного охвата) был также вытеснен винительным падежом, ср.: *осмотреть город, слушать рассказ, смотреть последние известия* (Янович, 1986, 259).

При глаголах движения, образовавшихся префиксом **до-** употреблялся родительный падеж **предела (места достижения)**, обозначавший предмет или место, до границы которого распространяется глагольное действие (Стеценко, 1977, 99). Ср.: *Игорь же, дошедш Дуная, созва дружину* (Пов. вр.лет); *Они же, дошедше Русы, въспятишася* (Пов. вр. лет); *Михаиль же поим боярина своего Фёдора и поиде с ним, и доидоша мѣста, иде же бѣ огонь накладенъ по обѣ странѣ* (Моск. лет.); *Рекъ: „яко немошни и болнии не могут долѣсти двора моего“* (Пов. вр. лет); *Всеславъ князь...изъ Кыева дорискаша до куръ Тматороканя* (Сл. о п. Иг.); *Изяславъ же Давыдовичъ доиде Игорева броду, и ту постиже и въсть изъ Чернигова* (Воскрес. лет.).

Позже беспредложный родительный предела был вытеснен конструкциями с предлогом *до* (ср.: *дойти до вокзала, добраться до деревни, дописать до конца*), однако беспредложные конструкции нередко встречаются еще в памятниках XVII в. (Борковский, Кузнецов, 1965, 467).

В древнерусском языке при глаголах движения в переносном смысле в родительном падеже могли употребляться имена существительные, обозначающие временные понятия; и в этом случае родительный падеж грамматически обозначал предмет достижения (Ломтев, 1956, 232). Ср.: *Федосеви же пришедшю по обычаю братью цѣлова, и празднова с ними недѣлю Цвѣтную, и дошедъ Велика дне Воскресенья, по обычаю празднова свѣтло, и впаде в болезнь* (Пов. вр. лет); *Багрянородный царь Константинъ дошедъ мужескаго възраста...къ себѣ скипетръдръжание припасти сотвори* (Никон. лет.).

В древнерусском языке **при супине** последовательно употреблялся родительный падеж **цели**. Ср.: *Ходи Мирославъ посадникъ из Новагорода мирить кыянь съ черниговци* (Нов. лет.); *И посла Ярополкъ искать брата* (Пов. вр. лет); *Иду ловить рыбы* (Пов. вр. лет); *А лѣтъ ездити на Озвадъ зверии гонить* (Нов. лет.); *Иде...править товаровъ* (Нов. лет.).

Супин употреблялся при глаголах движения в той роли, в какой употреблялся инфинитив. Супин встречался в памятниках письменности вплоть до XIV в., но довольно рано начинал испытывать воздействие со стороны инфинитива, который также мог употребляться для указания на цель действия и при котором еще некоторое время сохранялся родительный цели, ср.: *А лѣтъ ездитит на Възвадъ звереи гонити* (Нов. лет.); впоследствии был вытеснен винительным падежом (Стеценко, 1977, 99). Однако пражский

русист О. Лешка (Leška, 2003, 237) обращает внимание на существующие в современном языке конструкции с простым родительным падежом типа *добиться чего, дозваться кого*.

Примеры замены супина инфинитивом известны уже в XI в., 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 в., ср.: *хлеба продавать ездил* (на материале частной переписки XVII в.), а также в конструкциях современной разговорной речи типа *пойду посмотрю, пойдя почитай*, в которых супин заменен спрягаемой формой глагола (Янович, 1986, 229).

Широко распространен в древнерусском языке родительный падеж **части целого** для обозначения предмета, из которого выделяется часть (в современном русском языке в подобных случаях встречаем родительный с предлогом *из*). Чаще всего мы находим этот родительный падеж при местоимении *кто*, но он бывает и при других местоимениях (со значением неопределенным, отрицательным или определительным – *что, которые, кждо, никто, другие*). Ср.: *А кто моих бояръ имѣтъ службыти моѣи княгинѣ, тѣхъ бояръ, дѣти мои, блюдите* (Дух. гр. 1389); *А что если далъ сыну своему Василию, и онъ съ тѣхъ сълъ мать кормитъ* (Дух. 1455); *А которые насъ въ лицѣхъ, на томъ деньги* (Акты юр.); *О семь бы разумѣти комуждо насъ* (Нов. лет.); *Друзии бо ихъ ядяхоу* (Нов. лет.); *Никто же ва не можетъ врѣдитися* (Поуч. Вл. Мон.).

В последующей истории языка беспредложные конструкции родительного целого были вытеснены конструкциями 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.: *Олеъ вниде въ градъ отца своего* (Пов. вр. лет); *И посадиша на столъ 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 падежом принадлежности. 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).

Таким образом, как общую тенденцию в развитии грамматических средств выражения второстепенных членов предложения следует отметить дифференциацию значений данной синтаксической конструкции, что способствовало большей четкости выражения мысли. С этим связано, в частности, такое заметное явление, как увеличение синтаксической роли предлогов, например, при выражении ряда пространственных и временных отношений (Янович, 1986, 263).

#### **Цитируемые древнерусские источники**

*Акты юр.* – Акты юридические, или Собрание форм старинного делопроизводства. СПб, 1839.

*Воскр. лет.* – Воскресенская летопись. В кн.: Полное собрание русских летописей, т. 7. СПб, 1856.

*Дом.* – Домострой, по Коншинскому списку и подобным к изданию подготовил А. С. Орлов. Изд-во АН СССР, 1954..

*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.

*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.

*Никон. лет.* – Патриаршая или Никоновская летопись. Москва, Наука, 1965.

*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–Переца. Москва –Ленинград, Изд-во АН СССР, 1950.  
*Посл. Ив. Гроз.* –Послания Ивана Грозного. Москва –Ленинград, Изд-во АН СССР, 1951.  
*Поуч. Вл. Мон.*–Поучение Владимира Мономаха. В кн.: Повесть временных лет. Ч. 1. 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.
- ЛОМТЕВ, Т. П. (1956): *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва: Издательство Московского университета, 1956. 595 с.
- МАКАРОВА, С. Я. (1954): *Родительный падеж принадлежности в русском языке XI–XVII вв.* В кн.: Труды Института языкознания III. Москва: АН СССР, 1954, с. 7-31.
- МЕЩЕРСКИЙ, Н. А. /ред./ (1972): *Русская диалектология*. Москва: Высшая школа, 1972. 304 с.
- ПЕТЕ, И. (1965): *Родительный партитивный в современном русском языке*. Scando-Slavica 11 (1965), с. 186–197.
- СТЕЦЕНКО, А. Н. (1977): *Исторический синтаксис русского языка*. Москва: Высшая школа, 1977. 351 с.
- ШВЕДОВА, Н. Ю., ЛОПАТИН, В. В. /ред./ (1990): *Русская грамматика*. Изд. 2-е, исправленное. Москва: Русский язык, 1990. 639 с. ISBN 5-200-01406-9.
- ЯНОВИЧ, Е. И. (1986): *Историческая грамматика русского языка*. Минск: Издательство Университетское, 1986. 319 с.
- ЯКОВСОН, R. (1966): *Beitrag zur allgemeinen Kasuslehre*. In: Travaux de cercle linguistique de Prague 6 (1966), s. 240–288.
- KURYŁOWICZ, J. (1949): *Le problème du classement*. In: Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego IX. Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich 1949, s. 20–43.
- 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.

**Профиль автора:**

*Doc. PhDr. Алеш Бранднер, CSc.*

Научные интересы: история русского языка, морфология русского языка.

**brandner@phil.muni.cz**

Университет им. Т. Г. Масарика

Философский факультет, Институт славистики

Арна Новака, 1

602 00 Брно, Чешская Республика

**About the author:**

*Doc. PhDr. Aleš Brandner, CSc.*

Research interests: history of the Russian language, morphology of the Russian language.

**brandner@phil.muni.cz**

The Masaryk University

Filozofická fakulta, Ústav slavistiky

Arna Nováka, 1

602 00 Brno, Czech Republic

## ОБ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ПРОБЛЕМ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

### ABOUT THE EXPERIMENTAL STUDY OF THE PROBLEMS OF WRITTEN COMMUNICATION

Елена Ивановна Бреусова

Резюме: В данной статье рассматривается одна из проблем письменной коммуникации – проблема восприятия текста с опечатками. Опечатки являются серьезной помехой при чтении текста. Особенно "осмысленные" опечатки мешают адекватному пониманию написанного. В связи с этим проводился эксперимент, суть которого состоит в выяснении, за счет чего рядовой носитель языка читает написанное, преодолевая опечатки.

Ключевые слова: письменная коммуникация, эксперимент, опечатка, помехи письменного взаимодействия, графика.

Abstract: This article discusses one of the problems of written communication – the problem of perception of the text with typos. Typos are a serious hindrance when reading text. Especially "meaningful" typos interfere with adequate understanding written. In this regard, the experiment was conducted, the essence of which is to clarify, through which an ordinary native speaker reads a written, overcoming errors.

Key words: written communication, experiment, typo, interference written interaction, graphics.

Письменная коммуникация сегодня является одним из объектов лингвистических исследований. Графическая субстанция, т. е. материальная сторона письменного взаимодействия, также входит в круг научных интересов языковедов. В фокусе лингвистических проблем находится и проблема исследования напечатанного или написанного рукой текста в коммуникативно-прагматическом аспекте.

Современное письменное взаимодействие – это большей частью уже интернет-коммуникация, в том числе онлайн-общение, которое предполагает мгновенную передачу и прием информации. В результате такого взаимодействия отправитель сообщения в первую очередь думает о скорости набора текста, о возможности минимумом средств передать максимум информации и уже в последнюю – о восприятии адресатом принимаемого сообщения. Такие тексты в определенной мере не лишены «изъянов», которые становятся коммуникативными барьерами в онлайн-общении. Этими коммуникативными помехами могут стать неверно или неудачно выбранный шрифт, малоизвестные графические сокращения, отсутствие знаков препинания, параграфические средства, орфографические ошибки и пр., а также опечатки, которые являются очевидным препятствием при чтении. Справедливо на этот счет утверждение, что «книга, которая кишит опечатками, книга, в которой хромает орфография и синтаксис, наполовину мертва для читателя» (Рисс, 1989, 69). Вместе с утратой доверия к таким изданиям, читающий еще теряет возможность полноценного восприятия содержания посредством оптических знаков. Таким образом, читающий вынужден преодолевать коммуникативные барьеры в виде опечаток.

О вреде опечаток в разное время писали Д. Д. Благой, Б. В. Томашевский, С. М. Бонди, О. В. Рисс, Н. Д. Голев и другие, которые указывали на их пагубность как в текстах справочной и учебной литературы, так и художественной.

Исходя из постулата, что опечатки являются помехой при восприятии напечатанного с такими огрехами текста, нами был проведен эксперимент, суть которого заключалась в выяснении, за счет чего рядовой носитель языка читает написанное, преодолевая

опечатки. В эксперименте приняли участие студенты 1–5 курсов филологического и нефилологического факультетов педагогических и непедagogических специальностей СурГПУ (всего 94 человека). Реципиентам было предложено три пословицы как самостоятельные тексты. Каждая пословица состояла из 4 слов и/или словоформ. В каждом слове/словоформе (как самостоятельном, так и служебном) высказывания были намеренно сделаны опечатки, т.е. в текстах заведомо были созданы коммуникативные барьеры. Искаженные тексты выглядели следующим образом: *Хвоя нога же вянет* (оригинал: *Своя ноша не тянет*). *Бе всю моту малленица* (оригинал: *Не все коту масленица*). *Нагла коза да рамень* (оригинал: *Нашла коза на камень*).

В первой пословице такие опечатки изменили графический облик и вместе с тем смысл каждого слова (100 %), т. е. слова с опечатками стали созвучны с имеющимися уже в языке словами (*Хвоя нога же вянет*. – *Своя ноша не тянет*). Во втором и третьем текстах опечатки исказили слова так, что они либо лишились всякого смысла, либо обрели графический образ уже имеющихся в языке словоформ/слов. Так, в результате преднамеренного искажения графического образа фраз сделанные опечатки во второй пословице изменили значение 2 (50 %) слов (*Бе всю моту малленица*. – *Не все коту масленица*), в третьей – 3 (73 %) слов (*Нагла коза да рамень*. – *Нашла коза на камень*). В целом же, опечатки лишили смысла все высказывания. Таким образом были подготовлены тексты для эксперимента. Эксперимент проходил в два этапа: первый – чтение искаженных текстов, второй – ответы на вопрос, что помогло преодолеть искусственно созданные коммуникативные помехи в виде опечаток.

Сначала испытуемые, преодолевая опечатки, в течение 10 минут пытались прочитать искомые фразы. Перед чтением было объяснено, что количество букв в словах сохранено.

По итогам первой части эксперимента были получены следующие результаты: *все три фразы* прочитали 31,9 % реципиентов; *две фразы* из трех возможных – 27,7 % испытуемых; *одну фразу* – 10,6 %; *ни одной фразы* не удалось прочитать 29,8 % студентов. Из всех участников эксперимента *первую пословицу* распознали 41,5 % испытуемых; *вторую пословицу* – 48,9 %; *третью* – 65,9 %.

Эксперимент показал следующее. Во-первых, наличие опечаток в таких текстах ни у кого не вызвало сомнения, поскольку вся фраза в целом лишалась смысла. Во-вторых, в отдельности каждое слово/словоформу, особенно в первой пословице (*Своя ноша не тянет*. – *Хвоя нога же вянет*), было прочесть сложнее, т.к. некоторые словоформы/слова приобрели идентичные имеющимся в языке написания и, следовательно, звучания. Надо заметить, что «гораздо опасны опечатки осмысленные, дающие в результате новый текст и новый смысл» (Томашевский). Такие «осмысленные» опечатки, естественно, ввели читающего в заблуждение в связи с приобретением слова нового смысла. Так, результаты прочтения пословиц (особенно первой) тому подтверждение. Ряд реципиентов предложенный вариант написания *Хвоя нога же вянет* (в оригинале *Своя ноша не тянет*) переосмыслил следующим образом, представив такие тексты-псевдооригиналы: *Своя нога не тянет*. *Своя нога же вянет*. *Своя нога не воняет*. Последний вариант тоже имел место, несмотря на то, что испытуемым была дана установка на сохранение букв в словах/словоформах текстов.

Искаженный текст *Нагла коза да рамень* был прочитан так: *Нашла коза на камень*. *Нашла коза на ремень*. *Нагла коза на ремень* и т. п.

Второй этап эксперимента, который состоял в формулировке ответа на вопрос «Что помогло вам преодолеть искусственно созданные коммуникативные помехи в виде опечаток?», связан с тем, что «понимание текста относится к числу феноменов, не поддающихся прямому наблюдению» (Залевская, 2004, 172). Следовательно, результаты этой части эксперимента базируются на эмпирических данных, полученных на основе того опыта, который извлекли испытуемые после предпринятой попытки прочесть предложенные тексты, содержащие опечатки в каждом слове/словоформе пословиц. Так, реципиентами были указаны следующие факторы, которые, на их взгляд, помогли преодолеть опечатки при чтении предложенных высказываний и идентифицировать искаженные тексты с якобы оригиналом: знание пословиц<sup>35</sup>; порядок слов; чтение этих фраз вслух; количество букв в словах; количество слов в высказываниях; примерно похожие написания; последовательность гласных и согласных букв, совпадающие с оригиналом; созвучие отдельных слов; морфемный состав, помогающий определить часть речи; длина слов (более длинное слово, содержащее одну опечатку, быстрее можно понять, нежели короткие слова); строение предложений, интонация, ассоциации и пр.

Эксперимент еще раз подтвердил, что процесс распознавания текста-оригинала при условии устранения опечаток нельзя наблюдать со стороны. Надо отметить и тот факт, что нет единых приемов, и притом единственных, для преодоления подобного рода коммуникативных помех рядовыми читающими, в каждом отдельном случае (в зависимости от жанра, стиля текста и т.п.) могут доминировать разные приемы, к тому же и сам коммуникант может отдавать предпочтение какому-то/каким-то из релевантных приемов. Тем не менее каждый участник эксперимента находился в пределах обозначенного круга приемов распознавания текстов.

Проведенный эксперимент позволил сделать следующие основные выводы.

1) Для письменной коммуникации характерна предсказуемость как одна из базовых стратегий восприятия печатного текста. Читающему, в отличие от слушающего, может быть доступен в большей степени широкий контекст (контекстная база), как правый, так и левый, для преодоления коммуникативных помех<sup>36</sup>. В нашем случае жанровая принадлежность предложенных единиц языка будет выступать в качестве «подсказки» для идентификации предложенных текстов с текстами-оригиналами. И ряд студентов указал как на одну из главных причин преодоления опечаток знание пословиц.

2) Длина слова также влияет на восприятие письменного текста и способна оказать помощь в преодолении коммуникативных барьеров. Так, слова/словоформы, составляющие предложенные тексты, состоят в основном из 2–5 букв, лишь слово «масленица» графически более выпукло, а потому и быстрее узнаваемо. «Чем длиннее

---

<sup>35</sup> После первой части эксперимента, по просьбе реципиентов, были озвучены пословицы, репрезентированные текстами, искаженными опечатками. Реакция студентов на тексты-оригиналы была самая неожиданная. Как выяснилось, ряд студентов впервые услышали некоторые из них; кто-то из испытуемых вспомнил эти языковые единицы уже постфактум. К сожалению, необходимо констатировать тот факт, что у части (вероятно, даже у большей) студентов достаточно скудный фразеологический запас, что не позволило распознать все предлагаемые пословицы.

<sup>36</sup> В нашем же случае такой контекст для каждой в отдельности взятой фразы отсутствовал. Однако, если эти три высказывания вместе воспринимать единым контекстом (в данном случае таким единым контекстом будет выступать их отнесенность к малому жанру фольклора – пословицам), при распознавании одного из высказываний можно выдвинуть гипотезу, что и другие высказывания, очевидно, тоже будут пословицами.

основа, тем больше информации она содержит и тем больше вероятность правильного опознания слова, а следовательно, и его возможной функции в предложении» (Грудева, 2004, 195). Слово «масленица» было идентифицировано практически всеми испытуемыми верно, несмотря на то, что сама поговорка не была воспроизведена.

3) Рядовой носитель языка в процессе коммуникации, в том числе и письменной, не декодирует текст по минимальным единицам, а воспринимает письменный текст как связное и целостное объединение, переданное средствами графики (это легко обнаруживается при просмотре чтения), если элементы текста адекватно расположены в пространстве и взаимосвязаны между собой. Данное качество помогает при опознавании текста. Если же связность и целостность при восприятии нарушаются, что читающему приходится тратить коммуникативные усилия для преодоления такого рода помех, в результате чего рядовой читающий стремится восстановить смысл, который был искажен при передаче его несоответствующими оригиналу оптическими знаками. Любой же текст с опечатками можно разместить на шкале перцептивности, на одной стороне которой находится текст, приобретающий иной смысл в результате смысловых опечаток, на другой – бессмысленный текст как следствие абсурдных опечаток. В нашем эксперименте функционировали тексты как со смысловыми, так и абсурдными опечатками, лишившими высказывания всякого содержания.

Восстанавливая целостность и связность текстов, т.е. преодолевая опечатки (в нашем случае), реципиент старался соотносить вновь исправляемые слова с содержанием, смыслом высказывания, которое он выводил гипотетически, устраняя различные варианты правки слов сообразно предполагаемому смыслу фразы. Чтение данных поговорок, с одной стороны, проще тем, что смысл их складывается не из суммы значений слов, входящих в них, а с другой стороны, при незнании поговорок это ставит препону для их прочтения. Если же испытуемый догадывался, что перед ним отдельные поговорки, то, при условии, что он знал их, процесс декодирования упрощался и вероятность преодоления опечаток как помехообразующего фактора была бы более высокой.

4) Избыточность языка также помогает восстановить первообразный текст при наличии определенного множества опечаток. Благодаря этому феномену читающий способен преодолеть многие коммуникативные барьеры, в том числе и в виде опечаток.

В нашем эксперименте количество букв в словоформах/словах, составляющих поговорки, было сохранено, о чем испытуемые были предупреждены. К тому же опечатки сознательно делались по следующему принципу: согласная исходного слова/словоформы заменялась другой согласной, а гласная – другой гласной. Таким образом, замены были равноценными. Местоположение гласных и согласных не изменялось. Это помогало студентам при распознавании текста, поскольку гласные, как известно, выступают в слове в качестве опорных букв.

5) Цельность и системное начало письменной речи. Во всех текстах для эксперимента была нарушена их цельность на графическом уровне. В этом случае посильную помощь испытуемым оказало системное начало текста, которое заключается в строении фразы, порядке чередования согласных и гласных букв, морфем, сочетаемости букв и пр., на что и указывали студенты как на определяющие факторы распознавания искаженного опечатками текста.

6) Развертывание текста в линейной последовательности, фиксация его на бумаге (или экране монитора) позволяет читающему делать неоднократные рекурсии в любую

из необходимых точек текста. Так, в ходе эксперимента читающий мог совершать множество попыток прочтения разных вариантов, получившихся в результате замены букв то в одном, то в другом слове/словоформе высказывания. Реципиент мог делать остановку в любой точке текста, решая для себя проблему выбора эффективных методов и приемов декодирования текста. Испытуемый также мог прерывать процесс непосредственного следования за текстом, пропускать части текста, мог обращаться к другой фразе, чтобы восстанавливать оригинал того или иного высказывания.

7) С одной стороны, напечатанный текст может восприниматься как набор дискретных единиц, с другой – как некий континуум. С одной стороны, читающий вычленяет отдельные буквы и слова, с другой – воспринимает текст как некую организованную целостность, как последовательность разного характера манифестаций и неманифестаций (например, слова и пробелы, знаменательные и служебные слова и пр.). В связи с этим реципиент мог определить границы слов и предложений, частеречную принадлежность слов/словоформ в предложенных текстах и пр. Это, безусловно, оказывало определенную помощь в опознавании искомым пословиц.

8) «Текст воспринимается носителями языка как целое <...> в процессе семиозиса и коммуникации он образ-гештальт» (Мурзин, Штерн, 1991, 12–13). Текст с опечатками подобен тексту на малознакомом языке, который рядовой носитель языка пытается читать пословно или даже целым предложением, но не может его осмыслить как нечто целое ввиду того, что не все слова и фразы реципиент соотносит с сигнификатом. Он воспринимает только отдельные знакомые места текста: буквы, морфемы, слова и пр. Связность и цельность текстов, предложенных для эксперимента, нарушались из-за имеющихся в словах опечаток. Испытуемые же пытались восстановить искомый «образ-гештальт».

9) Интерпретируемость – это универсальное свойство текста. Реципиенты в ходе эксперимента пытались воссоединить графическую субстанцию текста со смыслом. Результаты, как уже указывалось выше, были самые неожиданные. Низкий уровень владения пословицами и поговорками привел к появлению различных интерпретационных представлений как псевдоискомых текстов. Вероятность сужения круга псевдоискомых текстов была бы высока при наличии этих фраз в вербальной памяти испытуемых. В связи с этим актуально высказывание Гумбольдта о том, что «каждое понимание есть в то же время непонимание» (Ковалев, Кудряшов, онлайн).

Как думается, графический аспект изучения проблемы распознавания и понимания текста заслуживает пристального внимания лингвиста и ждет своего дальнейшего исследования, в том числе и на экспериментальном уровне. Данная же статья лишь обозначила одно из направлений изучения материальной субстанции письменного текста как плана выражения языкового знака, допускающей в определенных случаях различные трансформации и искажения.

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

- БОНДИ, С. М. (2006): *Черновики Пушкина*. In Бонди С. М. Над пушкинскими текстами. М.: Высш. шк., 2006. С. 69–270.
- ГРУДЕВА, Е. В. (2004): *О соотношении морфологической и синтаксической информации в восприятии письменного текста*. In Человек пишущий и читающий: Проблемы и наблюдения. Материалы международной конференции (14–16 марта 2002 г. Санкт-Петербург). СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 189–197.

ЗАЛЕВСКАЯ, А. А. (2004): *Понимание текста как естественный процесс*. In Человек пишущий и читающий: Проблемы и наблюдения. Материалы международной конференции (14–16 марта 2002 г. С.-Петербург). СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. С. 172–181.

КОВАЛЕВ, О. А. КУДРЯШОВ, И. С. *Искусство как опыт непонимания* [Электронный ресурс]. Режим доступа:

[http://www.philology.nsc.ru/journals/kis/pdf/CS\\_15/cs015kovkudr.pdf](http://www.philology.nsc.ru/journals/kis/pdf/CS_15/cs015kovkudr.pdf)

(Дата обращения: 28.05.2016).

МУРЗИН, Л. Н., ШТЕРН, А. С. (1991): *Текст и его восприятие*. Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. 172 с.

РИСС, О. В. (1989): *У слова стоя на часах*. М.: Книга, 1989. 352 с.

ТОМАШЕВСКИЙ, Б. В. *Источники. Книга как источник текста* [Электронный ресурс].

Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Linguist/Article/Tom\\_Ist.php](http://www.gumer.info/bibliotek/Buks/Linguist/Article/Tom_Ist.php)

(Дата обращения: 28.05.2016).

#### **Профиль автора:**

*Елена Ивановна Бреусова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: письменная коммуникация, русская орфография, обучение русскому языку детей-инофонов.

**elenabreusova@yandex.ru**

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

филологический факультет

кафедра филологического образования и журналистики

ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2,

г. Сургут, ХМАО-Югра,

Тюменская область,

Россия,

628417

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

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

Research interests: written communication, Russian spelling, Russian language teaching children a foreign language.

**elenabreusova@yandex.ru**

Surgut state pedagogical University, philological faculty, Department of philological education and journalism,

50 let VLKSM st., 10/2,

Surgut, KHMAO-Yugra, Tyumen oblast, Russia

628417

# АКТИВНЫЙ ДВУЯЗЫЧНЫЙ СЛОВАРЬ В ПАРАДИГМЕ АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ<sup>37</sup>

## ACTIVE BILINGUAL DICTIONARY IN THE PARADIGM ANTHROPOCENTRIC LEXICOGRAPHY

Елена Булыгина,  
Татьяна Трипольская

Резюме: Идея словаря активного типа в общем виде сформулирована А. Реем и С. Делесаль: «словарь начинает жить с того момента, когда он обращается не к значению слов, а к их действию» (1983).

Концепция активного словаря получила дальнейшее развитие в русистике. Если А. Рей и С. Делесаль делали упор на прагматической информации в словарной статье, то отечественные лексикографы обсуждают проблему соотношения лингвистической и энциклопедической информации в словаре, предлагая «уйти» от минимализации классических толковых словарей (Гак 1988).

В современной теоретической лексикографии вопросы создания универсального/активного сейчас особенно актуальны: назначение словаря, адресат, объем лексикографической информации, способы подачи материала, источники и метаязык (Апресян 2014).

Основные положения активной двуязычной лексикографии нашли отражение во Французско-русском словаре активного типа, который имеет иное назначение, чем одноязычные активные словари и «ставит своей целью эксплицитно показать соотношение между языком и речью: <...> показать пути перехода от системного значения слова и его перевода к типизированным контекстуальным значениям и их переводам, отмечая при этом те разнообразные средства, которыми располагает язык перевода для передачи различных значений слова исходного языка» (Гак, Триумф 1998).

Авторы придерживаются когнитивно-энциклопедического направления, включая нетипичную для двуязычного словаря информацию о тематических группах («футбольная» и «шахматная» лексика, термины родства, карточные игры и др.), о составе и функционировании, например, каузальных глаголов, о речевых жанрах опасения, запрета, а также способах выражения вопроса и отрицания и пр. – информацию, облегчающую освоение системных и функциональных параметров языка. В этом случае можно говорить об ином адресате словаря – о пользователе, который осваивает чужой язык. Пользователь одновременно получает знания языка и знания о языке.

Прагматическая информация (эмоционально-оценочная, национально-культурная, идеологическая, гендерная, социальная и др.) концептуально не осмыслена как объект лексикографического описания и представлена неполно, непоследовательно и зачастую спорно.

Ключевые слова: двуязычная лексикография, активный словарь, комплексная словарная статья.

Abstract: The general idea of the dictionary of active type was introduced by A. Rey and S. Delesalle: «a dictionary begins to live from the moment when it presents not only meaning of the words but their functioning» (1983).

The concept of active dictionary was further developed in Russian studies. If A. Rey and S. Delesalle focused on pragmatic information in a dictionary entry, Russian lexicographers discuss the problem of the relation between linguistic and encyclopedic information in the dictionary, offering to "walk away" from the minimization of the classical dictionaries (Gak 1988).

In the modern theoretical lexicography it is of importance to create a universal/active dictionary: the purpose of the dictionary, the recipient, the amount of lexicographic information, methods of presentation, sources and metalanguage (Aprsyanyan 2014).

The main concepts of the active bilingual lexicography are reflected in the French-Russian dictionary of active type, which has a different purpose than active monolingual dictionaries and "aims to show explicitly relationships between language and speech: ... show the transition from a system of word meaning and its translation to typed contextual meanings and their translation, noting the diverse resources available to the target language to convey various meanings of the source language" (Gak, Triomphe 1998).

<sup>37</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ (проект 15-04-00122а «Прагматический потенциал языкового знака: семантический и лексикографический аспекты»).

The authors follow cognitive-encyclopedic trend, including not typical for a bilingual dictionary information about the thematic groups ("soccer" and "chess" vocabulary, kinship terms, card games, etc.), about the composition and functioning, for example, causal verbs, speech genres of the fear, the prohibition, as well as the ways of expressing the questioning and the negation, etc. – information that facilitates the development of system and functional parameters of the language. In this case, we can speak about a different recipient of the dictionary – about the user who is mastering a foreign language. The user simultaneously receives knowledge of language and knowledge about language.

Pragmatic information (the emotional-evaluative, national, cultural, ideological, gender, social, etc.) is not conceptually comprehended as an object of lexicographic description and it is presented incompletely, inconsistently and it is often controversial.

Key words: lexicography, active dictionary, integrated dictionary entry, bilingual lexicography.

В лексикографии всегда есть «три вечных проблемы»: что именно, каким образом и в какой части словарной статьи отражать в словаре. Нас интересуют особенности лексикографического представления той информации, которая включает правила «коммуникативного поведения» языковых единиц. Отображение подобной информации разными типами словарей, в том числе и двуязычными, – одна из проблемных зон теоретической и практической лексикографии. Необходимость лексикографировать различную информацию о реалии и, соответственно, о слове неизбежно выводят на первый план создание словарей активного типа, включающих, помимо собственно лингвистической информации, энциклопедическую.

Концепция активного словаря формируется в рамках отечественной антропоцентрической лексикографии, представленной такими словарями, как Русский семантический словарь под редакцией Н. Ю. Шведовой<sup>38</sup>, Русский ассоциативный словарь под редакцией Ю. Н. Караулова<sup>39</sup> и идеографическими словарями Уральской семантической школы (Теоретическая семантика, 2014).

В свете проблем изучения иностранного языка особую актуальность приобретает опыт двуязычной лексикографии, которая разрабатывает словари, содержащие описание не только языковой системы, но и правил естественной коммуникации. Для изучающих иностранный язык важным является не только знание семантики языковой единицы, но и информация о национально-культурной специфике обозначаемых реалий. «Значительная часть слов понимается иностранцем не через перевод, а через описание» (Комлев, 2006, 58).

Настоящее исследование посвящено анализу двуязычного Французско-русского словаря активного типа под редакцией В. Г. Гака и Ж. Триумфа<sup>40</sup>. Специфика активного словаря становится очевидной при сопоставлении его с традиционным («пассивным») двуязычным словарем, например, К. А. Ганшиной<sup>41</sup>.

Идея словаря активного типа в общем виде сформулирована А. Реем и С. Делесаль: они считают, что словарь «не работает» до тех пор, пока в нем не содержится основных правил употребления слова, его существенных коммуникативных характеристик, которые

<sup>38</sup> *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений* / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 2007. ISBN 5-88744-008-2, 5-89285-007-2.

<sup>39</sup> Караулов, Ю. Н., Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф., Уфимцева, Н. В., Черкасова, Г. А. *Русский ассоциативный словарь*. Москва: АСТ, Астрель, 2002. ISBN 5-17-015421-6 (т. 1); ISBN 5-17-015421-6 (т. 2).

<sup>40</sup> Гак, В. Г., Триумф, Ж. *Французско-русский словарь активного типа*. 2-е изд. Москва: Русский язык, 1998. ISBN 5-200-02521-4, 5-200-02789-6.

<sup>41</sup> *Французско-русский словарь* / Сост. К. А. Ганшина. Москва: Русский язык, 1990. ISBN 5-200-01460-3.

помогли бы пользователю следовать принятым нормам коммуникации, «словарь начинает жить с того момента, когда он обращается не к значению слов, а к их действию» (Рей, Делесаль, 1983, 263; Rey, Delesalle, 1979, 5).

В рамках антропоцентрической лексикографии осмысляются проблемы активных и универсальных словарей, включающих энциклопедическую, культурно-историческую и этнолингвистическую информацию о слове (Гак, 1988), проблемы соотношения антропоцентрического и лингвоцентрического подходов в лексикографировании (Морковкин, 1988), а также концепция словаря активного типа под руководством Ю. Д. Апресяна (Апресян, 2004, 2013, 2014).

При ближайшем рассмотрении термины «активный» и «универсальный» понимаются зачастую как синонимы: так называемая «активная информация о слове» А. Рея и С. Делесаль, которые делали упор на прагматической составляющей в словарной статье, позволяющей увидеть коммуникативные «правила» употребления слова, в русской лексикографии, видимо, включается в универсальную информацию о языковой единице. Так, Ю. Д. Апресян, по сути, не разграничивает эти термины, акцентируя внимание на противопоставлении активного и пассивного словарей. С его точки зрения, можно выделить два основных отличия «пассивного» и «активного» словарей: активные словари «предназначены для того, чтобы обеспечить нужды говорения или, более широко, нужды производства текстов. <...>. Основная формула канонического активного словаря – существенно меньше слов <...>, но по возможности полная, в идеале исчерпывающая информация о каждом слове, необходимая для его правильного употребления в собственной речи говорящих» (Апресян, 2014, 6-7).

Объем информации о слове, её детализация и способы представления в толковых словарях разных лексикографических традиций существенно различается: от минимума в российских словарях – в соответствии с концепцией Л. В. Щербы о противопоставлении энциклопедических и лингвистических словарей (Щерба, 1974) – до возможного максимального объема в европейских словарях, приближающихся к энциклопедическим. Отечественные словари вполне соответствуют основному принципу распределения лингвистической информации о слове по разным аспектным словарям: системным, грамматическим, этимологическим, ассоциативным и пр. Европейская лексикографическая традиция предполагает иной подход: вся значимая словарная информация должна быть собрана в толковом словаре. Например, *Le nouveau petit Robert* (2002)<sup>42</sup>, *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiano* (2006)<sup>43</sup>, *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (1974)<sup>44</sup>, *Diccionario de uso español de Maria Moliner*<sup>45</sup> максимально полно (и в специальных комментариях, и в иллюстративном материале) отражают системные, функциональные, этимологические, семантико-прагматические и лингвокультурологические сведения о слове. В русских словарях подобная информация является, скорее, исключением (см. Толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова<sup>46</sup>).

<sup>42</sup> *Le nouveau petit Robert. Nouvelle édition du Petit Robert de Paul Robert. Dictionnaires le Robert.* Paris, 2002.

<sup>43</sup> *Il Sabatini Coletti. Dizionario della Lingua Italiano.* Rizzoli Larousse. 2006.

<sup>44</sup> *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* A S Hornby with A P Cowie, A C Gimson. Oxford University Press, 1974. 1037 p.

<sup>45</sup> *Diccionario de uso español de Maria Moliner.* Режим доступа: <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=en&base=moliner&page=showindex> (Дата обращения 25.12.2015).

<sup>46</sup> *Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова.* Москва: Советская энциклопедия, 1935–1940. ТТ. 1 – 4 (ТСУ).

Так, в словаре М. Молинер словарная статья лексемы *calle* содержит многочисленные номинации с семантикой городского пространства, которые можно структурировать, выделив подгруппы, включающие: а) всё многообразие урбанонимов (*calleja* – проулок, переулок, закоулок; *callejón* – переулок; *callejuela* – уменьш. от *calleja*); б) атрибуты городского пространства (*farola* – уличный фонарь); в) имена собственные, обозначающие темпорированные локусы (*Zapatería* – исторически квартал сапожников); г) наименования пешеходов (*azotacalles* – празднующийся, фланёр, бродяга; *viandante* – путешественник, путник); д) глаголы, обозначающие разные виды передвижения в городском пространстве (*desembocar* – (об улице, проходе) выходить, вести, выводить куда; *ruar* 1) прохаживаться, прогуливаться, фланировать; 2) проехать, прокатиться (в экипаже, верхом); 3) прогуливаться с женщиной)<sup>47</sup>.

Толковые словари французского, итальянского, испанского и английского языков в большей степени тяготеют к словарям смешанного типа (включающим информацию собственно лингвистического и энциклопедического характера), что, безусловно, отвечает потребностям «портретирования» слова и созданию словарей антропоцентрического типа. Иными словами, в европейской лексикографической традиции нет такого жесткого противопоставления пассивного и активного (в понимании Ю. Д. Апресяна) словарей.

До последнего времени изыскания российских лексикографов были направлены на четкую дифференциацию лингвистической информации о слове, которая находила место в общих и специализированных словарях: «<...> возникает впечатление, что авторы словарей – толковых и переводных – создают для себя «внутреннюю цензуру», вынуждающую их намеренно отказываться от пояснений энциклопедического типа и ограничиваться семантическими указаниями («ближайший род и видовое отличие»)<sup>47</sup> (Гак, 1988, 122).

Поскольку современная наука сосредоточена на изучении коммуникативного поведения говорящего и слушающего, вполне закономерна попытка обращения/возвращения к принципу энциклопедизма в словаре: обсуждается круг вопросов о назначении словаря, адресате, объеме лексикографической информации, способах подачи материала, источниках и метаязыке; кроме того осмысляются понятия активности, интегральности («описание лексики данного языка должно быть максимально согласовано с описанием его «грамматики» в широком смысле слова, то есть со сводом всех достаточно общих правил данного языка») (Апресян, 2013, 447), ориентации на отражение «наивной», или языковой, картины мира и др.

В активном словаре, как в одноязычном, так и в переводном, мы ожидаем увидеть максимально полную информацию о слове и сведения коммуникативно-прагматического характера, способствующие успешному включению языковой единицы в процесс реальной коммуникации.

Основным источником материала для словаря активного/универсального типа становятся «пассивные» словари и, конечно, специальные исследования, целью которых является «портретирование» слова. Однако лексикографический материал толковых словарей в разной степени оказывается полезным для словаря, учитывающего «коммуникативное поведение слова».

Сходные проблемы стоят и перед создателями двуязычного словаря активного типа. Практическая необходимость и теоретическая значимость подобных словарей,

<sup>47</sup> *Diccionario de uso español de Maria Moliner*. Режим доступа: <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?l=en&base=moliner&page=showindex> (Дата обращения 25.12.2015).

фиксирующих разнородную информацию о слове, также неоднократно обсуждалась в русистике. Так, В. Г. Гак, анализируя Французско-русский словарь К. А. Ганшиной<sup>48</sup>, пишет: « <...> *frimaire* и *ventose* толкуются соответственно так: фример – третий месяц республиканского календаря, вантоз – шестой месяц республиканского календаря. Но неподготовленному читателю остается неясным, на какое же время года приходится данные месяцы <...>. Слово *arpent* в этом же словаре переводится арпан (старая французская земельная мера), однако конкретно размер этой единицы не указывается <...>. Переводные и толковые словари порой умышленно воздерживаются от реальных определений и пояснений, даже если такое пояснение было бы более экономно. А между тем было бы нелишне в переводном, например, словаре указывать содержание мер, назначение различных растений, моллюсков и т. п. Это, кстати, послужило бы оправданием включения того или иного специального термина в общий словарь» (Гак, 1988, 122).

В цитируемой работе автором сформулированы основные положения активной двуязычной лексикографии, которые нашли отражение не только во Французско-русском словаре активного типа В. Г. Гака и Ж. Триумфа<sup>49</sup>, но и других антропоцентрических словарях.

Конечно, словарь В. Г. Гака и Ж. Триумфа имеет иное назначение, чем одноязычные активные словари и «ставит своей целью эксплицитно показать соотношение между языком и речью. В словаре пассивного типа, где правая сторона известна читателю лучше, чем левая, этот переход осуществляет сам читатель. В словаре же активного типа необходимо показать пути перехода от системного значения слова и его перевода к типизированным контекстуальным значениям и их переводам, отмечая при этом те разнообразные средства, которыми располагает язык перевода для передачи различных значений слова исходного языка» (Гак, Триумф, 1998, 5).

В. Г. Гак относит к универсальным словарям «Малый Робер»: «Тенденция лексикографии – создание словарей, описывающих отдельные стороны слова. Проблема в соединении этой разрозненной информации в словаре, который бы дал читателю целостное представление о слове. Опыт такого словаря – «Малый Робер»: толковый, орфоэпический, этимологический, идеографический, а также словарь синонимов и антонимов и т. п. Такой словарь можно назвать универсальным» (Гак, 1988, 124). Универсализация словаря может идти не только путем расширения и углубления лингвистической информации. Она может состоять в сочетании сведений филологического и энциклопедического характера.

Сопоставляя словари В. И. Даля, Малый академический словарь и «Малый Робер», автор предлагает введение энциклопедического и культурно-исторического компонентов во все структурные элементы словарной статьи: в толкование, в иллюстративный материал и в специальный историко-этнографический комментарий (например, информацию об использовании серебра, о типах вулканов и их природе и др. (Гак, 1988). Как видим, идея зонирования словарной статьи, в какой-то степени реализованная в ТСУ, видоизменяется и становится сквозной для разных традиций и для разных лексикографов.

В двуязычном словаре активного типа В. Г. Гака и Ж. Триумфа сделана интересная и уникальная попытка соединить функции переводного и универсального словарей, включающих разноплановую информацию о языке – от лексической системы

<sup>48</sup> Французско-русский словарь / Сост. К. А. Ганшина. Москва: Русский язык, 1990. ISBN 5-200-01460-3.

<sup>49</sup> Гак, В. Г., Триумф, Ж. Французско-русский словарь активного типа. 2-е изд. Москва: Русский язык, 1998. ISBN 5-200-02521-4, 5-200-02789-6.

(тематические группы, фрагменты семантических полей) до грамматических сведений, например, о каузальных, возвратных и пр. глаголах. Таким образом, лексикографы отвечают на один из «вечных» вопросов лексикографии: что именно должно быть включено в словарь активного типа.

Авторы переводного словаря активного типа опираются, безусловно, не только на толковые словари с элементами энциклопедического комментария, но и на лучшие образцы двуязычных словарей<sup>50</sup>.

Новый подход В. Г. Гака и Ж. Триомфа в представлении лексического и грамматического материала реализован на тех фрагментах языка, которые содержат национально-культурный компонент и отражают особенности картины мира социума. Рассмотрим тематическую группу терминов родства, содержащую информацию о прямых и боковых родственных связях, о родственниках по восходящей и нисходящей линиям: *Les degrés de parenté* – степени родства; *Parenté en ligne directe* – родство по прямой линии; *Parenté en ligne collatérale* – родство по боковой линии; *Ligne ascendante* – восходящая линия; *Ligne descendante* – нисходящая линия.

Ср., например, *Ligne descendante: arrière-petits-enfants* правнучата, правнуки, правнучки; *arrière-petit-fils* правнук; *arrière-petite-fille* правнучка; *petits-enfants* внучата, внуки, внучки; *petit-fils* внук; *dim* внучек; *petite-fille* внучка; *dim* внученька; *enfants* дети; *dim* детки, деточки, детишки; *fils* сын; *dim* сынок, сыночек, сынишка, сынуля; *fille* дочь; *f*; *dim* дочка, доченька, дочурка<sup>51</sup>.

Данный словарный фрагмент подтверждает справедливость высказанной В. Н. Ярцевой мысли о том, что «двуязычные словари всегда содержат в зародышевом виде контрастивное сравнение лексических единиц» (Ярцева, 1981, 30), поэтому двуязычный словарь всегда является отправной точкой в межкультурном диалоге, а теории двуязычной лексикографии связана с лингвокультурологией и сопоставительной лингвистикой.

Адресат словаря получает целостную информацию о фрагменте лексической системы, об универсальности словообразовательных моделей в конкретном языке, о способах интерпретации субъективно-оценочных смыслов в разных языках (*fils* сын; *dim* сынок, сыночек, сынишка, сынуля), которые формируют национально-культурный компонент в семантике слова.

Традиционный словарь К. А. Ганшиной, который высоко оценивают исследователи и преподаватели, подобную национально-культурную информацию не предоставляет ни в каком виде: словарные статьи *fille* (дочь), *fils* (сын), *petit-fils* (внук), *petite-fille* (внучка) не информируют адресата о соотношении этих терминов родства с русскими деминутивами с суффиксами субъективной оценки: *внучок*, *сынулька*, *внученька*, *дочурка* и др.

Кроме того, словарная статья содержит материал для сопоставительных наблюдений в области теории номинации и этимологии: логика возникновения

<sup>50</sup> *Французско-русский словарь* / Сост. К. А. Ганшина. Москва: Русский язык, 1990. ISBN 5-200-01460-3; *Новый французско-русский словарь*. © «Русский язык-Медиа», 2004. Гак В. Г., Ганшина К.А. 70 тыс. статей. © АБВУ, 2006. 100 тыс. статей. Режим доступа: АБВУ Lingvo. Электронный словарь. Вып.: 14.0.0.390. 2008 АБВУ; *Большой русско-французский словарь*. © «Русский язык-Медиа», 2004, Щерба Л. В., Матусевич М. И., Воронцова Т. П. и др. 200 тыс. слов и словосочетаний. Режим доступа: АБВУ Lingvo. Электронный словарь. Вып.: 14.0.0.390. 2008 АБВУ.

<sup>51</sup> Гак, В. Г., Триомф, Ж. *Французско-русский словарь активного типа*. 2-е изд. Москва: Русский язык, 1998. С. 710. ISBN 5-200-02521-4, 5-200-02789-6.

наименования *внук* – *petit-fils* (маленький сын) существенно отличается от происхождения слова *внук* в русском языке (по одной из версий – «следующий»).

Тематическая группа «Термины родства», представленная в словаре не в привычном алфавитном порядке, а целостно и компактно к словарной статье слова *parent*, не является исключением – это принцип подачи лексического материала, особо важного для изучающего язык, с точки зрения авторов словаря.

В. Г. Гак и Ж. Триомф включают нетипичную для двуязычного словаря информацию о тематических группах или семантических полях (цветообозначения, название месяцев, карточные игры, «футбольная» и «шахматная» лексика и др.). Семантизация тематически связанных лексических единиц вполне соответствует современным представлениям об устройстве ассоциативно-вербальной сети (Ушакова, Павлова, Зачесова, 1989) или ассоциативно-вербального уровня в структуре языковой личности (Караулов, 2010).

После фрагмента семантического поля обычно словарь дает expressions (типичные выражения с данными лексемами, причем те, которые демонстрируют отличительные особенности разных картин мира). Так, к полю *Le mariage* (брак) приведены выражения, соотносящие глагол *marier* с русскими *жениться* и *выходить замуж*: *marier son fils à...*, *marier sa fille à...*, *elle est mariée*, *il est marié*, *ils sont mariés*. В русском языке лексемы со значением «заключение брака» имеют лексически выраженный гендерный компонент, отсутствующий во французском: *выйти замуж* (о женщине), *жениться* (о мужчине).

Принципы активного словаря определяют и критерии отбора, и способы лексикографирования грамматического материала. Авторы в предисловии пишут, что, «наряду с обычными словарными статьями, в него включены комплексные статьи, обобщающие или описывающие некоторые специфические трудности русского языка или перевода на русский язык с французского» (Гак, Триомф, 1998, 5).

К таковым «специфическим трудностям» относятся состав и функционирование, например, каузальных глаголов, указательных и неопределенных местоимений, а также способы выражения отрицания и др. Так, в комплексной словарной статье «Verbes causatifs» внимание адресата направлено на роль глаголов *faire* и *laisser* в формировании каузальных конструкций: *faire naître* (породить, вызвать), *faire partir* (отправить), *laisser entrer* (впустить), *laisser sortir* (выпустить).

Особого внимания заслуживает стремление авторов включить в словарь информацию о типовых речевых жанрах: языковых способах выражения опасения, запрета, а также вопроса и отрицания и пр. – информацию, облегчающую освоение системных и функциональных параметров языка.

В этом случае можно говорить о двойном адресате словаря – о пользователях, которые осваивают чужой язык – как русский, так и французский. Читатель словаря одновременно получает знания языка и знания о языке. Сравним способ представления сложного для освоения фрагмента семантического поля движения, в корне отличающегося от семантизации глаголов перемещения в традиционном двуязычном словаре: помимо привычного представления многозначного слова приводится таблица, в которой соотнесены русские приставочные глаголы с французскими полисемантами.

Так, французско-русский словарь К. А. Ганшиной в словарной статье многозначного глагола *entrer*, кроме семантики перемещения, представляет производные значения (в предложных конструкциях): *il entre beaucoup de monde dans ce théâtre* – этот театр вмещает много людей, *entrer à l' école* – поступать в школу, *entrer pour beaucoup dans...* – участвовать в чем-либо, способствовать чему-либо.

Словарная статья *entrer* имеется и в Активном словаре В. Г. Гака и Ж. Триомфа. Она содержит примерно те же сведения, что и соответствующая статья в словаре К. А. Ганшиной. Однако информация о семантике этого глагола включена и в комплексную словарную статью к слову *verbe*, содержащую таблицу глаголов движения, которая расширяет семантическую структуру указанных глаголов, детализируя способ и среду перемещения, «собирая» лексико-семантическую глагольную группу, рассыпанную по разным словарным статьям в алфавитном порядке. Ср.:

**LES VERBES DE MOUVEMENT**  
**ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ<sup>52</sup>**

Direction du mouvement		Nature du mouvement				
Verbe français	préverbe russe	a pied идти	pas a pied ехать	en courant бежать	en volant лететь	en nageant плыть
<b>entrer</b>	в-	войти	въехать	вбежать	влететь	вплыть
<b>sortir</b>	вы-	выйти	выехать	выбежать	вылететь	выплыть
<b>monter</b>	в[э]-, воз- вс-, вос-	взойти	въехать	взбежать	взлететь	всплыть
<b>descendre</b>	с-, со-	сойти	съехать	сбежать	слететь	–
<b>s'approcher</b>	под-, подо-	подойти	подъехать	подбежать	подлететь	подплыть
<b>s'éloigner</b>	от-, ото-	отойти	отъехать	отбежать	отлететь	отплыть
<b>arriver</b>	при-	прийти	приехать	прибежать	прилететь	приплыть
<b>s'en aller</b>	у-	уйти	уехать	убежать	улететь	уплыть
<b>(se) rassembler</b>	с-, со- (-ся)	сойтись	съехаться	сбежаться	слететься	сплыться
<b>(se) séparer</b>	раз-, рас- (-ся)	разойтись	разъехаться	разбежаться	разлететься	расплыться
<b>atteindre</b>	до-	дойти	доехать	добежать	долететь	доплыть
<b>tomber sur</b>	на-	найти	наехать	набежать	налететь	–

Конечно, национально-культурная и историческая информация, на неполноту или отсутствие которой в словаре К. А. Ганшиной указывал В. Г. Гак, далеко не во всех случаях отражена и в словаре активного типа: так, недостаточно полно, с точки зрения В. Г. Гака, истолкованные К. А. Ганшиной словарные единицы, в его словаре вообще лишены комментария (*frimaire* – фример; *ventose* – вантоз). Это не первый и не последний случай, когда теоретические установки создателей словаря не находят полной реализации в практической лексикографии, что свидетельствует об объективных сложностях смены парадигмы лексикографического описания.

Выбор тех или иных фрагментов лексической и грамматической системы или некоторых речевых жанров для подобной развернутой презентации в словаре обусловлен представлениями лексикографов о степени их значимости для овладения языковой и коммуникативной компетенциями чужого языка: это зоны несовпадения, зоны, содержащие в наиболее яркой форме национально-культурную специфику, отмеченные наличием лакун разных типов.

<sup>52</sup> Гак, В. Г., Триомф, Ж. *Французско-русский словарь активного типа*. 2-е изд. Москва: Русский язык, 1998. С. 1018. ISBN 5-200-02521-4, 5-200-02789-6.

В зону внимания лексикографов, естественно, попадают не все заслуживающие особого внимания лексические парадигмы. Так, например, наименования городского пространства в этом словаре не даются как отдельная тематическая группа, элементы которой сопровождалась бы каким-либо энциклопедическим комментарием, – это свидетельствует о том, что городские наименования не рассматриваются авторами как требующие специального лексикографического описания. Приведем типичные примеры из французско-русского словаря В. Г. Гака, Ж. Триомфа, которые вряд ли позволяют русскому пользователю словаря адекватно представить себе пространство французского города со всеми его особенностями: *boulevard* – *бульвар*; *avenue* – 1. *проспект, авеню. L'avenue des Champs Elysée; parvis* – *паперть* и др. В словарных статьях нет пояснений о том, что *parvis de Saint-Morice* – это городская номинация площади вокруг собора, на которой расположены дома, т. е. наблюдается явное расхождение в интерпретации городского пространства разными языками.

А вот в активном словаре Ю. Д. Апресяна, заметим, кстати, словарная статья слова *бульвар* включает информацию об устройстве (*Улица в городе, в середине которой по всей длине растут два ряда деревьев, между которыми устроено пространство, предназначенное для гулянья, или само это пространство*), о соотношении имени нарицательного с именем собственным, о возможном местоположении (*на набережной*). Обычно у топонимов *улица, площадь* и пр. «пассивные» словари не комментируют «урбанистическое» значение (в отличие от, например, итальянских толковых словарей, использующих комментирующую помету *in urbanistica e toponomastica*). Трудно согласиться, правда, с разработчиками Активного словаря русского языка, что у слова *бульвар* единственная коннотация «невзыскательный вкус массового читателя или зрителя». Слово *бульвар* вызывает совсем иные ассоциации: *Капуцинов, улица, Гагарина, прогулка, Цветной, широкий, авеню, аллея, большой, город, гулять, дорога, ... в Париже, ... для двоих, зеленый, зелень, идти, каменный, Монпарнас, ... погулять, полон народа, проспект, проституция, ... скамейка, темный, тени, Юности*<sup>53</sup>. Кроме того, спорной является привязка бульвара к набережной – это частный случай устройства городского пространства.

Возвращаясь к словарю В. Г. Гака и Ж. Триомфа, отметим, что подобное «игнорирование», например, пространственной лексики легко объяснимо: чтобы тот или иной словарный фрагмент стал объектом специального внимания лексикографов, нацеленных на фиксацию когнитивных и прагматических сведений о слове, данный участок лексической системы языка должен быть изучен сопоставительной лингвистикой и лингвокультурологией как значимый для национальных картин мира.

Если же обратиться к эмотивно-оценочной лексике, давно осмысленной как прагматически маркированный фрагмент словаря, то придется констатировать, что она тоже выпадает из поля зрения авторов – никаких дополнительных сведений о том, как слово «работает» в речи, в словарной статье не содержится. Лексикографы предлагают полностью довериться чутью пользователя, знающего оценочное значение слов, с помощью которых переводится на русский французский глагол.

Ср.: *Saquetter* – 1. Квохтать, кудахтать; 2. Перен. Болтать, тараторить.

*Radoter* – 1. Говорить вздор; 2. Повторяться.

<sup>53</sup> Караулов, Ю. Н., Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е. Ф., Уфимцева, Н. В., Черкасова, Г. А. *Русский ассоциативный словарь*. Москва: АСТ, Астрель, 2002. ISBN 5-17-015421-6 (т.1); ISBN 5-17-015421-6 (т. 2).

Déraisonner – нести (молоть) вздор.

Jaser – 1. Болтать, судачить, заниматься пересудами; 2. Проболтаться.

Bavarder – много, быстро говорить, пустословить.

Faire de blabla (fam.) – болтать языком<sup>54</sup>.

Социальные, возрастные, гендерные и связанные с ними оценочные характеристики слов *caqueter, bavarder, bavard, babillard, moulin à paroles* и др. остаются за кадром, хотя адресат активного словаря ожидает, что имплицитная прагматическая информация будет эксплицирована лексикографами.

Подведем итоги.

Обращение к принципу универсализма в зарубежной и отечественной лексикографии связано с коммуникативно-когнитивными аспектами изучения слова, с накоплением сведений об интегральной структуре лексического значения, о коммуникативных свойствах слова, о факторах адресата и адресанта. Поиск и выбор термина для обозначения словаря нового типа обусловлен тем объемом необходимой и достаточной информации о слове, которая должна быть включена в словарь, с точки зрения лексикографа, – энциклопедической и прагматической.

Двуязычный словарь активного типа дает пользователю инструмент овладения коммуникативными навыками: как построить вопрос, отрицание, как отказать или попросить, как выбрать слово, например, в группе глаголов движения, как освоить фрагмент лексической системы языка и др. Словарь В. Г. Гака и Ж. Триомфа позволяет решать коммуникативные задачи, предлагая «правила употребления слова», что соответствует задачам словаря активного типа.

Семантические, тематические и грамматические фрагменты или врезки в лексикографировании единиц какой-либо лексической парадигмы связаны не только с проблемой отбора языкового материала, но также и с вопросами о необходимой и достаточной информации национально-культурного, идеологического, коммуникативного и др. характера. Можно обсуждать объем, виды, способы представления такой информации, однако любой подобный словарь имеет свою ценность для специалистов-филологов и для изучающих иностранный язык. Анализ двуязычного словаря активного типа позволяет говорить о том, что для единиц разных лексических полей, групп, классов, должен существенно различаться и подход к лексикографированию.

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

- АПРЕСЯН, Ю. Д. (2004): *Предисловие*. In Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Под общ. рук. Ю. Д. Апресяна. Москва: Языки русской культуры, Вена: Венский славистический альманах, 2004. С. 8 –11. ISBN 5-94457-159-4.
- АПРЕСЯН, Ю. Д. (2013): *«Новый объяснительный словарь синонимов русского языка»: предисловие ко второму изданию*. In Славянская лексикография. Изд. Центр «Азбуковник», М., 2013. С. 445 – 470. ISBN 978-5-91172-076-6.
- АПРЕСЯН, Ю. Д. (2014): *Об Активном словаре русского языка*. In Активный словарь русского языка. Т. 1. Москва: Языки славянской культуры, 2014. С. 5 – 32. ISBN 978-5-9906039-2-9.

---

<sup>54</sup> Гак, В. Г., Триомф, Ж. *Французско-русский словарь активного типа*. 2-е изд. Москва: Русский язык, 1998. ISBN 5-200-02521-4, 5-200-02789-6.

- ГАК, В. Г. (1988): *Проблема создания универсального словаря (энциклопедический, культурно-исторический и этнолингвистический аспекты)*. In Национальная специфика языка и её отражение в словаре. Москва: Наука, 1988. С. 119–125. ISBN 9785020108660.
- ГАК, В. Г., ТРИОМФ, Ж. (1998): *Предисловие*. In Французско-русский словарь активного типа. 2-е изд. Москва: Русский язык, 1998. С. 5–7. ISBN 5-200-02521-4, 5-200-02789-6.
- КАРАУЛОВ, Ю. Н. (2010): *Русский язык и языковая личность*. Москва: ЛКИ, УРСС Эдиториал, 2010. 264 с. ISBN 978-5-382-01071-7.
- КОЗЫРЕВ, В. А., ЧЕРНЯК, В. Д. (2004): *Русская лексикография*. Москва: ДРОФА, 2004. 285 с. ISBN 5-7107-7434-0.
- КОМЛЕВ, Н. Г. (2006): *Компоненты содержательной структуры слова*. Москва: КомКнига, 2006. 192 с. ISBN 5-484-00368-7.
- МОРКОВКИН, В. В. (1988): *Антропоцентрический версус лингвоцентрический подход к лексикографированию*. In Национальная специфика языка и её отражение в словаре. Москва: Наука, 1988. С. 131–136. ISBN 9785020108660.
- РЕЙ, А., ДЕЛЕСАЛЬ, С. (1983): *Проблемы и антиномии лексикографии*. Перевод с французского И. Ю. Доброхотовой. In Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 14. Проблемы и методы лексикографии. Москва: Прогресс, 1983. С. 261–301.
- Теоретическая семантика и идеографическая лексикография: эволюция интерпретаций* (2014): Москва – Екатеринбург: «Кабинетный учёный», 2014. 150 с. ISBN 978-5-7525-2992-4.
- УШАКОВА, Т. Н., ПАВЛОВА, Н. Д., ЗАЧЕСОВА, И. А. (1989): *Речь человека в общении*. Москва: Наука, 1989. 191 с. ISBN 5-02-013342-6.
- ЩЕРБА, Л. В. (1974): *Опыт общей теории лексикографии*. In Языковая система и речевая деятельность. Ленинград: Наука, 1974. С. 265–304.
- ЯРЦЕВА, В. Н. (1981): *Контрастивная грамматика*. Москва: Наука, 1981. 112 с.
- REY, ALAIN, DELESALLE, SIMONE (1979): *Problèmes et conflits lexicographiques*. In: *Langue française*, № 43, 1979. Dictionnaire, sémantique et culture, sous la direction de Simone Delesalle et Alain Rey. pp. 4-26. DOI: 10.3406/lfr.1979.6160. Режим доступа: [www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1979\\_num\\_43\\_1\\_6160](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1979_num_43_1_6160) (Дата обращения: 18.02.2016).

#### **Профиль авторов:**

*Елена Булыгина, кандидат филологических наук, профессор*

Научные интересы: семантика, прагматика, лексикография, когнитивная лингвистика  
**bulyginalena2010@mail.ru**

*Татьяна Трипольская, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: семантика, прагматика, лексикография, когнитивная лингвистика.  
**tatianatripolskaya@gmail.com**

Новосибирский государственный педагогический университет (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»)

Институт филологии, массовой информации и психологии, кафедра современного русского языка и методики его преподавания

ул. Виллюйская, д. 28

630126

**About the authors:**

*Tatiana Tripolskaya, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: semantics, pragmatics, lexicography, cognitive linguistics

**tatianatripolskaya@gmail.com**

The Novosibirsk State Pedagogical University

Institute of Philology, Mass-media and Psychology, Department of Modern Russian Language and Didactics

Viluyskaya st., 28

630126

Author ID: 56896035600

ResearcherID: B-8009-2016

ORCID: 0000-0003-0820-0325

*Elena Bulygina, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: semantics, pragmatics, lexicography, cognitive linguistics

**bulyginalena2010@mail.ru**

The Novosibirsk State Pedagogical University

Institute of Philology, Mass-media and Psychology, Department of Modern Russian Language and Didactics

Viluyskaya st., 28

630126

Author ID: 56895875000

Researcher ID : B-8007-2016

ORCID: 0000-0001-5191-7896

## «ЧУВСТВО ЗВЁЗДНОГО НЕБА» И «НАЛЁТ ПАТИНЫ»: АВТОРСКОЕ ЗАПОЛНЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЛАКУН В СФЕРЕ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

### 'A SENSE OF THE STARRY SKY' AND 'TINGED WITH THAT SAME PATINA': AUTHORS' FILLING OF LANGUAGE LACUNAE IN THE SPHERE OF THE HUMAN INNER WORLD

Юлия Владимировна Головнёва

Резюме: В национальных культурах с богатой художественной литературой, к которым относятся русская и английская, существует пласт литературных описаний отдельных проявлений внутреннего мира человека – чувств, состояний сознания, особенностей образа мысли и т. п., – для которых в национальном языке нет общеизвестных кратких (однословных или фразеологических) наименований. Благодаря своей образности и опоре на метафору как способ мышления эти описания индивидуального опыта открыты для читательского понимания и запоминания, а если авторы дают описанным явлениям краткие имена – и для пополнения словарного состава языка; в таких случаях индивидуально-авторский концепт может стать общенациональным. На фоне интереса лингвокультурологии к безэквивалентной лексике и языковым лакунам предлагается обозначить отсутствие в языке краткого наименования для лично значимого явления рабочим термином «индивидуально ощущаемая языковая лакуна»; заполнение таких лакун – известная деталь писательского труда. В докладе анализируются примеры репрезентации индивидуально-авторских концептов из произведений О. Мандельштама, В. Набокова, И. Бродского, Дж. Фаулза, В. Пелевина (фамилии приводятся здесь соответственно хронологии написания цитируемых произведений).

Ключевые слова: индивидуально ощущаемая языковая лакуна, индивидуально-авторский концепт, метафора, сфера внутреннего мира человека.

Abstract: In national cultures rich in fiction, like the Russian and English cultures, there is a layer of literary descriptions of such mental phenomena as feelings, states of mind, different ways of thinking etc., for which a national language has no well-known brief (single-word or idiomatic) names. These descriptions of individual experience are open to a reader's understanding and can be memorized due to their figurativeness and to the use of metaphor as a means of thinking, and if an author gives the described phenomena brief names, they may become part of the national lexicon as well; in this case an author's individual concept can become national. Taking into account the present interest of linguoculturology in language lacunae and in words with no direct equivalents in other languages, we suggest an operational term 'an individually felt language lacuna' to denote the absence of a brief conventional name for a phenomenon of great personal value; filling of such lacunae is a well-known detail of a writer's work. The article considers examples of representation of authors' individual concepts from works by Osip Mandelstam, Vladimir Nabokov, Joseph Brodsky, John Fowles, Viktor Pelevin (the names are listed here in the chronological order of their works under study).

Key words: individually felt language lacuna, author's individual concept, metaphor, sphere of human inner world.

Под языковой лакуной обычно понимают «отсутствие в одном из языков, сопоставляемых между собой, наименования того или иного понятия, имеющегося в другом языке» (Попова, Стернин, 1984, 71). Вместе с тем носитель языка временами сталкивается с нехваткой «готовых» слов для отображения его личного опыта, не обращая при этом к другому языку. Чтобы охватить и это достаточно известное явление, расширим определение языковой лакуны: **языковая лакуна в широком понимании** – это отсутствие в языке наименования для того или иного понятия (независимо от сопоставления с другим языком). **Индивидуально ощущаемая языковая лакуна** отличается от языковой лакуны, выявляемой при межкультурной коммуникации, тем, что первая **распознается не в сравнении одного языка с другим, а в сравнении некоего опыта с опытом, закрепленным в лексике языка.**

Индивидуальный опыт человека отражен в индивидуально-авторском концепте. Подбор языковых средств для его выражения, заполнение лакун – известная деталь

писательского труда. Именно поэтому для иллюстрации тезисов об индивидуально ощущаемых лакунах мы опираемся на примеры из художественной литературы.

Цель данного исследования – проанализировать характерные примеры индивидуально-авторского выявления и заполнения языковых лакун в сфере внутреннего мира человека и сделать выводы о прагматических и семантических особенностях данного языкового явления.

Сфера внутреннего мира человека полна переживаний, не отображенных в языке. В художественной литературе на разных языках существует пласт литературных описаний отдельных проявлений внутреннего мира человека – чувств, состояний сознания, особенностей образа мысли и т. п., – для которых в национальном языке нет общеизвестных кратких наименований – однословных или фразеологических. Это в полной мере относится к русской и английской художественной литературе.

Проанализируем с позиций языковой прагматики репрезентацию индивидуально-авторского концепта одного необычного ощущения в стихотворении Иосифа Бродского «Посвящается Ялте». Стихотворение представляет собой детектив – оно почти целиком состоит из показаний, которые дают знакомые убитого и близкие его знакомых. И вот что вдруг сообщает следователю бывшая любовница убитого:

Когда мы были вместе, **все вокруг  
существовать переставало**<sup>55</sup>. То есть,  
все продолжало двигаться, вертеться –  
мир жил; и он его не заслонял.  
Нет! я вам говорю не о любви!  
Мир жил. Но **на поверхности вещей  
– как движущихся, так и неподвижных –  
вдруг возникало что-то вроде пленки,  
вернее – пыли, придававшей им  
какое-то бессмысленное сходство.  
Так, знаете, в больницах красят белым  
и потолки, и стены, и кровати.**  
Ну, вот **представьте комнату мою,  
засыпанную снегом.** Правда, странно?  
[...]  
Я думала тогда, что это сходство  
и есть действительная внешность мира.  
Я дорожила этим ощущеньем.

[...] О Господи, я только  
сейчас и начинаю понимать,  
насколько важным было для меня  
то ощущенье! Да, и это странно.  
Что именно? Да то, что **я сама  
отныне стану лишь частичкой мира,  
что и на мне появится налет  
той патины** (Бродский, 1994, 164-165).

<sup>55</sup> Здесь и далее в примерах полужирным шрифтом выделяются метафоры внутреннего мира человека.

Здесь можно выделить три прагматических фактора, вызывающих у говорящей ощущение языковой лакуны и потребность ее заполнить.

1. Говорящая испытывала в присутствии человека, о котором рассказывает, некое ощущение.
2. Это ощущение для нее очень значимо, о нем нужно высказаться. Об этом свидетельствуют не только ее прямые утверждения «Я дорожила этим ощущением», «...насколько важным было для меня // то ощущение!», но и сам факт, что она рассказывала о своем ощущении следователю, официальному лицу (именно к нему обращена ее речь). В такой ситуации говорить о каких-то не относящихся к делу чувствах было бы неуместно – она объясняет, почему продолжала встречаться с этим человеком, несмотря на то, что на ней собирался жениться другой. (Интересно, что следователь это понял и не перебивал, в то время как слова ее нового знакомого вызвали вопрос, почему он говорит «о том, // что не имеет отношения к делу» (Бродский, 1994, 169).)
3. Это ощущение, на взгляд говорящей, не имеет краткого названия (не названо одним словом либо устойчивым выражением) – иначе бы она его назвала.

Итак, (1) говорящий испытывает ощущение, (2) оно лично значимо и (3) говорящий не находит для него в родном языке краткого названия. Эти прагматические факторы (присутствующие и в других найденных нами примерах, но здесь наблюдаемые особенно четко) вызывают у говорящего потребность заполнить индивидуально ощущаемую языковую лакуну – начинается выбор языковых средств.

Судя по фразе «Нет! я вам говорю не о любви!», начало описания ощущения остается непонятым. У собеседника в уме не возникло образа того, о чем речь. Испытывал ли он сам что-то подобное? Вероятнее всего, нет. Мог бы он представить себе нечто подобное? Возможно, при более точном описании и не будучи сосредоточенным на исполнении служебных обязанностей.

Чтобы сделать свою мысль понятнее, героиня стихов Бродского добавляет к уже употребленной метафоре «**все вокруг // существовать переставало**» новую развернутую метафору **пленки или патины, возникающей на поверхности вещей**. Нельзя сказать, чтобы эта оригинальная метафора намного более проясняла дело (прежде всего она обладает такой высокой степенью образности, что при первом прочтении заставляет предположить, что у говорящей возникали галлюцинации), но, опираясь на фоновые знания о том, что галлюцинации работающие люди обычно не ценят (говорящая работает в театре и постоянно должна быть «в форме» для репетиций), а ценят ощущение собственной значимости, можно понять, что именно так здесь передана **особая важность общения** с тем знакомым, которого убили и о котором спрашивает следователь. При этом назвать это ощущение любовью говорящая отказывается.

Но зачем ей было прибегать именно к таким образам? Видимо, для нее была особо значима именно иллюзия «сходства» всех вещей, не относящихся к ее общению с другом. Можно сделать вывод, что подобные чувства и ощущения могут быть в общих чертах поняты при отнесении их к некоторому классу (в данном случае – ко всем видам ощущения важности общения с конкретным человеком), а для того, чтобы появилась возможность это сделать, психическое явление сначала пытаются выразить образными средствами.

В английском переводе стихов Бродского также употребляется слово *patina*: “I, too, will now be **tinged // with that same patina**” (Brotsky, 2000, 17). Слово «патина» в английском языке может употребляться и в метонимически-переносном значении «пыль веков, налет

старины; старина»; такой оттенок значения зафиксирован в словаре Уэбстера: **pat-i-na** [...] *n* **1.** a film or incrustation, usually green, produced by oxidation on the surface of old bronze and esteemed as being of ornamental value. **2.** similar film or coloring on some other substance. **3.** a surface calcification of implements, usually indicating great age. (Webster's, 2001, 1241; полужирный шрифт сохранен, оттенок значения подчеркнут). Так, именно атмосферу старины, ощущаемую молодым живописцем в имени старого художника, передает этим словом Фаулз в романе «Башня из черного дерева»: "... this rather gorgeous old house, the studio set-up, the collection, the faintly gamy ambiguity that permeated the place after predictable old Beth and the kids at home; the remoteness of it, the foreignness, the curious flashes of honesty, a **patina**... fecundity, his whole day through that countryside, so many ripening apples" (Fowles, 2000, 39). Авторам и переводчикам следует учитывать возможность многообразия переносных значений в языке, пересечения более традиционного для данного языка переносного значения с новым, авторским, которое не всегда пойдет на пользу новому.

Индивидуально-авторские концепты, для репрезентации которых требуется заполнять языковые лакуны, можно условно подразделить на три крупных семантических группы.

1) Языковая лакуна может ощущаться автором, когда у него возникает потребность описать особенности своего **отношения к окружающей природе**. Пример – одно из «Восьмистиший» Осипа Мандельштама:

Шестого чувства крохотный придаток  
Иль ящерицы теменной глазок,  
Монастыри улиток и створчаток,  
Мерцающих ресничек говорок.  
Недостижимое, как это **близко** –  
Ни **развязать** нельзя, ни **посмотреть**, –  
**Как будто в руку вложена записка**  
**И на нее немедленно ответь...** (Мандельштам, 1994, 199).

Чтобы понять, о чем здесь говорится, вспомним стихи «Ламарк» (Мандельштам, 1994, 185-186). В обоих стихотворениях речь идет о возможности сопереживания низшим животным, не наделенным человеческими чувствами (но, вероятно, имеющим нечто свое, недостижимое, то, что для человека было бы «шестым чувством»).

Сопоставляя стихотворения Мандельштама «Ламарк» и «Шестого чувства крохотный придаток...», А. К. Жолковский пишет: «...эволюционная лестница существ – локальная тема данного текста [«Ламарк». – Ю.Г.] – видится двигающемуся по ней вспять поэту как постепенное разлучение с миром *зрения, полнозвучья, красного дыханья, гибкого смеха*; вместе с низшими организмами он оказывается отрезанным от Моцарта. В «Восьмистишиях» поэт подходит к тому же провалу с противоположной стороны – желанным, но недоступным предстает мир *улиток и створчаток*» (Жолковский, 1991). Уточним, что желанен скорее не весь «мир улиток» с его глухотой и ограниченностью зрительного восприятия, а те недоступные человеку ощущения, которые в нем возникают. И, может, даже не столько они сами (едва ли лирический герой стихотворения согласился бы запереться в таком «монастыре»!), сколько способность ненадолго в них проникнуть.

Другое чувство, вызываемое природой (а точнее, звездным небом), описал В. В. Набоков. «**Чувство звездного неба**» впервые появляется в его романе «Дар» (даты первой публикации – 1937-1938 гг.), но разъясняется с помощью метафоры только

в «Подлинной жизни Севастьяна Найта» (дата первой публикации – 1941 г.). Оба персонажа, испытывающие это чувство, являются писателями, главными героями каждый в своем романе, и сам автор выступает их прототипом; можно предположить, что присущее им чувство было знакомо и автору. Герой «Дара» Федор Константинович Годунов-Чердынцев оказывается носителем «очень редкого и мучительного, так называемого чувства звездного неба, упомянутого, кажется, только в одном научном труде, паркеровском “Путешествии Духа”» (Набоков, 1990а, 147-148) – больше в романе об этом чувстве не упоминается. Оно названо по смежности с тем, что его вызывает. Характеризуя героя как человека равнодушного к звездному небу, такая метонимия все-таки оставляет его чувство за гранью восприятия читателя. Аллюзия на неизвестный научный труд (возможно, и вообще не существующий – Набоков позволял себе такую игру с читателем) тоже не проясняет дела. И только метафора в романе «Подлинная жизнь Севастьяна Найта» помогает понять приблизительную тональность описываемого чувства: “Years later Sebastian wrote that gazing at the stars gave him a sick and **squeamish** feeling, **as for instance when you look at the bowels of a ripped-up beast.**” (Nabokov). Из метафорического сравнения ясно, что звездное небо вызывает у героя некий трепет, почти страх, доходящий до болезненности.<sup>56</sup>

2) Вторая группа индивидуально ощущаемых языковых лакун наблюдается в сфере **чувств, испытываемых при общении**. Это чувства по отношению к другому человеку либо к другим людям. Сюда относится «ощущение налета патины» из стихотворения «Посвящается Ялте». Приведем другой пример такого чувства из романа Фаулза «Башня из черного дерева»:

“He wanted with all his being – now it was too late; was **seared unendurably** by something that did not exist, **racked** by an emotion **as extinct as the dodo**. Even as he stood there he knew it was a far more than sexual experience, but a fragment of one that reversed all logic, process, that **struck new suns, new evolutions, new universes out of nothingness**. It was metaphysical; something far beyond the girl; an anguish, a being bereft of a freedom whose true nature he had only just seen.” (Fowles, 2000, 132).

Как видно из примера, языковую лауну может образовывать и разновидность такого психического явления, у которого есть краткое обозначение (в данном случае – «любовь»), обладающая большой личностной значимостью именно как особая разновидность. Обиходные обозначения сильных и высоких чувств становятся стертыми (ср.: «Пошло слово любовь, ты права. // Я придумаю кличку иную» (Пастернак, 1993, 118)), и тогда, чтобы обозначить сильную любовь к неожиданно встретившемуся человеку, автор прибегает к таким метафорам.

3) В третью группу входят психические явления, **не привязанные к одним и тем же внешним объектам**. При восприятии этих психических явлений мы как бы сосредотачиваемся на них самих, а не на том, что их вызывает. Сюда входят способности к познанию (рассматриваемые именно как способности, как внутренние инструменты, безотносительно к содержанию познаваемого), к удивительному блаженству, особенности мышления и др.

Одно из не имеющих краткого названия ощущений этой группы – ощущение **«отдачи» от познания истины**, сравнимое с мощным ударом. Оно описано в произведениях В. В. Набокова и В. О. Пелевина. (Влияние Набокова здесь неоспоримо –

---

<sup>56</sup> Другие индивидуально-авторские концепты из произведений В.В. Набокова проанализированы нами в статьях (Головнёва, 2014), (Головнёва, 2015).

его рассказ «Ultima Tule» не мог остаться неизвестным Пелевину, практически во всех романах которого есть аллюзии на Набокова<sup>57</sup>).

Набоков приписывает такое ощущение персонажу своего рассказа «Ultima Thule» Фальтеру: «...хотя в отдельности эти мысли и впечатления ничуть не были какими-либо новыми или особенными для этого крепконосного, не совсем заурядного, но поверхностного человека (ибо по своей человеческой сути мы делимся на профессионалов и любителей – Фальтер, как и я, был любитель), они в своей совокупности образовали, быть может, наиболее благоприятную среду для **вспышки, для катастрофической, как главный выигрыш, чудовищно случайной, никак не предсказанной обиходом его рассудка, сверхжизненной молнии, поразившей его** в ту ночь в том отеле» (Набоков, 1990б, 445). В результате Фальтер сходит с ума – или, может быть, становится безумцем только с обывательской точки зрения: ведь он способен здраво вести беседу, хоть и нарушает этикет. Сила художественного слова такова, что и читатель вслед за автором допускает, что от познания глубокой вселенской истины можно сойти с ума или по крайней мере начать ошарашивать своим поведением окружающих.

Герой романа Пелевина «Чапаев и Пустота» Петр оказывается более стойким: «И тут совершенно неожиданно для себя я все понял и вспомнил. // **Удар был таким сильным, что в первый момент я подумал, что прямо в центре комнаты разорвался снаряд.** Но я почти сразу пришел в себя» (Пелевин, 2007, 403).

В другом романе Пелевин иллюстрирует известное положение буддийской философии «жизнь есть страдание», изображая искусственно предоставляемый своему персонажу недолгий выход за пределы страдания. У состояния, которое он описывает, есть названия. В буддийском обиходе его называют нирваной (уточняя, что это **прижизненное вхождение в нирвану**, в отличие от того, что в буддизме как религии приписывается лишь людям исключительных достоинств в момент смерти); иногда к нему также применяют русское слово «**благодать**» (ср. лекцию Х. Л. Борхеса на тему «Буддизм» в переводе В. Кулагиной-Ярцевой, где выражения «достичь благодати» (Борхес, 1992, 516) и «достичь нирваны» (Борхес, 1992, 517) употребляются как синонимы), но чаще слово «благодать» употребляется в христианских контекстах с коннотациями, не позволяющими применить его к буддийскому опыту. Тем не менее – видимо, как и в описанном выше случае с «пошлым словом “любовь”», – главный герой романа «Empire V» вампир Рама предпочитает красочное описание чувства его называнию обесцененным словом.

«Мой ум **затих**, – говорит этот персонаж Пелевина, – **как поверхность озера во время полного безветрия**: не происходило ничего вообще. Трудно сказать, сколько прошло времени. А потом **на поверхность этого ничего упала капля.** // Я не знаю, обо что именно она **расшиблась**. Но на миг вдруг **пришел в движение вечный невидимый фон, на котором происходило все остальное.** Так бывает, когда смотришь на небо и ветки деревьев, а потом по ним вдруг **проходит рябь, и понимаешь, что это был не мир, а его отражение в воде.** Раньше я не знал, что этот **фон** есть. А когда я увидел его, выяснилось, что прежде я неправильно понимал все происходящее. И мне сразу стало весело и легко. [...] //...теперь я понял, что и я, и эти события, и вообще все во вселенной – Иштар, вампиры, люди, приклеенные к стене веера и прижатые к планете джипы, кометы, астероиды и звезды, и даже сама космическая пустота, в которой они летят – просто **волны, расходящиеся по этому невидимому фону.** Такие же точно волны, как та, которая только

---

<sup>57</sup> «Обилие ссылок на Набокова не оставляет сомнений в том, что эмигрантский писатель странно важен для Пелевина» (Полотовский, Козак, 2012, 104).

**что прошла по моему сознанию после удара капли.** Все на свете было **сделано из одной и той же субстанции. И этой субстанцией был я сам.** // Страхи, которые **копились в моей душе** годами, мгновенно **растворились** в том, что я понял. Мне не угрожало ничего в этом мире. Я тоже ничему и никому не угрожал. Ни со мной, ни с другими не могло случиться ничего плохого. Мир был так устроен, что это было невозможно. И понять это было самым большим счастьем из всего возможного. Я знал это твердо, потому что счастье **заполнило всю мою душу**, и ничего из испытанного мною раньше не шло с ним ни в какое сравнение» (Пелевин, 2007, 347-348).

Описание изобилует метафорами. Развернутая метафора сознания как тихого озера, сознания-фона и капли, от которой по фону пробегает волна, употребительна в буддийском дискурсе (ср., например: «Бросьте маленький камень в спокойное озеро, и он вызовет на воде круг за кругом, и вновь круги исчезнут, и озеро успокоится. [...] ...рождение и смерть это всего лишь рябь» (Ошо, 2005, 10-11)), но в художественной литературе на русском языке выглядит ново, неизбито. Языковые метафоры «копиться (в душе)», «заполнять (душу)», казалось бы, вступают в противоречие с описанным Пелевиным видением души/сознания как субстанции, из которой сделано все, но из-за своей стертости они оставлены в этом описании – так астроном может употребить выражение «солнце встало».

Поскольку главный герой «Ампира В» впадает в описанное состояние после употребления определенного фантастического вещества, говорить, что он, по буддийским представлениям, достиг просветления, не приходится – речь идет о мгновенном ощущении. И заканчивается его состояние так: «Вокруг меня опять **сгущалась плотная безвыходная жизнь...** [...] И не имело никакого значения, **из какой субстанции сделаны шипы и колючки этого мира.** Имело значение только то, **насколько глубоко они входят в тело. А они с каждой секундой вонзались в него все глубже** – пока мир не стал тем, чем он всегда был» (Пелевин, 2007, 348-349). Здесь – отсылка к известной буддийской метафоре стрелы, вонзившейся в тело, о которой неважно знать, из чего она сделана, важно вынуть.

К третьей группе относится наиболее известный авторский неоднословный концепт Набокова **“cosmic synchronization”** (принятый в литературной критике перевод – **«космическая синхронизация»**), впервые употребленный на английском языке в его мемуарах **“Speak, Memory”** (1951 г.). Подробнее об этом концепте В. В. Набокова см.: Головнёва, 2015, 48-49.

Три выделенных группы чувств и ощущений, на которые можно условно подразделить концепты сферы внутреннего мира, не имеющие краткого названия, не исчерпывают всего их разнообразия. Так, в исследованной художественной литературе нам не встретились описания сколько бы то ни было значимых и не названных ранее чувств, вызванных миром машин, техногенной цивилизацией, что не означает, будто их совсем не существует (возможны их репрезентации в научно-фантастической литературе).

Итак, мы:

- перечислили основные прагматические факторы, вызывающие у говорящего ощущение языковой лакуны и потребность ее заполнить;
- сделали вывод о необходимости абстрагирования от конкретного проявления малоизвестного чувства, отнесения его к классу для возможности его понимания другим человеком и о важной роли метафор на пути к этому пониманию;
- назвали три больших группы чувств и ощущений, внутри которых сравнительно часто обнаруживаются языковые лакуны в сфере внутреннего мира человека.

### **Использованная литература / References**

- БОРХЕС, Х. Л. (1992): *Коллекция: Рассказы; Эссе; Стихотворения; Пер. с исп. / Сост., вступ. сл. В. Багно; Комментар., аннот. указ. имен Б. Дубина.* СПб.: Северо-Запад, 1992. 639 с. ISBN 5-8352-0020-X.
- БРОДСКИЙ, И. А. (1994): *Избранные стихотворения.* Послесл. Э. Безносова; Худож. А. Неровный. Москва: Панорама, 1994. 496 с. ISBN 5-85220-405-6.
- ГОЛОВНЁВА, Ю. В. (2014): *Концепт “delicious dissolution” в незавершенном романе Набокова “The Original of Laura”* In Вестник ТГПУ. Томск, 2014. №7. С. 197-203. ISSN 1609-624X.
- ГОЛОВНЁВА, Ю. В. (2015): *Индивидуально-авторское выявление и замещение языковых лакун в сфере внутреннего мира человека (на примерах из произведений В. В. Набокова).* In Вестник МГОУ. Москва: Издательство МГОУ, 2015. №4. С. 44-50. ISSN 2072-8379.
- ЖОЛКОВСКИЙ, А. К. (1991): *Тоска по мировой культуре – 1931 (“Я пью за военные астры..”).* In Слово и судьба. Осип Манделштам. Исследования и материалы. Ред. З. С. Паперный. М.: Наука, 1991. С. 413-427.
- МАНДЕЛЬШТАМ, О. Э. (1994): *«Сохрани мою речь...»: Лирика разных лет. Избранная проза / Сост. Б. С. Мягков. Вступ. статья Л. А. Озерова.* Москва: Школа-Пресс, 1994. 576 с. ISBN 5-88527-071-6.
- НАБОКОВ, В. В. (1990а): *Дар: Роман.* Москва: Издания книжной редакции Советско-Британского совместного предприятия СЛОВО, 1990. 332 с.
- НАБОКОВ, В. В. (1990б): *Ultima Thule: Рассказ.* In Собрание сочинений в четырех томах. Том IV. Москва: Правда, 1990. С. 438-462.
- ОШО, Р. (2005): *Загляни в себя; Думать без ума.* Москва: Нирвана, 2005. 320 с. ISBN 5-94726-040-9.
- ПАСТЕРНАК, Б. Л. (1993): *Вальс с чертовщиной: Стихотворения / Сост. и фотографии А. М. Галкина.* Москва: Русская книга, 1993. 160 с. ISBN 5-268-00841-2.
- ПЕЛЕВИН, В. О. (2005): *Чапаев и Пустота: Роман.* Москва: Эксмо, 2005. 448 с. ISBN 5-699-06501-6.
- ПЕЛЕВИН, В. О. (2007): *Ампир В.* Москва: Эксмо, 2007. 416 с. ISBN 978-5-699-19085-0.
- ПОЛОТОВСКИЙ, С., КОЗАК, Р. (2012): *Пелевин и поколение пустоты.* Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 228 с. ISBN 978-5-91657-304-6.
- ПОПОВА, З. Д., СТЕРНИН, И. А. (1984): *Лексическая система языка: Учеб. пособие.* Воронеж: Издательство Воронежского государственного ун-та, 1984. 149 с.
- BRODSKY, J. A. (2000): *Collected poems in English: Poems written in English and poems translated from the original Russian by or with the author / Including transl. by Jonathan Aaron et al.; Ed. by Ann Kjellberg.* 1<sup>st</sup> ed. NY: Farrar, Straus and Giroux, 2000. XIV, 539 p. ISBN 0-374-12545-7.
- FOWLES, J. (2000): *The Ebony Tower.* Москва: Менеджер, 2000. 256 с. ISBN 5-8346-0003-4.
- NAVOKOV, V. *The Real Life of Sebastian Knight* [Онлайн]. Режим доступа: [http://nabokovandco.narod.ru/Texts/The\\_Real\\_Life\\_of\\_Sebastian\\_Knight\\_eng.html](http://nabokovandco.narod.ru/Texts/The_Real_Life_of_Sebastian_Knight_eng.html).
- WEBSTER'S (2001): *Webster's Unabridged Dictionary.* 2<sup>nd</sup> edition. NY; Toronto; London; Sydney; Auckland: Random House, 2001. 2230 p. ISBN 978-0-375-42599-8.

**Профиль автора:**

*Юлия Владимировна Головнёва, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: теория языка, метафора, языковые лакуны, русский язык, английский язык.

**golovnyova@mail.ru**

Дальневосточный федеральный университет, Владивосток, Россия

Школа педагогики, кафедра образования в области романо-германских языков

ул. Некрасова, 35

г. Уссурийск, Приморский край, Россия

692508

**About the author:**

*Yuliya Vladimirovna Golovnyova, Ph.D. in Philology, Associate Professor*

Research interests: linguistic theory, metaphor, language lacunae, Russian language, English language.

**golovnyova@mail.ru**

Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation

Faculty of Education, Department of the Education in the Field of Romance and Germanic Languages

Nekrasov st., 35

Ussuriysk, Primorsky Region, Russian Federation

692508

## СТРЕМЛЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ К СТАТУСУ ПРИКЛАДНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ<sup>58</sup>

### LINGUOCULTUROLOGY IN QUEST OF APPLIED LINGUISTIC SUBJECT STATUS

Любомир Гузи

Резюме: Лингвокультурология до сих пор формируется как лингвистическая наука и учебная инновационная дисциплина. В нашей статье стремимся показать основные тенденции развития этой языковой дисциплины в условиях словацкой вузовской русистики. Затрагиваем вопросы, связанные с проблематикой научного анализа языка и языковой реальности средствами лингвокультурологии, методологические и системные вопросы соединенные с предметной триадой лингвокультурологических исследований воздействий – язык – человек – культура.

Ключевые слова: русский язык, лингвокультурология, концепт, языковая картина.

Abstract: Linguoculturology is still formed as a linguistic science and innovative academic discipline. In our article we try to show the main trends in the development of this linguistic discipline in the conditions of Slovak higher education on the field of Russian studies. We touch upon the questions related to the scientific analysis of language and linguistic reality by means of *linguo-cultural theory*, methodological and systemic issues connected with the subject of *linguo-cultural studies* triad of influences: the language – human being – the culture.

Key words: Russian language, *linguoculturology*, *linguo-cultural studies*, *concept*, *linguistic image*.

Отправной точкой нашей статьи можно считать слова В. В. Воробьева высказанные на последнем заседании МАПРЯЛ о том, что «тридцатилетнее утверждение *лингвокультурологии* как новой филологической парадигмы научного знания связано с непрекращающимся сложным и противоречивым процессом становления ее структуры и типологии, формирования терминосистемы и, следовательно, различием теоретического и прикладного аспектов, что, в свою очередь, ценностно нагружено и задает новую лингвометодическую реальность» (Воробьев, 2015, 112).

Постепенно расширяя свои рамки в широких пределах межкультурной коммуникации, лингвокультурология выработала свой категориально-понятийный аппарат и методику рассмотрения и анализа исследуемых проблем. Лингвокультурология как лингвистическая наука особенно ярко выступает на первый план в процессе преподавания и изучения русского языка как иностранного, что Н. А. Кудрина называет наиболее системным и целенаправленным, постепенно становившимся аксиоматичным положением о необходимости «соизучения языка и культуры», которое в российской методике преподавания иностранных языков в 70-е – 80-е гг. XX века нашло свое воплощение в разработке *лингвострановедческого подхода*. Основоположники этого подхода Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определяют его как такой аспект преподавания иностранного языка, в котором «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка (иначе – накопительная или культуруносная, проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять

<sup>58</sup> 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.

информацию о постигнутой человечеством действительности) и проводится аккультурация адресата» (Кудрина, 2003, 257-258).

В эпоху, уже хронически характеризуемую словом *постподернистская*, ощущаем возвращение к необходимости изучать язык как живую речетворческую деятельность, создающую как сам язык, так и языковое самосознание языкового коллектива и отдельной личности. В лингвистике наметился переход на антропологическую парадигму исследования, в центр внимания исследователей помещается комплекс проблем, касающихся взаимодействия человека и его языка. Можно говорить о возникновении, в рамках этой парадигмы, новой гуманитарной дисциплины, предметом которой является комплекс проблем «язык и культура в их взаимосвязи и взаимодействии» (Опарина, 1999, 26-27).

Таким образом можно о цели лингвокультурологии говорить как о постепенном поиске и изучении способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру, когда в процессе взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры первый выполняет не только кумулятивную, но также и транслирующую функцию. Язык тогда «не только закрепляет и хранит в своих единицах концепты и установки культуры: через него эти концепты и установки воспроизводятся в менталитете народа или отдельных его социальных групп из поколения в поколение» (Опарина, 1999, 31). Через функцию трансляции культуры язык способен оказывать влияние на способ миропонимания, характерный для той или иной лингвокультурной общности, что до определенной степени перекликается с концепцией о языке как о промежуточном мире между познающим субъектом и реальностью и хотя концептообразование возможно лишь средствами родного языка, его внутренние формы определяют стиль миропонимания (Вейсгербер, 2009, 26-27).

Среди основного категориального аппарата лингвокультурологии можно выдвинуть понятия как *константы культуры* - устойчивые и постоянные (хотя и не неизменные) концепты, *культурные установки* (как «ментальные образцы»), *код культуры* (как «сетка», которую «культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его»), *культурная коннотация*, *культурное пространство* (форма существования культуры в человеческом сознании), *языковая картина мира* и *языковая личность* (означает «личность, проявляющая себя в речевой деятельности, личность во всей совокупности производимых и потребляемых ею текстов». К основным единицам лингвокультурологического анализа, или *лингвокультуремам* относятся слова, словосочетания (в основном фразеологического характера) и тексты, имеющие этнокультурную ценность. Различные уровни языка и принадлежащие им единицы обладают разной степенью культурной «насыщенности» и культурной обусловленности (Кудрина, 2001, 57; Ольшанский, 2000, 37, 39; Красных, 2003, 297; Попова-Стернин, 2002, 5; Гудков 2003, 49; Степанов, 1997, 40).

Сложность решения поставленной проблемы объясняется серьезными разногласиями ученых в трактовке самых понятий «язык» и «культура». Анализ этих двух составляющих, по-видимому, в рамках аспектного исследования – задача невыполнимая. Как замечает Н. Ф. Алефиренко «вместе с тем без осмысления каждого из этих феноменов проблему взаимодействия явлений языка и культуры не решить. Выход – в осмыслении основных направлений и методологических подходов в определении языка и культуры (Алефиренко, 2005, 269). С постепенным развитием общества и научных дисциплин, природа и суть языка начали параллельно рассматриваться с точки зрения

функционального, системно-структурного, сравнительно-исторического языкознания или таких частных дисциплин как лингвосомиотика, психолингвистика, социолингвистика и прагмалингвистика. Но почти невозможно, и ни одна из этих для культурологии важных наук не была способна, раскрыть сущность неявно присутствующих связей языка и культуры. В современности ясно, что для этого необходима такая лингвокультурологическая теория, которая позволила бы разъяснить природу языковых явлений, связанных с механизмами, обеспечивающими действие человеческого фактора в языке, причем важны не только внешние условия бытования языка в обществе, но также внутренне обусловленные природой человека языковые способы и средства выражения всего того, что связано с деятельностью определенного этноязыкового коллектива (Алефиренко, 2005, 269).

Как вытекает из выше сказанного, минимальная единица лингвокультурологии и ее анализа представлена взаимосвязей и активным влиянием языка и культуры в сопоставительном аспекте, что воплощается в *культурном концепте*, реалиях языка и его фоновых знаниях, то есть «в содержательных характеристиках конкретных и абстрактных наименованиях, требующих для адекватного понимания дополнительной информации о культуре данного народа» (Карасик, 2002, 127-128).

В. В. Воробьев считает, что именно такой характер и цель имели эмпирические исследования языка и культуры, которые, по его словам, были вызваны социальным заказом. При этом, «развертывание таких исследований имело место по инициативе не столько самих ученых как В. Г. Костомаров и Е. М. Верещагин и их последователи или научные учреждения (Институт русского языка им. А. С. Пушкина), сколько подинституты, занимающиеся организацией и управлением сферы образования и культуры, т. е. министерства и ведомства» (Воробьев, 2015, 115).

Таким образом, при практически 30-летнем формировании этой лингвистической дисциплины возникает парадокс, что *практическая, прикладная лингвокультурология появилась раньше своей теории и методологии*. Но такое появление прикладной лингвокультурологии раньше лингвокультурологии теоретической легко устраняется тем, что и лингвистику в ее теоретических постулатах, и культурологию в ее зрелом варианте роднит одно важное обстоятельство. И та, и другая наука основывалась на установках классического функционализма, а он является реальным не только для одной науки. «До появления культурологии, лингвокультурология была просто обречена на то, чтобы оставаться лишь теорией «среднего ряда». Может быть, лишь появление лингвокультурологии представит новую, более высокую ступень обобщений. Может быть, фундаментальная лингвокультурология как раз и оказывается теорией высшего уровня для языка и культуры» (Воробьев, 2015, 115-116).

Как подчеркивает А. С. Аристова, «проблема базовых единиц лингвокультурологии, привлекающая внимание многих отечественных и зарубежных исследователей, является основополагающей для установления закономерностей и взаимосвязей между элементами глобальной культуры современности» (Аристова, 2015, 32). При этом, авторами в рамках лингвокультурных исследований рассматриваются *универсальные термины культуры*, извлекаемые из текстов разных времен и народов, вопросы описания *национально-культурных коннотаций* во фразеологии, выявляя «характерологические черты менталитета», на основе гипотез Сепира-Уорфа и Л. Вайсгербера анализируется воплощенная в языке культура, применяя системно-целостный подход к интерпретации взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в процессе его функционирования,

«национальных форм бытия общества, воспроизводимых в системе языковой коммуникации и основанные на его культурных ценностях», что воедино составляет так называемую «языковую картину мира». Само понятие лингвокультурологии по крайней мере «разбито» на предмет своего исследования - лингво-культу-ремы, но теснейшим образом связано с такими понятиями как концепты, прецеденты, мифологемы, логоэпистемы и другие «зонтиковые термины» (Кубрякова, 1996, 58, Воркачев 2003, 6-7). Таким образом имеем дело с лингвокультурологией как *метафорической поэтикой языка*. Следуя определению В. В. Воробьева, «за основную единицу лингвокультурологического анализа принимается *лингвокультурема* – диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания» (Воробьев, 1997, 44).

*Лингво-культу-рема* стала рассматриваться как единица более глубокого уровня чем слово, она аккумулирует в себе как собственно языковое представление («форма мысли»), так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду. Очень важно, что стала рассматриваться как феномен, который отражает специфику и систематизацию реалий внутри класса предметов, соотносенных с определенным знаком, следовательно, существует как единица смысла, который может быть выражен словом, словосочетанием, целым текстом. Таким образом *лингвокультурема имеет коннотативный смысл* (или часто несколько смыслов), который *может* не всегда актуализироваться в сознании воспринимающих (особенно иноязычных реципиентов). Она живет в языке только пока жив породивший ее идеологический контекст (Воробьев, 1997). Идеологический контекст может быть многословным и нельзя его рассматривать только в связи с требованиями политических заготовок (ср. напр. Эдуард Лимонов – *Маленький Че*, Шолохов – *козацкий Гомер*), кроме того, по нашему мнению, лингвокультурема может живо продолжать свое понятийное существование после изменения идеологического контекста, в котором она была создана или на который денотативно опирается. Свою роль играет уровень запрашиваемой или *напрашивающейся* языковой игры, мера и уровень символизации и метафоризации лингвокульту-ремы (Mertová, 2015, 232).

Особым фактором созидательной деятельности метафоризации лингвокультурем является также ее ареальность. Само слово *лингво-культу-рема* мы понимаем как соотношение трех основ и одновременно трех надстроек к ним: *лингво* – это неизбежная предпосылка способности владеть данным языком, структуру и пространство которого мы исследуем; *культ(у)* (от лат. *colere*— возделывать) – т. е. почва, пашня, соответственно обработанная и обрабатывающая общество, столетиями при этом накапливая готовый мегапродукт, который в обиходе определяется формой от *colere - cultus/cultura*; последней составляющей остается *рема* – это известное *новое (рематическое)*, которое из лингвокульту-ремы создает креативную связь между формой и значением из дефиниции В. В. Воробьева, именно в смысле греческого *rhema*, то есть *буквально – сказанное*.

При лингвокультурологических анализах очень важны не только сугубо эмпирические, системные, антропологические или гносеологические теории и культуры, но, «в особенности это, прежде всего, отдельные концепты культуры, языкового и речевого поведения, построенные на информационно-деятельностном основании» (Благо, 2012, 43).

Одной из ступеней в иерархии лингвокультурных единиц, которую мы еще не упоминали является логическо-абстрактное продолжение В. И. Карасиком предложенного понятия концепт, сформулированный как «от него производный –

лингвокультурный типаж» (Карасик, 2005, 8). Им можно считать, узнаваемые образы представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества.

В поисках «идейного продолжения» концепта и высшей степени развития лингвокультурного типажа в условиях кросскультурной среды А. С. Аристова опирается на своеобразный термин английского биолога Р. Доукинза. Исходя из стремлений к пониманию механизмов возникновения стереотипов и шаблонов в языках, культуре, искусстве различных стран, которые являлись ключевыми в постижении процессов мироустройства, выдвигается на первый план понятие «мем», которую Р. Доукинз определяет как единицу культурной эволюции, как идеи и образы, закрепленные в языковом сознании, по аналогии с эволюцией биологической, которые способны эволюционировать, обладая большей или меньшей степенью устойчивости, «живучести». Таким образом, культурная эволюция всего мира в целом и отдельных национальных культур в частности происходит в результате отбора наиболее значимых концептов, идей и ценностей посредством их репликации из культуры-источника в другие сообщества (Аристова 2015, 34-35). Мем дальше определялся как единица культурной наследственности, аналогична гену, внутренней репрезентацией знания, которая живет не во внешних атрибутах культуры, а в самом сознании, играя регулятивную роль в поведении человека и проявляется в поведении человека и его культурных артефактах, что приводит к выводу воспринимать Мем — это комплексная идея, которая формирует себя в виде чего-то определенного и запоминаемого. Но как замечает сама А. С. Аристова некоторую трудность вызывает вопрос о способе передачи самого мема, и его языковая репрезентация (как средство неограниченного реплицирования лингвокультурного концепта или типажа в языке и речи в процессе межкультурной коммуникации) играет роль передатчика-ретранслятора. По ее мнению «в национальном языке, как способе фиксации культурного наследия нации, несомненно, заложен огромный потенциал идентификации мемов, их зарождения и дальнейшего развития» (Аристова 2015, 35). Все-таки, после описания концепции мема как репликатора социокультурных процессов, где само понятие «мем», унаследовано от греческого *μίμημα* - «подобие», используется для описания процессов хранения и распространения отдельных элементов культуры. Была также предложена концепция *культургена*, выстроенная по аналогии между механизмами передачи генетической и культурной информации (Wilson – Lamsden, 1999, 17). В конце-концов, как известно, с 80-х годов появляется так называемая миметика – подход к эволюционным моделям передачи информации, основанный на концепции упоминаемых «мемов», которые рассматриваются как единицы культурной информации, распространяемые людьми посредством имитации, обучения, освоения и проч. Мы преднамеренно не употребили определение миметики как науки, так как этот ее статус до сих пор спорен (например, для англоязычного читателя само название книги Доукинза «*Selfish Gene*» созвучно с названием сказки Оскара Уайлда «Великан-эгоист» (англ. *The Selfish Giant*), что усиливает провоцирующий эффект). Слишком много неотвеченных вопросов о возможности измерения и самой сущности нотационального описания для полезного обозначения содержания мема или ответ на вопрос каким образом можно измерить мем как единицу культурной эволюции, какая воспроизводимость мема, историческая, текущая или насколько отличаются биологическая и культурная эволюции.

Как видно из выше приведенных определений, выделение предмета, основных единиц и методологических приемов лингвокультурологии приносит множество проблем.

Исследования языковой и речевой реальности, ориентируясь при этом на пересечение множеств в триаде человек – язык – культура, имеют свою традицию. Именно они способствовали появлению такой широкой дисциплины как лингвокультурология, которая «породила немало продуктивных в современной лингвистике понятий» (Маслова, 2001, 52). Предметом ее исследования и основной единицей, как бы они не назывались, является *совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак с примесью интерпретативного и аксиологического человеческого фактора*. Разумеется, что «все языкознание пронизано культурно-историческим содержанием, ибо своим предметом имеет язык, который является условием, основой и продуктом культуры. Так как многие лингвистические дисциплины являются по своей сути «культуроносными» и «лингвоисторическими», в том числе, этнолингвистика, социальная диалектология, стилистика, лексика, фразеология, семантика, теория перевода сами лингвокультурологические исследования проводились в их рамках – ведь иногда кажется, что лингвокультурологический анализ это на самом деле определение и функционирование фразеологических единиц в определенном контексте или дискурсе, описание окказиональной лексики в рамках неузального словообразования или просто набор страноведческих, часто безэквивалентных понятий.

Мы считаем, что на всех этих и похожих – уже классических приемах, подходах и анализах – выбивается лингвокультурологическая проба именно культурной и аксиологической маркированностью, достигаемой вовлеченностью языковых единиц в определенный тип дискурса (текста).

Единицы лингвокультурологии иногда при определениях ученых слишком претендуют на комплексность изучения языка, что считаем неправдоподобным, т. к. лингвистика при всей своей выстроенности, все-таки не является точной наукой а гуманитарной. Предпочитаем изучение частных проблем, возникающих в актуальной культурной среде, при актуальных условиях в компаративном плане при определенном владении иностранного языка. Также хотим подчеркнуть, что лингвокультурология будучи лингвистической гуманитарной дисциплиной, изучая не только гуманные вопросы и приемы. Давно уже известны труды по так называемому языку «правды и лжи», «языку ненависти (англ. *hate speech*)» (Blažo, 2010, 26), языку рекламы, не говоря уже про язык предвыборных кампаний, который отнюдь гуманным не назвать. Именно такой дискурс «оперирует и злоупотребляет выработанными и функционируемыми культурными концептами, ожидаемыми коннотациями и ценностным аппаратом» (Мертова, 2010, 161). При этом, как при расслоении и разделении власти в обществе, похоже и к триаде человек – язык – культура в современном мире добавляется *quarta essentia* – медиа (посредник).

Ниже хотим на разных уровнях рассмотреть некоторые составляющие лингвокультурологического анализа. В процессе проведения такого анализа языковая рефлексия формирует чувство языка как культурного феномена. Важным признаком лингвокультурных единиц и их анализа является их многомерность, методологическая открытость и поликлассифицируемость. Мы все-таки не опираемся на полиапеллируемость определенного концепта, лингвокультуры или логоэпистемы. Мы не апеллируем к определенным концептам, не рассматриваются нами семантически и культурно объемные концепты типа «красота», «любовь», «лень» и проч. Наоборот, великий потенциал для лингвокультурологических исследований видим в медиальном дискурсе, который в самой большой мере использует приемы языковых игр, неузального, во многом экспрессивного, словообразования, метафоричности исторических символов,

творчески работающих с прецедентными именами. Для постижения сути таких лингвокультурем необходима хорошая подготовка не только реципиента, но и самого исследователя данной проблематики. Все мы знаем классическое определение *культурного фона*, который представляет собой характеристику номинативных единиц (слов и фразеологизмов), обозначающих явления социальной жизни и исторические события как, например «*пропал как швед под Полтавой*», «*красно-коричневые* (о национал-патриотах России)». Это все таки лишь номинация, которая принимает новую окраску в дискурсе типа: «По *Петровскому плану монументальной пропаганды* фонтаны означают торжество победы... *Тогдашний «День Победы»* - это 27 июня – «*Полтавская битва*». И, с другой стороны: «*Одна из дорог, приведших к нынешнему преуспеванию Швеции, брала начало под Полтавой*», заявляет шведский историк Петр Энглунд.

Журналисты сегодня в ответ на вопрос *Что такое Шуйский?* напишут в связи с определенной ситуацией и с определенной целью, что *Шуйский* – это в какой-то степени «*Поздний Ельцин*» или же сегодняшнего политика прозовут Гришкой Отрепьевым или Сусаниным, то символику времен Анны Иоановны в суплетивной форме берет на себя одиозное собирательное имя «*бионовщина*» и ее носитель Бирон. Таким образом, имя становится прецедентным, которое может встерчаться в сочетаниях типа: «*Курляндский фаворит Анны – Бирон*»; «*Бирон – каналья-курляндец, демон нашего 18-го столетия*», то есть; «*Бионовщина* – символ засилия временщиков – иностранцев, которые из России все соки повыпили» (РИ).

В таких повествованиях Елизавета слывет *Афродитой у власти*, она представляется как «*Елизавета, дочь Петра*», «*Веселая царица*» или «*румянная щеголиха*», которая почти треть жизни провела у зеркала. *Екатерина Великая* носит гордый эпитет *Вторая*, то есть *после Петра* (намек на надпись на пьедестале петербургского «*Медного всадника*») или же «*Немка*», «*Просвещенная*», «*Матушка*» тем временем как ее сыну осталось определение «*русский Гамлет*», по крайней мере «*Гатчинский принц*», после которого на престол следовал «*кочующий деспот*» *Александр Первый* с его «*Александрийским столбом*», выше которого лишь «*Пушкинский нерукотворный*», далее «*Северный сфинкс*», «*жандарм Европы*» и *Николай Палкин*, то есть *Николай Первый*, потом «*Царь – Освободитель*» *Александр Второй*, «*самый русский царь*» и «*реакционер*» *Александр Третий* а наконец «*кровавый*» и «*мученик*» одновременно – *Николай Второй*. Русское медиальное и отчасти художественное пространство пропитано образами 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» (РИ). Но русские журналисты очень часто играют с символикой, образностью и аллюзиями на общепризнанные концепты при описании событий современности.

Многоговорящим и очень креативным в свое время был заголовок: «*Песнь о вещем стратеге. Буш – это наше все*» — таков был лейтмотив съезда, выдвинувшего кандидатом в президенты США от Республиканской партии Джорджа Буша-младшего» (Коммерсант1, 06.09.2004), в котором явны аллюзии на произведение классика русской литературы, то есть на его название и на содержание с интересной и многоговорящей концовкой, плюсь саркастическая параллель с известным высказыванием Аполлона Александровича Григорьева «*Пушкин – наше все*».

Еще один пример метафоризации приводят сценаристы исторической программы Российская Империя Леонида Парфенова: «*Францию на первом конгрессе Священного*

союза представляет глава правительства герцог Ришелье. Тот самый *дьюк Рушелье*, памятник которому стоит у Потемкинской лестницы в Одессе. Александр *освободил Ришелье от обязанностей генерал-губернатора Юга России*, настояв, чтобы на Родине назначили *Ришелье главой правительства*. Осуществил как бы *кадровое передвижение власти «по горизонтали»*. *Южный русский наместник равняется французскому премьеру. Париж тогда стоил не Мессы, а Одессы*. В этом отрывке мы видим и советскую риторику, и способ политического переживания не только оных времён, аллюзию на французское *Paris vaut bien une messe* и его переработку на современное «*стоил не Мессы, а Одессы*». Как нами упоминалось выше, большая оригинальность появляется также на уровне словообразовательных приемов. Основой любой словообразовательной игры является словотворчество – создание новых слов, инноваций, что и было продемонстрировано на примере разных частей речи. Вместе с тем игра становится игрой в подлинном смысле этого слова при использовании специальных игровых способов и приемов как, например: - контаминация: в языке СМИ контаминации с графически выделенным сегментом – новый тип контаминаций, сформировавшийся именно в языке СМИ и использующийся в заголовках, ЗаКРЫМа бывшей родины: [количество туристов, побывавших в Крыму с 1995 по 2011 г. Прогноз туристического рынка Крыма в 2012 году]; ЗаКАННОдатели стиля; Русский PРемонт. На этом месте приведем также пример с чешской среды: в начале века появилось окказиональное слово *Grosstapo Národní obroda* 5.11.04 (напр. Termínem «grosstapo» označují politici ODS údajně příliš těsné propojení mezi Grossem a policisty, kteří vyšetřují například údajný pokus emisarů ODS podplatit poslance) а также *Grossa nostra*.

Словообразовательная техника создания слова *gross-tapo* < Gross(ovo)+(ges)tapo в английской традиции именуется *блендингом* (конкретно V-blending, тип *portmanteau*), в чешском языке это *kontaminace* или *příklánění*, так как *blending* это простое «смешивание» (напр. алкоголя, смеси чая и т. п.) а в слове *grosstapo* явно наблюдаются аксиологические коннотации. В русском языке также говорим о контаминация (например при Красота спасет мир, а ПИФигизм нервы! – ПИФ - Паевой инвестиционный фонд (ПИФ) - форма коллективных инвестиций, при которых инвесторы являются собственниками долей в имуществе фонда. Из одной статьи именно под названием «Полный ПИФигизм» выбираем: «...в инвестиционных портфелях выбранных нами ПИФов...»; «...отнесли в выбранные ими ПИФы 40,8 млрд. Рублей...»; «...кровно заработанные капиталы из ПИФов...»; «...Теперь они клянут все на свете: и банки, и ПИФы, и газеты...»; «...Денег в ПИФах становится все больше...»; «...свыше 330 тыс. наших сограждан, которые доверили ПИФам...» (МК.ру – 28 мая 2007 <http://www.mk.ru/old/article/2007/05/28/145742-polnyiy-pifigizm.html>).

- образование слов по конкретному образцу: кремлетрясение, слухмейкер, Сталинленд;
- псевдомотивация: И все-таки это БАБки; Джордж еще поБУШует; ГУСары Хиддинка;
- повтор – одноструктурных производных, напр.: юристы-кулинаристы. Поиск новых средств выразительности приводит к усилению игрового начала, к так называемой «игре с игрой»: ЦСКАзка с печальным концом; Кнутом и PРяником и др.

Очень интересная для лингвокультуродогического анализа языковая игра в аббревиации. Первый способ называется *двойной мотивацией*, при которой сознательно используются в качестве аббревиатуры цельнооформленного слова как ЗУБР – Защитники Уникальных Богатств России. Второй способ это «*псевдоаббревиация*» - побуквенное расщепление в подавляющем преимуществе нарицательных существительных по аббревиатурному типу

и наделение их новым номинативным содержанием: Челси – Чукотский еврей, КГБ – Комитет где бьют. Т. В. Зайковская отмечает, что нередко могут разворачиваться как буквенные аббревиатуры, так и общепринятые сокращения – части слова. Например: *отл.* (отлично) и *отл.* (обманул товарища лектора), *хор.* (хорошо) и *хор* (хотел обмануть, раздумал, или: разоблачили) (Зайковская, 1993, 95).

Третий тип представлен *деаббревиацией*, то есть игровой расшифровкой общеизвестных аббревиатур) – процесс, обратный механизму аббревиации, например, еще советское ВДВ = *Войска Дяди Васи* или *Водка Девки Веселуха*. Четвертый тип – это графические игры типа словообразовательной псевдомотивации (*СМИрение амбиций*), контаминации (*ОбъЕГЭрить*).

Мы стремились дать только короткий обзор проблематики лингвокультурологии на основе теоретических допущений последнего времени. Мы специально в заголовке статьи выдвинули констатацию, которая на самом деле должна звучать как раз в обратном смысловом порядке – может ли лингвокультурология стать более точной теоретической и категориально-терминологически обоснованной и выдержанной дисциплиной. Может быть её точность проявляется в решении и анализах частных проблем на оси человек – язык – поведение человека в широком смысле, то есть культура.

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

- АРИСТОВА, Н. С. (2015): *Эволюция базовых единиц лингвокультурологического анализа: концепт, лингвокультурологический типаж, мем*. In Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы Конгресса МАПРЯЛ. Том 6. Язык. Сознание. Культура. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2015. С. 31-37. ISBN 978-5-9906635-6-5 (Т.6).
- БЛАГО, М. (2012): *Лингвокультурологические аспекты изучения русского языка в Прешовском университете*. In Русистика и современность. Методика преподавания русского языка как иностранного и обучение русскому языку как неродному в поликультурной среде. Санкт-Петербург: Северная звезда, 2012. С. 42-46. ISBN 978-5-9050042-26-3.
- ВЕЙСБЕРГЕР, Й. Л. (2009) *Родной язык и формирование духа*. Москва: Едиториал, 2009. ISBN 978-5-397-00725-2.
- ВИНОГРАДОВ, В. В. (1993): *Современный русский язык*. Москва: Русский язык, 1993. 546 с. ISBN 6-465-356-6748.
- ВОРОБЬЕВ, В. В. (1997): *Лингвокультурология (Теория и методы)*. «Издательство РУДН», Москва 1997. ISBN 5-209-00895-9.
- ВОРОБЬЕВ, В. В. (2015): *Лингвокультурология 30 лет спустя: есть ли теоретические достижения в описании взаимодействия языка – культуры – личности и каковы прикладные перспективы в обучении иностранным языкам?* In Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы Конгресса МАПРЯЛ. Том 6. Язык. Сознание. Культура. Санкт-Петербург: МАПРЯЛ, 2015. С. 110-116. ISBN 978-5-9906635-6-5 (Т.6).
- ГУДКОВ, Д. Б. (2003): *Теория и практика межкультурной коммуникации*. ИТДГК «Гнозис», Москва 2003. ISBN: 5-94244-007-7.
- ЗАЙКОВСКАЯ, Т. В. (1993): *Пути пополнения лексического состава современного молодежного жаргона: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1993.*

- КАРАСИК, В. И. (2002): *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002. ISBN 5-88234-552-2.
- КАРАСИК, В. И. (2005): *Антология концептов. Т. 1*. Волгоград: Парадигма, 2005. ISBN 5-89395-236-9.
- КАРАСИК, В. И., СЛЫШКИН, Г. Г. (2005): *Базовые характеристики лингвокультурных концептов*. In Антология концептов. Т. 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 12-15. ISBN 5-89395-236-9.
- КРАСНЫХ, В. В. (2003): *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003. ISBN 5-94244-004-2.
- КУДРИНА, Н. А. (2001): *Культурологический потенциал прецедентных высказываний*. In Методология педагогического исследования (гносеология и практика). Материалы международного научно-практического семинара. «Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина», Тамбов 2001, с. 56-58.
- МЕРТОВА, Н. (2010): *Политический дискурс в публицистическом тексте и языке СМИ: (на материале словацкой и русской прессы)*. In Филология и образование: Современные концепции и технологии. Казань: Издательство МОиН РТ. С. 159-164. ISBN 978-5-4233-0046-3.
- ОЛЬШАНСКИЙ, И. Г. (2000): *Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы*. In Лингвистические исследования в конце XX века. Москва: ИНИОН РАН. 216 с. ISBN 5-248-01339-9.
- ОПАРИНА, Е. О. (1999): *Язык и культура*. Москва: ИНИОН, 1999. ISBN 5-7859-0027-0.
- ПОПОВА, З. Д., СТЕРНИН, И. А. (2002): *Язык и национальная картина мира*. Воронеж 2002.
- СТЕПАНОВ, Ю. С. (1997): *Константы. Словарь русской культуры*. Опыт исследования. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. ISBN: 5-88766-067-0.
- ВЛАНО, М. (2010): *Jazykové formy pravdy a ľži v súčasnom ruskom a slovenskom mediálnom texte*. In Médiá a text 3. Mediálny text: variácie mediálneho diskurzu – popkultúra. Michal Bočák (ed.), Juraj Rusnák (ed.). Prešov: Filozofická fakulta v Prešove. S. 26-32. ISBN 978-80-555-0667-8.
- MERTOVIÁ, N. (2015): *Metaforické modelovanie a jeho kognitívny potenciál v politickom diskurze*. In Hľadanie ekvivalentnosti VIII. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2015. S. 229-236. ISBN 978-80-555-1430-7.
- WILSON, E. O., LAMSDEN, C. (1999): *Promethean fire: reflections on the origin of mind*. Harvard University Press, 1983.

**Профиль автора:**

*Любомир Гузи, кандидат философских наук, доцент*

Научные интересы: славянские языки – русский язык, русская история

**lubomir.guzi@unipo.sk**

Прешовский университет

Философский факультет, институт русистики

ул. 17 ноября, 1

080 09 Прешов (Словакия)

**About the author:**

*Ľubomír Guzi, Doctor of Philosophy (Ph.D.), associate professor*

Research interests: Slavic languages – Russian language, Russian History

**lubomir.guzi@unipo.sk**

University of Presov

Faculty of Arts, Institute of Russian Studies

ul. 17. novembra, 1

080 09 Prešov (Slovakia)

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ БЕЛОРУССКОЙ ГОРОДСКОЙ РЕЧИ

### LEXICAL FEATURES OF MODERN BELARUSIAN CITY SPEECH

Алла Александровна Занковец

Резюме: Изучение городской речи является неотъемлемой частью исследования современного состояния национального языка и культуры. Белорусская городская речь особенно интересна тем, что в её формировании, помимо территориальных и социальных диалектов, участвуют два близкородственных языка во всём многообразии форм их существования. Эта интерференция наиболее ярко проявляется на лексическом уровне. Лексические особенности городской речи в разной степени зависят от места рождения, возраста, образования, сферы деятельности и пола говорящих и могут меняться в различных коммуникативных ситуациях. Приведённые в статье данные основаны на материалах, лично собранных автором.

Ключевые слова: городская речь, языковая интерференция, лексика, русский язык, белорусский язык.

Abstract: The study of the urban speech is an integral part of the national language and culture study. Belarusian urban speech is especially interesting because of involving two closely related languages in its formation. This interference is most evident on the lexical level. Lexical features of urban speech depend on the place of birth, age, education, field of activity and gender of the speaker and may vary in different communicative situations. The data in the report are based on the materials collected by the author in person.

Keywords: urban speech, language interference, lexis, Russian language, Belarusian language.

Русскую городскую речь как лингвистический феномен стали изучать в середине 80-х годов XX века и с тех пор периодически возвращались к этой проблеме, рассматривая её с разных сторон. Постепенно внимание исследователей сфокусировалось на лингвокультурологическом аспекте городского просторечия.

В русской лингвистике традиционно представляют следующую стратификацию национального языка: литературный язык вместе с разговорным уровнем – и противостоящие им территориальные диалекты, жаргон и просторечие. Любой классический учебник лексикологии определит просторечие как речь необразованного городского населения. Однако современная языковая ситуация в Беларуси идёт вразрез с этим определением.

Наблюдения показывают, что черты просторечия присутствуют в публичной устной речи людей разного уровня образования, разного пола и возраста, работающих в различных областях, в том числе в речи чиновников высокого уровня. Следует отметить, что в городской речи белорусов заметны также следы их родных диалектов. Несмотря на компактную форму страны, белорусские диалекты заметно отличаются друг от друга включением русских, украинских и польских элементов, и именно эти особенности затем сохраняются в речи при переезде респондентов в другие регионы и / или из деревни в город.

Сложность языковой ситуации в Беларуси состоит также в том, что все белорусы – билингвы. И хотя большинство белорусским языком владеет намного хуже, чем русским, языковая интерференция ощущается. Даже высокообразованные люди в спонтанной русской речи допускают ошибки, обусловленные влиянием белорусского языка. Чаще это ошибки в слово- и формоупотреблении; орфоэпические и акцентологические ошибки у образованных людей незначительны, поскольку именно на такие русско-белорусские

параллели обращают пристальное внимание в школе. Конституция Республики Беларусь и соответствующий закон закрепляют в качестве государственных два языка: русский и белорусский. Однако фактически белорусы-горожане в повседневной жизни преимущественно пользуются русским языком. Всё делопроизводство негосударственного уровня ведётся по-русски, почти все бланки оформлены на русском языке, язык радио, телевидения и печатных СМИ, язык школ также в основном русский. Таким образом, языком повседневного и официального общения в белорусских городах является русский.

Как видно из изложенного, перед исследователями встаёт ряд вопросов: что считать просторечием русского языка в Беларуси? Можно ли считать любую речь, содержащую ошибки, просторечием? Совпадает ли белорусское городское просторечие с так называемой тряснянкой (результатом интерференции русского и белорусского языков) или же городская речь, городское просторечие и тряснянка – три разных явления в речи белорусов?

Известно, что наиболее подвижной частью просторечия является лексическая составляющая: лексемы быстро им принимаются и так же быстро из него уходят. Представляется, что носителю просторечия проще всего «нормализовать» как раз этот уровень языка, и в то же время именно лексемы могут быть самым надёжным маркером просторечия.

Материалы нашего исследования находятся в стадии накопления, поэтому в данный момент проанализировано около 100 часов аудиозаписи устной речи горожан-белорусов (это и полные диалоги, полученные как интервью, и обрывки фраз, услышанные, например, в общественном транспорте). Материалы собраны автором лично, а для верификации привлекались отчёты студентов филологического факультета БГУ о прохождении диалектологической практики. Важно отметить, что верификация в данном случае необходима, поскольку русский язык является языком престижа в Беларуси, и респондент автоматически «переключается» на него, если слышит вопрос по-русски. Кроме того, когда аудиозапись ведётся открыто (респондент знает, что его записывают), речь тоже изменяется в сторону большей правильности. Оптимальной с точки зрения достоверности оказалась ситуация, когда респондент и собиратель хорошо знакомы и не чувствуют неловкости в присутствии друг друга, являясь друзьями или родственниками.

Анализ данных позволяет сделать следующие предварительные заключения.

1. В зависимости от коммуникативной ситуации может происходить смена речевого регистра.

А. «Воспоминания».

Если информант рассказывает о текущей жизненной ситуации, то его речь близка к разговорному русскому языку. Однако при обращении «к прошлому», «к воспоминаниям» происходит переключение на «родной» язык, как правило, на говор той местности, где информант родился и / или вырос. Например, когда информант рассказывает о детстве, то эпизодически употребляет белорусские слова: *«Когда в детстве варили пельмени, мне в чаропочку [плошку] наливали кетчуп...»*, *«Когда я была малая, можа, в третьем классе, то мама очень цяжка рабіла [тяжело работала]...»*.

Б. «Группа».

Описанная выше особенность часто проявляется в ситуации, когда информантов несколько (например, беседуют члены одной семьи): *«Мама же николи кровянку не делала?»* –

«Наша мама? Не, не рабіла [нет, не делала / не готовила]»; (по телефону) «Привет! Як жа ж там мая сястрыца? [Как там моя сестричка?]». В литературе такое переключение описывается как выстраивание оппозиции «свой» – «чужой», но для белорусского языка это не совсем верно. В нашем случае это нечто вроде языковой памяти.

В. «Простота».

Смена регистра на более «низкий» может происходить в тех случаях, когда информант чувствует себя неловко, неуверенно, по тем или иным причинам хочет показаться «простачком», порой демонстрирует нарочитую «неумность»: «Ой, потеряла [билет]. Пачакайце, пачакайце [подождите], секундочку, вот, нашла!»

2. В ряде случаев в русскую речь включаются белорусские элементы.

А. Заполнение лакун.

В белорусском языке существуют однословные номинации, которых нет в русском языке. Чаще всего это названия распространённых бытовых предметов или явлений, то есть частотные слова. При необходимости обозначить эти элементы действительности белорусы чаще всего не задумываясь пользуются белорусскими однословными эквивалентами: например, *шуфлядка* (выдвижной ящик стола), *ссабойка* (еда, которую берут с собой в путешествие или на работу), *аблівень* (род гололёда).

Б. Замена белорусскими словами русских.

Как правило, если уточнить, то носители знают оба слова, и русское, и белорусское, но воспринимают их не как слова разных языков, а скорее как синонимы: *сцірка / ластик*; *халадзец / студень*; *скібка, луста / ломоть, кусочек* (чаще о хлебе). Такая замена происходит регулярно и в речи людей разного уровня образования, но чем выше образованность человека, тем скорее он предположит, что слова являются русско-белорусскими эквивалентами.

Особо следует отметить случаи, когда белорусские участки речи вставляются для придания русской речи национального белорусского колорита (например, использование в различных контекстах слова *бульба* 'картофель'). Однако такие словоупотребления характерны в большей степени для языка СМИ и могут рассматриваться как стилистические средства выразительности.

### **Использованная литература / References**

- БОРИСОВА, И. Н. (1996): *Русская разговорная речь как явление городской культуры*. Арго: Екатеринбург, 1996. 193 с. ISBN 5-85956-046-X.
- КИСЕЛЁВА, Л. А.: *Городское просторечие. 25 лет спустя*: [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/2311/1572/1/07\\_kiseleva.pdf](http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/2311/1572/1/07_kiseleva.pdf) (Дата обращения: 31.05.2016).
- КИТАЙГОРОДЦЕВА, М., РОЗАНОВА, Н. (2010): *Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы*. Языки славянских культур: Москва, 2010. 528 с. ISBN 978-5-9551-0439-3.
- ШАЛИНА, И. В. (2010): *Уральское городское просторечие как лингвокультурный феномен*. Издательство Урал. университета: Екатеринбург, 2010. 443 с. ISBN 978-5-7996-0460-8.
- ШМЕЛЁВ, Д. Н., ЗЕМСКАЯ, Е. А. (1988): *Разновидности городской устной речи*. Наука: Москва, 1988. 260 с. ISBN 5-02-010867-7.

### **Профиль автора:**

*Алла Занковец*

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

**pouralla@gmail.com**

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

**About the author:**

*Ala Zankavets*

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

**pouralla@gmail.com**

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

## НОСИТЕЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

### THE EMOTIONAL ATTITUDE PERSON REPRESENTATIONS IN SYNTACTIC STRUCTURES OF RUSSIAN

Екатерина Николаевна Киселёва

Резюме: Статья посвящена исследованию способов выражения носителя эмоционального отношения в структуре предложения. Носитель эмоционального отношения представлен в разнообразных синтаксических конструкциях, связанных с определенным спектром эмоционального отношения. В работе также прослеживается соотношение рационального и эмоционального аспектов в структуре эмоционального отношения.

Ключевые слова: эмоциональное отношение; носитель эмоционального отношения; предикат; оценка; структурная схема предложения.

Abstract: The article is concerned with the emotional attitude person representations in syntactic structures. The emotional attitude person is represented in different structures connected with the definite variety of the emotional attitude. The paper deals also with the correlation of the emotional and rational aspects in the emotional attitude structure.

Key words: emotional attitude, emotional attitude subject, predicate, assessment, syntactic structure.

Одной из важных черт русского национального характера является эмоциональность (А. Вежбицкая; А. Мельникова; Ю. Е. Прохоров и И. А. Стернин, С. Г. Тер-Минасова и мн. др.). Американские исследователи описывают русских как людей «экспрессивных и эмоционально живых», импульсивных, способных легко выражать чувства. Эмоциональность русских ярко выражена в структуре общения, причем «разговаривают эмоционально все категории коммуникантов, независимо от возраста, пола и социального положения» (Прохоров, Стернин, 2007, 182). Русский человек часто не скрывает от собеседника своего настроения. Он исключительно искренен и откровенен в общении, при этом довольно открыто дает оценку людям, событиям, фактам (там же, 186-187, 216). Неэмоциональность, неискренность, закрытость в общении у русских осуждается (там же, 187). А. Вежбицкая считает эмоциональность, любовь к категоричным моральным суждением важными компонентами русского самосознания, отмечая при этом стремление делать «ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъяснении», что воплощается в «богатстве языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков» (Вежбицкая, 2011, 331-332).

С точки зрения онтологии эмоций в современной науке принято разграничивать эмоциональное состояние субъекта при восприятии объекта и его эмоциональное отношение к последнему (Л. А. Пиотровская, Л. А. Сергеева и др.). В рамках данной статьи мы остановимся на изучении эмоционального отношения субъекта к объекту.

Эмоциональное отношение связано с совокупностью чувств человека, проявляемых к объекту: (1) *Нравился старику только восьмилетний мальчик (В. Токарева «ВМ»)*. В науке полагают, что эмоция основана на оценке. «Эмоции логически зависят от оценок, причем именно оценки вводят эмоции в когнитивный аспект» (Вольф, 2002, 227). Оценка связана с проявлением ценностного отношения субъекта к предмету, который оценивается/устанавливается как «хороший/плохой» (Вольф, 2002, Маркелова, 1993).

В когнитивную структуру оценочных суждений входит оценивающий субъект, оцениваемый объект, характер оценки и основание оценки. Субъект оценки – это лицо или социум, с точки зрения которого дается оценка. Объект оценки – лицо, предмет, событие или положение вещей, которым дается оценка. Характер оценки, по словам Т. В. Маркеловой, отличается двуступенчатым содержанием: на первой ступени оценка характеризует один объект, и тогда она называется абсолютной; либо оценивает сразу два объекта, и тогда она называется сравнительной. В рамках данной статьи будут рассмотрены примеры, содержащие абсолютную оценку. На второй ступени оценка выражает положительное/отрицательное отношение субъекта к объекту (Маркелова, 1993, 10). Основание оценки проявляет себя в отношении субъекта к норме и стандарту, к пользе, этике и морали (там же, 11).

По мнению Л. А. Сергеевой, предложения с семантикой эмоционального отношения связаны с эмоционально-субъективной оценкой. Данный тип оценки сопряжен с непосредственным выражением эмоций (Сергеева, 2015, 175). Однако в языке не может быть чисто эмоциональной оценки, поскольку язык как таковой всегда предполагает рациональный аспект (Вольф, 2002, 40). По словам Ф. Т. Михасенко, формирование положительного или отрицательного отношения требует предварительной работы мысли, без чего эмоция возникнуть не может (Михасенко, 1984). В связи с чем в структуре эмоционального отношения разграничивают эмоциональный и рациональный аспекты. Собственно эмоциональный аспект связан с положительным или отрицательным отношением к объекту. Рациональный компонент ориентируется на свойства предметов или явлений, на основе которых выносится оценка. Оба эти аспекта представляют собой диалектическое единство, при этом их соотношение варьируется в пределах языковых единиц (Вольф, 2002, 28-29).

Возникновение того или иного эмоционального отношения обусловлено тем, что в определенной ситуации некий объект оказывается значимым для субъекта. Этот объект обладает рядом свойств, из которого субъектом выделяются несколько и оцениваются на основании имеющейся в его картине мира шкалы оценки. Присущие объекту признаки расположены на шкале по нарастанию или убыванию. Субъект оценивает объект по данной шкале, в ходе чего он устанавливает, соответствуют ли признаки объекта нормам, существующим в его сознании. Зона нормы «соотносится не с отсутствием признака, а со стереотипными представлениями» субъекта (там же, 54). Следовательно, отклонение от нормы вызывает у субъекта то или иное эмоциональное отношение к объекту. При этом оценка данного объекта не является истинной относительно объективного мира, она выступает истинной только относительно концептуального мира участника коммуникации.

Одним из элементов, связанным со структурой эмоционального отношения, является мотивировка того или иного отношения к объекту. Обычно она вытекает из специфики ситуации общения или представлена в предтексте или посттексте с целью аргументации отношения к лицам, предметам, событиям: (2) *Имей в виду, мужчины не уважают тех, кто вешается им на шею* (Д. Гранин).

Эмоциональное отношение к объекту может быть положительным: (3) *Я давно знаю Аркадия Борисовича, уважаю его* (Д. Гранин), отрицательным: (4) *Если честно, Глебов ненавидел те времена, потому что они были его детством* (Ю. Трифонов) или безразличным: (5) *А вам не все равно, где я буду сидеть?* (В. Токарева «ВМ»). Положительное отношение связано с тем, что объект обладает свойствами в той мере, в которой они считаются достаточными или оцениваются как положительные в картине

мире субъекта. Отрицательное отношение соотносится с недостатком или избытком некоторого свойства объекта в представлении субъекта. Положительное и отрицательное эмоциональное отношение вызвано тем, что некоторым предметам/событиям более свойственно быть объектом оценки в определенной ситуации, чем другим. Безразличие субъекта к объекту обусловлено тем, что объект в данном случае воспринимается как ценностно нейтральный. По мнению Е. М. Вольф, это возникает из-за того, что взаимодействие субъекта с объектом «отсутствует или настолько слабо, что равно нулю» (Вольф, 2002, 16). Соответственно, положительное/отрицательное/безразличное отношение в целом определяется местом объекта в картине мира субъекта.

В данной работе мы остановимся на выявлении структурных схем, с помощью которых реализуется семантика носителя эмоционального отношения. Структурные схемы фиксируют определенный тип отношений между предметами и включают в себя характерную для каждого языка последовательность словоформ. Будучи количественно ограниченными, социально и исторически отработанными образованиями, они представляют собой концептуальные рамки, репрезентирующие особый взгляд на мир каждой нации.

Структурная схема лежит в основе построения предложения, грамматический остов которого составляют носитель предикативного признака и предикат. Носитель предикативного признака – это «подлежащее и другие синтаксические единицы, выполняющие функцию предикативного компонента синтаксической структуры предложения, которому соответствует семантический субъект (...), выступающий как субстанция, которой приписывается предикативный признак» (Бондарко, 2002, 647). Предикат входит в то или иное лексико-семантическое поле деятельности / состояния лица или предмета. Значение предиката предопределяет семантику носителя предикативного признака. Соответственно, носитель эмоционального отношения (НЭО) рассматривается в структуре предложения как одна из семантических разновидностей носителя предикативного признака.

Общая структура предложений с семантикой эмоционального отношения обычно состоит из трех компонентов: НЭО, предикат с семантикой эмоционального отношения и объект/событие, к которому НЭО выражает свое эмоциональное отношение: (6) *Мужчины завидовали ему (Д. Гранин)*. В структуре предложения НЭО является наиболее важным, поскольку именно он выражает то или иное отношение к объекту. Основание оценки (шкала оценки, обусловленная потребностями, установками, вкусами, желаниями и т.д.), которое всегда присутствует в сознании говорящего, не находят непосредственного языкового выражения в предложении (Вольф, 2002, 47).

Анализ способов выражения НЭО, который был проведен на 350 языковых единицах, полученных в ходе сплошной выборки из художественных и публицистических текстов XX–XXI веков, показал, что русской нации свойственно активнее выражать положительное и отрицательное эмоциональное отношение к объекту, чем безразличное. В рамках исследованного материала общее процентное соотношение количества предложений с указанной семантикой выглядит следующим образом: 44% составляют предложения со значением положительного эмоционального отношения к объекту, 40% – отрицательного и 16% – безразличного. На основе количества предложений с семантикой положительного и отрицательного отношения можно предположить, что русской нации свойственно выражать положительное и отрицательное отношение приблизительно в равной мере.

Выявление способов реализации НЭО осуществляется на основе функционально-ономасиологического подхода, который позволяет установить спектр языковых форм, свойственных определенному значению. Прототипическим способом представления носителя предикативного признака в русском языке является форма именительного падежа, т. е. подлежащее (С. Neidle; И. Ш. Козинский; Я. Г. Тестелец; А. В. Бондарко и др.). Тем не менее анализ материала показал, что наиболее распространённым способом выражения НЭО является форма не именительного, а дательного падежа, что в процентном эквиваленте составляет следующее соотношение: 58% – форма дательного падежа и 42% – именительного. По словам А. Вежбицкой, репрезентация носителя эмоций неактивной формой дательного падежа обусловлена тем, что для нации характерно осмысление эмоций как протекающих независимо от воли субъекта. Активная форма именительного падежа носителя эмоционального состояния, напротив, свидетельствует об осмыслении чувств как находящихся под контролем субъекта (Вежбицкая, 2011, 342). Следовательно, преобладание форм дательного падежа при репрезентации НЭО определяется, по-видимому, тем, что русские чаще концептуализируют эмоции как протекающие не под их контролем.

Анализ языкового материала показал, что за каждой структурой закреплены определенные типы эмоционального отношения. Предикат с семантикой эмоционального отношения может быть представлен в структуре предложения глаголом и неглагольными формами (прилагательным, наречием). Соотношение рационального и эмоционального аспектов в исследуемых языковых единицах определяется, главным образом, значением предиката и свойствами объекта, мотивирующими то или иное отношение к объекту.

В целом структуры с НЭО в именительном падеже способны выражать весьма разнообразный спектр эмоциональных отношений. Так, конструкция  $N_1VfN_4(prN_4)$ <sup>59</sup> связана с выражением положительного и отрицательного отношения субъекта к объекту, при этом и положительное, и отрицательное отношение могут быть представлены разной степенью глубины. Положительное отношение репрезентировано таким спектром отношений, как уважение: (7) *Она тебя уважает. Ты, Панюшкин, — известный писатель (НКРЯ, Коллективный. Форум: Следы новохоперского поджога ведут в Бостон (2013))*, любовь: (8) *Глебов любил эту маленькую, калачиком гнутую старушонку...* (Ю. Трифонов), обожание: (9) *Детей своих он обожает, что родных, что приемных (В. Токарева «ВМ»)*. В примере (7) субъект выражает почтительное отношение к объекту на основе его высоких качеств, заслуг, а также общественного признания этого объекта, в связи с чем прослеживается ориентация субъекта, главным образом, на интеллектуальную составляющую в восприятии объекта. В примере (8), напротив, на первый план выдвигается личностная эмоция, интеллектуальная мотивировка нивелируется. Субъект осведомлен о свойствах объекта, однако одобрение объекта имеет глубоко личностный, эмоциональный характер. Глагол «любить» выражает «субъективное пристрастие вопреки объективной истине» (Маркелова, 1997, 69). Пример (9) репрезентирует более высокую степень заинтересованности, привязанности субъекта к объекту, что усиливает субъективное, эмоциональное начало в структуре эмоционального отношения.

<sup>59</sup> N1, 2, 3, 4, 5, 6 – имя существительное и местоимение-существительное в именительном, родительном, дательном, винительном, творительном и предложном падежах; Vf, Vrefl, Vбыть – глагол в личной, в возвратной форме, глагол быть; Adj – имя прилагательное; Advо – предикативное наречие на -о; Inf – инфинитив; Clause – придаточное предложение; Neg – отрицание; pr – предлог.

Вышеуказанная конструкция также способна передавать разный диапазон отрицательного отношения: от крайнего неуважения: (10) *Она презирала себя за эти слова, [но ей хотелось как-то помочь ему]* (Д. Гранин) до ненависти: (11) *Этот человек ненавидит весь белый свет* (Б. Акунин). В предложении (10) чувство презрения субъекта к себе мотивировано поведением, которое оценивается субъектом как негативное. Осмысление субъектом своего поведения усиливает рациональный фактор в структуре эмоционального отношения в противоположность предложению (11), в котором преобладает субъективный, эмоциональный фактор в связи с отсутствием мотивирующих признаков объекта.

Структура  $N_1V_{ref}(pr)N_{3/4}$  так же, как и предыдущая, ориентирована на выражение положительного и отрицательного отношения субъекта к объекту: (12) *Грета обрадовалась Надьке* (В. Токарева «ПС»); (13) *А потом я безумно разозлилась на своего молодого человека* (НКРЯ, Красота, здоровье, отдых (2005)). В (12) субъект испытывает радость по отношению к объекту, чувство к которому возникает в связи с усилением эмоционального фактора оценки в сознании субъекта. В примере (13) субъект выражает довольно сильную негативную реакцию. Глубина чувства подчеркивается с помощью интенсификатора «безумно», что усиливает личностный, субъективный аспект в структуре эмоционального отношения.

Структура  $N_1V_{быть}Adj(pr)N_3$  связана с выражением положительного, безразличного и отрицательного отношения, передаваемого предикатом с частицей *не*: (14) *Дженнет была признательна своему благодетелю* (Б. Акунин); (15) *Но Лёничка был совершенно равнодушен к дядиному занудству* (Т. Толстая); (16) *Я не рад своей неволе* (НКРЯ, Л. Серова. «Пойми живой язык природы...» // «Наука и жизнь», 2008). В первом случае (14) субъект испытывает чувство благодарности к объекту за действия, которые он оценивает как положительные, благоприятные в отношении себя, что выражается в наименовании самого объекта «благодетель». Ориентация на свойства объекта предполагает усиление рационального фактора оценки. Во втором случае (15) субъект безразличен к поведению объекта, что, по-видимому, связано с тем, что определенные свойства объекта не находятся в сфере интересов субъекта. В примере (16) отрицательное отношение субъекта вызвано чувством неудовлетворения от своего состояния. Осмысление специфики состояния и представление ее в номинации состояния позволяют говорить о доминировании рационального начала в структуре эмоционального отношения.

Конструкции с НЭО в дательном падеже связаны с меньшим диапазоном эмоций, чем структуры с НЭО в именительном падеже. Конструкция  $N_3V_{ref}N_1/Inf/Clause$  способна передавать положительное и отрицательное отношение, выражаемое предикатом с частицей *не*: (17) *Ему нравились девушки красивые и смелые* (В. Токарева «ПС»); (18) *Ей не нравилось, что Фернандо низколобый* (В. Токарева «ВМ»). При употреблении глагола «нравиться» на первый план выходит значение «получать удовольствие от чего-либо». По словам Т. В. Маркеловой, глагол «нравиться» предполагает меньшее знакомство субъекта с объектом, чем глагол «любить». Однако «нравиться» теснее связано с ментальной оценкой, чем «любить» (Маркелова, 1997, 68). Свойства объектов – «красивые и смелые» в (17) и «низколобый» в (18) – выдвигают на первый план рациональный аспект оценки, поскольку именно на основе осмысления ряда свойств у субъекта формируется положительное или отрицательное отношение к объектам.

Структура  $N_3V_{быть}AdvN_4$  обнаруживает связь с репрезентацией положительного и безразличного отношения к объекту: (19) *В определенной степени мне было жалко*

Лужкова (Новая газета); (20) *Ей* было безразлично мнение окружающих (В. Токарева «ВМ»). В (19) субъект испытывает чувство сострадания, вызванное, вероятно, негативными обстоятельствами, в которых находится объект. Тем не менее в рамках данной языковой единицы субъект выражает лишь свое личностное, эмоциональное отношение как таковое без представления объективных факторов. В (20) субъект испытывает безразличное отношение, поскольку данный объект оказывается несущественным в картине мире субъекта.

Некоторые конструкции с НЭО в дательном падеже обнаруживают смысловую закрепленность за одним типом эмоционального отношения. В основном они связаны с выражением либо негативного, либо безразличного отношения к объекту.

Структура **NзV<sub>быть</sub>NegprNz** выражает нерасположение к объекту: (21) ... в этот момент *вам* было не до меня (Б. Акунин); (22) *Ему* было не до швейцара (В. Токарева «ВМ»), при этом нерасположение вызвано, скорее, не личными, внутренними причинами, а определенными внешними обстоятельствами, заставляющими субъект дать рациональную оценку объекту как не имеющему особой значимости в данной ситуации. Можно предположить, что именно воздействие внешних обстоятельств на субъект обуславливает представление НЭО в структуре предложения инактивной формой дательного падежа.

Безразличное отношение субъекта передано структурами **NзV<sub>быть</sub>N1AdvClause**: (23) *Ей* было все равно, простудится она или не простудится (В. Токарева «ВМ») и **NзV<sub>быть</sub>InfprN4**: (24) Но *заводу* было плевать на здоровье жителей района (Аргументы и факты). Структура **NзV<sub>быть</sub>N1AdvClause** связана с равнодушием субъекта к событию, которое с точки зрения субъекта не имеет особого значения в его жизни. Конструкция **NзV<sub>быть</sub>InfprN4** репрезентирует крайне безразличное, пренебрежительное отношение к объекту, не представляющему какой-либо значимости в ценностной картине мира субъекта. Экспрессивный характер глагола «плевать» в (24) усиливает эмоциональный аспект в оценке объекта.

Таким образом, НЭО представлен в разнообразных синтаксических конструкциях, что еще раз указывает на то, что эмоциональная сфера крайне важна для русского сознания. НЭО выражает положительное, отрицательное, безразличное отношение, что закреплено за определенными типами синтаксических структур. В этих конструкциях НЭО может быть представлен формами именительного и дательного падежа, при этом большее количество репрезентаций имеет НЭО в форме дательного падежа. Конструкции с НЭО в именительном падеже передают более разнообразный спектр эмоций, чем структуры с НЭО в дательном падеже. Эмоциональный и рациональный компоненты, присутствующие в структуре эмоционального отношения, имеют неодинаковое соотношение в пределах языковых единиц. Высокая заинтересованность субъекта в объекте, а также экспрессивность выражаемого отношения усиливают эмоциональный аспект. Репрезентация свойств объекта, его характеристика обычно связана с преобладанием рационального компонента в структуре эмоционального отношения.

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

БОНДАРКО, А. В. (2002): *Теория значения в системе функциональной грамматики: На материале русского языка*. Москва: Языки славянской культуры, 2002. 736 с. ISBN 5-94457-021-0.

- ВЕЖБИЦКАЯ, А. (2011): *Семантические универсалии и базисные концепты*. Москва: Языки славянских культур, 2011. 568 с. ISBN 978-5-9551-0220-7.
- ВОЛЬФ, Е.М. (2002): *Функциональная семантика оценки*. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 280 с. ISBN 5-354-00047-5.
- МАРКЕЛОВА, Т. В. (1993): *Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке*. Москва: МПУ, 1993. 125 с. ISBN 5-7017-0023-2.
- МАРКЕЛОВА, Т. В. (1997): *Оценочные высказывания с предикатами «любить» и «нравиться»*. In Филологические науки. 1997. № 5. С. 66–75. ISSN 2310-4287.
- МИХАСЕНКО, Ф. Т. (1984): *Предикаты эмоционального состояния в предложении и тексте современного французского языка*: дисс. канд. филол. наук. Минск, 1984. 167 с.
- ПРОХОРОВ, Ю. Е., СТЕРНИН, И. А. (2007): *Русские: коммуникативное поведение*. Москва: Флинта: Наука, 2007. 328 с. ISBN 978-5-89349-812-7.
- СЕРГЕЕВА, Л. А. (2015): *Роль когнитивных и эмотивных факторов в значениях, репрезентирующих эмоционально-субъектную оценку*. In Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 11 (53) 2015: в 3-х ч. Ч. 1. С. 175-177. ISSN 1997-2911.

#### **Список источников**

- АКУНИН, Б. (2007): *Нефритовые четки*. Москва: «Захаров», 2007. 704 с. ISBN 978-5-8159-0671-6.
- Аргументы и факты*: рос. еженед. общ.-полит. газета / учредитель ЗАО «Аргументы и факты». 1978. М., 2010. – 12 февр.
- ГРАНИН, Д. (2009): *Иду на грозу*. Санкт-Петербург: «Азбука-классика», 2009. 512 с. ISBN 978-5-395-00301-0
- Новая газета*: обществ.-полит. газета / учредитель ЗАО «Издательский дом «Новая газета». 1993. М., 2011. – 18 нояб.
- ТОКАРЕВА, В. (1995): *Вместо меня: рассказы*. Москва: Эксмо, 1995. 368 с. ISBN 5-85585-323-3 («ВМ»).
- ТОКАРЕВА, В. (2008): *Птица счастья: повести*. Москва: Хранитель, 2008. 349 с. ISBN 978-985-16-0670-9 («ПС»).
- ТОЛСТАЯ, Т. (2008): *Ночь*. Москва: Эксмо, 2008. 416 с. ISBN 978-5-699-20528-8.
- ТРИФОНОВ, Ю. (2008): *Дом на набережной*. Москва: Астрель, 2008. 221 с. ISBN 978-985-16-3641-5.

#### **Интернет-источники**

Национальный корпус русского языка: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (Дата обращения: 20.03.2016).

#### **Профиль автора / About the author:**

*Екатерина Николаевна Киселёва / Ekaterina Kiseleva, Candidate of Philology*

Research interests: theory of a language, Russian as a foreign language

**ekkiseleva12@gmail.com**

Печский университет (Венгрия) / University of Pécs

## РАЗНООБРАЗИЕ СПОСОБОВ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННЫХ ОТНОШЕНИЙ В РУССКОМ И ЧЕШКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ)

### DIVERSITY OF EXPRESSION OF CASUAL RELATIONS IN RUSSIAN AND CZECH LANGUAGES IN CONTEMPORARY NEWSPAPERS

Либуше Клангова

Резюме: В данной статье рассматриваются причинные отношения в русском и чешском языках на материале современной прессы («*Metro Санкт-Петербург*» и «*Деловой Петербург*», чешские газеты «*Metro*» и «*Hospodářské noviny*»). Кроме выявления наиболее употребляемых причинных предлогов стало главной задачей статьи выявление зависимых слов, вступающими в связь с данными предлогами, и определение их принадлежности к лексико-семантическим разрядам.

Ключевые слова: причинные отношения, обстоятельства причины, зависимые слова, *Metro Санкт-Петербург*, *Деловой Петербург*, *Metro*, *Hospodářské noviny*.

Abstract: The paper deals with expression of causal relations in Russian and Czech languages in contemporary newspapers. Examples of causal relations were taken from Russian newspapers *Metro Санкт-Петербург* and *Деловой Петербург*. There were used Czech equivalent newspapers *Metro* and *Hospodářské noviny* for comparison. The core of the paper consisted in analysis of dependent expressions.

Key words: Causal Relations, Causal Adverbials, Dependent Words, *Metro Санкт-Петербург*, *Деловой Петербург*, *Metro*, *Hospodářské noviny*.

В предлагаемой статье внимание будет сосредоточено на анализе примеров средств выражения причинных отношений, собранных методом сплошной выписки из русских газет «*Metro Санкт-Петербург*» и «*Деловой Петербург*» и чешских газет «*Metro*» и «*Hospodářské noviny*».

Суть нашего исследования заключается в рассмотрении баз данных, насчитывающих по 200 примеров выражений причинных отношений, источником которых стали 22 выпуска газеты «*Metro Санкт-Петербург*», 9 выпусков «*Делового Петербурга*», 18 выпусков чешской газеты «*Metro*» и 4 выпуска газеты «*Hospodářské noviny*». Показательно, что для газет «*Metro Санкт-Петербург*» и «*Metro*» характерны небольшие и несложные тексты, особым признаком которых является сжатость изложения предлагаемой информации. Для деловых газет «*Деловой Петербург*» и «*Hospodářské noviny*» свойственны комплексные статьи, насыщенные информацией из области торговли и финансов. Разница в численности рассмотренных выпусков газет вытекает из количества страниц проанализированных газет и большего объема статей в современных деловых газетах. Несмотря на то, что наши базы данных насчитывают все способы выражения причинных отношений, в статье будут рассмотрены только причинные отношения, выраженные предложно-падежными сочетаниями.

К обстоятельствам причины из русской газеты «*Metro Санкт-Петербург*» из общего количества 200 примеров относится 113 единиц. Распределение примеров выражений причинных отношений в газете «*Деловой Петербург*» почти не отличалось, из данной газеты было выписано 118 единиц, относящихся к обстоятельствам причины. Из общего количества 200 примеров из чешской газеты «*Metro*» к обстоятельствам причины принадлежит 137 единиц. В газете «*Hospodářské noviny*» обстоятельства причины над придаточными предложениями причины также преобладали: 121 единица. Приведенные

данные наглядно показывают, что в рассматриваемых газетах преобладает способ выражения причинных отношений путем использования причинных предлогов, причем в чешских газетах данное положение выражено более отчетливо.

К русским предлогам, входящим в состав предложно-падежных сочетаний с причинным значением, принято относить: *благодаря, из-за, от, по, с, за, вследствие, ввиду, в связи с*. Выдающийся лингвист С. Жаж (Bauer, Mrázek, Žaža, 1960, 305) отмечает книжность составных предлогов *в силу, ввиду, за счет, по случаю, в результате* и *по причине*. Причинными предлогами чешского языка традиционно считаются: *díky, kvůli, z, od, vinou, vlivem, následkem, v důsledku, z důvodu, na, pro, za*. К книжным предлогам относятся предлоги *vlivem, následkem, v důsledku, z důvodu*.

В русской газете «*Metro Санкт-Петербург*» было употреблено 11 причинных предлогов: *благодаря, в результате, в связи с, в силу, за, из, из-за, от, по, по поводу, по причине*. Несмотря на обилие примененных предлогов необходимо отметить неравномерное употребление данных предлогов. Большинство предложно-падежных причинных сочетаний содержало предлог *из-за* (45). На втором месте оказался антоним приведенного предлога: *благодаря* (21). За ними следовали предлог *от* (15) и *по* (13). Остальные предлоги были представлены в незначительной мере: *в результате* (5), *в связи с* (1), *за* (5), *из* (2), *по поводу* (3), *по причине* (2). Из приведенных данных вытекает, что книжные предлоги не являются типичным средством выражения причинных отношений в статьях газеты «*Metro Санкт-Петербург*».

Из газеты «*Деловой Петербург*» было выписано 16 разновидностей причинных предлогов: *благодаря, в результате, в связи с, в силу, в случае, ввиду, вследствие, за, за счет, из, из-за, от, по, по поводу, по причине, по случаю*. Первые два по частотности употребления предлога в определенной мере повторяли результаты исследования газеты «*Metro Санкт-Петербург*»: предлог *из-за* был применен 33 раза и предлог *благодаря* 16 раз. За названными последовали остальные предлоги: *в связи с* (11), *в результате* (9), *по* (8), *от* (7), *за* (6), *из* (6), *в силу* (3), *по поводу* (3), *по причине* (3). В отличие от «*Metro Санкт-Петербург*» в данной газете появилось также 5 книжных предлогов: *в случае* (1), *ввиду* (1), *вследствие* (2), *за счет* (9), *по случаю* (1).

В чешской газете «*Metro*» было применено 12 причинных предлогов: *díky, kvůli, na, pro, v důsledku, v souvislosti s, ve, vzhledem k, z, důvodu, za, ze*. Примечательно, что с точки зрения численности предлогов чешские причинные предлоги почти не отличаются от русских примеров. Самым употребляемым стали предлоги *kvůli* (47), и *díky* (33). Предлог *za* был использован 23 раза и предлог *z* 16 раз. Остальные примеры встречались нечасто: *na* (4), *pro* (3), *v důsledku* (2), *v souvislosti s* (2), *ve* (1), *vzhledem k* (4), *z důvodu* (1). Книжные предлоги употребляются редко также в газете «*Metro*».

Из газеты «*Hospodářské noviny*» был выписан 121 пример причинных предложно-падежных сочетаний, употребленных с предлогами: *díky, kvůli, na, pro, v důsledku, vinou, vzhledem k, z, z důvodu, za*. Частейшими предлогами стали также предлоги *kvůli* (63), *díky* (37) и *za* (12). Остальные предлоги распространялись в незначительной мере: *na* и *pro* (2), *v důsledku* (1), *vinou* (1), *vzhledem k* (1), *z* (1), *z důvodu* (1).

Рассмотрев результаты анализа средств выражения причинных отношений, переходим к отбору примеров, в состав которых входят наиболее употребляемые причинные предлоги. Из газеты «*Metro Санкт-Петербург*» подвергнем анализу примеры с предлогами *из-за, благодаря* и *от*. Из «*Делового Петербурга*» были извлечены примеры с предлогами *из-за, благодаря* и *в связи с*. Из чешских предлогов будем рассматривать

предлоги *kvŭli*, *dŭky* и *za*, принадлежавшие к наиболее применяемым предлогам обеих газет. Примеры будут классифицированы с точки зрения зависимых слов. Существительные в роли зависимых слов будут подвергнуты анализу в соответствии с их принадлежностью к лексико-семантическим разрядам.

Болгарская лингвистка Р. Павлова предложила классифицировать имена существительные, выступающие в качестве зависимых слов, на 10 групп: названия 1) лиц, 2) предметов, 3) явлений природы, 4) социальных явлений, 5) состояний, 6) качеств и свойств, 7) дел людей и отношений между ними, 8) действий и процессов, 9) отсутствия чего-либо, 10) событий и случаев (Павлова, 1978, 17-18).

Р. Я Калнберзинь также занималась классификацией зависимой части причинных словосочетаний. Имена существительные разделяла на отвлеченные и конкретные, которые далее расчленились в зависимости от реальных результатов исследования. К отвлеченным существительным относилось 6 разрядов: существительные, называющие 1) действия, 2) продукты речи и мышления, 3) физическое, психическое, социальное или модальное состояния, 4) явления природы. Конкретные существительные составляли три разряда: существительные, называющие 1) лица, 2) предметы, 3) вещества (Калнберзинь, 1958, 74-77).

В рамках нашей статьи были зависимые существительные проанализированы согласно нашей классификации, образованной на основе комбинации выше приведенных определений: существительные, называющие 1) лица, 2) предметы, 3) вещества, 4) действия и процессы, 5) продукты речи и мысли, 6) события и факты действительности, 7) состояния, 8) качества и свойства, 9) явления природы, 10) отсутствие или недостаток чего-либо.

С точки зрения частей речи зависимых слов в примерах с предлогом *из-за* из газеты «*Metro Санкт-Петербург*» имена существительные (39) преобладали над местоимениями (6). Местоимения в качестве зависимых слов ссылаются, как правило, на имена существительные из предыдущего предложения или на содержание предшествующего предложения в целом ср.: *Основная проблема — это туалет, из-за него мы не можем пить, хотя пить нам надо для того, чтобы не заснуть. (Metro Санкт-Петербург, 5.4.2012, 59 (2427), с. 24); Сегодня все больше людей вовлекаются в заботу об окружающей среде, видя, как меняется климат и мы теряем из-за этого множество биологических видов животных и растений. (Metro Санкт-Петербург, 30.3.2012, 55 (2423), с. 20)*

Самыми распространенными стали зависимые существительные различных семантических разрядов, называющие события и факты действительности (12), качества и свойства (7), состояния (5): *Израильская страница имеет преимущество из-за демократических свобод, которые есть в стране. (Metro Санкт-Петербург, 5.4.2012, 59 (2427), с. 4); Виктория Лопырева: Мы с Владом Топаловым подрались из-за ревности! (Metro Санкт-Петербург, 16.3.2012, 45 (2413), с. 16); Групповой этап он пропустил из-за травмы паха. (Metro Санкт-Петербург, 13.3.2012, 42 (2410), с. 10)*

Одинаковое количество примеров собрали категории существительных со значением действий и процессов (4) и явлений природы (4). Имена существительные со значением лица и предмета получили по 3 примерам. Один пример указывал на отсутствие или недостаток чего-либо. Ниже приводим по одному примеру из избранных групп: *Число смертных казней во всем мире в 2011 году, выросло на 30% в основном из-за резкого увеличения их числа на Ближнем Востоке, сообщает в ежегодном докладе*

*Amnesty International (Metro Санкт-Петербург, 28.3.2012, 53 (2421), с. 5); В США в 1994 году из-за обледенения возникла потеря управления при ожидании захода на посадку (Metro Санкт-Петербург, 3.4.2012, 57 (2425), с. 5); Тогда мы, наверное, тоже не были фаворитами. Не из-за отсутствия опыта — все-таки играли в трех финалах подряд, а по причине отсутствия лидеров (Metro Санкт-Петербург, 3.4.2012, 57 (2425), с. 12).*

Приведенный анализ подтверждает, что преобладающей частью речи зависимых слов в словосочетаниях с предлогом *из-за* являются существительные. Зависимые существительные чаще всего называли события и факты действительности, в меньшей мере качества и свойства и другие разряды.

В газете «*Metro Санкт-Петербург*» имена существительные принадлежали к преобладающим зависимым словам словосочетаний с предлогом *благодаря* (19). Местоимения выступали в функции зависимого слова лишь в двух примерах. Ср.: *Благодаря дырам в безопасности компьютеры обычных пользователей могут использовать для атак ФБР или Amazon.com без их ведома (Metro Санкт-Петербург, 21.2.2012, 30 (2398), с. 12); Бронзовые скульптуры отливались в разных мастерских. Благодаря этому некоторые произведения Родена есть во многих музеях мира, в том числе и в Эрмитаже (Metro Санкт-Петербург, 14.3.2012, 43 (2411), с. 2).*

Наиболее часто с предлогом *благодаря* вступали в связь существительные, называющие события и факты действительности (6), качества и свойства (5) и действия и процессы (4), ср.: *Значительную долю ее доходов составили 29,8 млн долларов, полученные благодаря ее мировому турне Speak Now (Metro Санкт-Петербург, 14.3.2012, 43 (2411), с. 22); Остальные в числе факторов, которые повлияли на развитие их карьеры, упоминают открывшиеся перед ними благодаря упорству возможности, а также свои незаурядные способности, которыми нельзя было не воспользоваться (Metro Санкт-Петербург, 6.3.2012, 39 (2407), с. 23); Все это возможно благодаря так называемому эффекту Допплера — изменению частоты и длины волн, вызванному движением их источника или приемника, который их фиксирует (Metro Санкт-Петербург, 28.3.2012, 53 (2421), с. 6).*

Существительные, называющие лица и предметы были употреблены два раза: *Самые известные группы "Битлз" и "Роллинг Стоунз" добились успеха исключительно благодаря мужчинам (Metro Санкт-Петербург, 4.4.2012, 58 (2426), с. 17); Благодаря этому прибору пилот может в ручном режиме совершать стыковку со станцией (Metro Санкт-Петербург, 22.2.2012, 31 (2399), с. 7).*

Данный предлог *от* в примерах из газеты «*Metro Санкт-Петербург*» употребляется для обозначения какого-либо действия или состояния, или также обоснования действия, названного управляющим глаголом. Имена существительные стали с численностью 13 примеров преобладающими зависимыми словами, лишь два примера принадлежали местоимениям. С точки зрения лексико-семантических разрядов существительных с предлогом *от* чаще всего использовались существительные, называющие действия и процессы (5). Существительные, называющие предметы и состояния, сочетались с предлогом *от* по 4 раза. Существительные со значением качества и свойства, и явлений природы были употреблены только 1 раз. Ниже приводим по одному примеру из каждой группы: *Но это широкая дискуссия, люди устали от угроз (Metro Санкт-Петербург, 5.4.2012, 59 (2427), с. 4); Голливудский актер пришел в восторг от сувенирных шахмат и не удержался от того, чтобы сделать несколько гроссмейстерских шагов (Metro Санкт-Петербург, 14.3.2012, 43 (2411), с. 22); Началось все с того, что Джефф Регслейд*

расстался со своей девушкой и от отчаяния расклеил объявления на Манхэттене: Если кто-то хочет поговорить о чем угодно — звоните. Джефф, одинокий парень (Metro Санкт-Петербург, 23.3.2012, 50 (2418), с. 19); 1,3 млрд человек на планете страдают от избыточного веса (Metro Санкт-Петербург, 14.3.2012, 43 (2411), с. 8); Почему одни люди бегают нараспашку и не простужаются, а другие заболевают от каждого сквозняка (Metro Санкт-Петербург, 5.3.2012, 38 (2406), с. 20).

Сочетаемость предлога *от* являлась самой узкой, так как данный предлог был употреблен с именами существительными из 5 лексико-семантических разрядов из 10. Переходим к анализу примеров *из-за*, *благодаря* и *в связи с* из газеты «Деловой Петербург». В качестве зависимого слова было в 4 случаях из 32 примеров с предлогом *из-за* применено местоимение, в остальных случаях речь шла о именах существительных, ср.: *Большой проблемой этой свалки, как и южного полигона в Петербурге, был „птичий вопрос“: птицы слетались поживиться отходами и становились угрозой для самолетов. Из-за того в 1998 году Хирию закрыли* (Деловой Петербург, 20.4.2012, 68 (3565), 4).

Существительные называли чаще всего действия и процессы (8), качества и свойства (6), предметы (4) и продукты речи и мышления (4), ср.: *По его наблюдениям многие сделки разваливаются в последний момент как раз из-за отказа продавцов или повышения цены объекта* (Деловой Петербург, 17.4.2012, 65 (3562), 3); *Один из камней из-за своей формы прозван Стулом Дьявола* (Деловой Петербург, 6.4.2012, 58 (3555), 20); *Вот эти люди, которые пишут в комментариях, что мы ваша семья, они что из-за денег пойдут покупать в другое место?* (Деловой Петербург, 13.4.2012, 63 (3560), 13); *По его наблюдениям многие сделки разваливаются в последний момент как раз из-за отказа продавцов или повышения цены объекта* (Деловой Петербург, 17.4.2012, 65 (3562), 3).

Вторым по частоте являлся предлог *благодаря*. Данный предлог был в 3 случаях употреблен с местоимениями, ср.: *Судьба распорядилась резко, и благодаря этому я получил много возможностей* (Деловой Петербург, 17.4.2012, 65 (3562), 23). В качестве зависимого слова были найдены примеры имен существительных, называющих действия и процессы (3), продукты речи и мышления (3), предметы (2), события и факты действительности (2), лица (1), качества и свойства (1), отсутствие и недостаток (1). Ниже приводим примеры существительных из наиболее активных разрядов, ср.: *Благодаря новому функционалу пользователи системы также могут присваивать счетам уникальные имена, например, „Моя зарплата“, „Ипотечный кредит“, „Автомобиль“* (Деловой Петербург, 12.4.2012, 62 (3560), 8); *Благодаря Интернету и разоблачительным публикациям вся страна знает, как обогащаются чиновники и служащие госкомпаний* (Деловой Петербург, 23.4.2012, 69 (3566), 16).

Производный причинный предлог *в связи с* сочетался с именами существительными кроме двух случаев, ср.: *Поэтому необходимо продумать, что будет с теми проектами, которые в связи с этим рискуют оказаться незаконными* (Деловой Петербург, 28.4.2012, 74 (3571)). Чаще всего он выступал с существительными из разряда действия и процессы (5), ср.: *Перемены ждут и «Пулково». В связи с изменением корпоративных стандартов он будет модифицирован* (Деловой Петербург, 20.4.2012, 68 (3565)).

Из семантических разрядов имен существительных, употребляемых в качестве зависимых слов с причинными предлогами *из-за*, *благодаря* и *в связи с*, выписанными из газеты «Деловой Петербург», чаще всего встречались разряды действия и процессы, продукты речи и мышления.

Из чешских газет «Metro» и «Hospodářské noviny» будем рассматривать слова, вступающие в зависимую связь с предлогами *kvůli, díky, za*. В 5 случаях из 47 примеров с предлогом *kvůli* из газеты «Metro» выступали в качестве зависимого слова местоимения, ср.: *Trať zůstane uzavřená ještě minimálně týden. Dráhy kvůli tomu na tento víkend opět odřekly víkendové turistické vlaky* (Metro, 24.2.2012, 38, 10). Имена существительные в роли зависимых слов принадлежали ко всем группам кроме существительных, называющих вещества. Наиболее примеров содержал разряд событий и фактов действительности (17), в остальные разряды вошло намного меньше примеров (3 и меньше), ср.: *2,7 Tolik miliónů čtenářů měl zavřený nedělník News of The World, který skončil kvůli aféře s odposlechy* (Metro, 27.2.2012, 41, 6).

Местоимения в сочетании с предлогом *díky* выступали также в качестве зависимого слова (4), но большинство примеров принадлежало именам существительным, преимущественно из разряда существительных, называющих действия и процессы (10), предметы, качества и свойства (5). Отсутствовали существительные, называющие явления природы и вещества. Ср.: *Vaši aktivitu dnes pozitivně ovlivní planetární vibrace. Díky tomu úspěšně zpeněžíte své znalosti a schopnosti* (Metro, 29.2.2012, 43, 19); *Havel byl meteor, který zazářil na politické scéně naší země, Evropy a světa díky obrovské transformaci režimu* (Metro, 5.3.2012, 46, 6); *Meryl Streepová se díky "neviditelným" silikonovým maskám a líčení doslova proměnila v Margaret Thatcherovou* (Metro, 29.2.2012, 43, 12); *Při správném nasazení těla protézy se díky jeho tvaru vytvoří podtlak, který protézu k dásním a patru doslova přisaje* (Metro, 27.3.2012, 62, 17).

Предлог *za*, употребляемый с винительным падежом имеет узкую семантику, большинство имен существительных (20) из нашей базы данных относились к существительным, называющим действия и процессы. Ср.: *Později byl odsouzen za vydírání k ročnímu vězení, v roce 2006 však policie vypátrala skutečného pachatele* (Metro, 22.2.2012, 38, 3). В двух случаях зависимым словом являлось местоимение, ср.: *Poté Češi neproměnili pár slibných šancí a pykali za to* (Metro, 1.3.2012, 44, 28).

В примерах употребления причинного предлога *kvůli* из газеты «Hospodářské noviny» были местоимения в качестве зависимых слов использованы 4 раза, ср.: *Prognózy hovoří o tom, že globální výroba automobilů kvůli tomu vzroste v tomto desetiletí o více než čtvrtinu* (Hospodářské noviny, 6.-8.4.2012, 70, 18). Преобладающим семантическим разрядом зависимых слов являлись существительные, называющие действия и процессы (20), продукты речи и мышления (9) и события и факты действительности (7), ср.: *Bývalý premiér by kvůli zavlečení země do krize mohl ve vězení strávit a dva roky* (Hospodářské noviny, 10.4.2012, 71, 4); *Přesně kvůli podobným dotazům, které jste mi položila, jsem z ODS vystoupil* (Hospodářské noviny, 10.4.2012, 71, 4); *Především se kvůli zveřejnění koupě dobrovolně přihlásilo přes 6000 Němců, kteří se k ukryvání nezdaněných financí ve Švýcarsku přiznali* (Hospodářské noviny, 10.4.2012, 71, 6).

С чешским предлогом *díky* было в качестве зависимого слова употреблено рекордное количество местоимений (8), ср.: *Změna bude platit od roku 2013 do 2015 a vláda si slibuje, že rozpočet díky tomu nabobtná ročně o zhruba dvě miliardy korun* (Hospodářské noviny, 12.4.2012, 73, 4). Существительные выступали в роли зависимого слова 29 раз. Примечательно, что в отличие от предлога *kvůli* отдельные семантические разряды более уравновешены: существительные, называющие действия и процессы (9), продукты речи и мышления (6), качества и свойства (5), предметы (4), лица (3), события и факты действительности (1), отсутствие или недостаток чего-либо (1). Ср.: *Začínal jako zpěvák*

a bubeník, svět však dobyl díky výrobě hudebních aparatur, které nesou jeho jméno, a kytarám, jimž dal „svůj“ charakteristický zvuk (Hospodářské noviny, 6.-8.4.2012, 70, 27); Díky jednáním s našimi klienty z řad firem si denně uvědomuji, jak normálním lidem nedochází, že tady probíhá tvrdá soutěž o peníze investorů, že to je boj s ostatními zeměmi (Hospodářské noviny, 6.-8.4.2012, 70, 3); Díky nízké hraně kufru se dobře nakládají i těžké předměty (Hospodářské noviny, 6.-8.4.2012, 70, 25).

Примеры чешского предлога *za* из газеты «Hospodářské noviny» повторяли судьбу примеров из газеты «Metro», в данном случае все 12 примеров принадлежали к существительным, обозначающим действия или процессы, ср.: *Pokuty v této výši udělil Státní úřad inspekce práce za první dva měsíce letošního roku za nelegální zaměstnávání* (Hospodářské noviny, 6.-8.4.2012, 70, 15).

В настоящей статье делалась попытка определить средства выражения причинных отношений в русских газетах «Metro Санкт-Петербург» и «Деловой Петербург» и чешских газетах «Metro» и «Hospodářské noviny». Из приведенных газет было выписано по 200 примеров причинных отношений. К обстоятельствам причины, выраженными предложно-падежными словосочетаниями, в газете «Metro Санкт-Петербург» принадлежало 113 единиц, в газете «Деловой Петербург» 118 единиц, в газете «Metro» 137 единиц и «Hospodářské noviny» 121 единица.

Второй задачей нашей статьи являлось выявление зависимых слова самых частотных причинных предлогов, т. е. *из-за, благодаря, в связи с, от* и *kvůli, díky, za*. В собранных базах данных примеров были в качестве зависимых слов употреблены местоимения и имена существительные.

В базе примеров из «Metro Санкт-Петербург» было использовано 10 местоимений и из «Делового Петербурга» 8 местоимений. Численность местоимений в роли зависимых слов в чешских газетах в незначительной мере превзошла количество местоимений в русских газетах: 11 в «Metro» и 12 в «Hospodářské noviny».

Имена существительные, выступающие в качестве зависимых слов, были классифицированы с точки зрения их принадлежности к лексико-семантическим разрядам. Для предлогов *из-за* и *от* из «Metro Санкт-Петербург» характерно употребление с существительными, называющими события и факты действительности. Предлог *благодаря* выступал чаще всего с существительными, называющими события и факты действительности, и качества и свойства. В газете «Деловой Петербург» с предлогами *из-за* и *в связи с* сочетались существительные со значением действий и процессов, но не настолько отчетливо как в газете «Metro Санкт-Петербург». Предлог *благодаря* сочетался с различными семантическими разрядами существительных.

Существительные, вступающие в связь с предлогом *kvůli*, достигали в анализе различных результатов. В газете «Metro» данный предлог употреблялся чаще всего с существительными со значением событий и фактов действительности. В газете «Hospodářské noviny» зависимые существительные принадлежали прежде всего к группе существительных со значением действий и процессов. Предлог *díky* сочетался преимущественно с существительными, называющими действия и процессы. Значительное место занимали также существительные со значением предметов, качества и свойства. Редкое совпадение наблюдалось при анализе лексико-семантической принадлежности имен существительных, сочетающихся с предлогом *za*. Существительные, выступающие в качестве зависимых слов из обеих газет, относились к разряду действий и процессов.

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

- BAUER, J., MRÁZEK, R., ŽAŽA, S. (1960): *Příruční mluvnice ruštiny pro Čechy II. Skladba*. Praha: SPN, 1960.
- КАЛНБЕРЗИНЬ, Р. Я. (1958): *Способы выражения причинных отношений в современном русском литературном языке. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук*. Рига: Институт языка и литературы Академии наук Латвийской ССР, 1958.
- ПАВЛОВА, Р. (1978): *Причинные отношения в современном русском языке в сопоставлении с болгарским языком*. София: Народна просвета, 1978.

#### **Профиль автора / About the author:**

*PhDr. Mgr. Либуше Клангова / PhDr. Mgr. Libuše Klangová*

**libuse.klangova@gmail.com**

Университет им. Т. Г. Масарика (Чехия)

## **ОБРАЗ ВОЛОГДЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ<sup>60</sup>**

### **THE IMAGE OF VOLOGDA IN A LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF STUDENTS AND PUPILS**

**Ирина Евгеньевна Колесова,  
Светлана Алексеевна Ганичева**

Резюме: Доклад «Образ Вологды в языковой картине мира студентов и школьников» посвящен рассмотрению устойчивых ассоциаций, связанных с региональными топонимами (на примере топонима «Вологда»), которые существуют в сознании носителей языка. Авторы анализируют результаты серии ассоциативных экспериментов, проведенных в вузе и в школе. Также затрагивается вопрос формирования этих ассоциативных полей и то, какое место они занимают в языковой картине мира студентов и школьников.

Ключевые слова: восприятие пространства, языковая картина мира, ассоциативное поле.

Abstract: The report "The image of Vologda in a language picture of the world of students and pupils" is devoted to the consideration of stable associations with regional place names (for example, the place name "Vologda") that exist in the minds of native speakers. The authors analyze the results of a series of associative experiments conducted at the university and at school. Also in the report the issue of formation of associative fields and what place they occupy in a language picture of the world of students and pupils is considered.

Key words: perception of space, language picture of the world, association fields.

При исследовании языковой картины мира значительный интерес представляет осмысление носителями В последние десятилетия внимание исследователей неоднократно привлекали проблемы, связанные с формированием в сознании людей языковой картины мира. При рассмотрении этих проблем значительный интерес представляют особенности восприятия носителями языка тех или иных топографических названий, а также связанных с ними географических объектов. Имена собственные, в частности топонимы, занимают важное место в сознании людей, являясь знаками, символами культуры. На необходимость их лингвоконцептуального изучения в свое время обратил внимание В. Д. Бондалетов (Бондалетов 1983). Наиболее продуктивным представляется исследование концептуального содержания имен собственных с применением психолингвистических методов.

Проблема восприятия различных элементов географического пространства, а также место и роль топографических концептов в национальной и индивидуальной языковой картине мира привлекла к себе внимание исследователей только в последние десятилетия. Географические названия – важные культурные знаки. Исследование особенностей их восприятия может способствовать осмыслению понятия региональной идентичности, под которым понимается «результат оценки и восприятия региональной культуры в социуме» и которое активно обсуждается в современной российской социологии и культурологии (Смольников, 2015, 87). Значительное место рассмотрение подобных вопросов занимает в работах ученых, принадлежащих к Воронежской научной школе. В качестве примера можно назвать исследования И. А. Стернина, С. В. Полубоярина, Г. В. Киселевой, О. А. Зиновьевой и других, посвященные рассмотрению различных аспектов восприятия топографических концептов и их места в языковой картине мира

---

<sup>60</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации (соглашение МК 5977.2015.6).

носителей русского языка (Стернин 2008; Полубоярин 2008; Киселева 2008; Зиновьева 2006). Также исследования особенностей восприятия географического пространства в последние годы активно проводились в Вологодском государственном университете (Колесова, Колесова 2013; 2014; 2015).

Объектом исследования в нашей работе являются ассоциации, связанные с топонимом *Вологда*. В статье сопоставляются результаты исследований, охватывающих два возрастных среза. Первое исследование на протяжении нескольких лет проводилось в Вологодском государственном педагогическом университете, затем в Вологодском государственном университете. Всего было опрошено 372 студента-первокурсника, обучающихся на естественно-географическом, филологическом, историческом и социально-педагогическом факультетах. Из них 154 человека поступили в университет в 2012 году, 110 человек - в 2013 году, 108 человек – в 2014 году. Возраст опрошенных 17–20 лет, пол преимущественно женский. Второе охватывало школьников 6–11 классов, обучающихся в Вологодском многопрофильном лицее (55 человек в возрасте от 12 до 16 лет, гендерная принадлежность – 50% на 50%).

Цель данных исследований состояла в том, чтобы рассмотреть и проанализировать устойчивые ассоциации, связанные с топонимом *Вологда* в сознании студентов-первокурсников разных поколений и разных факультетов, а также в сознании школьников. Для выявления устойчивых ассоциаций был проведен свободный ассоциативный эксперимент, который дает возможность проникнуть в ментальный мир человека и выявить основные ассоциации, связанные с данными топонимами, хранящиеся в сознании носителей языка.

Рассмотрим образ Вологды в языковой картине мира студентов.

В 2012 году следует отметить очень высокую степень стандартизованности восприятия данного топонима. Так 87 человек (56,9% опрошенных) выдали всего три ассоциации (в скобках указан процент информантов): *кружево* (20,7%), *масло* (16,8%), *ВГПУ* (19,4%). Частотность двух первых вариантов связана, на наш взгляд, с тем, что понятия вологодское кружево и вологодское масло являются исторически сложившимися стереотипами, ставшими торговыми марками и получившими широкую известность как в нашей стране, так и за рубежом. Создание в сознании потребителей тесной взаимосвязи названия товара с местом его производства является одной из задач создания и продвижения на рынок определенного брэнда. Тот факт, что студенты, чьи знания об окружающем мире формируются во многом под влиянием средств массовой информации, устойчиво воспроизводят именно эти ассоциации, свидетельствует об удачности проводимых этими торговыми марками рекламных компаний и, в то же время, о высокой степени стандартизованности мышления информантов, отсутствии у них эмоционального отношения к рассматриваемому топониму. Достаточно частотное упоминание ВГПУ (19,4% опрошенных) тоже вполне объяснимо. Поскольку участниками эксперимента были студенты, причем в большинстве своем приезжие, для них важно осознание Вологды как образовательного центра, связанного со студенческой жизнью и учебой. Важное место среди ассоциаций (5,5%) занимают ответы, связанные с восприятием Вологды как центра области, большого города, противопоставленного деревне: *центр* (2,5%), *столица* (0,6%), *масштабный* (0,6%), *главный* (0,6%), *цивилизация* (0,6%), *мегаполис* (0,6%). Причем эти ассоциации в первую очередь характерны для студентов-филологов, что может быть объяснено преобладанием среди них приезжих из районов, на которых большое впечатление произвел контраст Вологды с их родными

поселками и маленькими городками. Появление большого количества одиночных ассоциаций, так же как характерных для всех факультетов ассоциаций *дом* (11%), *родственники* (0,6%), связано, скорее всего, с индивидуальным жизненным опытом конкретных информантов. Однако интересно отметить, что среди одиночных ассоциаций, связанных с повседневной жизнью, у студентов филологов отмечаются нехарактерные для других факультетов ассоциации *Рубцов* (1,2%), *оканье* (0,6%), «*Резной палисад*» (0,6%), что может быть связано именно с гуманитарной направленностью их мышления.

Стереотипность восприятия топонима *Вологда* сохраняется у студентов и в последующие годы. Так, у студентов, поступивших в университет в 2013 году, центр ассоциативного поля выглядит следующим образом: *масло* (17,2%), *кружева* (16,3%), ВГПУ (13,6%) и примыкающую к ней ассоциацию *учеба* (8,1%). Следует отметить появление реакции, которой не было годом раньше – *родина* (10,9%). Появление этого ответа связано с изменением состава учащихся, среди которых стало больше вологжан и уроженцев Вологодского района. Отказались от ответа 5,5% респондентов.

В 2014 году набор ассоциаций, связанных с топонимом *Вологда*, остается прежним, несколько меняются только количественные показатели: *масло* (15,7%), *кружево* (15,7%), *родина* (9,2%), *ВоГУ* (11%), *учеба* (8,3%) *столица* (5,5%). Отказались от ответа 3,7% респондентов, 30,9% приходится на одиночные ассоциации, связанные с личным опытом студентов.

Таким образом, проанализировав данные ассоциативного эксперимента за три года, можно сделать следующие выводы о восприятии студентами топонима *Вологда*.

Во-первых, следует отметить высокую стандартизованность и устойчивость ассоциативных полей, связанных с топонимом *Вологда*, который прочно соединен в сознании первокурсников с кружевом, маслом и Вологодским государственным университетом. Связано это, на наш взгляд, в первую очередь с единым информационным полем, в котором существуют информанты, их подверженность стереотипам, создаваемым средствами массовой информации.

Во-вторых, студенты-первокурсники в целом склонны к позитивному восприятию мира, на всем протяжении эксперимента ассоциативные поля позитивны практически на 100%.

В-третьих, следует отметить некоторые различия в восприятии студентов разных факультетов. Так, например, студенты-филологи демонстрируют большую по сравнению с другими готовность воспринимать предложенные слова не только как конкретные топонимы, но и как просто слова, реагируя на внешний облик названия, а также чаще выдают ассоциации, связанные с культурной, в частности литературной составляющей.

В ассоциативном эксперименте, проводившемся со школьниками, информантам предлагалось привести 5 реакций на слово-стимул *Вологда*. Полученные ответы могут быть систематизированы в несколько групп.

Наиболее частотными (30% от всех ассоциаций) являются реакции, связанные с теми или иными городскими объектами. Здесь самыми наиболее распространенными оказались ассоциации с рекой: *река* (22), *берег* (2), *набережная* (2), *речка Вологда* (1), *река Вологда* (1), *реки* (1). Необходимо отметить, что данная ассоциации значительно чаще появляется в реакциях учащихся 12–13 лет (22), чем более старших (6). Вероятно, это связано с тем, что у более младших школьников образ города ещё основывается на самых основных, базовых местных ориентирах, одним из которых и является река *Вологда*, которая делит город на две части. Возможно также и влияние жизненного опыта детей

этого возраста: набережная и берега реки – одно из любимых вологжанами мест семейных прогулок.

Среди других названий городских объектов обращает на себя внимание концентрация ассоциаций вокруг городского центра, в первую очередь Соборной горки. Так называется возвышенный участок правого берега реки Вологды, на котором находятся многие вологодские достопримечательности: Софийский собор, построенный в XVI веке по приказу Иоанна IV Грозного; колокольня собора; Воскресенский собор; Архиерейский двор, более известный как вологодский Кремль; Кремлёвский сад; памятник поэту К.Н. Батюшкову; Музей кружева и др. Информантами приводятся следующие ассоциации: *колокольня* (4), *Кремль* (2), *вологодский Кремль* (1), *белые стены Кремля* (1), *Кремлёвский сад* (1), *Кремлёвская площадь* (2), *Соборная горка* (2), *собор* (5), *Софийский собор* (6), а также *памятник Батюшкову* (2), *конь* (1) (местное жаргонное название этого памятника, связанное с тем, что поэт на нём представлен держащим коня в поводу). Сюда же относятся ассоциации с так называемым памятником букве О, установленном в Кремлёвском саду и призванным, по замыслу авторов, увековечить оканье – диалектную фонетическую черту, характерную как для вологодских, так и для других северных говоров: «О» (3), *буква О* (2), *памятник букве О* (2). Сюда же примыкает единичная ассоциация *оканье*.

С более широкой территорией городского центра связаны ассоциации *памятник 800-летия* (1), *площадь Революции* (2), *центр* (1), *театр* (1).

Кроме того, к ассоциациям этой группы могут быть отнесены реакции *церковь* (5), *памятники* (3), *ТРЦ «Мармелад»* (2), *парк* (1), *храмы* (1), *соборы* (1), *архитектура* (1), а также реакции, связанные с представлением о Вологде как городе с хорошо сохранившейся деревянной архитектурой, деревянной резьбой: *деревянные дома* (1), *резная* (1), *резьба* (1), *палисад* (1).

Во вторую по численности группу входят реакции, связанные с восприятием Вологды как родного города, места, где живут семья и друзья (19% от всех ассоциаций): *Родина* (20; здесь и далее в скобках приводится количество ответов), *дом* (10), *семья* (3), *друзья* (3), *родственники* (2), *родители* (1), *родной край* (1), *родной город* (1). Сюда же примыкают ассоциации, связанные с местом учёбы: *лицей* (5), *ВМЛ* (сокращённое название лицея) (1), *школа* (1). Большим количеством ассоциаций этой группы вполне предсказуемо и объясняется тем, что для всех опрошенных Вологда является малой родиной.

Третью по численности группу составляют ассоциации с различными вологодскими брендами (16%). Чаще всего информанты приводили ответы *кружево* (28) и *масло* (15), связанные с вологодским кружевом и вологодским маслом, широкой известными как в нашей стране, так и за рубежом. Кроме того, информантами были приведены две ассоциации *Дед Мороз*, обусловленные туристическим проектом «Великий Устюг – родина Деда Мороза», действующим в Вологодской области с 1998 года.

Ассоциации других тематических групп значительно менее многочисленны и находятся на периферии ассоциативного поля. Во-первых, это ответы, которые условно можно отнести к тематическим группам «Природа», «Климат» (10%): *лес(а)* (5), *солнце* (3), *берёза* (2), *Север* (2), *снег* (2), *холод* (2), *гриб* (1), *дерево* (1), *зима* (1), *листья* (1), *много зелени* (1), *небо* (2), *пейзаж* (1), *поля* (1), *природа* (1). Интересно, что эти реакции, хоть и относительно немногочисленные, отражают восприятие города как не промышленного, провинциального, близкого к сельской местности. Сюда же примыкает и приведённая выше ассоциация *деревня* (2).

Во-вторых, это ассоциации, связанные с эмоциональной оценкой города (9%). За немногим исключением эти ассоциации положительные: *красота* (3), *безопасность* (1), *доброта* (1), *красивый большой город* (1), *радость* (1), *свет* (1), *спокойствие* (1), *тишина* (1). Сюда же примыкают «цветовые ассоциации»: *белый цвет* (3), *синий (голубой) цвет* (1), *белые стены Кремля* (1). Отрицательные ассоциации встретились в небольшом количестве: *глушь* (1), *дороги плохие* (1), *лужи* (1), *серость* (1), *убитые дороги* (1).

В-третьих, это достаточно широкие понятия, связанные с тем или иным классом географических объектов (7%): *город* (13), *деревня* (2), *край* (1), *область* (1), *страна* (1).

В-четвёртых, в ответах было дано несколько реакций, связанных с теми или иными известными людьми, связанными с Вологдой (3%). Это фамилии поэтов и писателей (*Батюшков* (1), *Белов* (1), *Рубцов* (1), *Яшин* (1)), имя царя Ивана Грозного (*Иван Грозный* (2)). Примыкает к этой группе реакция *святые* (1).

Наконец, на дальней периферии ассоциативного поля находятся различные ассоциации индивидуального характера (5%): *Аляска* (1), *блин* (1), *жизнь* (1), *люди* (1), *Москва* (1), *пенал* (1), *пятиэтажки* (1), *ручка* (1), *старость* (1), *сырок «Вологоша»* (1), *учебник* (1).

Таким образом, восприятие школьниками топонима Вологда, с одной стороны, имеет достаточно детальный и личностный характер, что проявляется в большом количестве ассоциации, связанных с городскими объектами, ассоциаций тематической группы «Родина», а также преимущественно положительными эмоциональными реакциями. С другой стороны, это восприятие отражает достаточно стандартизированные представления о городе: связь его названия с популярными туристическими брэндами, представление об основных (наиболее известных и ярких) городских достопримечательностях.

В целом можно сделать вывод, что у школьников восприятие топонима Вологда является более личностным, более детальным и конкретным. Это, по всей видимости, связано с возрастными особенностями информантов, а также с тем, что среди студентов велик процент приезжих, для которых Вологда родиной не является.

Данное исследование может быть продолжено как в сторону увеличения географического охвата, то есть анализа ассоциаций, возникающих в связи с другими топонимами Вологодской области, так и в сторону привлечения дополнительных информантов, относящихся к иным возрастным или социальным группам. Подобное исследование представляет интерес как с точки зрения анализа языковой картины мира, так и с точки зрения разработки территориальных брэндов и формирования в сознании людей тех или иных образов географических объектов.

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

- БОНДАЛЕТОВ, Б. Д. (1983): *Русская ономастика*. М., 1983. 256 с.
- ЗИНОВЬЕВА, О. А. (2006): *Образы стран света в художественной картине мира XIX века*. In Текст - дискурс - картина мира. Межвузовский сборник научных трудов. Вып.2. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2006. С.128-132.
- КИСЕЛЕВА, Г. В. (2008): *Культурный концепт «Борисоглебск»: возрастные различия*. In Лингвоконцептология. Воронеж: Истоки, 2008. С. 96-100.
- КОЛЕСОВА, И. Е., КОЛЕСОВА, М. Л. (2013): *Восприятие географического пространства студентами-первокурсниками на примере некоторых топонимов Вологодской области*. In Язык и культура Русского Севера: к вопросу о региональной языковой

картине мира: сборник научных трудов. Архангельск: КИРА, 2013. С. 339-343. ISBN 978-5-7536-0414-9.

КОЛЕСОВА, И. Е., КОЛЕСОВА, М. Л. (2014): *Отражение особенностей восприятия географического пространства в языковой картине мира студента-первокурсника*. In Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации» Том 26 (65). № 1. С. 231-235.

КОЛЕСОВА, И. Е., КОЛЕСОВА, М. Л. (2015): *Топонимы Вологодской области в картине мира студента-первокурсника*. In Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: Сборник научных трудов. Вып. 7. Москва; Северодвинск: «Бибком», 2015. С.46-50.

ПОЛУБОЯРИН, С. В. (2008): *Концепт «Хопёр» по данным свободного ассоциативного эксперимента*. In Лингвоконцептология. Воронеж: Истоки, 2008. С. 142-146.

СТЕРНИН, И. А. (2008): *Сопоставительное описание топонимических концептов «Москва» и «Ярославль»*. In Лингвоконцептология. Воронеж: Истоки, 2008. С. 163-169.

**Профиль авторов:**

*Ирина Колесова, кандидат филологических наук*

Научные интересы: диалектное и историческое словообразование, формирование языковой картины мира.

**mika-vologda@mail.ru**

*Ганичева Светлана Алексеевна*

Научные интересы: русская диалектология.

**sganicheva@mail.ru**

Вологодский государственный университет

Филологический факультет, кафедра русского языка, журналистики и теории коммуникаций

ул. Ленина, д. 15

160000

**About the author:**

*Irina Kolesova, Candidate of Philology*

Research interests: dialectal and historical word-formation, the formation of the language picture of the world.

**mika-vologda@mail.ru**

The Vologda State University

Faculty of Philology, Department of Russian language, journalism and communication theory

Lenina st., 15

160000

Svetlana Alekseevna Ganicheva

Research interests: Russian dialectology.

**sganicheva@mail.ru**

The Vologda State University

Philological faculty, Department of of Russian language, journalism and communication theory,

Lenina st., 15

160000

## ВАРИАТИВНОСТЬ НА УРОВНЕ ФОРМООБРАЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

### VARIATION IN THE VERB FORMATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Елена Ивановна Колосова

Резюме: В русском языке отмечается большое количество параллельных форм на уровне глагольного формообразования, что создает определенные трудности при коммуникации. К сожалению, проблема вариативности в русском литературном языке на уровне глагольного формообразования остается до сих пор мало изученной, несмотря на пристальное внимание ученых к исследованию категории глагола в целом. В прошлом языка таких параллелей было значительно больше, на современном этапе еще имеются следы колебания в выборе той или иной формы у глаголов, поэтому проблема вариативности до сих пор остается актуальной. Однако нет четких рекомендаций относительно правильного употребления подобных вариантных форм в речи, что, несомненно, создает определенные сложности при обучении русскому языку. Детальное изучение каждого типа глагольной вариативности в истории языка даст возможность наметить перспективы развития данного явления и поможет создать общие методические рекомендации по употреблению в речи данных форм. Данная статья посвящена рассмотрению двояких параллелей у глаголов на современном этапе развития русского языка, это прежде всего формы настоящего времени у глаголов на –ать (каplet и капает, машет и махает и под.); вариантные образования форм прошедшего времени у глаголов с суффиксом -ну- (мокнул и мок, сохнул и сох и проч.) и др. В практике преподавания русского языка как иностранного необходимо сделать акцент на использование данных параллелей в речи, сопроводить подачу языкового материала доступным историческим комментарием, дать рекомендации относительно употребления таких форм в соответствии со стилистической и семантической их дифференциацией в языке. Общим для всех представленных образований, на наш взгляд, является это своеобразное колебание, отклонение от нормы с точки зрения современного литературного языка.

Ключевые слова: русский язык, формообразование глаголов, грамматическая синонимия, литературная норма, коммуникация.

Abstract: The Russian language is characterized by a big number of parallel forms at the level of verb formation which can be the reason for a lot of problems when communicating. At the same time the problem of variability in the Russian literary language at the level the verb formation hasn't yet been studied thoroughly in spite of the careful attention paid to the verb category research by scientists. In the past there were more parallels of this kind and modern period of the development is still marked by some variations in choosing the verb form. This means that the problem of variation is still a topical problem of the linguistics. However there are not strict rules for the usage of these variations of the verb forms and it can lead to some problems when teaching the Russian language. Detailed study of each type of the variation in the history of the language gives an opportunity to propose perspectives of the phenomena development and will help to create general rules for the forms usage. The following article studies double parallels the verb forms have at the modern stage of the Russian language development. First of all these are verb forms of the present tense ending in –ать (for example каплет и капает, машет и махает etc); variative forms of the past tenses in verbs with suffix -ну- (for example (мокнул и мок etc) an the others. When teaching Russian as a foreign language one should pay attention to the usage of these parallel forms in the speech, accompany the teaching with available historic comments; give recommendations about the usage of these forms in accordance with their stylistic and semantic differentiation in the language. We consider this deviation from the norms of the modern language to be the common feature of all forms.

Key words: Russian language, verb formation, grammatical synonymy, literary norm, communication.

Наше внимание привлекло обилие параллельных форм на уровне глагольного формообразования. На современном этапе развития языка обнаружены двоякие параллели у ряда глаголов на –ать (каplet и капает, машет и махает и под.); отмечается вариантное образование форм прошедшего времени у глаголов с суффиксом -ну- (мокнул и мок, сохнул и сох и проч.); на уровне образования повелительного наклонения также

имеются параллели (выкини – выкинь, уведоми – уведошь и др.). Особого типа параллелизм отмечен в использовании форм глаголов с аффиксом –ся и без него при совпадении исходного значения глаголов: сыпать – сыпаться, решить – решиться и под. Общим для всех представленных образований, на наш взгляд, является это своеобразное колебание, отклонение от нормы с точки зрения современного литературного языка. К сожалению, проблема вариантности в русском литературном языке на уровне глагольного формообразования остается до сих пор мало изученной, несмотря на пристальное внимание ученых к исследованию категории глагола в целом [см. раб. Н. Некрасова, А. И. Соболевского, С. П. Обнорского, А. А. Шахматова, С. П. Лопушанской, В. В. Колесова и др.]. «Однако это-то колеблющееся и должно больше всего привлекать внимание лингвиста... – писал Л. В. Щерба. – Здесь мы присутствуем при эволюции языка» (Щерба, 1958, 35). В прошлом языка таких параллелей было значительно больше, на современном этапе еще имеются следы колебания в выборе той или иной формы у глаголов, поэтому проблема вариативности до сих пор остается актуальной. Однако нет четких рекомендаций относительно правильного употребления подобных вариантных форм в речи, что, несомненно, создает определенные сложности при обучении русскому языку. На наш взгляд, детальное изучение каждого типа глагольной вариативности в истории языка даст возможность наметить перспективы развития данного явления и поможет создать общие методические рекомендации по употреблению в речи данных форм.

Грамотное использования богатого разнообразия глагольных форм является до сих пор одним из спорных моментов даже для носителя языка. Тем большие трудности испытывает преподаватель русского языка как иностранного, поскольку в самом языковом узусе не отработана единая модель использования форм при коммуникации. Языковая стихия в определенный период своего поступательного движения от непродуктивного к продуктивному способу образования форм создала на уровне глагольного формообразования избыточные парадигмы настоящего времени с двойным, а порой и тройным набором форм, например, у глаголов на ать: *жаждет - жаждает; ичет - икает, машет - макает; сыплет - сыпает - сыпет* и др. Стадия вариативности охватила всю историю языка, объединив разные временные пласты – от XI до XX века.

Так, на современном этапе языка двойное выражение значений настоящего времени у отдельных глаголов на -ать фиксируется как нечто устоявшееся, полностью оформленное. Ученые-современники [Истрина Е. С., Горбачевич К. С., Граудина Л. К. и др.] только фиксируют наличие двух вариантов, пользуясь фактическим материалом, поставляемым современным русским языком, не обращаясь к истории развития форм. Это приводит к определенным трудностям, возникающим при объяснении существующей синонимии с позиций синхронического описания русского языка, так как современный язык унаследовал уже сложившуюся систему глагольных форм из прошлого, в том числе и двойное выражение значений настоящего времени. Сложность в изучении подобных явлений заключается, прежде всего, по замечанию В. М. Маркова, «...в неоправданном противопоставлении так называемой «синхронии» и «диахронии»...» (Марков, 1977, 119), существующем в современной науке, т. е. в отрыве прошлого языка от его настоящего. Таким образом, при исследовании подобного рода явлений основополагающим должен быть принцип историчности. Явление синонимии у глаголов на –ать, являющееся объектом изучения в данной работе, рассматривается с позиций диахронии.

В процессе работы по изучению явления грамматической синонимии форм выявлены не только общие, но и частные причины становления синонимии данного типа у отдельных глаголов. Отмечено, что в процесс образования двойных форм были вовлечены и исконно продуктивные по способу образования форм глаголы по аналогии с группой непродуктивных, у которых на определенном этапе развития фиксируется грамматическая синонимия форм типа двигать - *движет* и *двигает*, глотать - *гложет* и *глодает*. Это следующие глаголы: глотать - с исконно продуктивной формой *глотаю*, рыкать - с традиционной формой *рыкаю*, курлыкать - с начальной формой *курлыкаю*, и все они выработали параллельные формы по образцу непродуктивного класса: глотать - *глочу*, рыкать - *рычу*, курлыкать - *курлычу*.

Например, история глагола курлыкать иллюстрирует двусторонний характер взаимодействия, а не одностороннее воздействие одних форм на другие, как утверждают некоторые исследователи. И то, что обе формы *курлыкаю* и *курлычу* употребляются долгое время как адекватные для обозначения журавлиного крика, указывает на наличие у глагола грамматической синонимии как следствия воздействия глагольных классов друг на друга – продуктивного на непродуктивный, и наоборот. Важно и то, что процесс возникновения параллельной формы (в данном случае непродуктивной формы - *курлычу*) прошел по аналогии с имеющимися глаголами типа: капать, мурлыкать и др., у которых «самое наличие двух вариантов» на современном этапе воспринимается как норма (Истрина, 1948, 8). Можно сделать вывод о необычайной «живости» процесса устранения чередований в глагольных основах, о его незавершенности, так как на протяжении длительного времени (XVIII - XX века) он действует в языке, вовлекая все новые глаголы. Следовательно, можно утверждать, что это своеобразная модель поведения, типичный путь развития для данных глаголов. И вовлечение продуктивных глаголов в этот процесс неизбежно, потому что действие его в языке еще не завершено и нет однозначного решения проблемы: только продуктивный способ образования личных форм глагола или же взаимодействие продуктивного и непродуктивного. Это, как было отмечено, свидетельствует о двустороннем характере действия процесса грамматической аналогии: выравнивание основ происходит как по продуктивному (лобзать, хапать, икать и др.), так и по непродуктивному классу глаголов (глотать, брехать и др.) в процессе языкового развития.

Обнаружить момент появления грамматической синонимии помогло диахроническое описание, в то время как синхронические срезы разных временных плоскостей дали возможность сопоставить развитие параллельных форм на определенных этапах языкового развития. Таким образом, предстала картина существования грамматической синонимии, вызванная не только общими, но и частными причинами, связанными с историей развития отдельных глаголов. Речь идет о наличии в языке глаголов, близких или идентичных по значению, но имеющих разное фонетическое оформление (жаждать – жажать – жадать, лакать – локать и др.). В данном случае непродуктивный глагол пользуется уже имеющейся в языке формой от близкозначного и близкозвучного глагола, а не создает новую форму по аналогии. Таким образом, язык как бы подключает к процессу все внутренние резервы, происходит своеобразная экономия аналитических потенциалов языка, языковая стихия приспособливает «старое» к «новым» условиям.

В противовес общей тенденции к унификации морфологических основ в парадигмах настоящего и прошедшего времени глаголов (типа капать - каплет - капал капает, махать -

машет - махал махает и др.) выработала тенденцию к дифференциации появившихся личных форм глагола. Сформировавшиеся пары форм настоящего времени глаголов типа *алчет - алкает, брызжет - брызгает* и др. были вовлечены в общий процесс дифференциации. Использование форм настоящего времени глаголов на -ать к концу XVIII века стало четко дифференцироваться. Именно в это время словари фиксируют первую попытку грамматистов устранить грамматическую синонимию форм настоящего времени из языка путем выбора либо сферы употребления для одной из форм, либо степени сочетаемости, либо исключением одной формы из активного употребления, которое провоцирует полную утрату этой формы в дальнейшем (как правило, последний способ характерен для глаголов, имеющих единственное значение: *икать, хромать* и др.). Следует подчеркнуть, что способы дифференциации появившихся параллельных глагольных форм настоящего времени четко соотносятся с типичными для всех синонимов.

Установлено, что причины возникновения грамматической синонимии общие для всех глаголов, а механизм выработки «второй» формы у глаголов различен. Так, относительно появления продуктивной формы у глагола *хромать* у С. П. Обнорского можно найти следующий комментарий: «Глагол *хромать* в старшую пору флектировался в виде *храмати, храмлю*, но кратная форма *хръмноути* привела к новому образованию *хромать*, откуда *хромаю*». Таким образом, существование двойного состава форм объясняется «скрещением исконно разных в видовом отношении глаголов». В рамках данного исследования важно то, что появившиеся «новые» формы полностью вытеснили из языка «старые», хотя на определенном этапе обе формы использовались носителями языка как равноценные. Сравните: *Словарь русского языка XI-XVII вв.: Икати, икаю - ичу: Аще человекъ ичетъ, то копустный кочень середка изгрысти.* (П. Отреч. II, 425 XVII в.); *Словарь Академии Российской 1792 г.: Локаю - Лочу. Говоря о некоторых животных: пью что, вбирая языком. Собака локаеть, лочеть.; Вл. Даль (1822 г.): Хромать - ковылять, припадать на одну ногу. Лошадь хромаеть или храмлетъ на закованную ногу.* и проч.

Устранение синонимии, как известно, процесс длительный и неравномерный. Можно отметить соединение разных путей для достижения окончательного результата: избавления от двойного состава форм. Глаголы в процессе своего развития могут пройти стадию как стилистического, так и семантического размежевания форм, в конечном счете, важно только то, что даст положительный результат. Следует учитывать то, что дифференциация по значению обычно определяется «внутренней необходимостью», самой семантикой. Важно помнить, что одним из классифицирующих понятий синонимов является не только близость (или идентичность) значений, но функционирование их в языке связывается именно с дифференцирующими оттенками в значении.

Одним из самых ярких примеров, демонстрирующих семантическое разграничение параллельных форм, является история глагола *брызгать*. Первоначально глагол звукоподражательный, подобно глаголу *прыскать* – это отмечает М. Фасмер. А. Г. Преображенский сравнивает его с глаголами: *чихать, кашлять*, также звукоподражательными. Глагол отмечен в *Словаре русского языка XI-XVII веков*, а в *Словаре древнерусского языка XI- XIV веков* он еще не зафиксирован, что означает достаточно позднее появление самого глагола. Судя по словарным статьям, глагол *брызгать* появляется в период примерно с XVI по XVII век. Сравните, *Словарь русского языка XI-XVII вв.: брызгати. Брызгать. А противъ всякого мѣста сдѣлано по фонтань, изъ которыхъ въ тѣ мѣста брызжетъ вода.* (Дн. А. Толстого. 328. 1697 г.). Используемая форма настоящего времени *брызжет* свидетельствует о том, что глагол до конца XVII века представлен в

языке как непродуктивный. На фоне общего процесса выравнивания основ в парадигмах настоящего и прошедшего времени глагол вырабатывает вторую параллельную форму. Авторы Словаря Академии Российской 1789 г. фиксируют не только «новую» форму – *брызгаю*. По-видимому, в это время формы используются параллельно. Словарь русского языка XVIII века тоже не разграничивает их употребление в зависимости от оттенков семантики.

Очевидно, за этот период (конец XVIII века - XIX век) происходит размежевание форм. За формой *брызгает* закрепляется узкое, конкретное значение ‘опрыскивать, окроплять какой-либо жидкостью’: От них [ребят] проходу нет... через забор на прохожих водой брызгают. /А. Островский. Шутники/; Также - *брызгает* белье, *побрызгает* волосы духами. Вероятно, продуктивная форма стала чаще употребляться при прямых значениях глагола, а «старая» непродуктивная *брызжет* перетягивает на себя новое значение: в образном, переносном употреблении только *брызжет*: Ядовитость и ирония так и брызжут в каждом его слове. /Салтыков-Щедрин. Господа ташкенцы/. Итак, в сфере литературного языка основной причиной устранения грамматической синонимии все же явилась семантическая дифференциация форм. Это подтверждается рядом словарей современного русского языка, т.е. можно утверждать, что к концу XX века у глагола брызгать параллельные формы четко разграничены, что создает возможность устранения грамматической синонимии. Таким образом, изучение исторического прошлого глагола брызгать подтверждает предположение о семантическом размежевании его параллельных форм. Обращение к данным истории языка позволило установить время появления и самого глагола (XVI-XVII вв.), и становления грамматической синонимии (XVIII в.), и начала процесса дифференциации форм (конец XIX в.).

Дифференциация параллельных форм по семантике оказалась вполне достаточной для некоторых глаголов (см. *клепать*, *двигать*, *метать* и др.) при устранении нежелательного удвоенного состава грамматических форм. Как правило, все эти глаголы имели не одно значение, что создавало прекрасные условия для семантической дифференциации форм между глагольными значениями. Именно эти глаголы, на наш взгляд, могут быть рекомендованы слушателям в процессе обучения русскому языку как иностранному в рамках установления лексической валентности.

Подобные параллели в истории русского языка отмечены у глаголов на –нуть, имеющих вариантное образование форм прошедшего времени типа *вымокнуть*, *гаснуть*, *киснуть* др. При существовании значительного количества глаголов на –нуть в современном русском языке перечни вариантных форм по мнению современных исследователей языка (Л. К. Граудина, Л. П. Катлинская, К. С. Горбачевич) насчитывают немногим более 100 глаголов: это бесприставочные глаголы типа *блекнул* – *блек*, *гаснул* – *гас*; глаголы, не употребляющиеся без приставок, типа *ввергнул* – *вверг*, *воздвигнул* – *воздвиг* и приставочные глаголы *вымокнул* – *вымок*, *вникнул* – *вник* под. При этом колебание чаще всего отмечается в формах муж. р.ед. ч.: *гаснул*, но *гасла*, *гасло*, *гасли*; *гибнул*, но *гибла*, *гибло*, *гибли*.

Ср.: *гаснуть*: *гас* и *гаснул*. Ср.: у Гоголя: *в нем не угаснул пыл души* (Портрет) и *...как только энтузиазм средних веков угас* (Об архитектуре нынешнего времени), у Пушкина: *Минувших дней погаснули мечтанья* (Элегия, 1816) и *...Я думал, что любовь погасла навсегда* (Элегия); у Лермонтова: *Прохладный гаснул день при День гас* (Сон и исповедь) и др.

-никнуть: *поникнул* и *поник*. Ср.: у Пушкина: *Поникнул витязь головою* (Руслан и Людмила) и *Могучий Олег головою поник* (Песнь о вещем Олеге); *проникнуть* и *проник*. Ср.: у Грибоедова: *я проникнул в тот покой, где были усопшие...* и *О если б кто в людей проник* (Горе от ума); у Пушкина: *Во все пределы Иудеи Проникнул трепет* (Юдифь) и *Но взор опасный, Враждебный взор – его проник* (Полтава), у Гоголя только суффиксальное образование: *угрюм колдун, поникнул головою* (Страшная месть), *необыкновенно странное чувство его проникнуло* (Мертвые души II), у Лермонтова: *я проникнул этот замысел* (Странный человек).

Рекомендации относительно употребления вариантных форм очень разнообразны и противоречивы. Исследователи, отмечая превалирование на современном этапе форм без -ну-, признают, что в отдельных случаях предпочтение отдается суффиксальным вариантам. Например, Л. К. Граудина (Граудина, 1976, 213) подчеркивает, что односложные приставочные формы глаголов до сих пор находятся в активной фазе вариантности: *Он ужасно пахнул водкой* (Т. П. Пассек, Из дальних лет); *А мир творился в мелочах И агрономам слал декреты. Пока цветок над пеплом чах, Пока играли гаммы где-то* (Н. Ушаков, А мир творился). Исследователь считает, что варьирование внутри этой группы проходит со средней степенью интенсивности, она отмечает постепенность процесса замещения одних вариантов другими. И хотя нормативными, по ее мнению, являются бессуффиксальные образования: *Иссякла сила духа, что взрастила Плеяду светлых гениев земли* (Л. Сурков, Я пою ненависть); *Мама, мама, мы в своей отчизне, но в ее пределы вторгся враг* (М. Алигор, твоя победа), она допускает конкуренцию среди приставочных форм типа *сох – сохнул* и приставочных типа *промок – промокнул*.

По мнению К. С. Горбачевича (Горбачевич, 1971, 56), нормой является употребление с -ну- в формах муж. р.: *гибнул* (а не *гиб*), но в то же время он отмечает варьирование форм с пометами о частотности их употребления: *гаснул* (реже *гас*), *виснул* (реже *вис*), *глохнул* (реже *глох*) и т.п. Например: *Совсем еще недавно свет в них (окнах) гаснул едва ли не раньше, чем в других избах* (Залыгин, На Иртыше); *Цвет казачий покинул курени и гибнул там в смерти, во вшах, в ужасе* (М. Шолохов, Тихий Дон); *Никто не виснул у него на руках* (Федин, Первые радости).

В большинстве словарей предпочтение отдается бессуффиксальным формам, например, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова для самых употребительных глаголов этой группы рекомендуются краткие варианты: *гас, глох, зяб, мерз* и под. Всевозможные словари «правильностей» речи, приводя вариантные формы, отмечают, что формы с -ну- устаревают и употребляются реже. В некоторых современных словарях в качестве нормы указываются оба варианта, например, в Большом академическом словаре приводятся: *вяз – вязнул, вязла – вязнула, вязло – вязнуло; сох – сохнул, сохла – сохнула, сохло – сохнуло* и т.д.

При обращении к историческому прошлому языка можно обнаружить преобладание форм на -ну- у глаголов этой группы. Акад. С. П. Обнорский (Обнорский, 1953, 23-32) приводит обширнейший материал, свидетельствующий и о наличии суффиксальных образований у глаголов, которые на современном этапе представлены только формой без -ну-: *Отвыкнул от вина...* Пушкин, Чаадаеву, 1821; *аравийские ученые... уже несколько привыкнули к точности и формальности*. Гог., Ал-Мамун; *все чувства, все побуждения, все силы в них погибли, кроме одного страха*. Гог., Выбранные места...; *он уже не увидал Улиньки: она исчезнула*. Гог., Мертвые души II; *Исчезнул он, веселый сон*. Пушкин, Пробуждение, 1816, а также о существовании параллельного употребления

вариантов: *виснул и вис, гас и гаснул, вяз - вязнул и др.*; ср.: *Погаснул день! И тьма ночная своды Небесные как саваном покрыла...* (Лермонтов, Смерть) или *Угас, как светоч, дивный гений, Увял торжественный венок...* (Лермонтов, Смерть поэта). При этом можно отметить преобладание форм с суффиксом *-ну-*, например, в стихотворной речи XIX века: воскреснули (Жуковский), достигнул (Пушкин), замолкнул (В.Майков), исчезнули (Баратынский), померкнул (Пушкин), постигнул (Баратынский) и т. д. Впрочем, и в современной поэзии иногда встречаются колебания форм с *-ну-* и без; ср. у Твардовского: *Я к трубке приникнул – не часто такое, - и слышу: - простите, что вас беспокою...* (Московское утро), *И этот полушутливый, Из глаз ушедший через миг, Тоской безмолвного порыва Мне в сердце самое проник* (За далью даль). И хотя некоторые исследователи объясняют это колебание спецификой стихотворной речи, например, Л. К.Граудина отмечает, что «...в стихотворной речи под давлением размера и в наши дни используются суффиксальные варианты» (Граудина, 1976, 84), причина, по справедливому замечанию С. П.Обнорского, состоит в том, что перед нами живое «развивающееся явление» (Обнорский, 1953, 32), требующее подробного исторического исследования.

Достаточно длительная конкурентная борьба между «старой» и «новой» нормой, начавшаяся еще в XVIII веке (*вязла – вязнула, меркла – меркнула, сохла - сохнула*), когда формы признавались равноправными, длится и по сей день. Следует отметить, что формы без *-ну-* издавна были свойственны разговорной речи, а формы с *-ну-*, наоборот, - старой книжной традиции. Причины сдвига нормы: от суффиксального к бессуффиксальному образованию форм - в современной науке трактуются также весьма своеобразно. Так, Горбачевич К. С. видит в этом «действие общего закона экономии»: *мокнул – мок*, а сохранение суффиксальных образований в некоторых случаях объясняет «неудобством произношения»: *гиб – гибнул*. Граудина Л.К. считает, что это причина психологического происхождения: двусложные формы многим кажутся более благозвучными, чем отрывистые односложные формы, особенно у приставочных глаголов. Л. П.Катлинская замечает, что «Выпадение суффикса в большинстве форм парадигмы данных глаголов вызывается его функциональной ненагруженностью...» (Граудина, 1976, 153), по ее мнению в группе приставочных глаголов вытеснение вариантов практически закончилось: нормой признается бессуффиксная форма. На наш взгляд, однозначного определения быть не может в силу разнородного характера самих глаголов, входящих в данную группу. В данном случае только подробный анализ вариантных форм каждого глагола с момента их появления до процесса устранения нежелательного параллелизма позволит сделать выводы и, возможно, определить перспективы.

Таким образом, на современном этапе следовать рекомендациям словарей довольно-таки сложно, можно говорить о полном смешении и несовпадении общественных оценок в определении нормы для вариантов различных глаголов в языке. По всей видимости, это связано с тем, что, как писал Ф.П.Филин, «...без познания законов движения языка, его истории невозможно всесторонне понять его современное состояние, его тенденции развития в настоящее время» (Филин, 1981, 11). Учитывая тот факт, что «...грамматическая и лексическая системы обнаруживают в своем развитии многие точки соприкосновения, многие черты исторически обусловленного сходства...» (Марков, 1981, 3) подобные трансформации семантических значений и грамматического оформления в языке очевидны и закономерны, более того свидетельствуют о совершенствовании языка в коммуникативных целях. На наш взгляд, в практике преподавания русского языка как иностранного преподавателю стоит обратить внимание на весь спектр форм той или иной

части речи, изучить рекомендации относительно употребления двойных параллелей при коммуникации, выработать свой индивидуальный принцип отбора вариативных форм и с опорой на историю развития данных форм в языке вводить данный материал на занятиях.

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

- ГОРБАЧЕВИЧ, К. С. (1971): *Изменение норм русского литературного языка*. Ленинград: Просвещение, 1971. 270 с.
- ГРАУДИНА, Л. К., ИЦКОВИЧ, Л. К., КАТЛИНСКАЯ, Л. П. (1976): *Грамматическая правильность русской речи (опыт частотно-стилистического словаря вариантов)*. Москва: Наука, 1976. 456 с.
- ДАЛЬ, В. И. (1989): *Толковый словарь живого великорусского языка*. Москва: Русский язык, 1989. В 4-х т.
- ИСТРИНА, Е. И. (1948): *Норма русского литературного языка и культура речи*. Москва - Ленинград: АН СССР, 1948. 156 с.
- МАРКОВ, В. М. (1977): *Проблема грамматической лексикологии и русский литературный язык XVIII в.* In Очерки грамматики и лексикологии русского языка. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1977. С.119-131.
- МАРКОВ, В. М. (1981): *О семантическом способе словообразования в русском языке*. Ижевск, 1981. 29 с.
- ОБНОРСКИЙ, С. П. (1953): *Очерки по морфологии русского глагола*. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1953. 252 с.
- ОЖЕГОВ, С. И. *Толковый словарь русского языка*: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/> (Дата обращения 12.04.2016).
- ПРЕОБРАЖЕНСКИЙ, А. Г. (1959): *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1959. Т. 1. 674 с.; Т.2. 416 с.
- СЛОВАРЬ АКАДЕМИИ РОССИЙСКОЙ. В Санкт-Петербурге при Императорской Академии Наукъ. – 1789 -1822 гг.
- СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА XI-XVII ВВ. (1975). Москва: Наука, 1975.
- ФАСМЕР, М.(2003): *Этимологический словарь русского языка*. В 4 т. Москва: Астрель АСТ, 2003. Т.1. 588 с. ISBN 5-17-016833-0 ((Т.1)).
- ФИЛИН, Ф. П. (1981): *Истоки и судьбы русского литературного языка*. Москва: Наука, 1981. 327 с.
- ЩЕРБА, Л. В. (1958): *Избранные труды по языкознанию и фонетике*. Т. 1. Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1958. 184 с.

### **Профиль автора:**

*Елена Колосова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: русский как иностранный, межкультурная коммуникация, грамматика русского языка.

**hkolosova@yandex.ru**

Казанский (Приволжский) федеральный университет  
Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого,  
кафедра русского языка и прикладной лингвистики  
Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18  
420008

**About the author:**

*Elena Kolosova, Ph.D. in Philology, Associate Professor*

Research interests: Russian as a foreign language, Intercultural Communication, Russian Grammar.

**hkolosova@yandex.ru**

Kazan (Volga Region) Federal University, Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, The Higher School of Russian and Foreign Philology, The Department of Russian Language and Applied Linguistics

18 Kremlyovskaya St.,

Kazan, 420008, Russian Federation

**ЯЗЫКОВОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ОБРАЗОВ ПРИРОДЫ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ  
В. С. СОЛОВЬЕВА**

**LANGUAGE DESIGN IMAGES OF NATURE IN THE POETIC TEXTS  
OF V. S. SOLOVYOV**

**Симона Корычанкова**

Резюме: Автор статьи анализирует образы природы в поэтическом творчестве В. С. Соловьева, изображающие внутреннее состояние поэта, его чувства и переживания. Языковые средства с семантикой природных явлений позволяют представить читателям идеи поэта, его философию и мистическую концепцию мира. Отображение цветовой гаммы, светлых и темных тонов, звуков и эмоций является типичной чертой стихотворений, в которых поэтические образы и символы конкретизируют идиостиль писателя.

Ключевые слова: символизм, перцептивность, зрительный образ, авторское мировосприятие, поэтический текст, природа.

Abstract: The author of the article analyzes the images of nature in the poetic works of Vladimir Soloviev, depicting the internal state of the poet, his feelings and emotions. Language means with the semantics of natural phenomena allow readers to imagine the poet's ideas, his philosophy and mystical conception of the world. Displaying the colour scale, light and dark tones, sounds, and emotions is a typical feature of the poems where the poetic images and symbols concretize idiostyle of the writer.

Key words: symbolism, perception, visual image, author's worldview, poetic text, nature

*...Действительная или кажущаяся жизнь в природе  
представляет эстетическое значение.  
В. С. Соловьев*

В структуре мировидения В. Соловьева природа является частью бытия, она представляет одну из его специфических демонстраций, которая почти полностью лишена активного действия в рамках божественных одухотворяющих сил. Вся природа является только отражением божественного мира, отдаленно заключающем в себе Всеединство мировой идеи. Составляя словарную статью «Природа» для Философского словаря Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, он толковал ее как видимый земной мир, обнимающий, в некотором единстве, совокупность того, что составляет определенную среду и основу человеческой жизни первоначально данную, а не созданную человеком; в этом смысле понятие природы противопоставляется понятием искусства и искусственности, гражданственности, культуры и истории (Философский словарь В. Соловьева, 1997, 405). Так земное, материальное бытие природы представляет собой объект деятельности светлых сил и творчества человека. Следует особо отметить, что мыслитель, включая природу как неотъемлемый элемент творения в свою философскую структуру, воспринимал ее как материю, предназначенную для воссоединения с первоисточником. Осмысленная таким образом природа становится предметом исследования меры интенсивности внедрения в нее идеи положительного единства, выявленного в отраженном в ней световом начале. Тогда все представленные Соловьевым образы красоты оцениваются им с точки зрения световой насыщенности пространства.

Е. В. Сергеева отмечает, что природное пространство в философских трудах В. Соловьева соотносится с лексемами *мир* и *душа*, часто употребляемых в словосочетаниях *душа мира*, *мировая душа*, *природный мир*, отсылающих читателя

к единству всех частей бытия, к мировой идее (Сергеева, 2002, 80). В исследуемых нами философски значимых стихотворениях, согласно данным проведенного анализа, лексема *природа* встречается всего пять раз. В двух случаях В. Соловьев использует лексему *природа* в обиходном значении (*Не быт людей, не страсти, не природа* «Три свидания», *Здесь с природой в вечном споре* «По дороге в Упсалу»), когда философом акцентируется видимое пространство окружающей человека среды, во втором, семантически сопряженном образе, поэтизируется картина земной природы в аспекте ее олицетворения (*Природа с красоты своей/ Покрова снять не позволяет*). В стихотворении «Das Ewig-Weibliche» природа наделена качествами человека, она воспринимается как познающее существо, которое жаждет просветления (*То, чего ждет и томится природа*). Всеобъемлющая природа включает в себя и Красоту, и Добро, и Истину, она связана с женственным началом и, таким образом, представляет собой полноту бытия. Семантически расширенное восприятие образа уточняется и обрастает новыми авторскими, наслаивающимися контекстуальными значениями. В последнем случае употребления лексема *природа* содержит акцентированный эмоциональный признак, посредством которого поэт рисует коннотативно насыщенный образ эстетико-эмоционального начала (*восхищала, дивной, благодать*), определяющего духовные поиски лирического героя. Так лексема *природа* в своем словесном окружении служит специфическим авторским символом перехода человеческого сознания от непробужденного состояния к просветленному осознанию красоты цельного бытия:

Хоть восхищала взоры  
Порой **природы** дивной благодать  
(«В тумане утреннем»)

Остановимся на тех значимых философских идеях, связанных с природными явлениями, в которых сам философ определял эстетическое начало, которое считал основой мирового Всеединства. Структуру воплощения идеи света в неорганической природе мыслитель выстраивал на соответствии общего космогонического процесса с библейским мифом о сотворении земного пространства: «в начале сотворил Бог небо...мы любуются его красотой...и эти эстетические свойства неба обусловлены светом: оно прекрасно только озаренное» (Соловьев, 1994, 218). Эстетическое начало проявленной посредством света красоты определяется солнечными излучениями, образы которых философ-поэт запечатлел в стихотворном тексте. Соловьеву представлялось, что утреннее небо, восход солнца и активное воздействие его световых лучей на материальный мир есть полное проявление победы вселенского единства. Изящество утреннего неба он описывает с помощью метафоры-перифразы, в которой природа получает черты активного действенного начала:

В тумане утреннем неверными шагами  
Я шел к таинственным и чудным берегам.  
Боролася **заря** с последними **звездами**,  
Еще летали *сны* - и, схваченная *снами*,  
Душа молилася неведомым богам.  
(«В тумане утреннем»)

Внедрение эстетического элемента посредством победоносного света Соловьев реализует в картине восхода солнца в начале человеческого дня, который философ

осмысляет как деятельное начало духовного пути. Образ явления света вербализуется посредством лексемы *заря*, эксплицитно выражающей наступление дня. Образ начала снисхождения света на землю уточняется в контексте стихотворения лексемой *утреннем (тумане)*, с помощью которой читатель отсылается к затемненному, замутненному исходному этапу человеческих поисков. Исходным творческим приемом является образное противопоставление, реализованное в употреблении авторских антонимов *заря* – *звезды*, которые имплицитно соединяются в образе единого природно-эстетического начала. Дважды употребленные однокорневые лексемы *сны (снами)* создают у читателя впечатление иного запредельного пространства. Динамика образа акцентирована двумя глагольными формами – *летали* и *схваченная*, причем глагол *летали* семантически соотносится с самой лексемой *сны*, а причастие *схваченная (снами)* вступает в семантическую связь со словом *душа*. Так выстраивается единое значимое целое, в котором лексема *сон* играет роль смыслового доминанта, соотносимого с лексемой *звезды (последними звездами)*. Поэт создает небесное пространство, в котором происходит осмысление человеческого пути и зарождается идея нового соединения с Богом. Ассоциативная связь с представлением темного скрытого пространства вблизи светящихся звезд, в котором обитает молящаяся душа человека, противопоставляется образу зари, борющейся за полное проявление света на земле (*боролася заря*).

Эксплицитно выраженная посредством лексемы *солнце* картина восхода солнца изображена в стихотворении «На том же месте»:

И призраки ушли, но вера неизменна...  
А вот и **солнце** вдруг *взглянуло* из-за туч.  
(«На том же месте»)

Динамика образа выстраивается на употреблении двух лексем – наречия *вдруг* и глагола *взглянуло*. Наречие уточняет образ действия активной напряженностью, которая в ассоциативной семантической связи с лексемой *взглянуло* актуализирует распространение солнечных лучей на земле и освещение земного мира. Имплицитно выраженное одухотворение земных мерностей соотносится с авторским философским восприятием выявленной словесной картины мирового порядка. Скрытая авторская антитеза опирается на противопоставление *солнце* – *тучи*, где солнце как символический источник божественного света закрывается земными страстями и переживаниями (*призраки*), образно актуализированными лексемой *тучи*. Прямое контекстуально-семантическое соединение лексем *призраки* – *тучи* демонстрируется посредством лексемы *ушли*, образ действия которой распространяется и на представление освещенных солнцем туч.

В **полуденных лучах** такую негой жгучей  
Сходила благодать *сияющих небес*,  
И блеску *тихому* несли *привет певучий*  
И вольная река, и *многошумный лес*.  
(«Земля-владычица!»)

Образ дневного сияния солнца в стихотворении «Земля-владычица» 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 невозможным 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. Валерий Брюсов, анализируя идейно-тематическую основу стихотворений В. Соловьева, замечает в природной красоте проявление «первой победы Добра над Злом. В красоте природы мы видим, воплощенным во временном, отблеск Вечности. Вот почему славить эту красоту вовсе не значит служить миру Времени, но, напротив, Вечному. И Вл. Соловьев не стыдится назвать землю владычицей, потому что в проявлениях ее жизни угадывает он "трепет жизни мировой"» (Брюсов, 1912, 31). Образно-философское восприятие связи красота – чувство – воззрение/ познание является имплицитным отражением индивидуально-авторского художественного мирозерцания.

Образы просветленной природы реализуются посредством лексем *лучах, сияющих, блеску*, создающих семантическое поле, отражающее авторское световое пространство. Акцентированное световое пространство Горнего, содержащееся в ключевых эстетических образах идиостиля Соловьева, гармонически сочетается со звуковой поэтической реальностью, вербализованной посредством лексем *тихому (блеску), певучий (привет), 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. 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.

Образное оформление вечернего неба, красоты сумерек и ночного звездного света представляет воплощенную Соловьевскую идею, согласно которой, «уменьшение прямой центральной силы света вознаграждается бóльшим разнообразием его оттенков в озаренной среде» (Соловьев, 1994, 219):

Всех **звезды** умнее:  
Вверху **пламенея**,  
На землю глядят без тревоги.  
**Лампады** вселенной,  
В красе неизменной  
Блаженны и вечны, как боги.  
(«Умные звезды»)

Красота озаренного звездного неба представляет явленный глазам человека образ цели, достижения просветленной материальной природы. Ночное небо является символом совершенства, неприкосновенности, начала и конца пути человека и земной природы. Вечное сияние звезд символизирует божественную неизменность и постоянство. Олицетворенные небесные светила вербализуются посредством лексемы-номината *звезды* и синонимического выражения *лампады*. Пространство Горнего (*вверху*) актуализируется лексемами *умнее, глядят, блаженны*, с помощью которых имплицитно реализуется философская идея созерцания идеального состояния блаженства и истины

божественного мира. Осмысление Вселенной как живого всеединого организма является еще одной типичной приметой изображения реальной действительности в художественных образах поэтического творчества В. Соловьева.

Сочетание лексемы *звезды/ лампы* со смыслообразующей единицей *краса* («В красе неизменной») конкретизирует эстетическое начало образа, который не только соотносится с самой небесной реальностью, но и распространяется на все природное пространство, лежащее на земле и под водой. В контексте стихотворения образы-перифразы олицетворенно-деятельных цветов (*суются под ноги*) и жемчужин (*им сердце пронзают*) представляют собой идейно-образную антитезу к *вверху пламенеющим звездам*. Следовательно, только пространство Горнего сохраняет свое.

В философских представлениях В. Соловьева «из трех главных видов неба звездное представляет наибольшую степень красоты» (Соловьев, 1994, 220). Сочетание таинства ночи, скрытого в темноте, имплицитно представлено в образах святости, неги и любви, отделенных от суеты земного мира. Эстетическая содержательность картин небесного пространства не исчерпывается вербальной семантикой идиостилевых образов, а вступает в глубокие ассоциативные связи со структурой философской мысли В. Соловьева о духовном и эстетическом совершенстве Горнего.

Поклоняясь Владычице-природе в стихотворении «Я озарен осеннею улыбкой», Соловьев перечисляет те области, которые она охватывает своим взором. Природа представлена лексемами *земля, небо, море*, причем небесное пространство акцентировано употреблением лексемы *небосклон*, ассоциативно связанной с представлением победоносной светлой очищенной мерности, которая обнимает земные пространства. Ключевая лексема-эпитет *прозревший*, которая несет на себе основную смыслообразующую нагрузку, сочетается с динамикой достижения цели просветления природы, вербализованной при помощи глагола *озарил*, связанного в своей индивидуально-авторской семантике с признаками света и его духовной эманации.

Перцептивные образы зрительно-слухового/звукового восприятия характеризуют Дольнее (*мрачный стон*) и образ Владычицы-природы (*слышна, взор, споря*). Поэт достигает динамики образа торжества посредством напряжения, вызванного индивидуально-авторским употреблением лексем *слышна – споря*, стоящих в оппозиционной связи с образами затемненного Дольнего *мрачный (стон), мглюю (враждебной)*, значение которых выходит за рамки общепринятого восприятия значения данных лексем:

Владычица земли, небес и моря!  
Ты мне *слышна* сквозь этот *мрачный стон*,  
И вот твой *взор*, с *враждебной мглюю споря*,  
Вдруг *озарил прозревший небосклон*.  
(«Я озарен осеннею улыбкой»)

На основе проведенного анализа можно сделать вывод, что для обозначения природного пространства неба В. Соловьев использует ряд лексических средств, которые образуют текстовую парадигму номинатов – небес, осложненных авторской временно-пространственной характеристикой: *заря – солнце – полуденные лучи – звезды – лампы – меж сумраком и светом – полуночь – ночное небо – небосклон*.

Картинки персонифицированной природы представлены в философско-поэтическом творчестве мыслителя также посредством образов водного пространства. Море, реки

и ассоциативно связанные образы водной стихии играют в эстетическом восприятии природного пространства роль всеобъемлющей стихии, которая проявляется в двух аспектах – безобразно-хаотическом и смиренно-просветленном. Можно воспользоваться точным описанием водного пространства, представленного философом-Соловьевым: «К световому прекрасному принадлежит и красота спокойного моря. В воде материальная стихия впервые освобождается от своей косности и непроницаемой твердости. Этот текучий элемент есть связь неба и земли, и такое его значение наглядно является в картине затихшего моря, отражающего в себе бесконечную синеву и сияние небес. Еще яснее этот характер водяной красоты в гладком зеркале озера или реки» (Соловьев, 1994, 220). Нам представляется, что такое философско-эстетическое представление нашло свое полное воплощение в поэме «Три свидания» в образе слияния героя-поэта с природой и Софией:

Все *обнял* тут один недвижный взор...  
Синеют подо мной *моря и реки*,  
И дальний лес, и выси *снежных* гор.  
(«Три свидания»)

Связывая небо и землю в единое целое (*все обнял*), лирический герой видит под собой просветленное пространство земной природы, вербализованное лексемами *моря, реки, лес (дальний), горы (снежные)*. Ассоциативное соединение с насыщенным свето-цветовым пространством реализуется при помощи лексемы *снежных*, имплицитно содержащей признак белого цвета, ассоциирующегося с чистотой и совершенством. Использование лексемы *синеют* в ассоциативной связи с цветообозначением «синий» связано не только с общепринятым представлением о цвете воды, но и с определенным значением синего цвета в структуре цветописи философа (см., напр. Корычанкова, 2008). *Голубой* и *синий* - это оттенки цветового спектра, которые обозначают сопряженность предмета или явления с пространством выше земного. Так, герой-поэт, находящийся в мистическом пространстве встречи с Софией, созерцает просветленное природное пространство, наполненное цветом. Эстетическое начало образов природы здесь выстраивается на цветовой характеристике горного (*выси снежных гор*) и водного (*моря и реки*) пространств, которые способствуют изображению большого пространства земли и ее спокойного состояния (*обнял, недвижный взор*). В. Соловьев, однако, видит красоту и в сочетании динамичного начала водного пространства с его тихим, спокойным проявлением. В стихотворении «L'onda dal Mar'divisa» (Волна, разлученная с морем) воплотилась Соловьевская идея единства человека – природы – Бога. Волна представляет символический образ отделившейся от первоисточника (*моря*) человеческой души (*волны*), которая стремится к воссоединению с божественным началом. Водное пространство вербализуется посредством лексем, характеризующихся общей семой «вода»: *волна – морем – ключом – кипучим – рекою – безбрежном – бездонном – море*. Благодаря обилию лексем-номинаций, обозначающих водное пространство, создается насыщенная картина водного пространства, отражающей философские представления Соловьева об эстетически значимых проявлениях водной стихии (см. Соловьев, 1994, 221). Лексема *море* встречается в стихотворении в двух употреблениях: в позиции последнего слова первой строки и последнего слова последнего четверостишия. Таким образом поэт акцентирует ее ключевую роль - цикличное начало и завершение образного пути волны к морю. Лексема *море* контекстуально сочетается с восприятием распавшегося единства (*в разлуке, тоскуя*), ощущаемого со стороны волны. Образ величия водного пространства

передается посредством эпитетов *безбрежное, бездонное*, содержащих в своем значении отрицательный элемент *без-*, ассоциирующийся с отсутствием признака, данного номинацией основных лексем. Так, море воспринимается поэтом-философом как простор, не имеющий ни берега, ни дна, чем акцентируется значение величественности и всеобъятности. Персонифицированный образ волны сопряжен с авторским осмыслением символической связи *волна – душа*, где волна получает характеристики, придающие ей активную динамику, направляющую ее к морю (*не ведает, бьет, катится, ропщет, вздыхает, тоскуя*), так же как и человеческая душа жаждет возвращения к Богу.

**Волна** в разлуке с **морем**

Не ведает покою,  
Ключом ли бьет кипучим,  
Иль катится рекою, —  
Всё ропщет и вздыхает,  
В цепях и на просторе,  
Тоскуя по безбрежном,  
Бездонном синем море.

Нами были перечислены и рассмотрены все явления неорганической природы, в которых В. Соловьев созерцал воплощение эстетического начала. Органическая природа, т. е. растения, животные и человек, тесно связана с проявлениями органической материи, которая, согласно структуре философского осмысления видимой реальности в дольном мире, стоит на высшей ступени просветления. Соловьев уточняет, «поскольку здесь светлая форма и темное вещество впервые органически нераздельно сливаются в одно целое, растение есть первое действительное и живое воплощение небесного начала на земле, первое действительное преобразование земной стихии» (Соловьев 1994, 229). По его убеждению, целью природной жизни растений является достижение зрительной красоты, которую философ называет «наивной, спокойной, дремлющей» (Соловьев, 1994, 230).

Поэтическая картина такого мировосприятия строится на образах растительного мира в нераздельной связи с их зрительным созерцанием, следует, однако, отметить, что образы растительного мира в стихотворениях В. Соловьева весьма немногочисленны. Они реализуются посредством образов цветов, роз и лилий, которые контекстуально сопровождают яркие картины явления Божества-Софии или поэтическое изображение горних мерностей на земле. Земная реальность, ассоциирующаяся с обширным природным пространством, вербализуется лексемами *лес*. Можно наметить скрытый, символический аспект изображения леса. Деревья представляют идеальное воплощение растения, которое своими корнями упирается в землю и короной уходит в небо. Так получает свой поэтизированный образ философская идея Соловьева о том, что «в растении свет и материя вступают в прочное, неразрывное сочетание, впервые проникают друг друга, становятся одною неделимою жизнью, и эта жизнь поднимает кверху земную стихию, заставляя ее тянуться к небу и солнцу» (Соловьев, 1994, 229).

Лес становится одним из участков пути человека к осознанию своего духовного начала (*Все та же вдаль тропинка вьется снова,/ Все тот же лес*), как, например, в стихотворении «Нет, силой не поднять». Символ пути – *тропинка* – ведет через лес, который традиционно ассоциируется с глубоким темным земным пространством, из которого необходимо найти выход, т. е. символически из темноты бытия выйти на свет. Философское осмысление такого образа подтверждается и использованием оборотов *все та же, все тот же*, вступающие в контекстуальную связь с образом *седых небес*, которые

невозможно *поднять силой*. Так, имплицитно нарисован образ земной стихии, которую можно изменить только любовью и просветлением. По философии В. Соловьева, без темного начала не может проявиться светлая красота, т. е. «два космогонические начала, которые в явлениях неорганического мира лишь поверхностно соприкасаются и извне возбуждают друг друга, здесь действительно соединяются и порождают одну неделимо-двойственную небесно-темную сущность растений» (Соловьев, 1994, 229).

Необходимо отметить, что в рамках проведенного нами исследования философски значимых стихотворений В. Соловьева слова, обозначающие животный мир, встречаются очень редко и, за исключением уже анализированного нами символа голубки, связаны с точным описанием реальности, увиденной или пережитой писателем. Лексемы в таких контекстах обычно не выполняют функцию образов с переносным или символическим значением. В качестве примера можно привести поэму «Три свидания», в которой лексема *шакал* обозначает животное египетской пустыни, где произошла третья встреча философа с Софией («Прилегли наземь, я глядел и слушал.../ Довольно гнусно вдруг завыл шакал»). Пение соловья можно отнести к изображениям с эмоционально-эстетическим оттенком красоты (*Запел последний соловей*). Сам Соловьев уточняет, что птицы представляют самое красивое и самое музыкальное из того, что предлагает природа (Соловьев, 1994, 231), однако воплощенная в них мера красоты никак не может быть сравнима с красотой человека.

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

- KORYČÁNKOVÁ, S. (2013): *Лексико-семантическое оформление философски значимых образов в поэзии В. С. Соловьева*. Brno: MU, 2013. 201 s. ISBN 978-80-210-6658-8.
- БРЮСОВ, В. (1912): *Владимир Соловьев. Смысл его поэзии*. In *Далекие и близкие*. М., 1912, с. 27-40.
- КОРЫЧАНКОВА, С. (2008) *Лексико-семантическая вариантность цветообозначений в мистико-философской структуре стихотворений В. С. Соловьева*. In *La lengua y literatura rusas en el espacio educativo internacional: estado actual y perspectivas*. Granada: MIRS Granada, 2008, с. 953-960. ISBN 978-5-91395009-3.
- СЕРГЕЕВА, Е. В. (2002): *Религиозно-философский дискурс В. С. Соловьева: лексический аспект*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. 125 с. ISBN 5-8064-0490-0.
- СОЛОВЬЕВ, В. С. *Философский словарь Владимира Соловьева*. Под ред. Г. В. Беляева. Ростов на Дону: Феникс, 1997. 463 с. ISBN 5-222-00166-0.
- СОЛОВЬЕВ, В. С. *Чтения о богочеловечестве. Статьи. Стихотворения и поэма. Из «Трех разговоров»*. СПб.: Художественная литература, 1994. 528 с. ISBN 5-280-01360-9.

#### **Профиль автора:**

*Doc. PhDr. Mgr. Симона Корычанкова, Ph.D.*

Научные интересы: лексикология русского языка.

**korycankova@ped.muni.cz**

Университет им. Т. Г. Масарика

Педагогический факультет, кафедра русского языка и литературы

Поржичи 9,  
603 00, Брно, Чешская Республика

**About the author:**

*Doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.*

Research interests: lexicology of the Russian language.

**korycankova@ped.muni.cz**

The Masaryk University

Faculty of Education, Department of Russian Language and Literature

Porici 9,

603 00, Brno, Czech Republic

## **ИМЯ СОБСТВЕННОЕ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕОБЯЗАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

### **PROPER NAME IN STRUCTURE OF OBLIGATORY KNOWLEDGE AND IN TRAINING THE INTERCULTURAL COMMUNICATIONS**

**Нина Алексеевна Максимчук**

**Резюме:** В статье рассматривается проблема описания имени собственного в учебных целях. Имя собственное квалифицируется как опорная единица в структуре общеобязательного знания. Подчёркивается, что усвоение общеобязательного знания означает и овладение определённым набором ономастических единиц. Следовательно, при организации обучения языку, прежде всего, необходимо выделить эти ономастические единицы и определить их содержание. На этой основе могут быть предложены способы описания онимов в учебных словарях и пособиях словарного типа.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, имя собственное, общеобязательное знание, языковая личность, фоновые знания, ассоциативно-культурный фон.

**Abstract.** The article addresses the problem of describing the proper name for training purposes. The proper name is qualified as a reference unit in the structure of obligatory knowledge. It is emphasized that knowledge is compulsory assimilation and mastery of a certain set of onomastic units. Consequently, in language training, first of all, it is necessary to allocate these onomastic units and determine their content. On this basis, it can be offered ways to describe Onims in educational dictionaries.

**Key words:** intercultural communication, the proper name, obligatory knowledge, linguistic personality, background knowledge, associative-cultural background.

Вопросы использования имени собственного в учебных целях, традиционно привлекающие внимание и преподавателей-практиков, и методистов, приобретают дополнительное значение в ситуации обучения межкультурной/межъязыковой коммуникации.

Способность имени собственного накапливать и хранить информацию об особенностях культуры, истории, географии, этнографии, мировоззрения и мировосприятия народа-носителя языка рассматривается сегодня как важнейшее свойство языковых единиц данного разряда и активно исследуется не только в ономастике, но и в лингвокультурологии, этнолингвистике и других смежных дисциплинах (Р. А. Агеева, Е. Л. Березович, А. А. Бурькин, Е. М. Верещагин, М. В. Горбаневский, В. П. Григорьев, Г. Ф. Ковалёв, Т. Н. Кондратьева, В. Г. Костомаров, В. А. Маслова, В. А. Никонов, Е. С. Отин, П. А. Попов, Ю. Е. Прохоров, Г. П. Смолицкая, А. В. Суперанская, В. И. Супрун, Н. И. Толстой, В. Н. Топоров и др.).

Адекватная межкультурная/межъязыковая коммуникация, являющаяся важнейшей целью современного подхода к обучению иностранным языкам, в значительной степени строится, как известно, на необходимо-достаточных представлениях коммуникантов о культурных особенностях страны собеседника. Эти представления существуют в сознании носителей языка в виде так называемых фоновых знаний, одним из основных носителей которых является имя собственное.

Уровень взаимопонимания коммуникантов (как на межкультурном, так и на внутрикультурном уровнях) обуславливается, таким образом, объёмом общих для них фоновых знаний, а многие коммуникативные неудачи при межкультурном общении

связаны именно с недостаточностью этих знаний у участников межкультурного общения. Более того, можно утверждать, что успешной межкультурная коммуникация будет лишь в том случае, если фоновые знания участников коммуникации будут, по возможности, равноценны. Следовательно, важной задачей при обучении межкультурной коммуникации является формирование у обучаемых системы фоновых знаний, сопоставимой с фоновыми знаниями носителей языка. Принципом, на котором может строиться такая работа, будем считать *принцип симметричности*, или *зеркальности*, фоновых знаний.

Для решения этой задачи необходимо выявить и описать содержание фоновых знаний носителей русского языка, релевантных с точки зрения обучения межкультурной коммуникации.

Сформулированная задача имеет уровневую структуру и должна решаться в несколько этапов, которые, в свою очередь, могут быть объединены в два блока.

Первый блок задач предполагает работу с письменными источниками, в основе второго блока находится экспериментальная работа с носителями языка.

Для характеристики задач первого блока обратимся к понятию *общеобязательные знания русской языковой личности*.

В структуре знаний, которыми обладает языковая личность (в нашем случае – русская), выделяется знание индивидуальное и знание коллективное. Последнее, являющееся принадлежностью каждого члена данного языкового коллектива, может быть квалифицировано как *общеобязательное*, то есть такое, которое, будучи принадлежностью сознания каждого индивида, с одной стороны, служит средством выделения и формирования данного социума, а с другой – обеспечивает полноценное социальное взаимодействие членов этого социума (т. е. их социализацию).

Особый интерес в рамках коллективного знания представляет тот его фрагмент, формирование которого происходит у носителей языка по запросу общества. Речь идёт об общеобязательном знании, составляющем содержание общего среднего образования и усваиваемом всеми носителями русского языка в процессе обучения в общеобразовательной школе (Максимчук, 2002).

Обращение к содержанию и структуре этого знания с позиций обучения русскому языку как иностранному обусловлено, помимо прочего, тем, что это знание является чётко очерченным (в общеобразовательных программах и учебниках), что позволяет вычленив его в виде содержательной базы для построения средств обучения РКИ и осуществлять на этой базе его минимизацию, трансформацию, методическую обработку, необходимую с точки зрения конкретных запросов методики РКИ. Следовательно, таким образом решается один из важнейших вопросов теории и практики обучения РКИ, а именно – очерчивается содержание и объём актуального учебного материала.

Одной из структурных единиц, выступающих в роли концентрированного носителя общеобязательного знания, является имя собственное, квалифицируемое современной лингвокультурологией как культурный знак.

Для раскрытия и использования лингвокультурологического потенциала имени собственного при обучении межкультурной коммуникации на русском языке первоначально необходимо выявить состав собственных имён, входящих в структуру общеобязательного знания русской языковой личности.

С этой целью на *начальном этапе* методом сплошной выборки выявляется ономастическое наполнение школьных образовательных программ и определяется

исходный состав имён собственных. Затем анализируются основные школьные учебники и устанавливаются абсолютная и относительная употребительность и распространённость имён собственных, входящих в исходный массив.

Полученный список характеризуется следующими особенностями: с одной стороны, в него входят все имена собственные, упоминаемые в проанализированных текстах, с другой – этот список ещё далёк от того, чтобы служить безоговорочной основой для построения учебных средств по межкультурной коммуникации. Дело в том, что выявленные имена, относящиеся к разным учебным предметам, как правило (исключение составляют имена авторов литературных произведений и некот. другие), не были связаны на этапе их включения в учебные программы и тексты какими-либо концептуальными положениями и потому являются лишь своего рода вспомогательным средством, сопутствующим материалом при изложении собственно предметных знаний. Следовательно, данный массив требует дополнительной обработки, которая и производится на следующих этапах.

*Вторым этапом* является дополнение полученных материалов сведениями из альтернативных учебников и вспомогательной справочно-учебной литературы, в т. ч. – лингвострановедческих/лингвокультуроведческих словарей (учёт употребительности и распространённости действует, как и на первом этапе).

На *третьем этапе* проводится ассоциативно-тематическое выравнивание в рамках как отдельных групп собственных имён, так и всей ономастической составляющей общеобязательного знания. Этот процесс предполагает включение в список отсутствующих в нём имён собственных, если они соответствуют некоторым уточняющим критериям. Уточняющими критериями, позволяющими определить место имени в структуре общеобязательного знания, могут служить: сфера деятельности, эпоха, государственная (национальная – для литературы) принадлежность носителя имени, личный вклад деятеля в ту или иную сферу – для антропонимов; физические показатели, географическое положение и т. п. – для топонимов, астронимов и космонимов, части хрематонимов и др.; репрезентативность, вхождение в прецедентные тексты (Ю. Н. Караулов) – для литературных имён; место среди рядоположенных объектов для всех групп имён и т. п. Особая роль на этом этапе формирования ономастического массива отводится значимости ассоциативно-культурных связей имён, т. е. при прочих равных характеристиках предпочтение отдаётся тому имени, который ассоциативно (предметно, тематически) связан с наибольшим количеством других единиц ономастического массива.

На *четвёртом этапе* полученные списки имён подвергаются экспертной оценке. Перед экспертами ставятся две задачи: 1) установление достаточности/недостаточности состава предлагаемых списков имён собственных с точки зрения отражения в них общеобязательных (общезначимых) для носителей русского языка сведений о культуре, истории, географии и т. д. России; 2) уточнение границ ядра и периферии как в рамках каждой ономастической структуры, так и в пределах всей ономастической составляющей общеобязательного знания.

Результатом проведённой работы в рамках первого блока задач должен стать список собственных имён, определяющих содержание ономастического компонента общеобязательного знания с учётом их принадлежности к ядру или периферии, что позволит дифференцировать ономастический материал, предлагаемый для усвоения на разных этапах обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации. Подчеркнём, что этот список, с точки зрения межкультурной коммуникации, изначально

является избыточным, что и обуславливает необходимость решения задач, входящих в состав второго блока.

Второй блок рассматриваемых задач нацелен на определение места и роли выявленных ономастических единиц в структуре реальной языковой личности современного носителя русского языка. Эта задача связана с тем, что между объёмом и содержанием общеобязательного знания на уровне общеобразовательных программ и на уровне реального бытования в среде носителей языка существует определённый и вполне естественный зазор. Поскольку в условиях межкультурной коммуникации иностранец имеет дело с реальными носителями языка, то средства обучения не могут игнорировать этот факт. Следовательно, для определения состава собственных имён и их места при подготовке иностранных обучающихся к коммуникации на русском языке необходимо учитывать реальное содержание ономастического компонента общеобязательного знания современной русской языковой личности.

В свою очередь, роль и место онимов в структуре общеобязательных знаний языковой личности в значительной степени определяются лингвокультурной ценностью имён собственных, т. е. их способностью быть концентрированным носителем культурно значимой информации, существующей в сознании носителя языка в виде фоновых знаний.

Наличие лексического фона (культурного компонента значения, национально-культурной семантики и т. п.) у нарицательных имён является широко признанным фактом, а его научное обоснование, восходящее к трудам В. фон Гумбольдта, гипотезе Сэпира–Уорфа, развивается в современной лингвострановедческой теории слова Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова и др. В последние десятилетия всё большее распространение получает применение понятия фоновых знаний по отношению к имени собственному. При этом как, указывают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, план содержания, например, личного имени, может быть, даже более сложен, чем семантика нарицательного имени, поскольку имена собственные, как правило, обладают яркой национально-культурной семантикой, так как их групповое и индивидуальное значение прямо производно от истории и культуры народа – носителя языка.

Известный белорусский исследователь ономастики Ж. Бирилло говорит об этих свойствах собственных имён, подчёркивая ассоциативный характер формирования фоновых знаний: «Широко известные онимы не только обладают лексическим понятием, соотносясь с вполне конкретными историческими деятелями, географическими объектами, но им свойственен и лексический фон. Под лексическим фоном принято понимать комплекс исторических, национально-культурных, социальных и других ассоциаций, сопрягаемых носителем языка с языковой единицей. В лексическом фоне личного имени, который чаще всего и составляет национально-культурный компонент его семантики, содержится богатый страноведческий материал» (Бирилло, 1999, 16).

Каждое имя собственное, по замечанию Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, выражает как групповую, так и индивидуальную информацию фонового характера. Групповыми признаками для русских имён, по классификации учёных, могут быть: 1) возраст имени (*Октябрина, Владлен, Электрон* – новые, *Олег, Пётр, Варвара* – традиционные), 2) происхождение имени (*Владимир, Всеволод, Надежда* – славянские, русские – *Альберт, Герман, Белла* – иностранные), 3) социальная отнесённость (*Сидор, Лукерья* – крестьянские, *Роберт, Марина* – городские, *Иона, Никон* – монашеские, *Фома, Васса* – купеческие) и др.

Индивидуальная информация, присущая имени собственному, как правило, характерна для имён, входящих в состав фразеологизмов, пословиц, поговорок и т. п. Так, Макар – неудачник (*На бедного Макара все шишки падают*), Емеля – болтун (*Мели Емеля, твоя неделя*) и т.п.

Отдельные личные имена приобретают репрезентативный смысл благодаря тому, что принадлежат известным личностям, литературным персонажам и т. п. (*дядя Степа, Татьяна Ларина* и др.) (Верещагин, Костомаров, 1976).

Все эти свойства она необходимо учитывать в описаниях учебного характера.

Кроме того, фоновые знания имеют неоднородную структуру. Обычно выделяют *общечеловеческие знания* (те, которыми владеют все люди, независимо от континента и страны обитания, национальности, вероисповедания, образования и т. п., так, все люди знают, что такое *солнце, ветер, время* и др), *региональные сведения* (те, которые значимы для жителей одного региона, так, не все жители тропиков знают, что такое *снег*, как не все жители Центральной Европы знают, что такое *тропический ливень* и др.), наконец, третий уровень фоновых знаний составляют так называемые *страноведческие знания* (те, которыми располагают все члены определённой этнической и языковой общности). «Эти знания связаны с национальной культурой. Более того: они, с одной стороны, являются частью национальной культуры и, с другой – они суть её производное» (Верещагин, Костомаров, 1976, 210).

Такая классификация фоновых знаний может быть несколько трансформирована с учётом обсуждаемой ситуации.

Имея в виду фоновые знания, заключённые в плане содержания собственных имён, входящих в систему общеобязательных знаний русской языковой личности, можно выделить следующие их уровни.

Первый уровень составят *общечеловеческие знания*, они связаны с именами, принадлежащими мировому социуму (*Тихий океан, Антарктида, Европа, Вторая мировая война, Гагарин*, второй – *знания общенациональные* (общезыковые) (*Енисей, Смоленск, Куликовская битва, Александр Невский, Кремль*)<sup>61</sup>, третий – *краеведческие*, или *региональные* (*Крепостная стена, Успенский собор, Блонье, Сапшо, Альберт Сергеев* – имена, обладающие ассоциативно-культурным фоном для жителей конкретного региона, в данном случае – Смоленска).

Уточнение, как видно, касается понятия региональных фоновых знаний и связано с необходимостью учёта при построении средств обучения русскому языку понятия языковой среды. С позиций межкультурной коммуникации языковая среда не может рассматриваться как полностью однородная по отношению к изучаемому русскому языку. Помимо общезыковых (общекультурных, общенациональных) свойств, русская языковая среда обладает большим региональным разнообразием, связанным с особенностями географии, истории, культуры конкретного края и естественным образом отражённым, в первую очередь, в именах собственных регионального уровня. Задача состоит в том, чтобы выявить имена собственные, формирующие региональный компонент общеобязательных фоновых знаний русской языковой личности<sup>62</sup>. Это создаст

---

<sup>61</sup> В. Солоухин писал: «если ты русский человек, ты должен знать, что такое Пушкин, что такое «Слово о полку Игореве», что такое Достоевский, что такое поле Куликово, Покров-на-Нерли, Третьяковская галерея, рублёвская «Троица» (Солоухин, 1972, 5).

<sup>62</sup> Методика и результаты экспериментального исследования региональных (смоленских) фоновых знаний представлены в работе Н. В. Бубновой (Бубнова, 2011).

необходимые предпосылки для адекватной межкультурной коммуникации, которая на практике осуществляется в рамках именно региональной языковой среды.

Для каждого типа имён собственных может быть представлен свой набор сведений, составляющий их фон. При этом дальнейшая дифференциация структуры фона в свою очередь будет определяться конкретным характером имени. Так, в структуру фоновых знаний, сопровождающих *антропонимы*, войдут сведения о месте и времени рождения и деятельности носителя имени, его мировоззрении (идейно-политических, художественных и т. п. взглядах), об основных событиях, сопутствующих биографии, о произведениях, окружении, а также другие (индивидуальные) сведения (например, авторские цитаты, афоризмы и т. п.).

Фоновые знания, входящие в план содержания *топонимов*, составят сведения о событиях, связанных с обозначенным топонимом местом; о природных особенностях; достопримечательностях; известных людях, имевших отношение к этому месту; литературных произведениях, посвящённых этим местам или упоминающих о них, и т. д., разумеется, тоже с учётом типа топонима.

Для *религионимов* и *мифонимов* важным компонентом в структуре фоновых знаний, помимо указания на происхождение, источники и т. п., будут сведения об отражении библейских и мифологических образов в искусстве и литературе, о крылатых фразах с упоминанием данных онимов и др.

Характер фоновых знаний всех трёх типов может быть различным. Имя собственное может нести историческую, географическую, социологическую, культурологическую, этнографическую и т. п. информацию. Кроме того, фоновые знания, прежде всего второго и третьего типа, могут иметь эмоционально-экспрессивную окрашенность, что, в частности, задолго до появления научных теорий почувствовал и выразил А. С. Пушкин в ставших хрестоматийными стихах: *Москва... Как много в этом звуке / Для сердца русского слилось, / Как много в нём отозвалось!*

Имена собственные, приобретая символическое значение, становятся выразителем оценки, причём эта оценка оказывается значимой для разных языковых общностей в зависимости от статуса имени собственного. Так, имена, принадлежащие мировой культуре и истории, воспринимаются с одинаковыми коннотациями носителями разных языков (*Иуда – предатель, Хиросима – трагедия, Олимп – вершина в достижении чего-либо*)<sup>63</sup> и т. д., другие (в соответствии со структурой фоновых знаний – *общенациональные*) отражают оценку отдельного языкового (этнического) коллектива (для носителей русского языка протопоп Аввакум – *символ несгибаемого борца на идею, Иван Сусанин – символ патриота, Брестская крепость – символ мужества* и т. д.), третий тип имён собственных – те, которые обладают оценочными коннотациями в рамках достаточно узких языковых коллективов (региональных, социальных, профессиональных и т. д.).

Выявляя содержание фоновых знаний, носителем которых является имя собственное, нельзя не учитывать, что как ономастикон в целом, так и его фондовый

---

<sup>63</sup> В то же время анализ ассоциативно-культурного фона ономастических единиц может служить способом выявления изменений, происходящих в восприятии первоначально общезначимых имён. Так, Ж. Бирилло приводит результаты ассоциативного эксперимента с участием литовских и русских студентов, показывающие значительные различия как тезаурусных, так и прагматических реакций у разных национальных групп (например, *Иван Грозный, Пётр I* – положительные коннотации у русских и отрицательные у литовцев, *Гитлер* – только отрицательные у русских и положительные (в значительной мере) у литовцев и т.д. (Бирилло 1999, 14-16).

компонент – понятия исторические, присущие определённому временному отрезку. Это значит, что фоновые знания, актуальные сегодня, завтра могут изменить свой статус. В этой связи обращение к непосредственным ономастическим знаниям носителей языка приобретает дополнительную значимость. Основным способом выявления этих знаний следует признать ассоциативный эксперимент, с помощью которого определяется содержание и структура *ассоциативно-культурного фона* любой ономастической единицы. Совокупность сведений, заключённых в ассоциативно-культурном фоне общезначимых для данного социума имён собственных, и формирует те общеобязательные фоновые знания, которые должны стать объектом методической интерпретации в учебных пособиях по межкультурной коммуникации.

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

- БИРИЛЛО, Ж. (1999): *Национально-фондовая специфика семантики личного имени* In Национально-культурный компонент в тексте и языке. Материалы II Международной научной конференции 7-8 апреля 1999 г., Минск: В 3-х ч. Мн: БГУ. С. 14-16.
- БУБНОВА, Н. В. (2011): *Имена собственные в структуре региональных фоновых знаний смолян*. Дисс. ... канд. филол. наук. Смоленск: СмолГУ, 2011. 285 с.
- ВЕРЕЩАГИН, Е. М., КОСТОМАРОВ, В. Г. (1976): *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. М.: Русский язык, 1976. 248 с.
- МАКСИМЧУК, Н. А. (2002): *Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении*: В 2-х ч. Смоленск: СГПУ, 2002. Ч. 1. 204 с.
- СОЛОУХИН, В. А. (1972): *Чёрные доски*. М.: Советская Россия, 1972. С. 3-38.

#### **Профиль автора:**

*Максимчук Нина Алексеевна, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: русский как иностранный, учебная лексикография, ономастика, лингвокультурология.

**nmaximchuk@yandex.ru**

Смоленский государственный университет  
Филологический факультет, кафедра русского языка  
ул. Пржевальского, д. 4  
214000, Россия

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

*Maksimchuk Nina Alekseevna, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: Russian as a foreign language, educational lexicography, onomastics.

**nmaximchuk@yandex.ru**

Smolensk State University  
Faculty of Philology, Department of Russian Language  
Smolensk, Przewalski st., 4  
214000, Russia

## МЕТАФОРА ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА В КОНТЕКСТЕ МИГРАЦИИ (АНАЛИЗ МЕДИАДИСКУРСА И ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)<sup>64</sup>

### EXISTENTIAL CRISIS METAPHOR IN THE CONTEXT OF MIGRATION (ANALYSIS OF POLITICAL DISCOURSE AND MEDIA DISCOURSE)

Николета Мертова

Резюме: Предлагаемая статья нацелена на критический анализ экзистенциального кризиса в контексте миграции, презентуемой в последних месяцах (2015-2016 год) СМИ в качестве фундаментальной и центральной темы современного политического дискурса и медиадискурса в словацкой языковой среде. Таким образом, объектом исследования становились негативные отражения социальной реальности, формирующейся вокруг темы миграции в контексте конструирования и подтверждения этнической идентичности, нахождения различий «своего» и «чужого» в новейшей социально-политической действительности. Негативизация в восприятии мигрантов – характеристическая черта «антимигрантского дискурса», презентирована посредством таких номинаций как *мигранты – армия, насекомые, звери, угроза, стихия, агрессия* и т. п.

Ключевые слова: existential crisis, context of migration, political discourse, media discourse, metaphor, ethnic identity, Slovak language, Russian language.

Abstract: The study is an analysis of the metaphor of an existential crisis in the context of migration, which in recent months' profiles in the position of the central themes of the current political and media discourse at European level and in the Slovak and Russian language environments. The author focuses on the phenomena of constructing and validating their own ethnic identity, "his and our", in contrast to the category of "foreign" clearly negative connote through new social and political experience - migration of population. Negativism as a distinctive feature of understanding of the migrant population is presented through such nominations that evoke pressure (obligatory quota, psychology of the population), pressure (migrants as army, migrants as insects, migrants like animals), threat (physical - hunt the people, violence and aggression), differences of opinion and differences (moral code, religiosity, label) etc.

Key words: existential crisis, context of migration, political discourse, media discourse, metaphor, ethnic identity, Slovak language, Russian language.

*«Дискурс – это коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие».*  
Дейк Т. А. ван., 1998.

Предлагаемая статья нацелена на критический анализ экзистенциального кризиса в контексте миграции, презентуемой в последних месяцах (2015-2016 год) СМИ в качестве фундаментальной и центральной темы современного политического дискурса и медиадискурса в словацкой языковой среде.

<sup>64</sup> 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.

Таким образом, объектом исследования становились негативные отражения социальной реальности, формирующейся вокруг темы миграции в контексте конструирования и подтверждения этнической идентичности, нахождения различий «своего» и «чужого» в новейшей социально-политической действительности. Негативизация в восприятии мигрантов – характеристическая черта «антимигрантского дискурса» (термин Скребцовой, 2015, 224-230), презентирована посредством таких номинаций как *мигранты – армия, насекомые, звери, угроза, стихия, агрессия* и т. п. «Антимигрантский дискурс» (Скребцова, 2015, 224-230) представляет собой «специфическую разновидность дискурса — дискурса об иммигрантах. В подавляющем большинстве случаев он представляет собой то, что в различных источниках именуется расистским дискурсом, дискурсом ксенофобии или дискурсом отчуждения» (Скребцова, 2015, 224). Анализу были подвержены известнейшие словацкие СМИ: телеканалы TV Markíza, TV JOJ и печатные периодические издания SME и PRAVDA.

Проблематике исследования **дискурсивных стратегий, дискурсивного моделирования социальных стратегий** (а также метафорического моделирования, проекции нашего эмпирического комплекса посредством когнитивного аппарата и языка) посвящено множество научных работ так в словацком (Бочак, Демьянова (Мертова), Дулебова, Ткачова, Богуница, Цингерова, Оргоньева, Долник, Сланчова, Благо, Гузи, Иванова), чешском (Сайцова-Ржималова, Небеска, Пилатова, Друлак, Ванькова, Шледрова), русском (Чудинов, Будаев, Демьянков, Арутюнова), американском и мировом научном пространстве (ван Дейк, Фэркло, Водак, Лакофф, Лассвелл, Гофманн, Филмор и многие другие). Исследования таких научных дисциплин, как лингвополитология, критическая лингвистика и критический дискурсивный анализ (КДА), направленных на изучение способов ментального конструирования реальности посредством человеческого мышления в категориях (стереотипах, метафорах и фреймах и проч.) – раскрытие внутренней, *скрытой соотношенности объектов и явлений нашей объективной действительности*. По Лакоффу, таким образом *язык – органон, инструмент, способен не только отношения объектов и явлений нашей объективной действительности кодировать, но и декодировать* (Lakoff, 1980, 3). В процессе исследования любого дискурса необходимо учитывать отдельные пласты исторических знаний, составляющих его контекст. Гузи выдвигает идею, что «каждый исторический дискурс необходимо подвергнуть риторическому анализу, чтобы раскрыть субструктуру того, что может послужить основой прозаического изображения реальности <...> такой анализ предоставляет средства классификации разного рода исторического дискурса (даже нарратива) посредством терминологии атрибутов фигурального (метафорического) использования языка» (Guzi, 2015a, 23). Таким образом, «историческое сочинение знаменует особый взгляд на реальность, концептуальное «содержание» которой обретает иллюзорную связность посредством артикуляции в тексте историка» (Guzi, 2015b, 157).

Текст, подвергаемый анализу посредством КДА, не изучается изолированно, поскольку является частью языкового и внеязыкового целого (*коммуникативное событие у ван Дейка, социальное событие у Фэркло, социальная практика у Бочака*). Как утверждает Т. А. Ван Дейк, «Дискурс – это коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. контексте. Это коммуникативное действие может быть речевым, письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие». (Dijk, 1998, 25).

Дискурс выступает, таким образом как единство социальной практики и коммуникации в обществе в конкретном историческом контексте. По Бочаку можно понимать дискурс как «относительно внутренне когерентную систему практик и репрезентаций, порождаемых и репродуктивных общественностью в качестве временно фиксированных результатов. Развитие его предполагает конкретное культурное и временное пространство в зависимости от материально-технологических и социально-институциональных условий в тесной связи с социальной практикой» (Vočák 2008, 528). Из этого вытекает, что дискурс взаимосвязан с социальной реальностью («находящейся над коммуникацией») (Oborník, 2015, 250), деятельностью социальных формаций и вне них невозможен. Дискурс «...формирует коммуникацию целостным способом, поскольку детерминирует не только продукцию (о чем можно и недопустимо говорить с точки зрения общественных норм), но и восприятие мира (в отношении к тому, можно ли вообще о чем-то говорить)» (Vočák, 2008, 530).

Французский философ и мыслитель М. Фуко объяснял посредством взаимосотнесенности понятий дискурса и социальной реальности общества конкретную общественно-историческую реальность, поскольку дискурс – «совокупность анонимных, исторических, детерминированных всегда временем и пространством правил, которые в данной эпохе и для данного социального, экономического, географического или языкового окружения определили условия воздействия высказывания». Вне понимания такого факта невозможно определение имманентной соотнесенности исторически и социально релевантных событий (Фуко, 2008, 126). Данного мнения придерживается и Патюкова, которая понимает дискурс как феномен, близкий коммуникативному событию и «реализуется посредством коммуникативного действия, в фиксированных хронологических рамках. Подтверждается, что он как феномен, т. е. сущностно-явленческое единство, представляет собой комплексную взаимосвязь многих текстов (типов текста), функционирующих в пределах одной и той же коммуникативной сферы (приватной или публичной). При этом отдельные социально-исторически сложившиеся сферы человеческого познания и коммуникации (по М. Фуко, дискурсивные формации) предлагается рассматривать в качестве специальных дискурсов, или, в другой терминологии, типов дискурса» (Патюкова, 130-131).

Согласно Р. Водак «существуют определенные ментальные процессы, которые связывают производство и понимание текста как с высказыванием, текстом и коммуникацией, так и с социальными явлениями» (Водак, 2006, 123). Данный тезис выдвигаем на первый план в тех интенциях, когда пытаемся понять **дискурсивные практики** социальных феноменов и подвергаем их анализу. Вышеприведенное тесно связано с концепцией **социальной памяти**, которую предложил Никлас Луман (Луман, 1994, 31). Так, например, социальная память, сформировавшаяся посредством массмедиа – основа коммуникации, возникающая рецепцией информации, презентацией и последующей интеракцией. Таким образом, СМИ конструируют реальность и выступают в роли опосредующего элемента между реальной реальностью и информационной реальностью, создавая при этом конкретный дискурс, с описанием конкретного социального события, связанного с презентацией некоего конкретного, исторически обоснованного факта (события).

С 80-х гг. XX. в. на смену парадигме исследования языковой **метафоры** в разных сферах человеческого творения приходят попытки понимания ее в качестве одного из основных средств познания мира. Необходимость проанализировать когнитивной

лингвистикой процесс становления (образования) и функционирования (метафорического) мира в ментальной деятельности человека выросла из факта, что **метафорический фон социальной реальности** – зеркало скрытого смысла, идеи, восприятия мира и мировоззрения. Вся метафорическая конструкция нашей ментальной деятельности – образ нашей повседневной жизни, во многих аспектах неосознанного поведения, программированного подсознательными конструктами, символами, стереотипами. По мнению Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «метафоры пронизывают всю нашу жизнь не только в языке, но и в мышлении, и в действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути» (Лакофф–Джонсон, 2004, онлайн). Метафора, выходя за границы языка и являясь инструментом и результатом нашего мышления, есть и средством категоризации, концептуализации, оценки и объяснения окружающего нас мира. По справедливому замечанию Глазуновой, «метафора (метафорическая модель) – уподобление одного явления другому на основе семантической близости состояний, свойств, действий, характеризующих эти явления, в результате которого слова (словосочетания, предложения), предназначенные для обозначения одних объектов (ситуаций) действительности, употребляются для наименования других объектов (ситуаций) на основании условного тождества приписываемых им предикативных признаков» (Глазунова, 2000, 177-178). Вызывая неиссякаемый интерес ученых, метафора «перешагает» сферу языкового и художественного анализа и на стыке научных дисциплин сталкивается с разными определениями. **Трансдисциплинарная** природа концептуальной метафоры заключается в том, что, изучая дискурсивные стратегии экономического, социального и политического пространства общества, мы не способны дать целостное описание социально-исторического контекста и дискурса, если будем изолировать отдельные схемы человеческого поведения.

Итак, **метафора**, понимаемая как некий **концентрат эмоциональной, ментальной и когнитивной деятельности человека**, орудие и результат человеческого познания и сознания скрывает опереженное универсальное представление человека о явлениях в мире, но наряду со специфически конструирующимся феноменом культуры каждого конкретного народа, метафора чувствуется нами даже как нечто *неосознанное*. Анализом и описанием сущности концептуальной метафоры мы можем раскрыть то, КАК люди мыслят.

Сам **«термин «концептуальная метафора»** (выделено автором) позволяет дифференцировать языковые средства выражения и лежащий в их основе когнитивный процесс, то есть понимание одного явления в терминах другого» (Лакофф–Джонсон, 2004, онлайн). Анализ концептуальной метафоры с когнитивной точки зрения таким образом подтверждает, что «в основе метафоризации лежит процесс взаимодействия двух структур знаний (фреймами и сценариями) двух концептуальных доменов – сферы-источника (source domain) и сферы-мишени (target domain). В результате метафорической проекции (metaphorical mapping) из сферы-источника в сферу-мишень, сформировавшиеся в результате опыта взаимодействия человека с окружающим миром, элементы сферы-источника структурируют менее понятную концептуальную сферу-мишень, что составляет сущность когнитивного потенциала метафоры. Базовым источником знаний, составляющих концептуальные домены, является опыт непосредственного воздействия человека с окружающим миром. Метафорическая проекция осуществляется не только между отдельными элементами двух структур знаний, но и между целыми структурами

концептуальных доменов. Предположение о том, что при метафорической проекции в сфере-мишени частично сохраняется структура сферы-источника, получило название **гипотезы инвариантности** (Invariance Hypothesis)» (выделено автором) (Lakoff, 1990, 54–71).

Наряду со структурной и ориентационной метафорой одним из видов концептуальной метафоры становилась на основе исследований американской ветви современного критического анализа онтологическая метафора, которая выражается в значениях субстанции и сущности. Суть ее заключается в том, что «Осмысление нашего опыта в терминах объектов и веществ позволяет нам вычленять некоторые части нашего опыта и трактовать их как дискретные сущности или вещества некоторого единого типа. Коль скоро мы можем представить данные нашего опыта в виде предметов или веществ, мы можем ссылаться на них, объединять их в категории, классифицировать их и определять их количество, тем самым мы можем рассуждать о них» (Лакофф–Джонсон, 2004, онлайн).

Применяя теорию КДА в анализе концептуальных структур, формирующихся вокруг концептов миграции, становится ясным, что мыслим стереотипно и схематически. Миграция как социально-культурный, политический и экономический феномен воспринимается «нами» как нечто нелинейное, нетрадиционное, не подвергающееся конвенции. Мышление в данных категориях тесно связано с представлением о стране и государстве, которое имплицитно демонстрирует имманентное ограничение закрытого пространства, территории принадлежавшей конкретному народу

#### **ГОСУДАРСТВО – ДОМ**

Концептуализация государства в формах ограниченного пространства тесно связана с представлением о господствующем субъекте, главе, центральном персонаже, возглавляющем закрытое общество и являющемся гарантом соблюдения внутренних правил, т. е. фреймы, формирующиеся вокруг концептов построены на дихотомии «наш» контр «чужой»: государь – хозяин – гражданин vs. гости – «приезжие», «понаехавшие», извне государства, которые должны совлечь принципы закрытых структур и «не ощущать себя хозяевами нашей земли»<sup>65</sup>. Как утверждает Благо, категория «наш», отражающая принадлежность к «национальности» «...материализуется посредством языка в разных формах и разных типах дискурса и могут выступать и как эмоционально нейтральные, но конструкции, связанные с концептом «инаковости» понимаются как его типичные маркеры» (Blažo, 2016, 196).

С точки зрения социально ориентированных исследований в рамках КДА концептуализация государства в категориях мышления реализуется в рамках построения нашим мышлением ориентационной метафоры в форме **ГОСУДАРСТВО – КОНТЕЙНЕР**.

В словацком медиадискурсе явны метафорически спроецированы нарушения «закрытости» «нашей» системы, территориального органичения: *hranice nášho štátu — privrieť, zavrieť, hermeticky uzavrieť, migranti prerazili hranice, migrácia vtrhla* и т. п.

Представление о понятии *миграция* – представление о движении извне внутрь, за границы «своего». Таким образом, вся динамика процесса связана с движением за границей «нашего», с нарушением «нашего» пространства. Поскольку ориентационная метафора понимает **ЖИЗНЬ – ПУТЬ**, осуществление пути, движения мигрантов за границей

<sup>65</sup> «Кубань сегодня», 2002, 22 марта: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kubantoday.ru/svezhij-номер/> (Дата обращения: 10.04.2016). Цитировано: «Мы должны принять все меры к тому, чтобы эти люди не чувствовали себя у нас так вольготно, чтобы не ощущали себя хозяевами нашей земли».

«нашей» территории (внутри страны) (*migranti miera[...], migranti menia taktiku[...], toto je ich (migrantov – Н. М.) nová cesta[...]*) считается нарушением жизненного пространства жителей конкретного государства и его экзистенциальной угрозой. Исходя из модели метафорической линейности переноса значения из сферы-источника в сферу-мишень сохраняя частично при этом стереотипы источника, миграция считается нарушением жизненного пути государства, конвенционального понимания целостности конкретной территории, что и вызывает оборонительные позиции «домашних» (*privrieť, zavrieť, hermeticky uzavrieť hranice, migranti prerazili hranice*).

Концептуальная метафора – ориентационная: антагонизм ВНЕ И ВНУТРИ	Русский дискурс	Словацкий дискурс	Русский дискурс	Словацкий дискурс
ГОСУДАРСТВО – КОНТЕЙНЕР	наше, мы, свои	naše, my, vlastné	чужое	cudzie, iné
	дом	dom, rodina	зарубежом	von, za hranicami
	государь хозяин гражданин	domáci	гость	hostia
ŠTÁT – NÁDOBA	коренные, местные жители	miestni obyvatelia, domáci	чужие, инородцы, иностранцы, «приезжие» «понаехавшие»	cudzí, prisťahovalec, utečenec

В интенциях заключения «государственности» в пространстве и восприятия его в качестве закрытой системы (в виде семьи) развивается онтологическая природа осознания «нашего» как близкого, коренного. Как утверждает Рикер, «метафора не представляет собой семантическую инновацию, не приносит новой информации о реальности» (Ricoeur, 1996, 71). Из этого вытекает, что концептуализацией **ГОСУДАРСТВО – СЕМЬЯ** перенос значения концепта *семья* в сферу-мишень значения концепта *государство* (т. е. *СЕМЬЯ – ГОСУДАРСТВО*), происходит путем активации метафорической линейности к моделированию метафоры экзистенциальной угрозы разрушения, нарушения семьи (семейных корней) и отношений, нарушения традиций (традиционных корней), например: *Európa si kope vlastný hrob; migračná kríza; migranti sú pre Európu skúškou*.

Тем самым, негативные коннотации вызывают и представление о мигрантах без учета индивидуальности и социальной приверженности. «Массоизация», т. е. презентация посредством СМИ мигрантов в виде неопределенной, неорганической массы и стереотипизация их в однородную массу, схематизирует представление о них как не присущих к человеческому роду и «автоматически исключает сочувствие к ним (поскольку они неживые)» (Скребцова, 2015, 225). Дегуманизированное представление о мигрантах, беженцах таким образом вытекает из переноса значения из сферы-источника *человек-индивид-носитель этнокультуры и языка* в сферу-мишень *масса-стихия*. Нарушение «семейного», государственного, «коренного» пространства «массой» («bezbrehá masa») извне носит транссубъективный характер.

Соглашаемся с мнением О. Карпенко, которая в статье *Как и чему угрожают мигранты* пишет: «Обоснование необходимости использования национального критерия принадлежности мы находим в апелляции к определенному представлению о природе и конфликтном потенциале «этнической культуры». Она воспринимается как багаж, который человек всегда носит с собой. Его утрата рассматривается как потеря памяти, опасный отрыв от «корней». В социологической литературе такой взгляд на культуру обычно обозначается как реификация (или овеществление), т. е. «восприятие человеческих феноменов в качестве вещей» (Бергер – Лукман, 2002, 146).

#### **Мы vs. Вы/ОНИ – ДИСТАНЦИЯ**

Концептуальная метафора – ориентационная: антагонизм Мы контр Вы/ОНИ – ДИСТАНЦИЯ	Мы	ОНИ	MY	ONI
СЕМЬЯ – КОРЕНЬ	местный/коренный житель	«приезжие», «понаехавшие», нелегалы, трудовые мигранты, гастарбайтеры	miestny obyvateľ	utečenec, migrant, azylant <sup>66</sup> cudzí
	наш – свой	их – чужой	náš	cudzí, ich
	близкий	далекий, отдаленный	blízky (príbuzný)	vzdialený (príbuzný)
ТРАДИЦИЯ – КОРЕНЬ	наш – близкий	чужие	blízke	vzdialené

Вышеприведенная структура метафорической проекции демонстрирует схематизм в понимании физической и когнитивной дистанции в сферах культурной, национальной и социальной.

#### **МИГРАЦИЯ – ДВИЖЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ – ПУТЬ – СТИХИЯ**

Конструирование представления о миграции проецируется на основе ассоциации со стихией, «стихийным» поведением масс. Движение масс в рамках миграции и в словацком, и в русском социальном и политическом дискурсе сводится к представлению о стихийном бедствии, связанном с волнами океана. В словацких СМИ находим следующие фреймы, связанные с представлением о миграционном движении: *záplava, vlna, príliv, odliv*, в русском социально-политическом дискурсе, пространстве и риторике СМИ: *наплыв мигрантов<sup>67</sup>, всплеск, поток мигрантов, волна миграции, миграционный поток, волна захлестнула* итп.

Миграция как феномен социально-политический выступает в качестве проблемы, которую необходимо разрешить (например: *Hľadanie riešení problému migračných tlakov*;

<sup>66</sup> Необходимо приведенные термины отличать по социальным, политическим и экономическим принципам. Становилось уже почти правилом, что в словацких СМИ не дифференцируются по определенным критериям мотивации мигрантов и социальный статус.

<sup>67</sup> «Все столицы мира, мол, «почернели» из-за наплыва мигрантов». In: Чем нам грозит «демографическая яма»? Миграция XXI век информационно-аналитический журнал № 1 (июль 2010). Online: <http://siteresources.worldbank.org/INTECA/Resources/migracia01july10.pdf>. Миграция XXI век. Информационно-аналитический журнал № 1 (июль 2010).

*Ako riešiť utečenecký problém?; Maďarsko bije na poplach. Počet migrantov prekročil 100-tisíc; Problémy nárastu počtu utečencov treba riešiť ináč* и т.п.).

Метафора, нами неосознанно концентрирующая наш эмоциональный, ментальный и когнитивный опыт не только скрывает, но и раскрывает наше представление о себе и явлениях в обществе. Ее анализом и декодировкой механизмов схематизации и стереотипизации мы способны раскрыть способ нашего мышления. Центром нашего исследования становилась проблематика миграции, воспринимаемая как нелинейный, негативный социально-культурный, политический и экономический феномен. В образах, изложенных посредством СМИ, презентуется данный феномен посредством таких языковых единиц, которые ассоциируют провокацию коренных жителей и необходимость продемонстрировать оборонительные позиции «домашних».

### **Использованная литература / References**

- BLAHO, M. (2015): *Jazykový obraz sveta vo vzťahu k Rusku konca XX. storočia po súčasnosť*. In Ruská spoločnosť a ruský jazyk v minulom storočí. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove: Prešov, 2015. s. 164-213. ISBN 978-80-555-1431-4.
- BOČÁK, M. (2008): *Diskurz ako predmet transdisciplinárneho výskumu*. In: 3. študentská vedecká konferencia: Zborník príspevkov. Slančová, D. – Bočák, M. – Žarnovská, I. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova2/pdf\\_doc/bocak.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Slancova2/pdf_doc/bocak.pdf) (Дата обращения: 20.9. 2009). Pp. 526–537.
- DERVINYTĚ, I. (2009): *Conceptual EMIGRATION and IMMIGRATION Metaphors in the Language of the Press: a Contrastive Analysis*. In: KALBŮ STUDIJS. 2009. 14 NR. STUDIES ABOUT LANGUAGES. 2009. NO. 14. ISSN 1648-2824.
- DIJK, T. A. van. (1998): *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 1998. 374 p.
- DRULAK, P. a kol. (2008): *Jak zkoumat politiku. Kvalitativní metodologie v politologii a mezinárodních vztazích*. Portal: Praha, 2008. 255s. ISBN: 9788073673857.
- FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- GUZI, Ľ. (2015a): *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. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove: Prešov, 2015. s. 7-81. ISBN 978-80-555-1431-4.
- GUZI, Ľ. (2015b): *Русский XX век – общество и его язык. Попытка периодизации*. In Hľadanie ekvivalentností VIII.: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej dňa 12. novembra 2015 na Inštitúte rusistiky FF PU v Prešove. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove: Prešov, 2015. S. 321.
- LAKOFF, G. (1990): *The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image – Schemas?* In Cognitive Linguistics. Cambridge, 1990. Vol. 1. P. 54–71.
- LAKOFF, G. JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press: Chicago, 1980. P. 256. ISBN 9780226470993.
- LUHMANN, N. (2005): *Реальность массмедиа* (Пер. с нем. А. Ю. Антоновского). Праксис: Москва, 2005. 256 с. ISBN 5-901574-46-X.
- OBORNÍK, P. (2015): *Komunikačný model nových médií*. In: Hľadanie ekvivalentností VIII.: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie, konanej dňa 12. novembra 2015 na Inštitúte rusistiky FF PU v Prešove. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove: Prešov, 2015.

- RICOEUR, Paul. (1996): *Teoría interpretácie: Diskurz a prebytok významu*. Archa: Bratislava, 1997. 135 s. ISBN 80-7115-101-7.
- АРУТЮНОВА, Н. Д. (1990): *Метафора и дискурс*. In Теория метафоры: сб. (пер. с англ., фр., нем., исп., пол. под. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной). Прогресс: Москва, 1990. с. 5-33.
- АРУТЮНОВА, Н. Д. (1999): *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999. I-XV. 896 с. ISBN 5-7859-0027-0.
- БЕРГЕР, П., ЛУКМАН Т. (1995): *Социальное конструирование реальности*. Медиум: Москва, 1995. С. 146.
- БУДАЕВ, Э. В., ЧУДИНОВ, А. П. (2008): *Метафора в политической коммуникации: монография*. Флинта: Наука: Москва, 2008. 248 с.
- БУДАЕВ, Е. В. (2006): *Метафорическое моделирование постсоветской действительности в российском и британском политическом дискурсе*. Диссертация. Екатеринбург 2006.
- ВЕЖБИЦКАЯ, А. (1996): *Язык. Культура. Познание*. Русские словари: Москва, 1996. 416 с.
- ВОДАК, Р. (2006): *Взаимосвязь «дискурс – общество»: когнитивный подход к критическому дискурс-анализу*. In Будаев, Э. В., Чудинов, А. П. Современная политическая лингвистика. Екатеринбург, 2006. С. 123-136.
- ВОРКАЧЕВ, С. Г. (2003): *Культурный концепт и значение*. In Труды Кубанского государственного технологического университета. Гуманитарные науки: Краснодар, 2003, т. 17, вып. 2.
- ГАК, В. Г. (1988): *Метафора: универсальное и специфическое*. In Метафора в языке и тексте. Наука: Москва 1988. 151 с.
- ГЛАЗУНОВА, О. И. (2002): *Логика метафорических преобразований*. Филологический факультет, Государственный университет: Санкт-Петербург, 2002. С. 177-178.
- ДЕВИДСОН, Д. (1990): *Что означают метафоры*. In Теория метафоры: сб. (Пер. с англ., фр., нем., исп., пол. под. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной). Прогресс: Москва, 1990.
- ДЕЙК, Т. А. ван (1989): *Язык. Познание. Коммуникация*. (Пер. с англ.; сост. В. В. Петрова). Прогресс: Москва, 1989. 312 с.
- КАРПЕНКО, О. (2004): *Следствия государственного определения своих и чужих: институциональное и дискурсивное исключение мигрантов. Как и чему угрожают мигранты? Языковые игры в «гостей с юга» и их последствия*. In Миграция и национальное государство. (Под. ред. Т. Бараулиной и О. Карпенко). Центр независимых социологических исследований: Санкт-Петербург, 2004. 216 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://cissr.ru/files/publ/Migr\\_Karpenko.pdf](http://cissr.ru/files/publ/Migr_Karpenko.pdf). (Дата обращения: 10.05.2016).
- КУБРЯКОВА, Е. С., ДЕМЬЯНКОВ, В. З., ПАНКРАЦ, Ю. Г., ЛУЗИНА, Л. Г. (1996): *Краткий словарь когнитивных терминов* (Под общей редакцией Е. С. Кубряковой). ФФМГУ им. М.В. Ломоносова: Москва, 1996. 245 с.
- ЛАКОФФ, ДЖ., ДЖОНСОН, М. (2004): *Метафоры, которыми мы живем*. Едиториал УРСС: Москва, 2004. 387 с. Режим доступа: [http://www.metaphor.nsu.ru/lacoff\\_1.htm](http://www.metaphor.nsu.ru/lacoff_1.htm).
- ЛУМАН, Н.: *Понятие общества*. In Проблемы теоретической социологии. Петрополис: Санкт-Петербург, 1994.
- МАЛАХОВ, В. (2002): *Преодолимо ли этноцентричное мышление?* In Расизм в языке социальных наук (Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова). Алетейя: Санкт-Петербург, 2002. С. 9-19.

- ПАТЮКОВА, Р. В. (2011): *Разноаспектная корреляция категориальных областей дискурса и коммуникации*. In Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 2 (9) 2011. С. 129-132. ISSN 1997-2911.
- СЕНЦОВ, А. Э., ОНИЩЕНКО, А. К. (2015): *К проблеме исследования концептуальной метафоры*. In Молодой ученый, 2015. №4. С. 802-804. ISSN 2072-0297.
- СКРЕБЦОВА, Т. Г. (2015): *(Транс)формирование социальных стереотипов в современном российском публичном дискурсе (на примере трудовых мигрантов и беженцев)*. In Политическая лингвистика 1, 51, 2015. С. 224-230.
- СТЕРНИН, И. А. (2004): *Когнитивная интерпретация в лингвокогнитивных исследованиях*. In Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. S. 65–69.
- Теория метафоры*: Сб. науч. ст. (Пер. под ред. Н. Д. Арутюновой). Прогресс: Москва, 1990. 512 с.
- ФУКО, М. (2008): *Археология знания*. Ника-Центр: Киев, 2008. 554 с.
- ЧУДИНОВ, А. П. (2001): *Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991 – 2000)*. Екатеринбург: УрГПУ, 2001. 238 с. ISBN 5-7186-0277-8.
- ЧУДИНОВ, А. П. (2003): *Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора)*. Екатеринбург: УрГИ, 2003. 194 с.
- ШЕЙГАЛ, Е. И. (2004): *Семиотика политического дискурса*. Москва: ИТДГК Гнозис, 2004. 326 с.

**Профиль автора:**

*Никоleta Мертлова, доктор филологических наук, магистр*

Научные интересы: когнитивная лингвистика, политический дискурс, критический дискурсивный анализ, метафорология, лингвокультурология, русский как иностранный.

**nikadem@gmail.com**

Прешовский университет  
Философский факультет, Институт русистики  
ул. 17-ого ноября, д. 1  
080 01 г. Прешов  
Словацкая Республика

**About the author:**

*Nikoleta Mertová, Doctor of Philology, Assistant Professor*

Research interests: Cognitive linguistics, Political Discourse, Critical Discourse Analysis, Metaphorology, Linguoculturology, Russian as a foreign language.

**nikadem@gmail.com**

The University of Presov  
Faculty of Arts, Department of Russian Language  
17. novembra st., 1  
080 01 Presov  
Slovakia

## ИНВАРИАНТНАЯ СЕМАНТИКА СУБЪЕКТИВНОГО ОТРИЦАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

### INVARIANT SUBJECTIVE SEMANTICS OF NEGATION IN MODERN RUSSIAN

Мария Станиславовна Милованова

Резюме: Статья посвящена проблеме взаимодействия субъективных смысловых полей. Автор выделяет следующие актуальные для современного русского языка семантические поля – *противительная семантика, семантика субъективного (модального) ограничения, семантика безразличия*, для которых *семантика субъективного отрицания* является инвариантной.

Ключевые слова: инвариантная семантика, субъективное семантическое поле; субъективное отрицание; противительная семантика; семантика субъективного ограничения; семантика безразличия.

Abstract: The article is devoted to the problem of subjective semantic fields' interaction. Author distinguishes the following semantic fields, which are actual to the modern Russian: *adversativity semantics, semantics of subjective (modal) limitation, semantics of indifference* – for these fields the semantics of subjective negation is invariant.

Key words: invariant semantics; subjective semantics' field; subjective negation; adversativity semantics, semantics of subjective limitation; semantics of indifference.

Как известно, русский язык отличается расширенной зоной несогласия: «В русском речевом общении слишком много несогласия» (Формановская, 2009, 48)<sup>68</sup>. Противительная семантика, семантика субъективного ограничения, семантика безразличия и семантика субъективного отрицания представляют именно зону несогласия<sup>69</sup> как фрагмент целостной языковой картины мира человека.

Инвариантным значением для трех перечисленных смыслов становится семантика субъективного отрицания, маркером которой является слово *нет*. Для дальнейших исследований так называемых субъективных семантических полей оказалось продуктивным выделение двух значений в этом слове: «объективного» и «субъективного». «Объективное» *нет* имеет значение 'отсутствие кого/чего-л.'; «субъективное» *нет* выражает значение несогласия, отказа, возражения и реализует это значение в диалоге (явном или скрытом).

Именно *нет* «субъективное» в качестве основного компонента входит в структуру любого слова – носителя «протестующей» (П. А. Лекант) семантики. 'Я говорю *нет*' (= 'субъект, говорящий *нет*') – эта сема является константой, величиной постоянной, т. е. «субъективное» *нет* – обязательный компонент семантической структуры, прочие семы дифференцируют общее инвариантное значение.

<sup>68</sup> Взгляд со стороны, например носителя вьетнамского языка, подтверждает эту мысль (Нгуен, 2014).

<sup>69</sup> Среди актуальных в русском языке субъективных смыслов можно выделить следующие: *субъективное отрицание* (Нгуен, 2014), *безразличие* (Вольф, 2009; Воркачев, 1997; Голубцов, 1999; Ившина, 2010 и др.), *субъективное ограничение* (Полева, 2013), *противительность* (Милованова, 2010). В понимании *субъективной семантики* следуем за мыслью Е. Ю. Артемьевой: это «отношения субъекта с миром» (Артемьева, 1980, 4). *Субъективную сущность* данных семантик составляют три элемента – модальность, экспрессивность, оценочность, передающие отношение говорящего к предмету сообщения, выражающие его позицию. Названные семантики репрезентируют категорию субъективности в русском языке и имеют отношение к *прагмасемантическому полю субъективности* (Химик 1991).

Выборочно рассмотрим семантическую структуру «протестных» слов современного русского языка.

Маркер противительной семантики слово *против* в конструкции *Я против* синонимично выражению *Я говорю нет*, однако различие определенно существует. Если в первом случае благодаря непосредственной связи подлежащего с предикатом слово *против* раскрывает мысль говорящего о состоянии несогласия, протеста, то во втором случае мысль об отрицательной позиции субъекта раскрывается через акт-действие говорения. Синтаксическая конструкция *Я против* возникла в тот момент, когда появилась необходимость сформированной позиции субъекта по отношению к объекту, что находит закономерное выражение в субъектно-предикатной структуре предложения. Позицию предиката «субъективное» *нет* занимать не может: \**Я нет* (?).

Любопытно, что определенный грамматический статус – слово категории состояния – впервые был присвоен слову *против* в словаре-справочнике Система лексических минимумов под редакцией В. В. Морковкина (Морковкин, 2003), то же соответственно в Большом универсальном словаре русского языка (Морковкин, 2016).

Слово *напротив* (не в пространственном, а в противительном значении) также включает слово *нет* в свою семантическую структуру, однако его семантика осложнена еще одним компонентом – семой противопоставления, значением «обратного утверждения»: «субъективное» *нет* + *versus*. Ср.: *Никакой правды не бывает без выдумки! **Напротив!** Выдумка спасает правду, для правды только и существует выдумка* (М. Пришвин. Незабудки).

Отрицательный компонент имплицитно входит в синкретичную противительную семантику слов *против* и *напротив* (ср.: *Нет войне!* = *против войны*; *Я против* (= *не согласен*); – *Вам грустно?* – *Напротив!* (= *нет*). Ср. также значение *против* в роли словообразовательного элемента: *противоестественный* = *неестественный*.

Слово *прочь* в изолированном употреблении (*Прочь!*) развивает новую семантику на основе пространственной: конкретное значение удаления и отстранения дополняется более абстрактным и субъективным значением противительности – ‘не хочу думать об этом’, ‘говорю *нет* таким мыслям’, т. е. субъект не хочет думать о чем-л. и хочет устранить мысль о предмете – такую ситуацию можно охарактеризовать как «неравнодушное нежелание»: *Ночь и окно. Окно и ворон. / Ох, **прочь!** **Прочь!** / Зима и кот – хозяин черный — / ворчит всю ночь* (Д. А. Пригов); *Я — асфальт. **Прочь**, я — асфальт* (В. Цой. Асфальт); *Бежать! Куда бежать? Подошла к окну — в черном стекле лицо. Собственное лицо. Двоится. Оптический эффект понятный: рама двойная. Этаж четвертый. Нет, низко. Мрак гонит, подступает. **Прочь. Прочь...*** (Л. Улицкая. Короткое замыкание); *Здесь, в Блумбери, я остаюсь для повторения урока прошлого лондонского лета, хэмстедского лета, хэмпширского лета... **Прочь!*** (А. Пятигорский. Вспомнишь странного человека). Новое, субъективное по своей сути значение слова *прочь* развивается в контексте художественной речи, создающем, по словам Р. А. Будагова, «благоприятные условия для жизни отдельных слов» (Будагов 1971, 53).

Очень важно, что в данном случае речь идет не об одушевленном объекте / предмете, как в случае с пространственным значением слова *прочь* (*уйди **прочь!***), а о предмете мыслей. Такой конструкции с изолированным словом *Прочь!* предшествовали развернутые глагольные и безглагольные конструкции, включающие слово *мысль*: — *Первая **мысль** была — поздно, тут уже не спасти. Но я сразу отогнала ее **прочь**. Мне кажется, обособление от остального мира пойдет нам во вред* (Алексей

Певчев. «В вопросах культурной политики я бы действовала жестко» // Известия, 2014.04.24); ...*Потом стал гнать эти мысли прочь; я решил действовать* (Герман Садулаев. Когда проснулись танки (2010); *В классе: «На уроках думай об уроках. Прочь посторонние мысли!» В спальне: «Соблюдай тишину, не мешай соседу»* (Мариам Петросян. Дом, в котором... (2009); *Но хоть сейчас прочь эту поэтическую археологию [имплицитно: мысли о поэтической археологии], пусть побулькивает во мне радость молодых воспоминаний* (Сергей Есин. Марбург (2005).

В отличие от семантики субъективного ограничения, семантика безразличия выражает ситуацию, когда субъект не только не хочет думать о предмете, но и демонстрирует равнодушие (безразличие) к предмету – это равнодушное нежелание что-л. предпринимать, демонстративное безразличие, иногда переходящее в «презрительное безразличие». Например, в случае с семантикой слов *Плевать!* и *Наплевать!* «говорящий не просто не хочет думать о том, на что он “плюёт”, но, главное, не хочет в связи с этим ничего предпринимать» (Шмелёв, 2002, 368). Таким образом, степень равнодушия может варьироваться – от подлинного до равнодушия, связанного с желанием создать видимость при невозможности что-либо изменить. Такие выражения, как *Ну и пусть!*, *Ну и пускай!*, *Ну и ладно!*, занимают зону переходности и сигнализируют о пересечении семантических полей согласия / несогласия, уступки / противительности.

Любопытно, что многие слова и выражения с семантикой безразличия пополняют группу слов категории состояния: это специфическое состояние протеста, нежелания, носителем которого может быть только человек. Ср.: *мне (ему и т. д.) всё равно, безразлично / без разницы / по барабану / до лампочки / до лампы / параллельно / фиолетово / и т. д.*

Семантика волевого ограничения представлена такими словами, как *Хватит!*, *Довольно!*, *Достаточно!*, *Всё!*, *Конец!* и др., в семантическую структуру которых также включено субъективное отрицание: ‘Я говорю *нет* продолжению чего-л.’ Субъект устанавливает некий предел действиям или словам.

Историю развития смысла в языке можно проследить по истории развития значения слова – носителя этой семантики. Однако существует общий принцип: если смысл оформляется, укрупняется, актуализируется, то об этом свидетельствует укрепление предикативных свойств слова. Все рассмотренные слова – представители семантики противительности, безразличия и субъективного ограничения способны выражать предикативное значение. А. М. Пешковский сказуемостью, или предикативностью, называл слова, способные «к выражению не представлений только, изолированных от процесса мысли, а целых мыслей» (Пешковский, 2001, 172).

Например, *против* в современном русском языке (конструкция *Я против*) преодолевает гибридность лексико-грамматического значения. Релятивность, являющаяся причиной контаминации двух разновидностей значения – лексического и грамматического, отступает на второй план и только подразумевается. Благодаря усилению отрицательного компонента противительной семантики и дальнейшему развитию абстрактного начала, в слове *против* укрепляется и становится независимым лексическое значение. Предикативность – свойство, реализованное словом *против* в конструкциях *Я против войны / Я против*: усилением предикативности объясняется нетипичный переход *против* из бифункционального образования (наречие-предлог) в слово категории состояния.

Обладают способностью к образованию нечленимых предложений все слова с семантикой, включающей субъективное отрицание, многие из которых изначально не обладали таким свойством, как предикативность, ср.: *Напротив!*, *Прочь!* и др. Более того, противительный союз *но*, основным значением которого как любого союза является значение релятивности, развивает предикативные свойства. В отличие от других сочинительных союзов, союз *но*, в двухкомпонентную семантику которого входит значение субъективного отрицания (ограничение/частичное отрицание + уступка), способен к образованию отдельных предложений – нечленимого или прерванного: *Эти ценности (вещи, занятия, качества, достижения) обогащают жизнь, разнообразят ее, украшают, делают полнее и лучше, интереснее. Но. Но. Жизнь дороже них* (М. Веллер. Кассандра (2006); *Но он отчего-то вбил себе в голову, что если и может у него что получиться, то только там... Конечно... Не... Не так... Высоко... Как на башне... Тогда... Но... Но...* (Дм. Глуховский. Метро-2035 (2015)). Благодаря ярко выраженной противительной семантике, которую можно рассматривать как семантику частичного отрицания, союз *но* обладает потенциальной предикативностью.

Результатом усиления отрицательного компонента в его семантике становится появление функциональных омонимов – субстантивированного *но* (*и никаких но; есть одно но*), частицы-союза *но* (в ответной реплике диалогического единства) и междометия (*Но-но!*). Ср. также созвучные и, по-видимому, этимологически родственные лексические элементы со значением побуждения или возражения в славянских языках: **No, pojď!** (чеш.); **No, daj spokój!** (польск.).

Таким образом, для противительной семантики, семантики безразличия и субъективного (модального) ограничения – инвариантным, объединяющим становится смысл субъективного отрицания. При выражении мысли о несогласии и протесте может быть использовано энергичное, компактное слово. Если язык выработал такие компактные средства выражения, кроме того представленные в современном русском языке во множестве и разнообразии, следовательно, такой «протестный», «несогласный» смысл востребован и актуален.

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

- АРТЕМЬЕВА, Е. Ю. (1980): *Психология субъективной семантики*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. 128 с.
- БУДАГОВ, Р. А. (1971): *История слов в истории общества*. М., 1971.
- ВОЛЬФ, Е. М. (2009): *Функциональная семантика оценки*. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 280 с. ISBN 978-5-397-00803-7.
- ВОРКАЧЕВ, С. Г. (1997): *Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремиологии*. In Вопросы языкознания. 1997. №4. С. 115-124.
- ГОЛУБЦОВ, С. А. (1999): *Семантика и прагматика показателей безразличия: сопоставительный аспект (на материале русского и английского языков)*: автореф. дисс.... канд. филол. наук. Краснодар, 1999. 21 с.
- ИВШИНА, Т. П. (2010): «Фиолетовое» безразличие: новое содержание в старой наречной форме. In Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2010. № 6. С. 360-367.
- МИЛОВАНОВА, М. С. *Противительность как структурно-семантическая категория*. In Филологические науки. 2010. № 3. С. 40–50. ISSN 0130-9730.

- МОРКОВКИН, В. В. (2003): *Система лексических минимумов современного русского языка. 10 лексических списков. От 500 до 5000 самых важных русских слов* / Под ред. В. В. Морковкина. М.: АСТ, 2003. 768 с.
- МОРКОВКИН, В. В. (2016): *Большой универсальный толковый словарь русского языка* / Под ред. В. В. Морковкина. М., 2016. ISBN 978-5-9907385-0-8.
- НГУЕН, Т. К. В. (2014): *Субъективное отрицание в современной разговорной речи (русская разговорная речь на фоне вьетнамской)*. In *Русский язык за рубежом*. 2014. №3. С. 76-81.
- ПЕШКОВСКИЙ, А. М. (2001): *Русский синтаксис в научном освещении*. М.: УРСС, 2001. 432 с. ISBN 5-8360-0412-9.
- ПОЛЕВОДА, В. Н. (2013): *Семантика модального ограничения в современном русском языке*. Дипломная работа. Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. 2013. 75 с.
- ФОРМАНОВСКАЯ, Н. И. (2009): *Речевой этикет в русском общении. Теория и практика*. М.: ВК, 2009. 334 с. ISBN 978-5-98405-067-8.
- ХИМИК, В. В. (1991): *Категория субъективности в современном русском языке (эгоцентрический потенциал субъектных компонентов высказывания)*: автореф. дисс....доктора филол. наук. СПб., 1991. 33 с.
- ШМЕЛЕВ, А. Д. (2002): *Русский язык и внеязыковая действительность*. М.: Языки славянской культуры, 2002. 496 с. ISBN 5-94457-074-1.

**Профиль автора:**

*Мария Милованова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: проблемы грамматики русского языка; русский как иностранный.

**MSMilovanova@pushkin.institute**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Филологический факультет

кафедра общего и русского языкознания

Россия, Москва, ул.Академика Волгина, д. 6

117485, Россия

**About the author:**

*Maria Milovanova, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: problems of Russian grammar; Russian as a foreign language.

**MSMilovanova@pushkin.institute**

Pushkin State Russian Language Institute

Philological Department

Department of General and Russian linguistics

Akademika Volgina st., 6, Moscow, Russian Federation,

117485, Russia

## БОЛЕЗНЬ В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО И ЧЕШСКОГО НАРОДОВ

### DISEASE IN THE PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD OF RUSSIAN AND CZECH PEOPLES

Наталья Наумова

**Резюме:** В данной статье рассматривается стереотип болезни в паремиологической картине мира русского и чешского народов в сопоставительном кросскультурном плане. Восприятие болезни и его вербальная реализация в поговорках двух славянских народов имеет как общие, так и специфические для каждого народа черты. Универсальность объясняется общностью мышления и ассоциативного восприятия человека, национальная специфика связана с экстралингвистическими факторами, особенностями исторического развития русского и чешского народов, традициями и складом ума.

**Ключевые слова:** паремиологическая картина мира, болезнь, поговорка, чешский народ, русский народ, языковая картина мира.

**Abstract:** This article examines the stereotype of the disease in the paremiological picture of the world of Russian and Czech peoples in comparative cross-cultural terms. The perception of the disease and its verbal realization in the proverbs of the two Slavic peoples has both general and specific to each nation features. Versatility is explained by common thinking and association of human perception, national identity is connected with extralinguistic factors, peculiarities of historical development of Russian and Czech peoples, traditions and mentality.

**Key words:** paremiological picture of the world, the disease, proverbs, the Czech people, the Russian people, language picture of the world.

В эпоху усиления глобализации, обострения проблем межнациональной коммуникации особенно важными становятся кросскультурные исследования, в которых определяются национальные особенности конкретного этноса, его специфическое видение и отражение окружающего мира. В центре внимания ученых-лингвистов часто оказываются поговорки, в которых зафиксированы особенности культуры и национального характера народа и в процессе сопоставительного анализа которых в различных языках восстанавливаются фрагменты национальной картины мира, выявляются ее социокультурные особенности.

В данной работе предпринимается попытка определить общие черты и специфику стереотипного восприятия болезни в мироощущении русского и чешского народов, зафиксированного в поговорках этих языков.

Под термином *поговорка* большинство лингвистов понимает афоризмы народного происхождения, прежде всего пословицы и поговорки. По определению Л. Б. Савенковой, это „замкнутые устойчивые фразы (пословицы и поговорки), являющиеся маркерами ситуаций или отношений между реалиями“ (Савенкова, 2002, 27).

Что касается терминологии, следует заметить, что в лингвистике существует различные варианты трактовки терминов *картина мира*, *языковая картина мира* и *паремиологическая картина мира*. Иногда картину мира называют *моделью мира*, а языковую картину мира – *наивной картиной мира*, некоторые ученые употребляют термин *пословичная картина мира*.

Понятие „картина мира“, которое строится на исследовании представлений человека о мире, существует в различных отраслях науки, в религии, литературе и означает „совокупность знаний о мире, которая приобретается в деятельности человека“, а

также „способы и механизмы интерпретации новых знаний“ (Маслова, 2008, 78). Термин языковая картина мира трактуется в лингвистике по-разному, например, по мнению В. Н. Телия, языковая картина мира – это „неизбежный для мыслительно-языковой деятельности продукт сознания, который возникает в результате взаимодействия мышления, действительности и языка как средства выражения мыслей о мире в актах коммуникации“ (Телия, 1996, 189).

В данном исследовании считаем целесообразным принять в качестве рабочего определение, предложенное Е. С. Яковлевой, которая предлагает под языковой картиной мира понимать „зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия действительности. Таким образом, языковая картина мира – это своего рода мировидение через призму языка“ (Яковлева 1996, 47).

Под паремиологической картиной мира в данной статье понимается не система пословиц и поговорок сама по себе, а тот фрагмент языковой картины мира, в котором отражены представления народа „о закономерностях бытия и законах человеческого общества, о нравственных и жизненных ценностях, о привычках и характере человека“ (Семененко 2011, 271).

Материал для исследования – русские и чешские паремии, в которых получили закрепление представления народа о болезни, – получен из сборника «Пословицы русского народа» Владимира Даля и «Sbírky českých přísloví» Даны Биттнеровой и Франца Шиндлера.

Болезнь, согласно толковому словарю С. И. Ожегова: „расстройство здоровья, нарушение правильной деятельности организма“ (Ожегов, онлайн). В чешских толковых словарях болезнь (nemoc) трактуется как „*nemohoucnost, nedostatek síly, slabost; nemoc, neduh*“.

Согласно Словарю русской ментальности, „Болезнь – враждебная внешняя сила, нападающая на человека как боль с характерными признаками телесного или душевного заболевания (хворь) и лишаящая его здоровья. Проявляется как душевная страсть (кручина), телесное малосилие (недуг) или страдание от полного бессилия (немоц) может завершиться как исцелением, так и смертью“ (СРМ, 2014, 97).

Болезнь в сознании русского народа неразрывно связана с представлениями о Божьей милости, это часть Промысла Божьего: *Бог дал живот, даст и здоровья*, говорят в утешение больному. В чешском языке существует полный эквивалент данной пословицы: *Bůh dal život, Bůh dá i zdraví*.

Болезнь послана человеку Богом как испытание или наказание, призвана показать силу Божью: *В немощах сила Божия совершается*. Терпение и смирение помогут справиться с болезнью: *Бог терпел и нам велел. Kde člověk nemá, tam Bůh pomáhá*.

Болезнь имеет корни физиологические, это результат переедания или пьянства: *Где пиры да чаи, там и немочи. Пил за здоровье других, потерял свое. Špatné jídlo, špatné pití ukrasuje živobytí. Mnoho jídel, mnoho nemocí*.

Отмечает народ и духовные причины болезни – это несправедная жизнь, грехи: *Жил грешно, и здоровье ушло. Кто нравом крут, того болезни с ног собьют*. Чешская пословица *Hřích více trápí duši než nemoc tělo* подчеркивает важность духовной чистоты и гармонии, сравнивает грех с болезнью.

Но болезнь также воспринимается как враждебная сила, которая появляется неожиданно, вне зависимости от образа жизни или характера больного: *Болезнь скачет*

*в дом на переменных, а выбирается на долгих. Свят по душе, а тащись на костылях. Nemoc na koni přijíždí, a pěšky odchází.*

Существует множество паремий, в которых болезнь предстает как следствие возрастных изменений: *Старость пришла, хворь принесла. Придет старость- придет и слабость. Om starosti mogila lechit. Přebejvají léta, přebejvají nemoci. Na starost sama nemoc. Tělo stárne, choroby mládnou.*

Но болезни приходят и к молодым людям, причиной тому тяжелая, изнуряющая работа: *Укатали бурку крутые горки. Нажил дом в три окошка да килу с лукошко.* В сознании чешского народа работа, хотя и облагораживает человека, но "портит" тело. *Práce šlechtí člověka, ale huntuje tělo.*

Оставляет свои следы болезнь и на внешности человека: *Уходила, умучила, согнула да скрючила* (болезнь, лихорадка). *Болезнь человека не красит. Bolest krásy nepřidá. Nemoc a běda zatajit se nedá.*

К больному следует относиться с милосердием и пониманием: *Больной и сам не свой. Больной как ребенок. Больному человеку и мед горек. Nemospěti vše hořko.* Интересно, что представлении чешского народа окружающие не сочувствуют, а наоборот, радуются чужой болезни: *Má bolest, tvůj smích.* Для русской национальной культуры подобное представление не характерно, возможно, вследствие влияния православия.

В русской православной традиции к блаженным и слабоумным относились с состраданием, считая что они несут свой крест, называя божьими людьми. *Дурак-божий человек.* В чешских паремиях наблюдаются противоречивые суждения, одни утверждают: *Kde blázen, tu i Bůh,* другие *Koho Pán Bůh potrestat chce, nejprve mu rozum vezme.*

Человеку нельзя поддаваться болезни, нужно ей противостоять: *Дай боли волю – уморит. Поддайся одной боли да сляг - и другую наживешь.* Чешский народ считает, что, в первую очередь, необходима профилактика, каждому нужно самому заботиться о своем здоровье, не подпускать болезнь близко: *Věhej k doktorovi dřív, než nemoc přiběhne za tebou. Lépe předcházet nemoci, než je léčit.*

Болезнь – опасный и сильный враг, но существуют верные средства исцеления: *И собака знает, что травой лечатся. Лук семь недугов лечит.* А чтобы не болеть, нужно следовать простым советам: *Держи голову в холоде, живот в голоде, а ноги в тепле. Хрен да редька, лук да капуста – лихого не попустят. Chléb a ovoce zažehná mnohé nemose. Nohu v teple, nemoc v pekle.*

Русский народ иронизирует над придуманными болезнями: *Болят голова-остричь догола, посыпать ежовым пухом да ударить обухом. Заболит нос-высунуть на мороз, сам отвалится и здоров будет.* Эквивалентов среди чешских паремий нам обнаружить не удалось, можно утверждать, что посмеиваться над собой иронизировать над проблемами и трудностями – это типичные черты русского народа, не свойственные чехам.

Часто в русских пословицах и поговорках высмеиваются жалобы ленивого: *На работу боком, а с работы скоком. С печали шея сравнялась с плечами. Když se práce pedaří, musíme jít k lékaři,* – советует чешский народ.

Одно из самых верных средств лечения болезни в русской культурной традиции – это баня. Считалось, что если больному обязательно следовало попариться в бане, и если ему не становилось легче, это означало, что ему уже не излечиться. *Баня любую болезнь из тела гонит. Баня-мать вторая, кости распарит, все тело поправит.* Пословицы и поговорки, эквивалентные вышеуказанным, в чешских словарях отсутствуют, по причине

отсутствия самой реалии – бани, которая в русской культурной традиции играет очень важную роль.

Чтобы вылечиться от болезни, следует обратиться к врачу (лекарю), но русский народ относится к врачам с недоверием: *Не дал бог здоровья, не даст и лекарь. Та душа не жива, что по лекарям пошла.* В чешских поговорках успех лечения и выздоровление больного зависит не столько от врача, сколько от воли Божьей: *Lékař léčí, Bůh uzdravuje. Bůh dal život, Bůh dá i zdraví.*

Болезнь считают и некоторые черты характера, у русских это, в первую очередь, лень, злоба и жадность: *Безделье - сестра болезни. Кто зря сердит, у того голова болит. Жадность здоровью – недруг.* У чехов – зависть, глупость, болтливость: *Železo rez sežírá, a závistník od závisti umírá. Kdyby hloupost bolela, to by lidé zkusili. Od mnoha mluvení hlava bolívá.* И только от одной "болезни" не хочется вылечиться – от любви: *Láska je nemoc, a zdraví se nechce.*

Подводя итоги, можно утверждать, что болезнь в русской и чешской паремиологических картинах мира имеет общие черты (проявление божьей воли, следствие несправедного образа жизни, физиологические и духовные причины возникновения и др.) и национальную специфику (для русского народа характерны эмоциональность в восприятии болезни, ее причин и последствий, открытость, стремление к состраданию и часто ироничное отношение к болезни; чешскому народу присущ прагматизм, серьезное отношение к болезни и осознание необходимости профилактики заболеваний). Общее, по нашему мнению, обусловлено универсальностью человеческого познания и способов его вербализации, специфическое – культурными и историческими особенностями каждого из народов, сложившимися традициями и складом ума.

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

- BITTNEROVÁ, D., SCHINDLER, F. (1997): *Česká přísloví: soudobý stav konce 20. století.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-249-0442-6.
- ДАЛЬ, В. И. (1957): *Пословицы русского народа.* Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1957.
- ЗИМИН, В. И. (2002): *Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений.* Москва: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. 736 с. ISBN 978-5-462-00890-0.
- КЛИМКОВА, Л. А. (2008): *Нижегородская микропонимия в языковой картине мира* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.famous-scientists.ru/list/6941> (Дата обращения: 12.4.2016).
- КОЛЕСОВ, В., КОЛЕСОВА, Д., ХАРИТОНОВ, А. (2014): *Словарь русской ментальности.* В 2 т. Т. 1. А – О. Санкт-Петербург: Златоуст, 2014. 592 с. ISBN 978-5-86547-687-0.
- МАСЛОВА, В. А. (2008): *Когнитивная лингвистика.* Минск: ТетраСистемс, 2008. 272 с. ISBN 978-985-470-780-8.
- ОЖЕГОВ, С. И. *Толковый словарь русского языка* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/> (Дата обращения 12.4.2016).
- САВЕНКОВА, Л. Б. (2002): *Пословицы и языковой знак.* In Филологический вестник Ростовского государственного университета. 2002. № 1. С. 26-31.
- СЕМЕНЕНКО, Н. Н. (2011): *Русские пословицы: функции, семантика, прагматика.* Старый Оскол: Изд-во «РОСА», 2011. 353 с.
- ТЕЛИЯ, В. Н. (1996): *Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты.* М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.

ЯКОВЛЕВА, Е. С. (1996): *К описанию русской языковой картины мира*. In *Русский язык за рубежом*. 1996. № 1–3. С. 47-57.

**Профиль автора:**

*Наталья Наумова, магистр*

Научные интересы: сравнительная лингвокультурология

**114482@mail.muni.cz**

Университет имени Масарика

Педагогический факультет, кафедра русского языка и литературы

ул. Поржичи, д. 7

Брно, 603 00

Чешская Республика

**About the author:**

*Mgr. Natalia Naumova*

Research interests: comparative linguoculturology.

**114482@mail.muni.cz**

The Masaryk University

Faculty of Education, Department of Russian Language and Literature

Porici st., 7

Brno, 603 00

Czech Republic

# ЯЗЫК И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ<sup>70</sup>

## THE LANGUAGE AND CONCEPTUAL FORMS OF THE RUSSIAN MENTALITY

Марина Васильевна Пименова

Резюме: Статья посвящена основным концептуальным формам русской ментальности, среди которых исследователи выделяют ментализацию, идеацию и идентификацию. Основной целью работы является представление особенностей данных типов ментальности, проявляющихся на языковом (преимущественно на лексико-семантическом) уровне. Изменение форм ментальности отражается, в том числе, в смене стержневых / ключевых тропов (метонимия – метафора – гипероним), типов оппозиций (эквивалентные – градуальные – привативные оппозиции), видов художественной перспективы (обратная – прямая перспектива), единиц текста (формулы-синтагмы – словоформы), разновидностей письма/шрифта (устав – полуустав – скоропись), риторических стилей (высокий – низкий – средний) и др. Автор полагает, что в основе изменения / развития языковых категорий и единиц лексико-семантического уровня лежит семантический синкретизм как проявление формально-содержательной языковой асимметрии, а также его трансформация на различных языковых уровнях в тот или иной период истории языка.

Ключевые слова: ментальность, диахрония, синкретизм, синкретсемия, метонимия, метафора, гипероним.

Abstract: The report focuses on the main conceptual forms Russian mentality, among which researchers have identified mentalization, ideation and identification. The main aim of this work is to present the specifics of these types of mentality, manifested in linguistic (mainly lexical and semantic) level. Changing forms of mentality is reflected, including, in the shift rod / key tropes (metonymy – metaphor – hyperons), types of oppositions (ekvivalentnye – gradualness – privative opposition), the forms of artistic perspective (return – direct perspective), text units (formula syntagm – word forms), kinds of letter/font (charter – semi-uncial – cursive), rhetorical styles (high – low – average), etc. The author believes that the basis of the changes / development of linguistic categories and units of the lexical-semantic layer is the semantic syncretism as a manifestation of formal and substantive linguistic asymmetry, and its transformation at various linguistic levels in a particular period in the history of the language.

Key words: mentality, diachrony, syncretism, sinkretsemya, metonymy, metaphor, hyperons.

Древнейшей формой русской ментальности, по мнению исследователей, является ментализация (XI-XIV/XV вв.), предполагающая «...наложения христианской культуры на традиционно славянскую» (Колесов, 2014, 808), что выражается во «внедрении» «...новых символов в расхожие речевые формулы обыденной речи» (Колесов, 2014, 282). Идеологической основой данной концептуальной формы является философский номинализм, в центре внимания которого находятся *вещь* и *образ* (словесные знаки подчиняются *образу*). По определению В. В. Колесова, «...номинализм понимается как установка народного сознания, согласно которой в центре внимания находится вещь в ее цельности (из нее исходят), и потому соотношение слова и идеи (знака и значения) требуется подчинять согласованию не отдельных признаков вещи, а целостности вещей» (Колесов, 2007, 31).

На лингвистическом уровне ментализация проявляется в преимущественной разработке объема понятия вследствие развития *метонимических переносов* (ассоциаций по смежности), что «...определяется важностью не сходства, а общности функции или чисто внешне – смежности (часть как целое, род как совокупность видов и т. п.)» (Колесов, 1989,

<sup>70</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Проект «Оценка и концептуальные формы русской ментальности в диахронии», № 16-34-00020 а1.

145). И. И. Смирнов подчеркивает, что «ассоциация по смежности – не что иное, как мыслительный переход от одного объема значения к другому, причем пересечение границы, разделяющей эти объемы, происходит при условии, что они будут одинаково удовлетворять общему дифференциальному признаку и обладать одинаковой способностью к участию в логическом выводе» (Смирнов, 1979, 177). Перенесение значений по смежности объемов понятия (*метонимия*) оказалось важным в формировании многозначности русского слова, в лексических изменениях.

Период ментализации отличается связанным с конкретным ритуальным действием психофизиологическим «сенсорным», или «сенсорно-моторным», способом абстрагирования (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, И. П. Павлов, И. М. Сеченов и др. – Лопутько, 2001, 104-112), который основан на синкретизме (греч. *συνκρητισμός* – соединение, объединение, связывание) чувственного созерцания и логической деятельности мышления человека (Пименова, 2007, 34-63). Под семантическим синкретизмом понимают, начиная с классической работы «Об асимметричном дуализме лингвистического знака» одного из членов Пражского лингвистического кружка С. О. Карцевского (1929 г.) (Карцевский, 1965, 83-90), явление формально-содержательной языковой асимметрии означающих и означаемых (В. Скаличка, Р. Якобсон, Ш. Балли, Н. Д. Арутюнова, Г. П. Мельников, В. Г. Гак и др.). Данный термин последовательно используется в работах историков языка ленинградской/санкт-петербургской школы (Б. А. Ларин, В. В. Колесов, О. А. Черепанова, С. А. Аверина, Д. Г. Демидов, Ф. Н. Двинятин и др.). От «смежных» явлений формально-содержательной асимметрии семантический синкретизм отличается невозможностью его «разрешения». Мы полагаем, что «неразрешимый» синкретизм – это особая лексико-семантическая категория, которую мы в своих работах (Пименова, 2007; Пименова, 2011) предлагаем называть термином синкретсемия (по аналогии с «устоявшимися» терминами, обозначающими семасиологические категории – *полисемия, дисемия, эврисемия, энантиосемия*), различая, во-первых, «содержательную» синкретсемию (при наличии синкретичного означаемого: один знак – два и более нерасчлененных значений, связанных с двумя/более сигнификатами и/или денотатами), во-вторых, «формальную» синкретсемию (при наличии синкретичного означающего: два и более нерасчлененных знака – одно значение).

В связи с наличием семантического синкретизма модель развития лексического значения может быть представлена, на наш взгляд, как движение по спирали: синкретизм – расчленение синкретизма – возникновение синкретизма на новом уровне развития языка, а не по прямой линии – от прямого значения к переносному, от конкретного к абстрактному, от дескриптивного/нейтрального к оценочному, как это представлено в целом ряде лингвистических исследований (см., например, работы Г. Н. Лукиной, М. Ф. Мурьянова, Г. А. Николаева, З. М. Петровой, М. И. Черемисиной, Т. А. Черняковой, А. Н. Шрамма и др.).

В древнейший период спираль-пружина сжата до плоского состояния в этимоне, слове-синкрете (В. В. Колесов), «дописьменном» концепте (Ю. С. Степанов) – это «содержательная» (сигнификативная) синкретсемия, что подтверждается теорией и практикой так называемой «множественной этимологии» (Маковский, 1996, 6), а также многообразием ассоциативных символических связей. Например, и.-е. имя *\*krasa*, образованное от глагола, этимологи возводят одновременно к *\*krēsiti* ('оживлять, освежать; воскрешать') и *\*kresati* ('высекать искру, создавать огонь') (Трубачев, 1985, 95-

97), праслав. \*svěť – к и.-е. \*k<sub>1</sub>uei- (свѣтъ), и.-е. \*kvěť, \*kvisti (цвѣтъ, цвисти), и.-е. \*k<sub>1</sub>uen-to (\*svēt-; свѣт-) (Фасмер, 1996, 575-576). А.А. Потебня отмечает, что *краса* символизирует положительные признаки, связанные с природной таксономией дискретных объектов: жизнь, ее возобновление и поддержание – огонь, красота, молодость, цветение, весна, веселье, свежесть, *свет* – ‘цветение жизни’: красота, любовь, веселье; ‘святость’: истинность, праведность, миропорядок (Потебня, 1914, 35-36).

Текст в этот период понимается как откровение: древнерусские книжники специализировались на переписывании одного и того же текста (который, вероятно, они знали наизусть); сознательная правка текста-образца была в принципе невозможна. Текст создавался в результате соединения традиционных формул-синтагм/синкретем (Пименова, 2007, 50-66) – это был, по определению Д. С. Лихачева, «открытый текст», или «открытая традиция» (Лихачев, 1979), поскольку его истинность проверялась не путем критического сравнения с другими текстами, а повторяющимся восприятием образцов. Средневековый текст не знает нормы, поскольку еще не познана система языка. Вместо нормы присутствует «широкое представление о норме», т. е. ориентация на «образ и подобие» – на образцовый текст и на понятие (апостольского) *достоинства текста* (Пиккио, 2003, 484). В X-XIV вв. буква противопоставляется звуку как основной элемент культуры («буквализм»): в *уставном письме* каждая буква выписывается отдельно. Тексты заимствуются как образец, согласно их сакральному «достоинству» (Колесов, 1989, 11), и на этих образцах *высокого стиля* постепенно формируется славянский литературный язык.

Для периода ментализации характерна *обратная перспектива*, предполагающая на уровне текста раздвоение смысла и удвоение форм и в связи с этим – *эквиполентный (равноценный) принцип* как древнейший принцип квалификации объектов по их нечленимой ценности (Колесов, 2002, 405). Примерами эквиполентных оппозиций являются противопоставления типа *правый – левый, чет – нечет, свет – тьма, белый – черный / красный – черный, мужской – женский* и под.

«Раздвоение смысла и удвоение форм» проявляется в трансформации сигнификативного синкретизма слова-этимона – в растяжении семантической «пружины» и сужении-конкретизация синкретичного значения одновременно с расширением его лексического выражения («формальная» синкретсемия), что находит выражение в основанных на метонимии минимальных единицах древнего текста, которые мы предлагаем называть термином синкретемы (корень *синкрет-*). Например: (парные именованья) радость и веселье, по образу и подобию, плач и рыдание, солнце и луна, хлеб да соль, стыд и срам, путь-дорога; (сочетания с постоянными эпитетами) красна девица, добрый молодец, серый волк, зелено вино; (этимологические фигуры) трубы трубят, стрелой застрелить, мосты мостити, свѣт свѣтлыи; (описательные глагольно-именные обороты) молитву сотворити, цѣловати крестъ, въсѣсти на конь (подробнее см. (Пименова, 2007, 52-69)).

Следующая концептуальная форма русской ментальности, как отмечает В. В. Колесов, – идеация (XIV/XV–XVII/XVIII вв.), основанная на философском реализме, который с начала XV в. стал основным содержанием великорусского мировосприятия. Главное для реализма – *слово, Логос, символ* (словесные знаки подчиняются символической установке). Реализм исходит не из вещи, как номинализм, а из слова, видя в нем самую суть связей, существующих между вещью и идеей (понятием); идея для реалиста столь же существенно реальна (реальность – действительность, эссенция –

сущность), что и сама вещь, а дух и духовность столь же действенны, что и тело (дело) (Колесов, 2007, 30).

На лингвистическом уровне в период идеации происходит разработка содержания понятия вследствие *метафорических переносов* (ассоциаций по сходству, отношений аналогии). «Отношение аналогии утверждает себя постольку, поскольку одному обозначаемому объекту вменяются характерный признак и семантическая позиция, заимствованные из другого объекта, благодаря чему оба явления попадают во вновь образованный смысловой класс, становятся сходными» (Смирнов, 1979, 176). Для реалиста важна установка на метафору, то есть на свободное оперирование всеми признаками, уже извлеченными сознанием из цельности вещей по их сходству и представленными в языке самостоятельной частью речи (в форме имени прилагательного).

В этот период образуются многочисленные производные слова от этимона (слова-синкреты), за которыми с XVI-XVII вв. закрепляется тот или иной компонент первоначально синкретичного значения (форма расширяется/множится, а содержание сужается/конкретизируется), то есть происходит еще одно расчленение семантического синкретизма. Приведем примеры производных слов от слов-синкрет *\*krasa* и *\*svěť*: красноличьи, благокрасныи, красогласование, краснорѣчие, красивъ, прѣкрасныи, оукрашение, некрасныи, преоукрашение, безкрасие, некрасота, красьба, украшати, преоукрашати, преоукрашено, красоватися; свѣтозрачныи, свѣтлошумныи, свѣтлоукрашение, освѣтляти, прѣсвѣтлыи, освѣщати, усвѣтити, просвѣщати, свѣтло, свѣтлость, свѣтлорѣчивыи, мѣногосвѣтлыи и т. д. (см. также Пименова, 2007, 222-335)).

В начале XV в. важным стало не только повторяющееся восприятие текста как ритуальное оправдание его святости, но и повторение как *текстовое варьирование* ключевых слов, свойственных средневековой культуре. Варьируется не только функция, то есть восприятие текста, но и система – средства воплощения этого текста, что особенно характерно для *стиля плетения словес* Епифания Премудрого. В его текстах прежние устойчивые единицы (синкретемы) расчленяются на словоформы и «рассыпаются» по тексту, например (этимологические фигуры): ««Коль много лет мнози философи еллинстии събирали и составляли грамоту греческую, и едва уставили мноземи труды и многими времена, едва сложили, Пермьскую же грамоту единь чрьнецъ сложил, един составил, един счинил, един калогер, един мних, един инок, Стефан глаголю, приснопомнимый епископ, един в едином время, а не по многа времена и лета, якоже и они»», но един инок, един въединеныи и уединяся, един, уединеныи, един у единого Бога помощи прося, един единого Бога на помощь призываа, един единому Богу моляся и глаголя..»»» (Жит. Стеф.).

Таким образом, в связи с выделением из формулы-синтагмы/синкретемы отдельной словоформы постепенно возникает совершенно новый тип передачи информации, причем семантическая компрессия сопровождается формальным усилением слова посредством аффикса. Это приводит к окончательному освобождению слова от контекста и к семантическому разведению значений прежде синкретичного по смыслу слова.

В XV-XVII вв. на основе воспроизводящего устную речь среднего стиля формируются национальные литературные языки славян. В этот период господствует *полуустав* со сложной системой сокращений и упрощений в графике, в орфографии символические написания все чаще сменяются традиционными, эквиполентный принцип сменяется *градуальным (иерархическим)* принципом квалификации объектов по степеням

признаков. Так, например, прежние двучленные парные именованья преобразуются в триады: радость и веселье и ликъствованье, по образу и подобию и существу, плачь и рыданье и вопль.

Следующая концептуальная форма русской ментальности – это идентификация (XVII/XVIII - XXI вв.), основывающаяся на базе философского концептуализма, в рамках которого складывается понятие о логически выверенном *понятии* как основной содержательной форме слова (сам термин *понятие* появился только в начале XVIII в.) (Колесов, 2007, 31). Концептуализм полагает, что слова и вещи в одинаковой мере реальны в своей вещной определенности как противопоставленные идеальности понятия. Происходит соединение *объема* и *содержания понятия*, выработанных в слове на предыдущих этапах развития языка (то есть синтез результатов ментализации и идеации).

В XVII в. старая концепция текста сменяется новой, более рациональной, признающей относительную ценность отдельного текста. Истинность текста проверяется постоянно в столкновении со способностями и подготовкой читателя, с постоянно растущим уровнем общественного сознания и т. п. Рациональность относительности пропитывает подобное восприятие текста, который становится *средством*, лишаясь ранга *цели* и утрачивая свою абсолютность как факт определенной культуры. Это ориентация на *парадигму языка*, а не на синтагму текста, на творческую *метафору*, а не на механически воспроизводимую метонимию. *Норма* понимается как совокупность наиболее устойчивых реализаций языковой системы, отобранных и закрепленных в процессе языковой коммуникации, для нормы важны *стабильность*, *вариантность* (форм) и сознательная *кодификация*. В явлении нормы есть познанная система, исторически фиксирующая состоявшиеся изменения в языке. На первый план выходит проблема *содержательности*, *смысла* и *ментальности*, а поэтому тексты уже не воссоздаются по образцам, но варьируются по типам и конструируются, отражая индивидуальные сферы человеческой деятельности в рамках данной цивилизации. В текст допускаются элементы низкого стиля, поскольку они отражают эмоционально-экспрессивную сферу личного отношения к высказыванию. Запись уже не поспевает за мыслью, развивается *скоропись*. Происходит смена обратной перспективы *на прямую*, свойственную современному восприятию реального ряда «вещей», а также распространение *привативного (маркированного) принципа* по признаку различения, градуальные оппозиции сменяются маркированными (например: *добро <+> – зло <->*, *красивый <+> – безобразный <->*, *умный <+> – глупый <->*, *польза <+> – вред <->* и т. п.).

Категория «содержательной» синкретсемии реализуется на новом уровне развития языка в нескольких видах: во-первых, родовых понятий – гиперонимов, которые «вбирают» в себя прежние ряды производных единиц, например: *красивый* – красныи, прѣкрасныи, лѣпый, добрыи бѣлыи, свѣтлыи, радостныи, видныи и т. д. (*денотативная синкретсемия*); во-вторых, основных «ключевых» слов национальной культуры, имен концептов, например: *бытие, благо, грех, добро, дух, душа, духовность, жалость, истина, красота, красный, крест, кручина, лихость, правда, свет, святость, свобода, слово, совесть, терпение, уныние* (см. (Колесов, 2014а)) (*сигнификативная синкретсемия*); в-третьих, переносных метафорических значений, например: *кремень* – (перен.) 'о человеке с твердым характером', *лиса* – (перен.) 'хитрый, лживый человек' (*денотативно-сигнификативная синкретсемия*). «Формальная», или *структурно-синтагматическая синкретсемия*, представлена как в современной фразеологии, так и в

«переходных» явлениях/коллокациях, восходящих по модели к древним синкрететам (типа *стыд и срам, жив-здоров, сикось-накось, штучки-дрючки, житье-бытье, супер-пупер, елки-палки; детский сад, минеральная вода, зачетная книжка, средний класс, голубые береты, цветная революция; капают капли, гремит гром, снится сон, варится варенье; держать ответ, идти на контакт, наводит скуку, предаваться воспоминаниям, проходить стажировку, чувствовать беспокойство* и под.).

Таким образом, в период древнерусской ментализации через механизм метонимии разрабатывается *объем понятия* синкретичных лексических единиц, что позволило овладеть всеми ценностями христианской культуры, а также «запустить» процесс формирования общерусского языка. В период средневековой идеации при помощи метафоры было разработано содержание понятия, благодаря чему были переработаны все полученные путем заимствования символы с точки зрения важнейших различительных признаков, и тем самым христианская идеология была «привита» к корню народной культуры. В период идентификации в словесном знаке произошло согласование объема и содержания понятия, что привело к воссозданию в нем понятийного значения и возникновению форм семантического синкретизма на новом уровне развития языка.

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

- КАРЦЕВСКИЙ, С. О. (1965): *Об асимметричном дуализме лингвистического знака*. In Звегинцев, В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 2. Просвещение: Москва, 1965. С. 85-90.
- КОЛЕСОВ, В. В. (1989): *Древнерусский литературный язык*. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1989. 295 с.
- КОЛЕСОВ, В. В. (2002): *Философия русского слова*. Санкт-Петербург: ЮНА, 2002. 448 с. ISBN 5-86720-013-2.
- КОЛЕСОВ, В. В. (2007): *Реализм и номинализм в русской философии языка*. Санкт-Петербург: LOGOS, 2007. 384 с. ISBN 978-5-87288-365-4.
- КОЛЕСОВ, В. В. (2014): *Древнерусская цивилизация. Наследие в слове*. Москва: Институт русской цивилизации, 2014. 1120 с. ISBN 978-5-4261-0136-4.
- КОЛЕСОВ, В. В. (2014а): *Словарь русской ментальности: в 2 т.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2014. Т.1. 592 с. Т. 2. ISBN 978-5-86547-687-0.
- ЛИХАЧЕВ, Д. С. (1979): *Поэтика древнерусской литературы*. Москва: Наука, 1979. 376 с.
- ЛОПУТЬКО, О. П. (2001): *Устойчивая формула в истории русского литературного языка (X-XV вв.)*. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2001. 226 с. ISBN 5-85921-197-Х.
- МАКОВСКИЙ, М. М. (1996): *Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: образ мира и миры образов*. Москва: Владос, 1996. 416 с. ISBN 5-87065-101-8.
- ПИККИО, Р. (2003): *Slavia Orthodoxa: литература и язык*. Москва: Знак, 2003. 720 с. ISBN 5-94457-025-3.
- ПИМЕНОВА, М. В. (2007): *Красотою украси: выражение эстетической оценки в древнерусском тексте*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, Владимир: ВПГУ, 2007. 415 с. ISBN 978-5-8465-0699-2.
- ПИМЕНОВА, М. В. (2011): *Лексико-семантический синкретизм как проявление формально-содержательной языковой асимметрии*. In Вопросы языкознания. 2011. № 3. С. 19-48. ISSN 0373-658X.

- ПОТЕБНЯ, А. А. (1914): *О некоторых символах в славянской народной поэзии*. Харьков: Тип. «Мирный труд», 1914. 243 с.
- ТРУБАЧЕВ, О. Н., ред. (1985): *Этимологический словарь славянских языков: праславянский лексический фонд*. Вып. 12. Москва: Наука, 1985. 187 с.
- ФАСМЕР, М. (1996): *Этимологический словарь русского языка*. Т. 3. Санкт-Петербург: Терра-Азбука, 1996. 832 с. ISBN 5-7684-0023-0.

**Профиль автора:**

*Марина Васильевна Пименова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: история русского языка, современный русский язык (лексикология).

**pimenova-vgpu@yandex.ru**

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
Педагогический институт, кафедра русского языка  
г. Владимир, ул. Горького, 87  
600000

**About the author:**

*Marina Vasilievna Pimenova, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: history of the Russian language, modern Russian language (lexicology).

**pimenova-vgpu@yandex.ru**

Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs  
Pedagogical Institute, Department of Russian Language  
Vladimir, Gorky st., 87  
600000

## THE PLACE OF RUSSIAN IN THE LINGUISTIC IDENTITY STRUCTURE OF A MODERN UKRAINIAN

### МЕСТО РУССКОГО ЯЗЫКА В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УКРАИНЦА

Olena Polovynko,  
Tetyana Shcheglova

**Abstract:** The article deals with the factors that have influence on the linguistic identity formation of a modern Ukrainian. This article attempts to describe the language situation in Ukraine. On one hand, even after the independence proclamation and assertion of status of Ukrainian as the state language, a considerable part of population continues to speak Russian. On the other hand, restriction of the spheres of Russian usage, and insufficient Ukrainian language competence of representatives from various professional fields has led to the the promotion of a general expansion of a phenomenon known as *surzhyk*. One of the spheres of living, where Ukrainian takes the main position during independence on the territory of almost all state, is the sphere of education. Although, a consequence of this situation in many cases is pupils' passive mastery of Ukrainian. Even after attempts of realizing serious state educational programs, we realistically do not have hopes to increase the level of Ukrainian mastery. At secondary schools Ukrainian is studied as a subject, but, according to the poll, taken by our scientists, it doesn't influence on the quality and quantity of communication in Ukrainian in private and public life. Ukrainians of different ages, members of various social groups, and residents of some regions participated in the poll. This poll is empiric base of the given research. One of the results of this poll is that most respondents' recognized the irrationality of the removal of Russian as a compulsory language from school curriculum. The poll results have helped to determine the peculiarities of linguistic identity of representatives of different generations, and show tendencies to form linguistic identity of Ukrainian pupils.

**Key words:** linguistic identity, language situation, language policy, state language, title language, native language, *surzhyk*.

**Резюме:** В статье выявляются факторы, влияющие на формирование языковой личности современного украинца. Предпринимается попытка описать языковую ситуацию в Украине. С одной стороны, даже после провозглашения независимости и отстаивания статуса государственного за украинским языком значительная часть населения продолжает говорить на русском. С другой – ограничение сфер использования русского языка и недостаточная языковая компетенция представителей различных сфер профессиональной деятельности способствует повсеместному распространению такого явления, как *суржик*. Одной из немногих сфер жизнедеятельности, в которой украинскому языку за годы независимости удалось занять главенствующую позицию на территории практически всего государства, является сфера образования. Однако следствием такой ситуации во многих случаях становится лишь пассивное владение школьниками украинским языком. Даже в результате реализации серьезных государственных программ образования населения надеяться на повышение уровня владения гражданами украинского языка особенно не приходится. В общеобразовательной школе украинский язык изучается как предмет, однако на качество и на объем общения по-украински в частной или общественной жизни это практически не влияет, о чем свидетельствует осуществленный нами опрос. Именно анкетирование послужило эмпирической базой данного исследования. Одним из результатов опроса стало признание большей половиной респондентов нерациональности выведения из обязательного школьного образования русского языка. Результаты анкетирования позволили установить особенности языковой личности представителей разных поколений, а также наметить тенденции в формировании языковой личности украинских школьников.

**Ключевые слова:** языковая личность, языковая ситуация, языковая политика, государственный язык, титульный язык, родной язык, *суржик*.

The collapse of the Soviet Union resulted, among other things, in changes in the language situation in the post-Soviet republics. Before 1991, the Russian language had the status of more prestigious language for communication and it was an indicator of an educated population.

Gradually in some areas its status «declined» under the influence of state language policy not always friendly towards it: «As the majority of the new states declared their national language to be the sole state language and launched forceful policies of derusification, members of Russian-speaking communities were compelled to adjust their linguistic repertoires, practices and narratives of identities to the new linguistic regimes» (Ryazanova-Clarke, 2014, 2).

Ukraine became one of the new republics, where one language was proclaimed as the state one - the language of the titular nation, and a derusification course has been set but it is not consistent. The language situation in Ukraine has remained quite controversial for a long time: the vast number of ethnic Ukrainians (their number is at least 80%) live in the country where the language of everyday communication in many areas is Russian. At the same time long-term coexistence of two related languages has led to the formation of the phenomenon known as *surzhyk*, or mixed language. In the recent years the conditions for the widespread expansion of this language form has proved to be very «favourable»: the use of the Russian language is being restricted but at the same time there are no real steps to improve the level of the Ukrainian language mastery for the representatives of the various professional fields. It may be no accident that Ukrainian socio-linguists' recommendations, among other things, still include the request to oblige all state authorities to learn the Ukrainian language (see., eg, Савойська, 2015, 239).

The presence of *surzhyk* in the list of the main forms of communication does not permit to qualify the language situation in Ukraine neither as bilingualism, nor as original diglossia, and the citizens of Ukraine can be divided into a few categories:

- 1) monolinguals speak one of the most common language in the state. It should be noted about the existence of two poles in Ukraine: on the one hand, Ukrainian-speaking Ukrainians with purely national mentality; on the other hand – Russian-speaking Russians with Russian identity;
- 2) bilinguals, who master Ukrainian and Russian equally – are the largest group, which is in the middle – Ukrainians with the good Russian language and Russians who know Ukrainian and gravitate towards Russian, Ukrainian and Soviet identity;
- 3) trilinguals, who, depending on the situation, can use Ukrainian, Russian or *surzhyk*. Here we can present the data obtained during our own research – they are about 12% of the respondents – in their case, we cannot speak about a low level of education of a speaker. In this case, probably, an attempt to adapt the interlocutor' speech or situational discourse is realized.

We have to accept the existence of the fourth category – people who speak *surzhyk* only. In the areas covered by our research, they are at least 6% of population. This category consists mostly of the residents of villages, as well as people originating from villages who have education not higher than secondary.

The empirical base is the results of our own sociolinguistic research, conducted in Ukraine since the beginning of 2016, aimed to fill the gap in socio-linguistic studies of the language situation in Ukraine in recent years. It should be emphasized that all obtained results of our research are based on the subjective statements of the respondents but, at the same time, we take into account the opinion of Ukrainian citizens of all ages (from 18 to 80), members of the most diverse social population strata, residents of several regions. We have also recorded conversations with the residents of two regions in order to describe a particular kind of *surzhyk* and to compare one of the Ukrainian dialects. Also, we have examined several written works of pupils and students.

In the poll, at present, 700 residents of Kyiv, Cherkasy, Kharkiv, Dnipropetrovsk, Zaporizhia, Odesa and Kherson regions have taken part. They represent the centre and south-east of the country as one of the most representative region in Ukraine as a whole, according to ethnicity of its residents, and its location between the more ukrainized western regions and more russified eastern ones. In addition, according to previous researches, the greatest number of «mixed language» speakers live in these regions.

One of the key concepts of this study is the notion of linguistic identity. Under the linguistic identity, following Y. N. Karaulov, we mean a set of human abilities and characteristics that determine the creation and perception of language products (Карaulов, 1989). The linguistic identity structure seems to Y. N. Karaulov as consisting of three levels, the first of which is verbal and semantic which suggests normal mastery of natural language by a speaker (Карaulов, 1989).

Residents of Ukraine speak several languages at the same time (along with Russian and Ukrainian, residents speak an uncodified language system known as *surzhyk*), and it is so difficult to evaluate how «normal» is the mastery of each of these languages for both speakers and researches.

For example, more than 85 % of our respondents, when answering the question about the level of the Ukrainian language mastery, chose the option «speak fluently, read, write». Almost 88 % of respondents also chose the same answer to the same question concerning the Russian language. The situation is quite positive, but during personal communication with respondents, it is easy to reveal imperfect mastery of a particular language. Even those who spoke *surzhyk*, they sometimes assessed their knowledge of Russian and / or Ukrainian as rather high.

A lot of school teachers say that in recent years not only literacy in the Russian language has decreased among pupils, but also a desire to study it. It is interesting that pupils motivate their unwillingness to study the Russian language by the fact that they master it anyway. At the same time most of adults (respondents of full age), most of who studied Russian at school, advocate that the Russian language should be taught at school – not as a state language, but at least as a foreign language.

Real literacy of students, who do not learn the Russian language at school, leaves much to be desired. We have analyzed the mistakes made by pupils and students in dictations in the Russian language. They often:

- 1) use Ukrainian letters – it is the most common type of mistakes. In fact, the differences between graphics systems of the Russian and Ukrainian languages are covered by a small number of peculiarities, but pupils and students, who do not have the practice of writing in Russian, either forget, or do not know about them. As a consequence, Russian words are written in accordance with Ukrainian graphics rules «знаєт»; «ідеальний»; «йож» instead of *знает, идеальный, ёж*<sup>71</sup> and so on;
- 2) write according to phonetic principle, which is the basic principle of the Ukrainian language spelling, so unstressed vowels and consonants in a weak position are not checked by control words or they do not understand the words, and as a result they do not correlate the words with their cognates, e.g., in a word-combination *росистая свежесть груш*<sup>72</sup> a word *росистая* was written incorrectly by almost all pupils and students: «*расистая*», or «*рассистая*», or «*россистая*»; in the word-combination

---

<sup>71</sup> rus. (he) knows, ideal, hedgehog

<sup>72</sup> rus. dewy freshness of pears

*изразцовая печь*<sup>73</sup> adjective was written as «*израсцовая*» without seeing links with a control word *изразец*<sup>74</sup>;

- 3) have no idea about the roots with alternating vowels and write in accordance with the norms of the Ukrainian language: «*наростая*», instead of *нарастая*<sup>75</sup>, «*зоря*», instead of *заря*<sup>76</sup>, etc.;
- 4) write prefixes and suffixes in accordance with the rules of the language taught at schools. So, *з-* prefix is used instead of *с-*, for example, «*згорбившись*» (instead of *сгорбившись*<sup>77</sup>); in suffixes of adjectives and past participles they often write one *н*, for example, «*деревяный*», «*утреный*», «*подобранный*», instead of *деревянный*, *утренний*, *подобранный*<sup>78</sup>;
- 5) have lack of knowledge about the rules of hard and soft sign writing. As to a hard sign, it should be noted, that students do not know about it or forget about its existence at all and write, for example, «*неизясный*» instead of *неизъясный*<sup>79</sup>. A soft sign is used or inappropriately, for example, «*близь*» *дома*, «*черешень*» instead of *близ дома*, *черешен*<sup>80</sup>, or it is absent where it is not required according to the writing norms of the Ukrainian language: in the form of the second person singular of verbs such as «*спускаешся*», at the adverbs ending such as «*настеж*» instead of *спускаешься*, *настежь*<sup>81</sup>, etc.

The tendency of recent years is the reduction of the number of schools with Russian language teaching and even refusal of teaching Russian as a foreign language. It is naturally, according to L. A. Kudriavtseva that the state supports school with a state language of instruction, but now the Russian language is generally not included into a compulsory part of a curriculum of primary and secondary schools with the Ukrainian language instruction (Кудрявцева, 2010, 592). The Russian literature is in no less sad situation, it has stopped to exist as an independent academic discipline, it has a small part (approximately 17 %) in the course of world literature. Moreover, parents are indisposed by that fact that their children study the world-famous works of Russian classical authors, translated into the Ukrainian language (Кудрявцева, 2010, 593).

Decreasing the number of schools with the Russian language instruction is postulated primarily as a decisive rejection of the Soviet ideology, and only then as a means of national consciousness formation and patriotic education. Although, education and upbringing of young generation, in our opinion, should not depend on politics and ideology anyway. It seems to us that the study of language, which is spoken by half of population, one third considers it as a native, which «is the language of international communication, an important means of getting information, scientific knowledge and cultural wealth» (Кудрявцева, 2010, 590), should not be limited, it can and should help to form a full linguistic identity, mastering several languages at a proper level.

Meanwhile, we are witnessing the formation of hostile feelings towards the Russian language by the ruling authorities, some of media and other subjects of language policy and, as

---

<sup>73</sup> rus. tiled stove

<sup>74</sup> rus. tile

<sup>75</sup> rus. growing

<sup>76</sup> rus. dawn

<sup>77</sup> rus. hunched

<sup>78</sup> rus. wooden, morning, handpicked

<sup>79</sup> rus. inexplicable

<sup>80</sup> rus. near the house, (of) cherries

<sup>81</sup> rus. (you) go down, wide opened

a result, decreasing the general level of education among young generation: «The reference to the imperial roots of the current prevalence of Russian implied its role as the language of the former empire or even, in view of the strong support of many speakers of Russian for the restoration of political unity of Ukraine and Russia, the language (as a weapon) of the empire which has not yet become a thing of the past and can still strike back» (Kulyk, 2014, 125). The other extreme is that «in the situation, when the majority of the mass medias is in Russian – most TV programs and newspapers are in Russian – then education remains the only place where the state policy is implemented, while it should be implemented in all social spheres» (it is cited by Kalynovs'ka, 2009, 223).

The contradictions of a present language situation demonstrate clearly the results of our poll presented in the following table:

	Ukrainian	Russian	Ukrainian and Russian	<i>Surzhyk</i>	<i>Surzhyk</i> + Ukrainian and / or Russian
Language spoken in family	16 %	48 %	9 %	17 %	10 %
Language of communication spoken outside home	15 %	39 %	28 %	6 %	12 %
Language which you would like to speak outside home	41 %	29 %	22 %	2 %	1 %
Native Language	50 %	29 %	19 %	1 %	0,5 %

As an explanation to the third column, we note that about 5% of respondents have expressed indifference concerning the preferred language of communication; to the fourth column – about 0,5 % have chosen as a native language something else (language of their ethnicity).

Considering the relatively small number of respondents, as well as the difficulty to engage respondents of all regions of Ukraine, we cannot claim absolute accuracy of the results. However, even if we take into account their proximity, we can state an obvious contradiction: a large portion of the population has an appetite to speak Ukrainian – this appetite is being fuelled by the ongoing events of the last years. Nevertheless, in many regions of Ukraine, Russian is still the predominant language used. The official title language is not even the next concurrent form of communication; this place is taken by *surzhyk*.

Some scientists consider the term «linguistic identity» as redundant «because «non-linguistic identity» does not exist. A person can become a linguistic identity only in the process of socialization, and it is impossible without national language mastering» (Чудинов, 2007).

The notion of linguistic identity, thus, already means national language mastery, but, of course, *surzhyk* speakers who do not master the Russian or Ukrainian literary language, it is no doubt, may apply to have a linguistic identity status. On the other hand, should *surzhyk* be considered as a language (independent linguistic means), if there are people who master only it?

The problem with the definition of the notion of *surzhyk* is still relevant. We understand *surzhyk* as the Ukrainian-Russian bilingual mixed language. Recorded interviews with residents

of one of the villages of Dnipropetrovsk region made it possible to reveal the main features of this mixed language:

1. Stressed vocalism is characterized by the presence of six vowel phonemes: [мовч'áлы], [һотóвылы], [тар'éлоч'ка], [појíхалы], [кыц'ка], [шúба]<sup>82</sup>.
2. As for unstressed vocalism, here we can see a mixture of pronunciation rules of the Russian and Ukrainian languages. We can state either inconsistent retention of unstressed [o] ([һоло́дна], [молод'óш], [пооб'иш:áв], [һапы́сано], [пéрвоһо]<sup>83</sup>), or inconsistent retention of unstressed [a] ([в духо́вач'к'и], [кан'éшна], [пайдú], [тава́р'иш:'], [харашо́], [каф'ийкú звары́т']<sup>84</sup>). The distinction between the vowels [a] and [o] in unstressed positions after hard consonants (retention of unstressed [o]), is characteristic of the Ukrainian language, and it can be seen, as a rule, in the Ukrainian words, but non-distinction of the relevant vowels in the same positions (retention of unstressed [a]), is the norm of the Russian literary language and observed in russisms. That is, a speaker subconsciously distinguishes elements of different languages and pronounces them in a proper way.
3. We can also state one of the types of unstressed vocalism after soft consonants, namely retention of unstressed [и] ([с'ил'óдка], [ч'иты́р'и], [отм'ич'áлы]<sup>85</sup>), however, and it also appears very inconsequently: [н'ел'eháл'но], [вм'éс'т'е], [т'ехноло́һ'ији]<sup>86</sup>.
4. Influence of the Russian literary language appears much in the consonant system, in particular, there is devocalization of voiced consonants in a weak position ([һóт], [шокола́т], [дыты́на ш малá], [роска́зувала], [в һаһрúску]<sup>87</sup>). However, in the Ukrainian words (even with some modifications) voiced consonants in a weak position can keep their quality: [одкры́й], [д'áд'ко], [вчылыс'а]<sup>88</sup>.
5. Vocabulary is another level where interaction of Russian and Ukrainian shown as strongly as in phonetics. In each sentence there are both the Ukrainian and Russian words: [в'ýн рóбе в аһ'éнств'и по н'идв'ýжымост'и]<sup>89</sup>, [һона́ лúч:'е потрáтыц:'а на дорóһу, ч'им на јýжу]<sup>90</sup>, [ба́т'ко јим пооб'иш:áв, шо мы на веч'ер'у прыјýдым, а потóм подывы́вс'а, шо сн'ýһ идé и л'óд п'ид һызóм...]<sup>91</sup>.

Thus, *surzhyk* really should be recognized as a unique Ukrainian-Russian form of communication. In our opinion, it is not quite correctly to say, that it is a form of the Ukrainian language with Russian inclusions.

Our research, done in one of the villages in Zaporizhia region permits to tell that we deal with *surzhyk*, but not the dialect of the Ukrainian language.

The village is now on the brink of extinction, its population does not exceed forty people, and mostly they are the elderly. The residents' speech belongs to the south-east group of dialects and it is interesting because the residents are mostly ethnic Ukrainians living in the area since

---

<sup>82</sup> surzh. (they) were silent, (they) were cooking, (small) plate, (they have) departed, cat, fur coat

<sup>83</sup> surzh. (she is) hungry, youth, (he) promised, (it is) written, first

<sup>84</sup> surzh. in the oven, of course, (I) will go, comrade, well, to make coffee

<sup>85</sup> surzh. herring, four, (we) were celebrating

<sup>86</sup> surzh. illegally, together, technologies

<sup>87</sup> surzh. year, chocolate, (but) child (is) small, (she) were narrating, in a load

<sup>88</sup> surzh. open!, uncle, (she) studied

<sup>89</sup> surzh. He works in real estate agency

<sup>90</sup> surzh. She would rather spend (money) on the trip than on food

<sup>91</sup> surzh. Father promised them that we would come for Christmas and then he saw what it was snowing and there was ice at the bottom...

the Second World War, and their bright local dialect has not been influenced externally by the Russian language.

The composition of vocalism of this dialect, comparing with others, does not significantly differ from the Ukrainian literary language. Stressed vocalism is characterized by six vowel phonemes. As for unstressed vocalism, we observe here:

- 1) in unstressed syllables [e] is pronounced as [ы], or [еы]: [деыреывја́на], [л·еыжа́л·ы], [до пјадыс'аты дывја́ты]<sup>92</sup>;
- 2) unstressed [o] often has more or less features of [y], whereby this sound has moderate «retention of unstressed [y]» not only before syllable with [y]: [п'ид со́ломоужоу], [коурзы́на], [тоуд'и́], [коул·оуты́л·ы]<sup>93</sup>. Even non-labialized vowel [a] can have features of [y]: [куструл'кы́]<sup>94</sup>;
- 3) hyper «retention of unstressed [o]» which is not only the change of initial [a] through [o] but the change of initial or middle [y] through [o], e.g.: [ока́ц'ија], [бома́ha]<sup>95</sup>. But this feature appears inconsequently and there are examples of words without such change.

The influence of Russian is not significant, but it still appears in the presence of certain russisms with relevant pronunciation, such as «retention of unstressed [a]» ([кан'е́шно], [харашо́]; [пара́не]<sup>96</sup>), «retention of unstressed [и]» ([пр'идс'ида́т'ил']<sup>97</sup>).

In consonantism differences concern both the quantitative composition of consonant phonemes and their frequency of use in live speech:

- 1) consonant [в] consequently is pronounced as non-syllabic [ǃ]: [ходы́ǃ], [жиǃ], [коро́ǃ]<sup>98</sup>;
- 2) voiced consonants in a weak position, usually retain their vocalization: [го́д], [че́рез поса́дку]<sup>99</sup>;
- 3) sometimes we face with extended use of [p']: [кваты́р'у], [са́хар'ом], [база́р']<sup>100</sup>;
- 4) there is an alveolar, so called «middle» [л-]: [зайшл·ы́], [бул·а́], [пол'агл·о́]<sup>101</sup>;
- 5) inserted [н] is used after [м]: [мн'а́со], [врёмн'а]<sup>102</sup>;
- 6) sound combination [хв] is often used instead of sound [ф]: [на хве́рм'и], [хв'амы́л'ија]<sup>103</sup>.

South-eastern dialects as a whole are the closest to the system of the literary language word formation, but they have peculiar dialect features. For example, the formation from family names with diminutive suffixes such as [бабу́с'а], [ба́бушка], [д'иду́с'], [папа́ша], [па́пка], [ма́мка] is widely used, it is a characteristic feature of the Ukrainian folk language in general; - there are formations with significant parts of speech, which are common for the Russian language, e.g., the suffix *-јениј(e)* in the word like [доје́н'ије]<sup>104</sup>; there are word formative dialectisms formed according to models borrowed from Russian. The most part of them are adverbs of time: [здо́св'ітку], [зутра́], [з'имой́], [л'і́том], [о́с'ин:'у], [но́ч:'у]<sup>105</sup>.

<sup>92</sup> ukr. (dialect) *wooden, (they) were lying, to fifty nine*

<sup>93</sup> ukr. (dialect) *under the straw, basket, then, they were kneading*

<sup>94</sup> ukr. (dialect) *saucepans*

<sup>95</sup> ukr. (dialect) *acacia, paper*

<sup>96</sup> ukr. (dialect) *of course, well, bad*

<sup>97</sup> ukr. (dialect) *Chairman*

<sup>98</sup> ukr. (dialect) *(he) went, (he) lived, (of) cows*

<sup>99</sup> ukr. (dialect) *year, across the planting*

<sup>100</sup> ukr. (dialect) *apartment, (with) sugar, market*

<sup>101</sup> ukr. (dialect) *(they) came in, (she) was, (they) were killed*

<sup>102</sup> ukr. (dialect) *meat, time*

<sup>103</sup> ukr. (dialect) *on the farm, last name*

<sup>104</sup> ukr. (dialect) *milking*

<sup>105</sup> ukr. (dialect) *at dawn, in the morning, in the winter, in the summer, in the fall, at night*

Differences at morphological level in most cases are conditioned by the phonetics peculiarities of the local dialect and the grammar analogy direction that appeared in the history of this dialect.

Thus, the dialect is a bright representative of south-eastern dialects. We can feel the influence of the Russian language, but it is not significant, especially if you take into account the historical and cultural, sociolinguistic factors as well as conformity of lexical and structural features of two languages. The residents are sure, that they speak the Ukrainian language and some imperfections of their speech they explain as a lack of education than the influence of the Russian language. The residents of this village do not speak Russian but they understand the Russian speech without any difficulties, they watch TV in Ukrainian and Russian equally and they don't consider it appropriate to give to Russian a status of the second state language, however, they think that Russian should be taught and learnt at school.

As for *surzhyk* speakers, they usually have difficulties answering the question about a native language, few of them do not consider *surzhyk* as their native language, accepting it not as an independent linguistic system but as a result of language mixture, an evident deviation from the norm, moreover the deviation from the norms of the Ukrainian literary language but not Russian. This category of people tends to define the notion of mother tongue as «the language of nationality I belong to» or «the language spoken by my parents».

So, we can talk about a rather bright picture concerning the types of linguistic identity of Ukrainians, as the level of mastery of one or other languages, as well as their use for each citizen of Ukraine is regulated by a number of factors including: age; the level of education; place of residence; ideological views and political preferences; willingness / unwillingness to follow the tradition of communication in family or in region, etc. However, in general we can talk about existence of four most typical linguistic identities of a modern Ukrainian mentioned above. Then we can add some features to them.

Monolinguals speak one of the most common languages in the country, as a rule, they have a clear civil position, they name «the language which people think and can communicate fluently» as a native one, Ukrainian-speaking representatives of this category are against the presence of the Russian language on the territory of the state, as at the same time the Russian-speaking representatives advocate to give to Russian the state status and support the necessity to study it at school.

Bilinguals, approximately equally mastering Ukrainian and Russian - are a group, which is characterized, perhaps, by the greatest level of education, and that is equally important by tolerance and respect to other nations, and to all languages spoken on the territory of Ukraine. They master equally Russian and Ukrainian. They admit the irrationality of the introduction of Russian as the second state language because of the events of the recent years; however, they see the urgent necessity to study the Russian language at all educational establishments because they think about the advantage to speak two languages parallelly at least. Both Russian and Ukrainian appear in their answers to questions about the languages of communication in various fields, and about their native language,

Trilinguals (who depending on the situation), speaking Ukrainian, Russian or *surzhyk*, are similar to the second group, but they are, as a rule, people who originate from villages, or their nearest relatives lived / live in rural areas. They speak *surzhyk* only during communication with *surzhyk* speaking members of their families.

People who speak *surzhyk* only, according to our research, are not always easy to identify themselves with the categories of people who speak a particular language. Only a few of them

select *surzhyk* as a mother tongue and / or as a desired language of communication. In the definition of the notion of native language, they tent to the definitions of «language of nationality, I belong to» or «language, spoken by my parents», and therefore the answer is determined by the national affiliation of a respondent and / or his or her citizenship.

In general, in Ukraine we cannot state more expansion of the state language but the desire of citizens to speak the language of the titular nation has increased significantly – and, it must be admitted, it is not the result of the language policy but the events of recent years at a time when the sense of citizens' patriotism has arisen. As for the process of derusification, followed by the state, talking about its visible results, we can note only negative consequences: the Russian language which in most regions remains the main language of communication within family, and a means of communication outside home, is almost not studied at educational establishments; that's why a young generation is losing spelling skills in it as well as the mastery of Russian is not improved by the knowledge of the Russian literature which occupies a significant place in the world cultural heritage. So finally we can only wish the Russian language could be taught at schools as a foreign language, as an optional subject or an elective course.

### ***References / Используемая литература***

- KALYNOVS'KA, O. (2009): *Language Situation in Education*. In Juliane Besters-Dilgers (ed.) *Language Policy and Language Situation in Ukraine. Analysis and Recommendations*. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 2009. P. 201-241. ISBN 978-3-631-58389-0.
- KULYK, V. (2014): *What is Russian in Ukraine? Popular Beliefs Regarding the Social Roles of the Language*. In Ryazanova-Clarke L. (ed.) *The Russian Language Outside the Nation*. Edinburgh, University Press, 2014. P. 117-140. ISBN 978-0-7486-6845-8.
- RYAZANOVA-CLARKE, L. (2014): *The Russian Language Outside the Nation*. Edinburgh, University Press, 2014. 292 p. ISBN 978-0-7486-6845-8.
- КАРАУЛОВ, Ю. Н. (1989): *Русская языковая личность и задачи ее изучения*, available online at [http://destruction.narod.ru/karaulov\\_iasikovaja\\_lichnost.htm](http://destruction.narod.ru/karaulov_iasikovaja_lichnost.htm).
- КУДРЯВЦЕВА, Л. А. (2010): *Украина: языковая политика и языковая ситуация*. In *Решение национально-языковых вопросов в современном мире. Страны СНГ и Балтии / Под ред. Е. П. Чельшева*. Москва: Азбуковник, 2010. С. 590-595. ISBN 978-5-91172-040-7.
- САВОЙСЬКА, С. В. (2015): *Мовна політика у галузі освіти*. In *Мовна політика у сучасній Україні: деструктивні і конструктивні виміри*. Монографія. Київ: ВЦ «Просвіта», 2015. С. 205-240.
- ЧУДИНОВ, В. А. (2007): *Проблема языкового субъекта*, available online at <http://chudinov.ru/problema-yazykovogo-subekta/>.

#### **Профиль авторов:**

*Елена Половинко, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: социалингвистика.

**polovynko@unistra.fr**

Страсбургский университет

Факультет иностранных языков и культур, кафедра славистики

ул. Рене Декарта, д. 22

Страсбург 67000

Франция

*Татьяна Щеглова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: терминология.

**asya\_1404@mail.ru**

Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры

Ул. Чернышевского 24а, г. Днепропетровск, Украина, 49000

**About the authors:**

*Olena Polovynko, Candidate of Philology, Associate Professor*

Research interests: Sociolinguistics.

**polovynko@unistra.fr**

The University of Strasbourg

Faculty of Foreign Languages and Cultures, Department of Slavonic studies

Rene Decartes st., 22

67000 Strasbourg

France

*Tetyana Shcheglova, Doctor of Philology, Associate Professor*

Research interests: Terminology.

**asya\_1404@mail.ru**

Prydniprovsk state academy of civil engineering and architecture

24a Chernyshevskogo street, Dnipropetrovsk, Ukraine, 49000

## ПОЛИКОДОВОСТЬ ЗАГОЛОВКОВ ЭЛЕКТРОННЫХ СМИ КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

### THE POLYCODE PHENOMENON OF TITLES OF ELECTRONIC MEDIA AS A LANGUAGE GAME

Валентина Александровна Торопкина

Резюме: В докладе на материале заголовков электронных российских СМИ анализируется феномен поликодowości, как одна из специфических черт современного медиатекста, обусловленная тенденцией к глобализации. Рассматривается такое проявление поликодowości, как использование средств иноязычной графики в составе заголовков русскоязычных текстов. В заголовки российских интернет-СМИ активно включаются графически неосвоенные иноязычные элементы (*Загнанные в Google, Всевидящий Glass*), полиграфиксаты (*Массовый PSYхоз, DDoСтали, SMS-ополчение*), транслитерированные, оформленные в иноязычной графике, русские слова (*Загадочная русская dacha, Доктор Aibolit*). Подобные элементы обладают большим экспрессивным потенциалом, позволяющим использовать их в рамках языковой игры. Иноязычные элементы используются для трансформации прецедентных феноменов (*Вишневый cash, SIM, SIM, откройся*), семантически и фонетически обыгрываются в составе каламбуров.

Ключевые слова: медиатекст, языковая игра, поликодowości, прецедентный феномен, инографическое написание, иноязычный элемент, полиграфиксат.

Abstract: The report on the material of titles of Russian electronic media analyzes the polycode phenomenon as one of the specific features of the modern media text, caused by tendency to globalization. We study such manifestation of polycode phenomenon as the use of a foreign graphic in the Russian-language text headlines. The headers of Russian internet media actively involve untapped foreign-language graphical elements (*Загнанные в Google, Всевидящий Glass*), poligraphixation (*Массовый PSYхоз, DDoSmali, SMS-ополчение*), transliteration, Russian words in a foreign graphics (*Загадочная русская dacha, Доктор Aibolit*). These elements have great expressive potential to use them as part of the language game. Foreign-language elements are used for the transformation of precedent phenomena (*Вишневый cash, SIM, SIM, откройся*), are played semantically and phonetically as part of puns.

Key words: media text, language game, polycode, precedent phenomenon, inographixation, foreign language element, poligraphixation.

В эпоху глобализации иноязычные элементы в исконной графике все чаще встречаются в СМИ. При освещении мировых событий неизбежно употребляются иноязычные слова-онимы, наименования иностранных организаций, брендов, а также наименования реалий зарубежной жизни, не имеющие эквивалента в русском языке. Однако такие иноязычные лексемы в нетранслитерированном виде употребляются не только в информативной функции, но и в развлекательной, эстетической функции в процессе языковой игры. Соединение средств разных алфавитов, инографические заголовки русскоязычных текстов отражают специфическое для медиатекстов XX-XXI века стремление к поликодowości.

Как отмечают ученые, современные медиатексты являются мультимодальными (Н. В. Чичерина), креолизованными (Н. С. Валгина, Л. Г. Кайда), поликодowymi (В. Е. Чернявская), т. е. соединяющими разнородные элементы (вербальные, визуальные, аудитивные, аудиовизуальные и другие).

Термин «поликодowości» был введен в научный оборот относительно недавно, в 1974 г. Г. В. Ейгером и В. Л. Юхтом, для обозначения случаев «сочетания естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы» (Ейгер, Юхт, 1974, 107). В широком смысле поликодowości предполагает сочетание любых различных знаковых

систем в пределах одного текста, смешанный характер текстов «с различными невербальными знаковыми системами» (Рождественский, 1979, 166). В современном медиадискурсе поликодовость проявляется за счет добавления к тексту мультимедийных элементов, изображений, графического оформления текста и др.: «важным элементом газетного текста выступает визуальная составляющая, его графическое, шрифтовое, цветовое оформление, шрифт, цвет, фон текста (цветной или иллюстрированный), иконические печатные символы (пиктограммы, идеограммы и т. п.), графическое оформление вербального текста (в виде фигуры, в столбик и т. п.)» (Анисимова, 2003, 9). Таким образом, соединение в тексте разных алфавитов, элементов разных языковых систем отражает тенденцию к смешению кодов. При этом семиотически разнородные элементы, включенные в текст, взаимосвязаны в содержательно и формальном аспекте, значительно влияют на восприятие текста (Орлова, 1995, 10).

Иноязычные графически неадаптированные элементы изучались многими исследователями в период активизации процесса заимствования в конце XX – начале XXI в. Для обозначения этого явления использовались термины инкрустации (А. А. Реформатский, М. В. Панов), проникновения, трансплантации, цитации, гетерограммы, иноязычные включения, нетранслитерированные элементы, иносистемные языковые явления (Маринова, 2012, 97). Как отмечают ученые, подобные явления не всегда связаны с процессом заимствования: нетранслитерированные элементы часто употребляются в СМИ ради языковой игры, имеют окказиональный характер и никогда не перейдут в узус в русской графике (Маринова, 2012, 99).

Усиление игровой составляющей свойственно современному медиатексту, «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 вызывать у слушателя/читателя эстетический и, в целом, стилистический эффект» (Стилистический энциклопедический словарь русского языка, 2006, 657).

Языковая игра на базе поликодовости часто встречается в заголовках, поскольку подобное построение помогает как привлечь внимание читателя визуально, так и заинтересовать при прочтении. Активнее всего это отражается в интернет-СМИ, поскольку всемирная информационная сеть наиболее подвержена глобализационным процессам. Актуальность подобных заголовков подтверждается языковым материалом, в качестве основного источника которого использовался сайт <http://www.zagolovki.ru> за 2012-2015 гг. На этом сайте производится регулярный мониторинг заголовков основных новостных порталов и интернет-СМИ, а для раздела «Лучшие заголовки» отбираются самые интересные с языковой точки зрения заголовки. В эту рубрику, как правило, попадают заголовки, созданные на базе разнообразных приемов языковой игры, чаще всего с использованием прецедентных феноменов, каламбура, словообразовательных неологизмов, иноязычных вкраплений, в том числе графически неадаптированных. На основании анализа данных раздела «Лучшие заголовки» за 2012-2015 гг. было выявлено 64 заголовка с использованием средства поликодовости.

Поликодовые заголовки современных электронных медиа реализуют разные механизмы языковой игры.

Инографические элементы могут внедряться в состав прецедентных феноменов как средство их трансформации в рамках языковой игры. В соответствии с тенденцией

к интертекстуализации современного медиапространства и речевой культуры в целом в эпоху постмодернизма, отсылки к прецедентным феноменам часто используются в заголовках СМИ. Прецедентные тексты, имена, высказывания, будучи культурными знаками, служат «нравственным эталоном нации, фиксирующим ее оценку реальности» (Нахимова, 2007, 207), поэтому для всех носителей национальной культуры они узнаваемы, воспроизводимы и наполнены аксиологической информацией. Это позволяет им выступать в экспрессивно-оценочной функции в рамках медиадискурса. Кроме того, прецедентные единицы «изначально являются риторическими фигурами и экспрессивными знаками, <...> испытывают на себе влияние оценочных стратегий, являющихся ведущими в медиадискурсе» (Махова, 2014, 164). Экспрессивность прецедентных феноменов усиливается за счет их формальной трансформации, одним из способов которой является замена одного из элементов прецедентного текста, имени, высказывания. В качестве заменяющего может использоваться произвольный инографический иноязычный элемент: *Век **G8** не видать. В горы Баварии переместится в эти выходные эпицентр мировой политики.* (Московский Комсомолец, 06.06.2015) – ср. тюремная поговорка «*век воли не видать*»; *Не **Urals** единой. Новый сорт российской нефти по качеству может обогнать арабское "черное золото"* (Российская газета, 27.01.2012) – ср. цитата из Библии «*не хлебом единым жив человек*» + российская марка экспортной нефтяной смеси «Urals»; *Сам себе «**Observer**»!* Почему чиновникам все больше нравится блогосфера (Московский комсомолец, 19.09.2014) – ср. название телепрограммы «*Сам себе режиссер*» + название британской газеты «The Observer»; *Вишневый **cash**. Понимала ли Раневская, что творила? Да! Лопухин на протяжении месяцев ее каждый день "учил", каждый день "твердил одно и то же"* (Коммерсантъ, 25.02.2013) – ср. название пьесы А. П. Чехова «*Вишневый сад*»; ***FIFA**. Мечты сбываются. Как Владимир Путин и Игорь Сечин поздравляли Йозефа Блаттера и Алексея Миллера* (Коммерсантъ, 16.09.2013) – ср. рекламный лозунг «*Газпром. Мечты сбываются*». Подобные заголовки реализуют характерное для публицистических текстов стремление к балансу стандартности и экспрессивности, нормативности и новаторства: узнаваемый и воспроизводимый прецедентный феномен креативно переосмысливается за счет добавления нетранслитерированного элемента.

Иноязычный элемент может иметь и не произвольный характер, а подбираться на основе созвучия заменяемому слову: *Не верь, не **Boeing**, не проси. За год родственникам жертв рейса МН17 не назвали ни виновных, ни убедительной официальной версии трагедии* (Коммерсантъ, 18.07.2015) – ср. «*Не верь, не бойся, не проси*» — тюремная поговорка, о которой написал Александр Солженицын в произведении «*Архипелаг ГУЛАГ*»; *Работа не **work**. Как в России относятся к труду* (Коммерсантъ, 02.03.2015) – ср. поговорка «*работа не волк, в лес не убежит*»; *Поколение **best**. Юношеская сборная России выиграла чемпионат Европы* (Новая газета, 20.05.2013) – ср. устойчивое выражение «*поколение некст/next*».

Внедряемый иноязычный элемент может быть омофоном исходному слову, полностью совпадать с ним по звучанию, отличаясь лишь графическим оформлением: ***Hotel** как лучше. Российские гостиницы с 21 октября начнут работать по новым правилам* (Российская газета, 19.10.2015) – ср. поговорку «*хотел как лучше, а получилось как всегда*»; ***SIM, SIM, откройся**. Новые законы для владельцев сотовых, ценителей вина и малого бизнеса* (Российская газета, 05.10.2013) – ср. фразу «*симсим, откройся*» из сказки «*Али-Баба и сорок разбойников*». Таким образом, визуальный облик, написание прецедентного

феномена изменяется, а его звучание остается практически неизменным, что поддерживает узнаваемость прецедентной единицы.

Аналогично базой для языковой игры с использованием средств поликодовости становятся фразеологические единицы и устойчивые сочетания, к которым добавляются инографические элементы, одинаковые или сходные по звучанию: **ROG** *неизобилия*. *"Роснефть" по-новому взглянула на свои и британские выгоды от бизнеса в Германии* (Коммерсантъ, 11.03.2012) – ср. фразеологизм «*рог изобилия*» + название корпорации «ROG» от «Ruhr Oel GmbH»; *Да и Shell бы он на...Говоря с Западом, Владимир Путин знает, кого выбрать в качестве собеседника* (Коммерсантъ, 19.04.2014); *Не сдались без Boeing*. *Росавиация: 737-й продолжит летать* (Российская газета, 09.11.2015) – ср. устойчивое сочетание «*сдаться без боя*»; *Братья на web*. *Россия и Китай станут киберпартнерами* (Коммерсантъ, 21.10.2014); *Загнанные в Google* (Коммерсантъ, 13.02.2012) – ср. устойчивое сочетание «*загнать в угол*».

Данный прием языковой игры основан на принципе ассоциативной адаптации (Гридина, 1996). При прочтении подобных заголовков происходит наложение смыслов: в сознании читателя воспроизводится прецедентный феномен в его привычном облике, с закрепленными в национальной культуре смыслами, в то же время, новый добавленный элемент отсылает к актуальным событиям, описываемым в тексте. Как следствие, абстрактный культурный смысл прецедентной единицы обыгрывается в контексте конкретных современных событий.

При трансформации может происходить актуализация свободного значения элементов прецедентных феноменов и устойчивых сочетаний: **Rutor.org** *здесь не уместен*. *Мосгорсуд заблокировал доступ к portalу Rutor.org и еще десяти ресурсам, на которых был размещен пиратский контент* (РБК, 15.11.2015); **Tor** *здесь неуместен*. *МВД ищет способы раскрыть пользователей анонимной сети* (КОММЕРСАНТЪ, 25.07.2014) – семантическая связь с исходным прецедентным высказыванием «торг здесь неуместен» ослаблена, для языковой игры более важным становится свободное значение краткого прилагательного «неуместен», при этом сохраняется формальная узнаваемость фразы из романа И. Ильфа, Е. Петрова «Двенадцать стульев».

Также иногда нарушается смысловая связь поликодового заголовка на базе прецедентного феномена или устойчивого сочетания с общим содержанием текста: *Дом, который придумал SWIFT*. *Напомним, что SWIFT (Society for Worldwide Interbank Financial Telecommunications) – это международная система передачи информации и совершения платежей между банками. Если какая-то из стран отключается от SWIFT, это означает, что ее финансовые учреждения автоматически лишаются возможности совершать международные переводы.* (Новые известия, 10.02.2015) – ср. советский художественный фильм «Дом, который построил Свифт» по одноименной пьесе Г. Горина о писателе Дж. Свифте, а также детский стих в переводе С. Маршака «Дом, который построил Джек»; *Мотай на US Open! Шесть россиянок из девяти вышли во второй круг Открытого чемпионата США по теннису* (Московский комсомолец, 30.08.2013) – ср. фразеологизм «*мотай на ус*» в значении «запоминай, принимай к сведению». Для создания поликодового заголовка используется произвольная с точки зрения смысла прецедентная единица, на первый план выходит формальная «необычность» построения заголовка с элементами иноязычной графики в сочетании с узнаваемым и воспроизводимым прецедентным текстом.

Созвучные русским словам иноязычные элементы могут употребляться не только в составе прецедентных феноменов и фразеологизмов, но и в произвольном контексте: *Сложный Focus. Решение о том, что Ford будет производить в России Focus, было принято корпорацией в 1999 году* (РБК, 17.06.2014); **TOR** *хозяйствующих субъектов. МВД судится с подрядчиком по взлому анонимной сети* (Коммерсантъ, 24.11.2015) – ср. название браузера «TOR»; *Трудная дорога к FATCA. Российские «дочки» иностранных банков начали регистрироваться в налоговой службе США IRS, чтобы присоединиться к FATCA.* (РБК, 16.05.2014). В подобных случаях создается каламбур за счет одновременной актуализации семантики иноязычного элемента и подразумеваемого русскоязычного омофона, неизбежно всплывающего в сознании читателя за счет созвучия.

В электронных СМИ часто встречаются каламбурные образования, построенные на стилизации заголовка под адрес вэб-страницы в интернете, стандартное окончание которого «.net» созвучно русской отрицательной частице «нет». В сочетании с существительным в родительном или именительном падеже может быть прочитано двояко, как интернет-адрес или как конструкция с отрицанием: **Комиссия. net.** *Как избежать коммунальные платежи от наценок* (Российская газета, 11.11.2014); **Запрет.Net.** *Экспертная группа вырабатывает рекомендации по изменению «антипиратского закона»* (Новые известия, 15.10.2013); **Кудрин.net.** *Алексей Кудрин всем своим поведением показывает, что он не рвется в премьеры* (Профиль, 27.04.2013); **Чемоданы.net.** *Депутаты хотят прекратить войну компроматов* (Российская газета, 11.03.2013). Такие поликодовые заголовки каламбурного характера часто принадлежат текстам, посвященным теме Интернета: **Таблеток.net.** *В России снова собираются закрыть все интернет-аптеки* (Российская газета, 31.10.2014); **Виновных пока net.** *Кто нажился на модернизации сайта Минобороны* (Российская газета, 07.03.2012). Подобные поликодовые образования встречаются в СМИ крайне часто, стали настолько узнаваемыми, что стали базой для новых каламбурных трансформаций: **WWW.PUTIN.DA.** *Владимир Путин нашел, что предложить "креативному классу" в интернете* (Коммерсантъ, 23.10.2012). Реже встречаются аналогичные стилизации под вэб-адреса с финальными «.ru», «.eu», «.com» и др., в сети интернет обозначающими адрес домена, определяющего отнесенность к той или иной стране: **Maidan.eu.** *Чтобы попасть в Евросоюз, украинская оппозиция пошла по знакомому адресу* (Коммерсантъ, 25.10.2013); **Крым. Точка. RU.** *Еще недавно херсонский поселок Красный Чабан был плодоносной землей — землей дынь, арбузов и мирного репчатого лука. Нынче же здесь в моде хаки и калашниковы.* (Русский репортер, 20.03.2014); **Забей - точка-ru.** *Почему в социальных сетях равнодушия к чужой жизни больше, чем любви к близнему* (Российская газета, 13.04.2012).

Часто базой для языковой игры становятся слова-онимы в инографическом написании – названия мировых брендов, компаний, фирм. Сохранение исконного графического оформления связано не только с лингвистическими причинами: товарные знаки официально регистрируются в соответствии с международными правилами, на их функционирование влияют экономические факторы. Однако большинство онимов встречаются в СМИ как в исконном, так и в русском написании ("**Фейсбук**" об *table. Соцсети Facebook предрекли скорую гибель* (Российская газета, 23.01.2014)). Предпочтение написаний латиницей отражает тенденцию к поликодowości медиатекста: **Pepsi** *выдыхается. Глава компании заявила о необходимости затянуть пояса в России* (РБК, 17.02.2015); *Завтра у Tiffany.* *Ранее ввезенные коллекции Tiffany, Cartier и других*

люксовых брендов сметаются с прилавков, рассказывают представители компаний. (РБК, 28.11.2014); **Roshen** оставили без сладкого. Счета украинского холдинга арестованы в России (Коммерсантъ, 21.03.2014). Каламбур на базе имен собственных создается за счет того, что в контексте актуализуется прямое значение иноязычных слов, входящих в название фирмы, брэнда: *Лицом к Facebook*. Дмитрий Медведев поделился идеями с Марком Цукербергом (Российская газета, 2.10.2012) (Facebook, Face – лицо, ср. «лицом к лицу»); *Парламент "lights"*. В первом чтении скандальный антитабачный законопроект предлагал торговать сигаретами лишь в стационарных объектах площадью не менее 50 кв. м.. Но поправки ко второму чтению смазали этот строгий запрет: торговлю куревом предлагается разрешить в любых магазинах и павильонах, а если таковых нет, то в поселке, например, допускается даже развозная торговля. (Российская газета, 21.01.2013) – ср. марка сигарет Парламент "lights", light – легкий, облегченный, несерьезный – намек на «облегчение», смягчение закона новыми поправками); *Качество не SuperJet*. Всего десять новейших самолетов обеспечили 40% отказов авиатехники "Аэрофлота" в 2012 году (Коммерсантъ, 06.02.2013); *Jet, который не super*. "Аэрофлот" более полугода летает на новых SuperJet 100. Но их эффективность оставляет желать лучшего (Компания, 23.01.2012) – ср. англ. «super – (прил.) превосходный, отличный» и модель самолета Sukhoi Superjet 100. При этом используются иноязычные слова, потенциально известные целевой аудитории.

С помощью латиницы могут оформляться не только самостоятельные, но и морфемы или неморфемные части русскоязычных слов. Графически неадаптированные элементы участвуют в деривационных процессах, образуя полиграфиксаты.

Как отмечают исследователи, чаще всего создаются полиграфиксаты-композицы (Попова, Галактионов, 2011, 313), сложные новообразования, образованные путем сложения: *Ногодробительная экскурсия. Попытка оценить VIP-дачи закончилась для сотрудников Фонда борьбы с коррупцией избиениями* (Новые известия, 05.08.2014); **SMS-ополчение**. Памятники защитят современные технологии (Российская газета, 05.10.2012).

Иноязычные элементы в исконной графике могут соединяться путем контаминации – произвольного совмещения близких по звучанию частей: *С Новым GoGo-дом!* Александр Воронов о дюжине способов встретить 2012-й в клубах (Коммерсантъ, 16.12.2011) – год+Go-Go – стиль танца; **DDoSмалу**. "Ъ" просит МВД проверить причастность "Наших" к атакам на ИД (Коммерсантъ, 10.02.2012) – достали+DDoS, DDoS-атака – хакерская атака на вычислительную систему. В том числе в процесс создания котаминированных новообразований вовлекаются имена популярных личностей, названия известных брендов, прецедентные имена и высказывания: *Массовый PSYхоз*. Корейская поп-звезда доказала, что мир, возможно, более плоский, чем нам кажется (Эксперт, 26.10.2012) – психоз+PSY – псевдоним корейского певца; **ГербоLife**. Герб страны стали использовать как приложение к валенкам и упаковкам (Российская газета, 08.10.2013) – Герб + Herbalife – название мировой фармацевтической компании; **No pasaPAH**. Академический погром как симптоматика медленной агонии (Новая газета, 05.06.2013) – PAH (Российская академия наук) + *No pasaran* – исп. «Они не пройдут» – политический лозунг, выражающий твёрдое намерение защищать свою позицию.

Следует отметить, что стремление к поликодowości в медиа-дискурсе проявляется не только во включении иноязычных неадаптированных элементов в русскоязычный текст,

но и в других формах интеграции русского и английского языковых кодов. Например, совмещение разных языковых кодов происходит в транслитерированных образованиях: русских словах, оформленных с помощью средств английского алфавита, и английских лексемах, графически адаптированных под русскоязычный текст.

В публикациях, посвященных межнациональному и межкультурному взаимодействию могут использоваться средства иноязычной графики для передачи русских слов, тематика межкультурной интеграции поддерживается интеграцией языковых средств: *Загадочная русская dacha. Что заставляет граждан жить на два дома* (Коммерсантъ деньги, 26. 05. 2014) – ср. русское *дача*; *Доктор Aibolit. Почему россияне едут лечиться за границу* (Российская газета, 10. 02. 2012) – ср. имя героя стихотворной сказки К. Чуковского *Доктор Айболит*.

Иноязычные лексемы могут встречаться в СМИ в транслитерированном виде. Оформление иноязычного элемента с помощью средств русского алфавита не всегда говорит об его адаптации в процессе заимствования, такие слова могут иметь окказиональный характер и употребляться в медиатекстах для создания комического эффекта, основанного на контрасте: **Фэшн из май профэшн**. Дизайнер из Волгограда шьет одежду для москвичей (Аргументы и факты, 12.03.2015) – ср. англ. *fashion is my profession*; **«Лет ми спик фрм май харт ин Инглиш»**. Владимир Путин подарил на день рождения Виталию Мутко самоучитель английского языка (Экспресс газета, 09.12.2015) – ср. англ. *let me speak from my heart in English*.

Итак, инографические элементы широко используются в текстах СМИ в процессе языковой игры. Подобные поликодовые элементы чаще всего встречаются в заголовках медиатекстов, что обусловлено их функциями. Во-первых, они выполняют функцию привлечения внимания за счет необычного внешнего вида, даже при беглом взгляде выделяющегося среди прочих заголовков, что крайне востребовано для современного медиадискурса с переизбытком информации. Во-вторых, они реализуют развлекательную функцию, вовлекая читателя в интеллектуальную игру с «расшифровкой» многогранного смысла, часто каламбурного, что также мотивирует читателя к прочтению полного текста, пробуждает интерес к публикации.

По мнению ученых, обилие заголовков с использованием языковой игры на базе инографических элементов также связано с тем, что в современном медиадискурсе наблюдается «эстетизация коммуникации, проявляющаяся в усиленной визуализации коммуникативного сообщения» (Чернявская, 2009, 90), приводит к тому, что «визуальный компонент поликодового текста обогащает его возможностью выполнения эстетической функции <...> по-новому структурирует контент, преобразуя внутренние связи между частями текста и заголовочного комплекса» (Прасолова, 2015, 172).

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

- АНИСИМОВА, Е. Е. (2003): *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация*. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 128 с. ISBN 5-7695-0961-9.
- ГРИДИНА, Т. А. (1996): *Языковая игра: стереотип и творчество*. Екатеринбург: Изд-во. Уральского гос. педагог. ун-та, 1996. 225 с. ISBN 5-7186-0102-X.
- ЕЙГЕР, Г. В.; ЮХТ, В. В., (1974): *Поликодовость говорящего и слушающего. К построению типологии текстов*. In *Лингвистика текста: материалы научной конференции при МПГИИЯ им. М.Тореза*. Москва: МПГИИЯ, 1974. С. 103-109.

- МАРИНОВА, Е. В. (2012): *Иноязычная лексика современного русского языка: учеб. пособие*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2012. 296 с. ISBN 978-5-9765-1246-7.
- МАХОВА, А. А. (2014): *Функционально-прагматический потенциал интертекстуальности в журналистском тексте. дис. канд. филол. наук*. Белгород: [б.и.], 2014. 216 с.
- НАХИМОВА, Е. А. (2007): *Прецедентные имена в массовой коммуникации*. Екатеринбург: УрГПУ, 2007. 207 с. ISBN 5-7186-0238-X.
- ОРЛОВА, Т. Г. (1995): *Обучение жанрам поликодовых текстов в школе и в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Москва: [б.и.], 1995. 16 с.
- ПОПОВА, Т. В., ГАЛАКТИОНОВ, А. П. (2011): *Морфемные типы номинативных полиграфиксатов-симплексов в современном русском языке*. In Вестник Нижегородского университета, № 5(1). Нижний Новгород: Издательство Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского, 2011. С. 313-317. ISSN 1993-1778.
- ПРАСОЛОВА, Е. В. (2015): *Поликодовость как жанровая доминанта мультимедийной истории в интернет-СМИ*. In Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 12 (54). Тамбов: Грамота, 2015. ISSN 1997-2911.
- РОЖДЕСТВЕНСКИЙ, Ю. В. (1979): *Введение в общую филологию*. Москва: Высшая школа, 1979. 224 с.
- Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Под ред. М. Н. Кожинной. Москва: Флинта: Наука, 2006. 696 с. ISBN 978-5-89349-342-9.
- ЧЕРНЯВСКАЯ, В. Е. (2009): *Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учебное пособие*. Москва: Издательский дом «Либроком», 2009. 248 с. ISBN: 978-5-397-00289-9.

**Профиль автора:**

*Торопкина Валентина Александровна*

Научные интересы: медийное словотворчество.

**tva94@rambler.ru**

Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет  
им. Н. И. Лобачевского

Филологический факультет, кафедра современного русского языка и общего языкознания

Россия, Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, д. 37

603000

**About the author:**

*Toropkina Valentina Alexandrovna*

Research interests: media derivation.

**tva94@rambler.ru**

National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod

Filological faculty, Department of Modern Russian Language and General Linguistics

Russia, Nizhny Novgorod, Pokrovskaya st., 10

603000

## СЛОВА КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ В МОЛОДЁЖНОМ СЛЕНГЕ

### PREDICATIVE IN YOUTH SLANG

Оксана Ушакова

Резюме: Данная статья посвящена проблематике слов категории состояния – единиц, обозначающих состояние в широком смысле и выполняющих в предложении исключительно предикативную функцию. Автор рассматривает специфику таких слов на материале молодежного сленга. В центре внимания оказываются лексико-семантические, морфемные, морфологические и синтаксические особенности слов категории состояния.

Ключевые слова: современный русский язык, сленг, категория состояния, выражение состояния, предикативная функция.

Abstract: The paper deals with the debatable point of modern linguistics – the predicatives which express the state in the broad sense and are using exclusively as a predicate in a non-subject sentences. The author considers the specifics of such words on the material of youth slang. In the spotlight are the lexical, morphemic, morphological and syntactic features of the analyzed category of words.

Key words: the modern Russian language, slang, predicative, the expression of state, predicative function

В нашей статье мы хотели бы затронуть один из дискуссионных моментов современной русистики, а именно проблематику категории состояния. Среди лингвистов нет единства мнений относительно статуса и наименования данной группы слов. Так, например, в современной лингвистике используются следующие термины для обозначения этого класса слов:

- категория состояния (Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, Н. С. Поспелов, В. В. Бабайцева);
- предикативы (Г. Балаж, А. В. Исаченко, М. Комарек, П. А. Лекант, Н. А. Николина);
- предикативные наречия (Д. Н. Овсянко-Куликовский, В. В. Лопатин, Н. Ю. Шведова);
- безлично-предикативные слова (Л. Л. Буланин, Н. С. Валгина, В. В. Шигуров).

Мы будем придерживаться термина, предложенного Л. В. Щербой, – «категория состояния».

Итак, к категории состояния в русской грамматической традиции относят самостоятельные слова, которые не изменяются, выражают нединамический признак и выполняют функцию главного члена безличных предложений, например: *В комнате душно; Маше стало плохо; У них в гостях будет весело.*

Такие единицы в современном русском языке омонимичны кратким формам имен прилагательных (*Нам было скучно – Занятие скучно*), наречиям (*Мне нехорошо – Он поступил нехорошо*), некоторым именам существительным (*В такую погоду грех сидеть дома – Не хочу брать грех на душу*) и кратким формам страдательных причастий (*Про них было забыто – Его имя забыто*). Именно из-за омонимии некоторые лингвисты не выделяют категорию состояния в самостоятельный лексико-грамматический класс, а относят такие единицы к соответствующим омонимичным частям речи. Нам представляется, что категория состояния обладает всеми признаками, характеризующими ее как отдельный грамматический класс слов.

Категориальным значением рассматриваемой группы слов, как мы уже упомянули, является выражение состояния, именно данное значение объединяет единицы в один лексико-грамматический разряд. Однако значение состояния может варьироваться: рассматриваемые единицы способны выражать дополнительные оттенки значения состояния. Такими нюансами общекатегориальной семантики состояния, например, могут быть:

- состояние природы и окружающей обстановки:  
*Завтра будет тепло; В комнате накурено; На улице стало светло;*
- физическое или психологическое состояние живого существа:  
*После этих слов на душе у него стало светло; Во время поездки ей стало дурно;*
- модально-волевое состояние человека:  
*Мне нужно написать реферат; Тебе необходимо обратиться к врачу; Можно открыть окно?*
- оценочную характеристику действия или ситуации:  
*Безрассудно так поступать; Грешно обижать стариков; Невесело жить с таким курсом валют.*

В словообразовательном плане рассматриваемые единицы образуются, прежде всего, на базе имен прилагательных при помощи суффикса -о: *Тяжело на это смотреть; Птицам голодно; Утром было морозно.* Часть слов оказывается семантическими дериватами от имен существительных: *Мне недосуг с тобой возиться; Пора спать ложиться; И охота тебе спорить? Стыд вам и позор!* Отметим, что ряд единиц не соотносительны ни с именами прилагательными, ни с именами существительными – *надо, нельзя, можно, жаль: Надо ему помочь; Жаль, что вы не смогли приехать.*

С морфологической точки зрения данные слова являются неизменяемыми, однако у целого ряда слов обнаруживаются формы сравнительной степени: *Теснее и теснее становилось в комнате; Тебе, конечно, виднее; В блиндаже стало еще сырее.* Компаративами обладают, прежде всего, слова, соотносительные с именами прилагательными.

Характерными синтаксическими признаками данного класса слов являются, во-первых, функционирование в качестве грамматического и смыслового центра односоставных безличных предложений: *Мне неинтересно тебя слушать; Сереже стало стыдно.* А во-вторых, сочетаемость с дательным падежом синтаксических существительных, выражающих значение семантического субъекта: *Детям весело; Вам нужно поехать в санаторий; Им обоим стало неловко.*

Итак, слова категории состояния представляют собой лексико-грамматический разряд, объединенный общим категориальным значением состояния, а также общими словообразовательными, морфологическими и синтаксическими признаками.

Данный класс активно развивается в современном русском языке и постоянно пополняется новыми словами. Этот процесс, как нам представляется, особенно заметен в неформальной речи, поэтому в нашей работе мы попытаемся рассмотреть несколько слов категории состояния, встречающихся в молодежном сленге. Мы проанализируем специфику функционирования данных единиц в современном русском языке.

С лексико-семантической точки зрения анализируемые слова чаще всего выражают не только состояние, но и оценку. Приведем несколько примеров:

- *Нынче, разумеется, очень не модно иметь жесткий взгляд на обустройство России, волноваться же вообще **не гламурно*** (Евгения Пищикова. Пятиэтажная

Россия (2007) // «Русская Жизнь», 2008) (цитата из Национального корпуса русского языка);

- Пусть **беспонтово**, зато недорого и сервис высокий (Владимир Спектр. Face Control, 2002) (цитата из Национального корпуса русского языка);
- Есть такие цитаты, которые очень нравятся и точно описывают твоё состояние, но репостнуть не можешь, ибо палевно (Социальная сеть Вконтакте).

Актуализация семантики оценки, несомненно, обусловлена сферой функционирования рассматриваемых единиц: для сленга характерна эмоциональность и экспрессивность, которые тесно связаны с категорией оценочности. Говорящий руководствуется собственными ощущениями, для него крайне важно выразить своё отношение к явлениям и ситуации. Аксиологическая семантика, таким образом, находит своё выражение и в словах категории состояния.

В словообразовательном аспекте исследуемая группа слов является отадъективными дериватами:

- **Жизненно** тут у вас (Социальная сеть Вконтакте);
- И впереди маячило, громоздилось что-то неизмеримо более... Грандиозно, **офигенно!!!** По утрам на него накатывал страшный бодряк (Павел Мейлахс. Избранник (1996) // «Звезда», 2001) (цитата из Национального корпуса русского языка).

Следует, однако, отметить, что у некоторых слов, мотивированных полисемичными именами прилагательными, обычно фиксируется лишь одно значение. Так, например, слово «жизненно», образованное от прилагательного «жизненный», которое обладает следующими значениями:

- связанный с жизнью человека или временем существования неодушевлённого объекта ◆ Они делятся своими воспоминаниями, приобретенным жизненным опытом. И. Кравцова, «В солдатской библиотеке», 2003.03.03 // «Военный вестник Юга России (Ростов-на-Дону)» (цитата из Национального корпуса русского языка) ◆ Логистические цепочки расширяются, охватывая такие этапы жизненного цикла изделий, как разработка, снабжение, производство, продажа, эксплуатационная поддержка, техническое обслуживание, ремонт и утилизация. «Концепция расширяющегося взаимодействия», 2003 // «Логистика» (цитата из Национального корпуса русского языка)
- близкий к действительности, реальный, достоверный ◆ В общем, фильм грустный, но очень жизненный. Анна Ковалева, «Телекино в среду», 4 февраля 2003 // «Известия» (цитата из Национального корпуса русского языка)
- разг. очень важный ◆ Принятие подобного закона вызвано жизненной необходимостью: участились случаи самовольной перепланировки, в результате которой страдают соседи. Ирина Бондаренко, «Перепланировка в законе», 18 ноября 2002 // «Биржа плюс свой дом (Н. Новгород)» (Викисловарь).  
обладает лишь одним значением «близкий к действительности, реальный, достоверный».

Схожая ситуация наблюдается и с дериватом «эпично», который был образован на базе прилагательного «эпичный». Прилагательное обладает несколькими значениями:

1. связанный, соотносящийся по значению с существительным эпос
2. свойственный эпосу как ряду связанных между собою исторических событий, отличающихся значительностью, величием; эпический

3. величественно-спокойный
4. преисполненный значительности, героизма
5. *мол. сленг* исключительный, поразительный, необыкновенный; фантастический, легендарный ◆ Самый эпичный промах в истории футбола. ◆ Самый эпичный момент в манге (Викисловарь).

В то время как слово категории состояния «эпично» используется лишь в следующих значениях:

- значение (1): можно, величественно, на века - отзыв каком-то тексте, произведении искусства или музыкальном произведении.
- значение (2): саркастический отзыв о чем-то (музыке, картине, романе) как о чем-то избыточно пафосном (Словарь молодежного сленга).

*Следствие такого момента – какое-то приятное или не слишком изменение в жизни. Третий, который также порой примешивается, – элемент неожиданности. Например, встреча давнего знакомого в неожиданном месте при неожиданных обстоятельствах – эпично!* (Василенко).

У некоторых единиц обнаруживается полное изменение семантики, по сравнению с мотивирующим прилагательным: *От того, что будет про меня говорить типичный москвич, мне абсолютно "фиолетово"* (Елена Семенова. Олигарх без галстука (2003) // «Аргументы и факты», 2003.01.29) (цитата из Национального корпуса русского языка).

В основе рассматриваемых слов категории состояния, помимо суффикса -о, обнаруживаются также уменьшительно-ласкательные суффиксы, суффиксы субъективной оценки:

- *Я с трудом влезла в жуткое коричневое платье, сверху мама наvertsела какой-то несуразный передник мрачного черного цвета, а на шею зачем-то привязала красный платочек. Гламурненько... Но очень неудобно! Сто лет я юбок не носила!* (А. В. Жвалевский, Е. Пастернак. Время всегда хорошее, 2009) (цитата из Национального корпуса русского языка);
- [STOROSH, nick] *Это хор., но маленькие (это про видео). [VALEK-SEDOY, nick] Такой вариант. [STOROSH, nick] здоровско... Еще бы сзади стенка типа так. И конопатая в теме и роскошная... дай дороги с шубой вместе. [VALEK-SEDOY, nick] Не, мне больше хочется типо так* (коллективный форум: Искусственный декоративный камень, 2009-2011) (цитата из Национального корпуса русского языка).

Использование подобных аффиксов соответствует функциональной характеристике анализируемых слов, являющихся сленгизмами, так как суффиксы субъективной оценки типичны для сленговой речи.

В синтаксическом плане рассматриваемые слова в сочетании со связочным компонентом (нулевым или материально выраженным) выступают в качестве предиката безличного предложения:

- [Лариса Панкова, жен] *Мне кажется, что очень **классно** в Финляндии...* (коллективный форум: Где можно было бы отдохнуть, 2013) (цитата из Национального корпуса русского языка);
- [Naranja, nick] *Но пошла-таки и в общем через пару месяцев преподавания все устаканилось уже — я нашла примерно свой стиль, дети наконец боль-мень {более-менее\*} проверили границы и стало **клево*** (коллективный форум: Комментарии к статье «Забота о детях: почему раннее образование в этом не помощник?», 2012) (цитата из Национального корпуса русского языка).

Такие предикаты могут быть расширены зависимым инфинитивом:

- *Клево было бы включить ее в школьную программу девочкам вместе с уроками домоводства* (Книги (2004) // «Твой курс» (приложение к «Аргументам и фактам»), 2004.11.10) (цитата из Национального корпуса русского языка);
- *Очень **классно** в магазин за покупками ездить: рюкзак за спиной, одна авоська в одной руке, одна — в другой* (Запись LiveJournal с комментариями, 2004) (цитата из Национального корпуса русского языка).

Далее, они могут быть распространены обстоятельственными компонентами со значением места, времени, меры и степени:

- *Джекки остановила машину, они с Каштановым, как по команде, выбрались из нее, задрали головы и увидели, что на парашюте с камерой в руках висит Владик. - Здесь обалденно! - завопил он сверху* (Эльдар Рязанов, Эмиль Брагинский. Тихие омуты, 1998) (цитата из Национального корпуса русского языка);
- *Вспомнила, в Испании была Ллорет-Де-Мар какой-то, что ли, и на Тенерифе. **Отстойно** и там, и там...* Пруссе (Что сейчас модно? (форум), 2005.06.07) (цитата из Национального корпуса русского языка);
- *А там всем глубоко фиолетово, откуда и за что меня исключили.* (А. В. Жвалевский, Е. Пастернак. Время всегда хорошее, 2009) (цитата из Национального корпуса русского языка).

Слова категории состояния способны иметь при себе дополнение, которое может быть как субъектным, так и объектным:

- *И оказывается, человеку правильно и хорошо, если он не разрушает этих узоров и совсем **офигительно**, если он этот узор обогащает* (Отзыв на сайте о летнем лагере, 2003) (цитата из Национального корпуса русского языка);
- *[Шустов, муж] Амик - как вы это прокомментируете? Им это фиолетово. Им сказали перепостить, они перепостивают* (коллективный форум: Новый Федеральный закон N 83-ФЗ, 2013) (цитата из Национального корпуса русского языка).

Субъектное дополнение, выраженное формой дательного падежа имени существительного или местоимения, таким образом, обозначает экспериенцера, то есть носителя признака либо чаще субъект эмоционального восприятия.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать следующее: категория состояния представляет собой класс слов, который характеризуется особыми лексико-семантическими, деривационными, морфологическими и синтаксическими признаками. Этот лексико-грамматический класс слов динамично развивается и регулярно пополняется новообразованиями, о чем свидетельствует их активное использование в живой речи.

### **Использованная литература / References**

ВАСИЛЕНКО, Ю.: «Эпично»: как это слово употреблять? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fb.ru/article/223408/epichno-kak-eto-slovo-upotrebyat>.

Викисловарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org>.

Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>.

Словарь молодежного сленга [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://teenslang.su>.

Социальная сеть Вконтакте [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vk.com>.

**Профиль автора:**

*Оксана Ушакова, доктор филологических наук, старший преподаватель*

Научные интересы: синтаксис русского языка, история русского языка.

**oxinity@gmail.com**

Университет им. Т. Г. Масарика

Педагогический факультет, кафедра русского языка

ул. Поржичи, д. 9

Брно, Чешская Республика

603 00

**About the author:**

*Oxana Ushakova, Doctor of Philology, Assistant Professor*

Research interests: the syntax of Russian language, history of Russian language.

**oxinity@gmail.com**

The Masaryk University

Faculty of Education, Department of Russian Language and Literature

Porici 9, 603 00

Brno, Czech Republic

**МЕЖДИАЛЕКТНОЕ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЕ КОНТАКТИРОВАНИЕ  
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ  
ОМСКОГО ПРИИРТЫШЬЯ**

**INTER-DIALECTAL AND INTERLINGUAL CONTACTS  
IN THE POLY CULTURAL OMSK IRTYSH REGION**

**Марина Александровна Харламова**

Резюме: Современный диалектный дискурс отражает результаты междиалектного и межъязыкового взаимодействия, особенности ментальности носителей традиционной народной культуры. Доклад посвящен анализу метатекстовых высказываний носителей народной речи полиэтнического региона Среднего Прииртышья, демонстрирующих осмысление особенностей *своей* и *чужой* речи, *своей* и *чужой* нации.

Ключевые слова: диалект, междиалектное контактирование, полиэтничный регион.

Abstract: Contemporary dialect discourse reflects the results of inter-dialectal and inter-cultural interaction as well as the peculiarities of the mentality of the people, who represent traditional folk culture. The paper is devoted to the metatextual utterances of the folk language speakers in the polyethnic Middle Irtysh region, which demonstrate the understanding and interpretation of *their own* and *others'* speech, *their own* and *others'* nation.

Key words: dialect, inter-dialectal interaction, a multi-ethnic region.

Сквозь призму *свой – чужой* человек смотрит на мир и оценивает его. В основе народного мировидения лежат механизмы тождества и различия *своего* и *чужого*. Данная оппозиция является одной из основных при самоидентификации того или иного этноса.

Проблема языкового отражения этнического самосознания представляется особо значимой в поликультурном пространстве одного из сибирских регионов. Осмысление этнических (*свой – чужой* этнос) и языковых (*свой – чужой* диалект, язык) признаков, репрезентированное в народной речи диалектоносителей, может пролить свет на особенности национальной ментальности и выявить специфику языковой картины мира носителей этой ментальности.

На исследуемой территории процессы междиалектного и межъязыкового контактирования проходят особенно активно, что обусловлено как историей заселения и формирования говоров, так и современными общерусскими тенденциями развития вторичных говоров. Таким образом, результаты контактирования могут быть детерминированы и наследием восточнославянского (и праславянского) и общерусского единства, и результатами мощных миграционных процессов кон. XIX – нач. XX вв., и межэтническими контактами XX – XXI вв. (Харламова, 2014, 13-91). Длительное сосуществование на территории позднего заселения (Л. И. Баранникова) говоров разных языков (как славянских, так и неславянских) и взаимодействие различных культур сформировало особое языковое пространство, манифестирующее интеграцию говоров с разной диалектной основой, с одной стороны, и нивелировку традиционной сибирской речи – с другой.

Показания метаязыкового сознания носителей говоров, извлеченные из материалов полевых записей диалектологических экспедиций (начиная с 70-х гг. XX в. и по настоящее время), представляют собой важный источник сведений о диалектной картине мира.

Территория Омского Прииртышья относится к полиэтническим регионам, поэтому осмысление диалектоносителями себя и окружающих с позиции *своё – чужое* представляется значимым и актуальным.

Целью доклада является анализ рефлексии диалектоносителей по поводу особенностей *своей* и *чужой* речи, *своего* и *чужого* этноса как важного фрагмента языковой картины мира.

Диалектологи, собирая материал в полевых условиях, направляют «информанта от бездумного пользования языковыми фактами к их осмыслению, превращая их в объект языкового мышления» (Кирпикова, 1972, 166). По наблюдениям А. Н. Ростовской, «представления о языке людей устной культуры с необученным языковым сознанием, каковыми являются малограмотные носители традиционного слоя диалекта» отличаются «значительно большей стабильностью» по сравнению с образованными и грамотными людьми, ориентированными на систему научных понятий о языке, в связи с чем обыденные знания последних «подвержены постоянной корректировке» (Ростова, 2000, 48). В метавысказываниях информанты осмысливают особенности разных уровней языка. Но чаще всего они рефлексиируют по поводу *своего-чужого* лексикона, толкуя значения слов, устанавливая мотивационные связи между ними, маркируя территориальные, возрастные, временные, коннотативные признаки лексем: *Ну-есть блюда кнэдлички эта па-ч'ески паруски эта халушки*// (д. Новоградка, Калачинский р-н, Киселёва (Вондра) М. И., 57 л., 8 кл., рус.-чеш., 2000).

Наблюдения над языком у носителей народной речи непосредственно связаны с их этно- и социоидентификацией, поскольку именно язык признаётся диалектоносителями основным маркером этноса. Этническая и культурная идентичность формирует индивидуума как личность.

Размышления носителей традиционной речевой культуры выявляют то, как диалектоносители оценивают прежде всего *чужую* речь. Носители русских старожильческих говоров акцентируют внимание на особенностях произношения соседей – носителей новосельческих говоров (с южнорусской диалектной основой): *А-их кам-курсских тока халлы звали / ани фсё чяво зачем вот-так-вот как-та их была паговорка* // (д. Качесово, Муромцевский р-н, Фектистова В. В., 72 г., неграмот., старож., 2005).

Речь двуязычных респондентов характеризуется высокой степенью рефлексивности и повышенным вниманием как к чужой речи, так и к своей собственной, что может быть обусловлено, с одной стороны, ситуацией двуязычия, в которой находятся информанты, с другой – необходимостью постоянно переключать речевые коды. Осмысленное отношение к языку у информанта – этнической эстонки, например, проявляется в использовании лингвистических терминов: *звонкие, глухие согласныи, шыпящици, акцэнт, ударение* – с полным пониманием их значения: *Чё-та у-нас и-эстонцы все-эти звонкие глухие эти согласныи вот-эти шыпящици никак ни-справлялись/ а-у-миня пачиму-та вот-так/ я знала и как-та-вот у-миня палучалась*// (г.Тара, Тарский р-н, Блум М. П., 71 г., 4 кл., эстон.-рус., 2007). Респонденты сравнивают язык метрополии со своим диалектом и даже демонстрируют своё понимание диалектного членения эстонского языка, используя термин *язык*: *И-вот дажэ язык у-нас эстонский язык /а-там [в Таллине] талинский*// (г.Тара, Тарский р-н, Блум М. П., 73 г., 4 кл., эстон.-рус., 2009); *В-Эстонии тожа разныи есь /есь талинский язык/ есь дарбушский/ есь там тожа*// (г.Тара, Тарский р-н, Яско В. А., муж., ок.75 л., 4 кл., эстон.-рус., 2009); *Ф-Талине ни-так гаварят/ а-вот в -Выру- гораде*

*гаварят как ну/ пахожэ на-наш язык//* (г. Тара, Тарский р-н, Удрас А. Э., муж., 66 лет, 7 кл., рус.-эстон., 2007).

Внимание к грамматике родного языка обнаруживаем в рассуждениях сибирской чешки Е. А. Ишковой, которая обращает внимание на гендерные словообразовательные особенности в чешском языке. Именно дифференциация мужских и женских фамилий является важной частью языкового сознания сибирских чехов: *Я фсигда гаварила што мушская фамилия не-скланяица а/ ну и у-нас фсигда гаварили// Naki babička bila ran'í Vondrová... d'ed bil Vondrú/ a nám porád říkali Vondra// Вот на-уроке.../ а я фсигда аскарблялась... porpaviju/ že Vondrová/ ну//* (г. Омск, Ишкова (Вондра) Е. А., 59 л., ср.-спец., рус.-чеш., 2012).

Респондент – сибирская эстонка, рассказывая о себе, обращает внимание не только на этические нормы (в качестве обращения – полное имя), но и на особую эстонскую интонацию, маркирующую её как эстонку: *Я куда ни-пайду/ за-тилифоную трупку// А/эта Мария ты?/ сразу мне ни-нада прицтавляца//* (г.Тара, Тарский р-н, Блум М. П., 73 г., 4 кл., эстон.-рус., 2009). Именно интонационные характеристики речи выделяют этнических эстонцев старшего поколения.

В силу экстралингвистических причин разные этносы Среднего Прииртышья сохраняют и поддерживают народные традиции, культуру, язык. Литовцы, латыши, немцы, чехи, эстонцы старшего поколения владеют как родным диалектом, так и русским языком, хотя сознают, что постепенно теряют языковые традиции: [По-эстонски вы говорите дома?] – *Па-эстонски// А-внуки/ внуки ужэ фсё па-русски//* (г.Тара, Тарский р-н, Блум М. П., 73 г., 4 кл., эстон.-рус., 2009); *А дети маи нихто ни-разговариваит// Дети-та дети эта/ ну/ и-внуч'ки/ те по-русски и-дети по-русски//* (д. Новоградка, Калачинский р-н, Вондра Ф.И., жен., 79 л., неграмот., чеш.-рус., 2004).

Известно, что метатекст – это «язык», на котором говорят «не о внешнем мире, а о языке» (Ляпон, 1992, 77). У двуязычных диалектоносителей в высказываниях о языке ярко реализуется оппозиция *свой* и *чужой* при оценке лексического уровня речи: *Здобу тожы фсё пыкли фсё время / ну-как-ана па-нашыму бухты назывались//* (д. Воскресенка, Калачинский р-н, Кадермас А. И., муж., 65 лет, грамот., рус.-чеш., 2004); *Вот эта адиляица валакно/ и-вот тагда вот пад-эту мялку/ вот и-тагда раппай* ('деревянный нож с широким лезвием')/ *ну я ни-знаю па-русски//* (г.Тара, Тарский р-н, Блум М. П., 73 г., 4 кл., эстон.-рус., 2009).

Восприятие речи жителей соседних деревень или «культурных» (носителей литературного языка) как *чужой* характерно для многих наших информантов: *Я по-своиму скажу у-нас называца красна/ а па-кул'турнаму станок или как//* (с. Такмык, Большереченский р-н, Боженова В. Н., 88 л., неграмот., старож., 1999); *Их чылдонами называли / оны шыпкъ плохъ раз'оварывали//* (Кейзес, Седельниковский, Григорьева А. С., 80 л., рус.-бел., 2004). Информант – этнический белорус – видит отличия *чужой* речи и через общую аксиологическую характеристику *плохо* демонстрирует своё понимание особенностей речи носителей русских старожильческих говоров, самонаименование которых широко известно – *чалдоны*. Так их называют и соседи – представители разных восточнославянских говоров Среднего Прииртышья: *Я-то тут радилась/ ф-Сибири// Чалдоны у-нас были ф- Кабурлах/ щас ужэ разбежались// Диревня была называли сибя кацапы/ люди как люди//* (Лаврино, Нижнеомский, Сухомозова Н. Д., 78 лет, 7 кл., новосел, 2007); *Вэкатерынафке значыт этъ чылдоны эти-вот / их чылдонами называли //* (д.Кейзес, Седельниковский р-н, Григорьева А. С., неграмот., рус.-бел., 2004).

Полиэтничность как характерная черта изучаемого региона предстаёт в рефлексии диалектоносителей особенно отчетливо. Так, они дают определения этносам или отмечают «непохожесть» соседей: *А чялдон эта сибирский или рождённые з'десъ*// (д. Решетниково, Большереченский р-н, Копылова Е. И., 68 л., неграмот., рус.-бел., 1999); *А-фсё мы как-челдоны/ нас как-челдонами звали тут/ ну-найерна нацья наша челдонская// А-Кам-Курским как-та чяс/ ужэ там мала хахлоф а-их кам-курских тока хахлы звали //* (д. Качесово, Муромцевский р-н, Фектистова В. В., 72 г., неграмот., старож., 2005); *А-потом з'десъ в-этом дому жыли латышы// Были фсе вмес'те//; Вод было нескол'ко семей немцэф тожэ// Оне и-сийчяс-вот ихны дома// ...Они с-Поволжья были вакуированы сюда//* (с.Такмык, Большереченский р-н, Петрова В. П., 70 л., 7 кл., старож., 1999).

Информанты используют как собственно диалектные номинации этносов (*рассейские, самоход, хохол, кацап, чалдон(-ка)/челдон*), так и общерусские названия (*немец, латыш(-ка), эстонец, русский* и т.п.). При этом и респондентам старожилам и новосёлам, и носителям других славянских и неславянских говоров известна эта диалектная терминология: *Па-мойму челдонка/ а ризанские хахлы// Кагда мален'кие были кричали ани чилдон чилдон а мы на-них хахол хахол// Ф-паспарте руская//* (д. Хомутинка, Нижнеомский р-н, Миронова Е. С., 75 л., 2 кл., новосел., 2007); *А-йэво ни-паймёш// Мать была латышка/ атец немиц// Тут-так смешынные з'десъ фсё//* (д. Бобровка, Тарский р-н, Ликсна И. И., муж., 85 лет, 5 кл., рус.-латыш., 2007).

Однако большинство сельских жителей Среднего Прииртышья считают себя *русскими, сибиряками*, в их речи широко представлено общее (помимо *русские*) самонаименование *сибиряки*: *Маи радители мален'кими приехали/ Атец мален'кий приехал с-Пензинской области// Бабушка и-дедушка с-маминай стараны ани сибирики были// Ну-какая рас радились ф-Сибири сибирики значит//* (д. Хомутинка, Нижнеомский р-н, Косарева Т. Я., 68 л., ср.-спец., новосел., 2007). Даже чехи, осознавая себя чехами, тем не менее подчеркивают, что они и их родные – сибирские чехи: *Я па-нацьянал'насти/ ну пишусь-я чешка/ канешна/ патаму-шта атец был чех/ а-мать немка// Ну ана немка как/ з'десъ/ сибирская...//* (д. Новоградка, Калачинский р-н, Киселёва (Вондра) М. И., 57 л., 8 кл., рус.-чеш., 2000).

Этническая самоидентификация – особо значима для языковой личности респондента-эстонца: «У эстонцев <...> человек, говорящий по-эстонски, воспринимается "своим", "эстонцем", вне зависимости от его этнического происхождения или же от гражданства. И даже – от места жительства» (Жан-Пьер Минадьё: электронный ресурс). Именно так эстонка М. П. Блум воспринимает и себя и членов своей семьи: *У-миня вот доч'ка/ старшая доч'ка вышла за-эстонца и-вот у-них доч'ка/ и-вот щяс сын// Хоть ты в-мишок их пасади/ ну/ им-та наверна в-мишок ни-пасадиш// И-дети рускии/ рускии/ фсё ужэ// И-вот иво [мужа] доч'ка/ ну фсе/ фсе/ фсе рускии// – [По-эстонски не говорят?] – Не/ нашы дети-та гаварят/ а-ужэ патомсва...//; А-дети ужэ/ ани настоящи рускии/ ужэ ни-атличиш ничё/ ни-скажыш/ их ужэ ни /им ужэ и-трудна па-эстонски разгаваривать/ у-них скарее фсиво лихко па-руски//.*

Таким образом, носители разных языков и диалектов, издавна сосуществующие на исследуемой территории, ставят знак равенства между языком говорящего и его национальностью. Языковое мышление и языковые традиции сельских жителей полиэтнического региона, отраженные в метатекстах, показывают сознательное отношение их к своему языку и окружающим диалектам, а также высокий уровень языковой рефлексии в отношении *своего/чужого* этноса.

Миросозерцание разных этнических групп, проживающих на территории Среднего Прииртышья, вырабатывалось на протяжении нескольких столетий и вообрало в себя как особенности родных культур и языков, так и общее настоящее, отражённое «в категориях и формах» (выражение В. В. Колесова) современной народной речи. Языковая самоидентификация и этническая принадлежность составляет важный фрагмент диалектной картины мира, реконструируемый на основе метатекстовых высказываний сельских жителей полиэтнического пространства сибирского региона.

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

- КИРПИКОВА, Л. В. (1972): *Использование фактов языковой компетентности носителей говора в лексикологическом исследовании*. In Лексические и грамматические проблемы сибирской диалектологии: Доклады и сообщения межвузовского семинара кафедр русского языка высших учебных заведений Западной Сибири. Ред. О. И. Блинова. Барнаул, 1972. С.164-174.
- ЛЯПОН, М. В. (1992): *Грамматика самооценки*. In Русский язык. Проблемы грамматической семантики и оценочные факторы в языке. Москва, 1992. С.75-89.
- МИНАДЬЕ, ЖАН-ПЬЕР: *Французский историк: Эстонцы осознают себя нацией посредством языка* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rus.postimees.ee/160927/francuzskij-istorik-iestoncy-osoznaiut-sebjia-naciej-posredstvom-jazyka/> (Дата обращения: 20.02.2016).
- РОСТОВА, А. Н. (2000): *Метатекст как форма экспликации метаязыкового сознания (на материале русских говоров Сибири)*. Томск, 2000. 194 с. ISBN 5-7511-1192-3.
- ХАРЛАМОВА, М. А. (2014): *Константы народной речемысли и их лексикографическая интерпретация*. Омск, 2014. 290 с. ISBN 978-5-7779-1743-0.

#### **Профиль автора:**

*Марина Харламова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: русский язык в иноязычном окружении, современная народная речь и традиционная культура, лексикография.

**khr-spb@mail.ru**

Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского, факультет филологии и медиакоммуникаций, кафедра русского языка, славянского и классического языкознания  
Проспект Мира, 55-А  
644077, Россия, г.Омск

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

*Marina Kharlamova, Candidate of Philological Sciences, Professor*

Research interests: Russian language in foreign language environment, modern folk speech and traditional culture, lexicography.

**khr-spb@mail.ru**

Omsk state university of F. M. Dostoyevsky  
Faculty of Philology, Department of Russian Language, Slavic and classical linguistics  
Mira St. 55-A, Russia, 644077 Omsk

## ОБРАЗЫ «ТИШИНЫ» И «МОЛЧАНИЯ» В ПОЭЗИИ Б. Л. ПАСТЕРНАКА: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

### «QUITNESS» AND «SILENCE» IN B. L. PASTERNAK'S POETRY: LINGUISTIC ASPECT

**Анна Владимировна Хизниченко,  
Лариса Борисовна Крюкова**

**Резюме:** В статье рассматриваются лингвистические средства выражения образов «тишины» и «молчания» и их роль в текстообразовании. Лексические и синтаксические единицы с перцептивной семантикой репрезентируют индивидуально-авторское мировосприятие и позволяют ярко и точно передать желаемые впечатления и ощущения. Индивидуально-авторское описание «тишины» и «молчания» возникает в результате различных семантических и синтаксических трансформаций (например, замена лексических единиц во фразеологизме, «нанизывание» однокоренных слов, использование синонимов и др.).

Исследование языковых единиц с семантикой «тишины» и «молчания» в стилистическом аспекте позволяет говорить о том, что автор использует такие изобразительно-выразительных средства как метафора, олицетворение, метонимия, контраст, оксюморон, инверсия. Важно, что олицетворение «тишины» напрямую связано с семантикой движения. «Тишина» вездесуща, она способствует прозрению, провоцирует мыслительную деятельность и воображение. Традиционно тишина встраивается в ассоциативный ряд «сон» – «зима» – «смерть».

Частичный лингвистический анализ стихотворений «Присяга» и «Тишина» подтверждает мысль о значимости исследуемых перцептивных образов в поэтическом творчестве Б. Пастернака. В первом случае, стихотворение строится по принципу контраста от «громкого звучания» (праздника) – к «отсутствию звучания / глухоте». Во втором, наоборот: от полного отсутствия звуков – к тихому звучанию и его усилению (помимо структурно-семантического приема контраста используется синтаксический прием чередования).

Образы «тишины» и «молчания» в поэзии Б. Пастернака являются семантически и структурно значимыми, а языковые средства их выражения необходимо рассматривать как специфические характеристики авторского идиостиля.

**Ключевые слова:** лингвистический анализ, перцептивная семантика, «тишина», «молчание».

**Abstract:** In the article linguistic means of verbalization of «quietness» and «silence» images and their role in a creation of the text are considered. Lexical and syntactic units with perceptual semantics represent author's world perception and allow to convey desirable impressions and senses brightly and precisely. The individual description of «quietness» and «silence» results from various semantic and syntactic transformations (for example, replacement of some lexical units in the phraseological locution, "threading" of cognate words, use of synonyms, etc.).

Research of linguistic units with semantics of «quietness» and «silence» in stylistic aspect allows to say that the author uses such figures of speech as a metaphor, personification, a metonymy, contrast, an oxymoron, inversion. It is important that the personification of «silence» is directly connected with semantics of the movement.

«Silence» is ubiquitous, it promotes enlightenment, provokes cogitative activity and imagination. Traditionally the silence is built in an associative array "dream" - "winter" - "death".

The partial linguistic analysis of poems "Oath" and "Silence" confirms thought of the importance of the studied perceptual images in poetic creativity of B. Pasternak. In the first case, the poem is under construction by the principle of contrast from «loud sounding» (holiday) to «lack of sounding / deafness». In the second, on the contrary: from total absence of sounds to silent sounding and its strengthening (besides structural-semantic device of contrast syntactic reception of interchange is also used).

Images of «quietness» and «silence» in B. Pasternak's poetry are semantically and structurally significant, and linguistic means of their representation need to be considered as specific characteristics of the author's individual style.

**Key words:** linguistic analysis, perceptual semantics, «quietness», «silence».

Слух является ведущим типом перцепции в поэзии Б. Л. Пастернака. На это указывает, прежде всего, количество высказываний, вербализующих слуховое восприятие (далее – СВ), – более 900 высказываний в 364 стихотворениях (исследовано 496 (Пастернак, 1990)). В поэтических произведениях Б. Л. Пастернака в процессе моделирования ситуации СВ значимым является не только процесс звучания, но и его отсутствие.

Художественные образы «тишины» и «молчания» формируются с помощью целого комплекса различных лексических и синтаксических языковых средств, как узуальных, так и индивидуально-авторских.

Среди лексических единиц численно доминируют существительные: *тишина* – 15 словоупотреблений, *тишь* – 13, *затишье* – 3, *затишь* – 2, *безмолвье* – 5, *молчанье* – 2. *Тишина* (и приведенные однокоренные слова) в поэзии Б.Л. Пастернака характеризует состояние окружающего мира: *И слышно: далеко, как в августе / Полночь в полях назревает. / Ни звука. И нет соглядатаев («Плачущий сад»)*, *молчанье* и *безмолвие* маркируют отсутствие говорения, т.е. относятся к человеческому существованию: *В молчаньи твоего ухода / Упрек невысказанный есть («Памяти Марины Цветаевой»)*. Указание на молчание неодушевленных объектов и явлений приводит к их олицетворению: *И улицы старинной Праги / Молчат, одна другой извилистей («Весна»); И долго безмолвствует лес, / Следя с облаков за пронесшейся шляпкой («Орешник»)*. В высказываниях, где отсутствие (исчезновение) звучания вербализовано предикативным способом, поэт использует глаголы: *молчать* – 6, *безмолвствовать* – 2 и *стихать / стихнуть* – 4: *Я знал, что пожизненный мой собеседник, / Меня привлекая страшной из тяг, / Молчит, крепясь из сил последних, / И вечно числится в нетях («Баллада»); К ногам прилипает наждак. / Долбеж понемногу стихает («Пространство»)*.

В поэзии Б. Л. Пастернака среди языковых средств, репрезентирующих «тишину» и «молчание», встречаются фразеологизмы и устойчивые словосочетания, характерные для русской языковой картины мира: *Которым на зиму замазкой / Зажать не вызвались бы рот? («Косых картин, летящих ливмя...»); Как воды набрала в рот, / Взор уперла в потолок другой («Дик прием был, дик приход...»); Осталось несколько минут, / И тишь наступит гробовая («Магдалина»)*.

Подобные языковые единицы часто подвергаются индивидуально-авторскому переосмыслению, включая новые оттенки значения или приобретая необычную форму: например, *губы на замке / рот на замке – Если губы на замке, / Вешай с улицы другой («Дик прием был, дик приход...»); мелются языком / молоть языком – Что за смысл в этом пойле? / Боже, кем это мелются, / Языком ли, душой ли, / Этот плеск, эти прелести («Пара форточных петелек...»); ворочать языком в значении «произвести речью впечатление» – Научи, как ворочать / Языком, чтоб растрогались («Пара форточных петелек...»)*.

Среди примеров метафоризации *тишины* ведущую роль играет прием олицетворения. *Тишина* предстает в образе бесшумного гепарда: *Представьте дом, где пятен лишена / И только шагом схожая с гепардом, / В одной из крайних комнат тишина, / Облапив шар, ложится под бильярдом («Двадцать строф с предисловием (Зачаток романа «Спекторский»))* или в образе человека: *Все это режет слух тишины, / Вернувшейся с войны («Высокая болезнь»)*.

*Тишина* наделяется способностью перемещения в пространстве (предикаты движения): *Стуча, шагает тишина («Голод»)*. На тесную взаимосвязь физического движения и звука указывает синонимичность лексем *тихо* и *медленно*: *С каждым кругом*

*тише, тише, / Тише, тише, тише, стоп («Карусель»)*. Именно в ситуацию вслушивания на фоне отсутствия звуков «встраивается» физическое движение: *Когда в тиши речной таможни, / В морозной тишине земли / Сухой, опешившей, порожней / Лишь слышалось, как сзади шли («9-е января»)*.

В высказываниях, где *тишина* наделяется тактильными характеристиками, следует говорить от синестезии (осознание – слух): *В запорошенной тишине, / Намокшей, как шинель («Еще более душный рассвет»); И сыплется рыхлая тишь с высоты («Баллада»)*.

Для лирического героя стихотворений Б.Л. Пастернака *тишина* вездесуща: *Все тишь! Пока лишь чье-то сердце / Безлюдя, не полоснет («Опять весна в висках стучится...»)*. Она является лишь поводом к вслушиванию в окружающий мир, средством восприятия звуков, до этого не слышимых; позволяет прозреть, понять; в *тишине* обостряется воображение, мыслительная деятельность, чуткость и способность воспринимать не только физически: *А здесь стояла тишь, как в сердце катакомбы. / Был слышен бой сердец. И в этой тишине / Почудилось: вдали курьерский несся, пломбы / Тряслись, и взвод курков мерещился стране («Русская революция»)*.

Традиционно *тишина* встраивается в ассоциативный ряд «сон» – «зима (сон земли)» – «смерть»: *Здесь тишь и сон («Драматические отрывки»); И сон застигнутой врасплох / Земли похож был на родимчик, / На смерть, на тишину кладбищ, / На ту особенную тишь, / Что спит, окутав округ целый («Высокая болезнь»)*. Беззвучие в поэзии Б. Л. Пастернака способно свести с ума, и порою связано с чем-то настораживающим: *Часто казалось, ушей нет, / В мире такая затишь! / Затишь кораблекрушенья, – / Часто казалось, спятишь («Наброски к фантазии «Поэма о ближнем»)*. Несмотря на большое количество негативных коннотаций, восприятие *тишины* не однозначно, она может быть достойна и воспевания: *Тишина, ты – лучшее / Из всего, что слышал («Звезды летом»)*.

Отсутствие звуков и движения в природе тесно связано не только с зимой, но и с другими временами года: например, палящим летним зноем – *Жаркие папоротники. Ни звука. / Муха не сядет. И зверь не сягнет. / Птица не порхнет – палящее лето. / Лист не шелохнет – и пальмы стеной («Будущее! Облака встрепанный бок...»);* осенним спокойствием – *Осенний лес заволосател. / В нем тень, и сон, и тишина («Осенний лес»);* весной – *Опять весна в висках стучится, / Снега землю прожжены, / Пустынный вечер, стертый птицей, / Затишьем каплет с вышины («Опять весна в висках стучится...»)*.

Одновременно используя лексику со значением звучания и его отсутствия, поэт создает противоречивые многогранные образы. Например, образ гор – *Здесь будет облик гор в покое. / Обман безмолвья, гул во рву; / Их тишь; стесненное, крутое / Волненье первых рандеву («Волны»);* или образ рождественской елки – *О, этот шелестящий коленкор / Повешенных в парче своей орешин, / И как нездешний шорох этот смешан / С молчаньем ангела и звоном бус и шпор («И мимо непробудного трюмо...»)*.

Многогранность образа «тишины» создается за счет стилистических приемов антитезы и оксюморона: *Все громкой тишиной дымилось, / Как звон во все колокола («Волны»);* *Ожиданье, сменившее крик: «Отзовись!» / Или эхо другой тишины («Может статья так, может иначе»)*.

Рассмотрим, как «встраивается» противопоставление различных звуков в ткань поэтического текста на примере стихотворения «Присяга», 1946 г. (Пастернак, 1990, 251):

*Толпой облеплены ограды,  
В ушах печальный шаг с утра,*

*Трещат пропеллеры парада,  
Орут упорно рупора.*

*Три дня проходят как в угаре,  
В гостях, в театре, у витрин,  
На выставке, на тротуаре,  
Три дня сливаются в один.*

*Все умолкает на четвертый.  
Никто не открывает рта.  
В окрестностях аэропорта  
Усталость, отдых, глухота.*

*Наутро отпускным курсантом  
Полкомнаты заслонено.  
В рубашке с первомайским бантом  
Он свешивается в окно.*

*Все существо его во власти  
Надвинувшейся новизны,  
Коротким сном огня и счастья  
Все чувства преображены.*

*С души дремавшей снят наглазник.  
Он за ночь вырос раза в два.  
К его годам прибавлен праздник.  
Он отстоит свои права.*

*На дне дворового колодца  
Оттаивает снега пласт.  
Сейчас он в комнату вернется  
К той, за кого он жизнь отдаст.*

*Он смотрит вниз на эти комья.  
Светает. Тушат фонари.  
Все ежится, как он, в истоме,  
Просвечивая изнутри.*

В представленном стихотворении в отношении контраста вступают первая и третья строфы, что «проявляет текстообразующие возможности» исследуемых языковых единиц (Болотнова 2005, 109). Если в первой строфе представлен полифонический образ города во время парада, то третья, состоящая из трех контекстуально-синонимичных предложений, репрезентирует отсутствие звучания. И в том, и в другом случае речь идет о звуках, издаваемых (или не издаваемых) людьми. Ключевым средством выразительности является метонимия: *орут рупора*, *печальный шаг*. Яркий образ атмосферы общего праздника в первой строфе создается с помощью предикатов с семантикой громкого звучания – *трещат*, *орут*, в третьей – вербализовано наступление «молчания» - предикат *умолкать*, фразеологизм *не открывать рта*, существительное с семантикой состояния *глухота*.

Выбор языковых единиц с перцептивной семантикой и создание с их помощью перцептивных образов свидетельствует об индивидуально-авторском восприятии окружающего мира, и позволяет художнику наиболее ярко и точно передать читателю желаемые ощущения и впечатления.

Тот факт, что стихотворения Б. Л. Пастернака насыщены олицетворениями, можно интерпретировать как способ отражения мировоззренческой концепции поэта, согласно которой природа является одухотворенным носителем истины: «и человек, и природа одинаково одушевлены для него и одинаково одухотворены» (Якобсон 1992, 60). По нашим наблюдениям, касающимся реализации ситуации, описывающей отсутствие всякого звучания, объекты и явления окружающей действительности олицетворяются и наделяются способностью воспринимать: оживший мир, таким образом, является субъектом и объектом восприятия одновременно. Проиллюстрируем данное утверждение на примере анализа стихотворения «Тишина», 1957 (Пастернак, 1990, 95):

*Пронизан солнцем лес насквозь.  
Лучи стоят столбами пыли.  
Отсюда, уверяют, лось  
Выходит на дорог развилке.*

*В лесу **молчанье, тишина**,  
Как будто жизнь в **глухой** лощине  
Не солнцем заморожена,  
А по совсем другой причине.*

*Действительно, невдалеке  
Средь заросли стоит лосиха.  
Пред ней деревья в столбняке.  
Вот отчего в лесу так **тихо**.*

*Лосиха ест лесной подсед,  
Хрустя обглаживает молодь.*

*Задевши за её хребет,  
Болтается на ветке жёлудь.*

*Иван-да-марья, зверобой,  
Ромашка, иван-чай, татарник,  
Опутанные ворожкой,  
Глазуют, обступив кустарник.*

*Во всём лесу один ручей  
В овраге, полном благозвучья,  
Твердит то **тише**, то **звончей**  
Про этот небывалый случай.*

*Звеня на всю лесную падь  
И оглашая лесосеку,  
Он что-то хочет рассказать  
Почти словами человека.*

О том, что образ «тишины» является центральным (ключевым), свидетельствует название стихотворения. *Тишина* становится объектом описания, а лексические и синтаксические единицы с семантикой отсутствия звучания используются в качестве средства этого описания.

Обратим внимание на то, что лексемы *молчанье* и *тишина* предстают во второй строфе в качестве контекстуальных синонимов. Прилагательное *глухой* (реализующее свое второе значение «незвонкий, приглушенный, неясный») и наречие *тихо* отсылают нас к негромким звукам. То есть ситуация представлена поэтапно (что и определило композицию стихотворения): полное отсутствие звуков – тихое или почти неслышное звучание – явное звучание, вербализованное лексемами *хрустя*, *благозвучья*, *звончей*, *оглашая*. На контрасте происходит некая смысловая игра с читателем: «*то тише, то звончей*».

Не менее значимым образом в анализируемом стихотворении является «ручей». Его олицетворение осуществляется через реализацию перцептивной (звуковой) семантики – звучание ручья сравнивается с речью человека. *Тишина* леса не может быть интерпретирована как «самодостаточная», именно она позволяет услышать звучание ручья и задуматься над тем, что он *хочет рассказать*.

Таким образом, анализ стихотворений позволяет сделать вывод о значимости образов «тишины» и «молчания» в процессе текстообразования, а широкий спектр изобразительно-выразительных средств, репрезентирующих данные образы в поэзии

Б. Л. Пастернака, свидетельствует о значимости семантики звучания (и его отсутствия) в идиостилевом аспекте.

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

- БОЛОТНОВА, Н. С. (2005): *Филологический анализ текста*. Ч. III. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 272 с. ISBN 5-89428-182-2.
- 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.
- ЯКОБСОН, А. (1992): *Лекции о Пастернаке*. In Почва и судьба. Вильнюс; Москва: Весть, 1992. С. 59-94. ISBN 5-89942-252-3.

#### **Профиль авторов:**

*Лариса Крюкова, кандидат филологических наук, доцент*

Научные интересы: семантика, синтаксис, русский язык как иностранный.

**lar-kryukova@yandex.ru**

*Анна Хизниченко, кандидат филологических наук*

Научные интересы: лингвосенсорика, семантический синтаксис, лингвостилистический анализ художественного текста, русский язык как иностранный.

**deagirl@mail.ru**

Томский государственный университет

Филологический факультет

Кафедра русского языка

634050. пр. Ленина. 36, г. Томск, Россия

#### **About the authors:**

*Kryukova Larisa, Candidate of Philology, Associate professor*

Research interests: syntax, semantics, Russian as a foreign language.

**lar-kryukova@yandex.ru**

*Anna Khiznichenko, Candidate of Philological Sciences*

Research interests: perceptual linguistics, semantic syntax, linguostylistic literary text analysis, Russian as a foreign language.

**deagirl@mail.ru**

The Tomsk State University,

Faculty of Philology, Department of Russian Language

634050, Lenina st., 36, Tomsk, Russia

**ПРОБЛЕМЫ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ**

**ISSUES OF LITERARY SCIENCE**

ALEXANDER YASHIN'S PROSE AND THE PROBLEM OF 'VOLOGDA TEXT'

Елена Николаевна Ильина

Резюме: статья посвящена проблемам изучения «регионального текста» в современной русской филологии. В качестве примера «вологодского текста» рассматривается очерк «Вологодская свадьба» Александра Яшина – одного из наиболее известных представителей «деревенской» школы в русской литературе второй половины XX века.

Ключевые слова: региональный текст.

Abstract: The report focuses on the issue of "regional text" as one of the urgent problems of modern humanities. Alexander Yashin's prose is given as an example of "Vologda text" in the report.

Key words: "regional text".

Проблема определения границ понятия «регионального текста» относится к числу актуальных проблем современного гуманитарного знания. Она генетически связана с явлением региональной идентичности, которое определяется как отождествление личности в её социо- и персоногенетических проявлениях с той или иной территорией, проживающим на ней этносом, ощущение причастности к его прошлому, настоящему и будущему, включённость человека в общественную, культурную жизнь родной земли, сохранение её культурно-исторической памяти. Заметную общественную рефлексию явление региональной идентичности получило в конце XIX – начале XX века: об этом свидетельствует повсеместное образование в России обществ изучения родного края – олонецкого, архангельского, вятского, с 90-х годов XIX века – вологодского (Орешина, 2003).

Региональная идентичность, по мнению исследователей этого феномена (Назукина, 2009; Головнева, 2013; др.), содержит в себе целый ряд функционально маркированных компонентов (когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный), а также может быть рассмотрена на культурном и стратегическом уровнях. Формирование региональной идентичности, таким образом, происходит в процессе становления у человека региональной картины мира, системы ценностей, этических и эстетических норм, а также в процессе восприятия регионально маркированных явлений действительности как эмоционально приемлемых, вызывающих положительные эмоции. Этот процесс опирается на авто- и гетеростереотипы по отношению к материальной и духовной культуре региона, имеющие различные формы внешнего проявления. К числу таких проявлений следует отнести и речевые произведения, тексты различных форм бытования и жанрово-стилистической природы, репрезентирующие «лингвистический код» региона и закрепляющие в словесной форме принадлежность человека к региональному культурному пространству.

Опыты изучения феномена регионального текста в русской культуре достаточно хорошо известны, начиная с описания «петербургского текста» в трудах В. Н. Топорова (Топоров, 2003) и Ю. М. Лотмана (Лотман, 2002) и заканчивая исследованиями текста

---

<sup>106</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-04-00364 «Вологодский текст в русской словесности»).

провинциального: пермского (Абашев, 2000), сибирского (Тюпа, 2002) и др. Авторы этих работ выявляют признаки, определяющие региональную маркированность текста. В первую очередь, это значимость территории, её особая роль в исторической судьбе России, в процессе формирования культурного пространства страны. Во-вторых, это особый «лингвистический код» - регионально маркированные имена собственные, местные слова и языковые явления других лингвистических ярусов, устойчивые речевые формулы, включенные в региональный культурный контекст. По отношению к художественному тексту принимаются во внимание его сюжетно-тематическая ориентация, особенности организации хронотопа, характер представления образов персонажей, специфика авторской позиции, выбора средств и способов репрезентации в тексте региональной картины мира и системы ценностей.

Вологодский край, по мнению М. В. Назукиной, относится к числу территорий, для которых характерны «сильное чувство ощущения своей уникальности» и наличие стратегий ее презентации (Назукина, 2009: 21). Исследователь «вологодского текста» С. Н. Смольников, изучая систему гетеростереотипов восприятия Вологды по данным Национального корпуса русского языка (Смольников, 2015), отмечает, что семантика прилагательного «вологодский» приобретает качественный характер, развиваясь от собственно обозначения признака по отношению к локальному объекту, административному или культурному центру к определению как с положительной (*девственный, не тронутый цивилизацией*), так и с отрицательной (*неграмотный, тёмный, косный*) сторон. Вологда в коллективном сознании воспринимается как глубокая провинция, место политической ссылки (от патриарха Никона до И. В. Сталина) и духовных поисков (от святого Герасима Вологодского до современных авторов «деревенской» поэзии и прозы).

Сторонники «деревенского» направления в русской литературе второй половины XX века: Александр Яшин, Василий Белов, Ольга Фокина, Виктор Астафьев, Валентин Распутин, Анатолий Петухов и др. – неоднократно обращались в своем творчестве к историческим судьбам Русского Севера. В отличие от писателей – «народников» второй половины XIX века, просвещенных горожан, желающих развить, облагородить, облагодетельствовать деревню, авторы «деревенской» школы, воспитанные в недрах традиционной крестьянской культуры, воспринимали её в качестве жизненной основы и нравственного идеала. Сюжетно и тематически тексты «деревенской» литературы ориентированы на осмысление социально-нравственных проблем послевоенной деревни, культурной оппозиции провинции и столицы, деревни и города, цивилизационных вызовов и традиционных культурных ценностей. Авторскую позицию в таких текстах репрезентирует система персонажей – носителей традиционной крестьянской культуры (бытовой, речевой, поведенческой и др.), а также образ повествователя – проводника между городской / интерлокальной и деревенской / локальной культурами.

Эстетическая позиция писателей «деревенской» школы накладывает свой отпечаток на организацию в их произведениях художественного времени и пространства. Обращает на себя внимание подчеркнутая циклизация человеческой жизни, как в пределах календарного года, так и на всем ее протяжении от рождения до смерти. С целью членения пространства используются традиционные для северной народной культуры меры расстояния (например, *волок* – расстояние между двумя пространственными ориентирами, преодолеть которое можно без остановки на отдых или ночлег), а также маркеры определения «своего» и «чужого». Как «свое» мыслятся *изба*,

включающая в себя *двор* – помещения для скота, хозяйственные пристройки и пр., примыкающая к избе *усадеб* – участок земли для выращивания овощей и злаков, а также необходимые для ведения крестьянского хозяйства отдельно стоящие сооружения (*баня, овин, пасека* и др.), специально огороженное пространство для выпаса скота (*осек*) и др. «Чужим» в зависимости от ситуации может осознаваться пространство, либо расположенное за пределами деревни: *лес (сузём, согра* и др.), *поле*, водные объекты – *болота, озера, реки* и др., либо противопоставленное ей по способу существования (*город* – районный или областной центр, далекие *Москва* или *Питер / Ленинград*, а также места добровольного или вынужденного переселения односельчан: *Воркута, Мурманск, Мончегорск* и др.).

Типологические черты «вологодского текста» ярко проявились в творчестве Александра Яковлевича Яшина (1913-1968) – уроженца восточной части Вологодской области, участника Великой Отечественной войны, автора многих поэтических сборников и прозаических произведений, которые отличает, по мнению критиков, особый «лирической автобиографизм» (Бараков, 2007). Творчеству А. Я. Яшина свойствен глубокий лиризм, изящество слога – и вместе с тем ярко выраженная гражданская позиция, готовность переживать за судьбы своей страны. В качестве одного из ярких примеров «вологодского текста» в творчестве писателя прокомментируем очерк «Вологодская свадьба» (1962; цит. по: Яшин, 1980). Публикация этого произведения вызвала серьезные споры в литературной критике. Многие современники писателя усмотрели в этом очерке карикатуру на послевоенный деревенский быт. Вместе с тем очерк «Вологодская свадьба» стал предвестником появления целой плеяды произведений, посвященных судьбам северной деревни («Привычное дело» В. И. Белова, «Разговоры по правде, по совести» Д. Т. Тутунджан и др.).

Название очерка Александра Яшина «Вологодская свадьба» отсылает читателя к традициям краеведческих очерков конца XIX – начала XX века, скрупулезно исследовавших этот обряд на Русском Севере в сюжетно-композиционном, персонажном и текстовом отношениях (подробнее об этом см.: Островский, 1993). Основное содержание яшинского очерка составляет описание свадьбы племянницы Гали, двух дней, проведенных повествователем на родине: сначала в деревне Сушиново, в доме невесты, а на следующий день в рабочем поселке, в доме жениха Петра. Авторская идея очерка «Вологодская свадьба» может быть определена в трех направлениях: отражение старых обычаев на фоне новой деревни, её социальная и культурная противоречивость, а также поэтика места, любовь к родному краю. Как основа авторской позиции в очерке обнаруживаются ключевые понятия традиционного крестьянского «лада» (Белов, 1982) и противопоставленного ему «разлада», социальной и культурной сумятицы, разрушения традиционного уклада крестьянской жизни.

Когнитивный «разлад» обнаруживает оппозиция старого, традиционного, и нового, реализуемая на протяжении всей повести. Эта двойственность восприятия мира находит своё проявление, с одной стороны, в словесных описаниях красот родного края, обстоятельных толкованиях местных реалий, а с другой стороны, в комментариях утративших смысл обрядовых действий, меткой характеристике недостатков своих земляков: «*Под конец напился-таки Петр Петрович. Вероятнее всего, затащил его Николай Иванович по секрету в куть, к матери своей, и та не пожалела самодельного зелья дорогову зятюку. Напился молодой князь и начал куражиться. Нашел где-то*

*каракулевою шапку, нацепил ее на ухо и кричит: «Я Чапай! Кто на моем пути? Всем приказываю: долой!».*

В тексте с самого начала возникает ощущение причудливого соединения старого и нового. Описанная в прологе дорога повествователя из Москвы на родину включает в себя авиаперелёт, перемещение в кабине грузовика и переход последних двадцати километров по лесу на охотничьих лыжах. Изба Гали и Марии Герасимовны, до блеска вымытая к свадьбе, украшена традиционными вышитыми полотенцами, дешевыми открытками с незатейливыми надписями, фотографиями родных и незнакомых людей, а также листками отрывного календаря с изображениями графиков роста выработки сельскохозяйственной продукции. Локализация событий свадебного обряда, традиционно начинаемых в доме жениха и на следующий день продолжаемых в доме родителей невесты, меняется из соображений практического удобства (из-за отсутствия транспорта «*пришлось сделать все наоборот*»). Жених, сваха, тысяцкий, дружка и все гости приезжают в родную деревню невесты на самосвале. При внешнем соблюдении свадебного канона (девичник, ритуальное мытье и одевание невесты, ее свадебные причитания, «выкуп» невесты женихом, приглашение гостей за свадебный стол и др.) его традиционная обрядовая сущность либо не имеет для участников событий личностной мотивации (как, например, предсвадебный плач для невесты Гали: «*не умею я, да и Петя не велел*»), либо вообще утрачивается: «*В минуту, когда разговор шел еще о птицеферме, дружка Григорий Кириллович, вдруг словно бы спохватившись, вышел из избы. Сейчас он вернулся с живой курицей в руках. Соблюдая какой-то древний языческий обряд, он остановился посреди избы, взял курицу за голову, с силой встряхнул ее – и обезглавленная тушка запрыгала по полу, брызгая кровью, теряя перья. Курицу зажарили и со свежей курятиной и пивом обходили гостей. В деревне Сушинове этот обряд до сих пор никому не был известен, и в чем его смысл – никто растолковать не смог, но свежая курятинка всем понравилась*». Стремление Гали и ее матери организовать свадьбу «*по-старому, как следно быть*» получает весьма противоречивое, далекое от обрядового канона, а порой и вовсе лишённое смысла воплощение.

На всем протяжении очерка читатель знакомится с социальными проблемами послевоенной деревни: это и бедность сельских жителей, обусловленная невысокой оплатой их тяжёлого крестьянского труда, и отсутствие в магазине необходимых для жизни товаров, и невозможность получить достойное образование или скорую медицинскую помощь, и отток молодежи из отдаленных деревень в поисках лучшей жизни, и привычка местных жителей коротать досуг за бутылкой. Вместе с тем автор «Вологодской свадьбы» подчеркивает трудолюбие своих земляков, их упорство в противостоянии тяжелым природным условиям и неблагоприятным социальным воздействиям. В тексте очерка находит своё выражение традиционная для крестьянского восприятия система ценностей северного крестьянина, главным мерилom значимости человека для которого было его отношение к труду. Называя племянницу Галю одной из лучших невест в родной деревне, повествователь подробно объясняет причину такой оценки: «*А между тем в деревне своей она считалась одной из лучших невест. Почему? Потому ли, что единственная дочка у матери и наследница всего дома? Отчасти, может быть, и поэтому. Но такие невесты в деревне есть и кроме нее. Все они не дорожат своим наследством, стараются бежать из дому, устроиться на какую-либо неколхозную работу, как это сделала и Галя, перебравшись на льнозавод. Нет, достоинства Гали – недородной, нерослой, не сильной – в другом. Она из очень работающего рода, а уважение к такому наследству живет в*

*крестьянах и поныне. А извечное трудолюбие и непоседливость перешли от дедушек и бабушек к нынешней невесте и стали ее главным приданым, которое скрашивало в глазах женихов ее низкорослость и неприглядность»).*

Художественное время и пространство очерка сконцентрировано вокруг свадьбы племянницы Гали – двух главных дней в её жизни. Но вместе с тем в пространство художественного повествования, кроме родной деревни, вошли и районный центр, и далёкая Москва, и вспоминаемый повествователем солнечный Коктебель, а через призму свадебных причитаний сплетаются в единый комплекс и затерянная в лесах деревенька Сушиново, и *«дивьей монастырь со монашками, Дунай – быстра река, Великий Устюг, Осмоловский сельсовет и колхозное правленье»*.

Описание свадебного пира дает возможность А. Яшину представить читателю галерею образов своих земляков – извечных правдоискателей и покорных судьбе тружеников, руководителей «средней руки», вынужденных исполнять начальственную волю, подчас лишённую практической пользы, вздорных мужей и их покорных жен. На фоне описания жителей северной деревни особое место занимает образ Натальи Семеновны – приглашенной исполнительницы народных причитаний, по-местному, *плачеи*, хранительницы старинной обрядовой культуры. Автор весьма выразительно рисует портрет ее портрет (*«вошла в куть эта черноглазая, с тонкими чертами лица, старая, но и сейчас еще красивая, несогнувшаяся женщина»*), характеризует голос (*«высокий, чистый, не старушечий»*), отмечает особое впечатление, которое она производит на собравшихся (*«гармонист перестал играть, девушки затихли»; «казалось, изба стала просторнее, потолок поднялся, а сарафаны да кофты запестрели еще ярче»*). Отличительной чертой личности Натальи Семеновны можно назвать чувство собственного достоинства, проявление уважения к себе, к людям и к своему делу: *«Пела она неторопливо, старательно, без робости: просто делала нужное людям дело, из-за чего же тут робеть?»*; *«старушка встала со скамейки, приняла белушку с поклоном, обеими руками, но выпила не всю: важна была честь! Затем тщательно вытерла губы и снова запела»*. Она не оставляет без внимания бесчинства дружки и жениха во время свадьбы (*«О, господи! – ужаснулась испуганная Наталья Семеновна. – Еще не мужик, а уж форс задает. Что потом-то будет?»*). Твердость нравственной позиции народной исполнительницы вызывают у односельчан ответное уважение (*«Брось обижать старуху! – вступился за Наталью Семеновну Ленька. – Наговоры одни, да еще заглазно. Худославие одно»*). В речи Натальи Семеновны обращают на себя внимание не столько разговорно-бытовые локализмы (*«догоняла самоукой»*), сколько богатство и разнообразие в проявлении народно-поэтической речевой культуры: лексико-фразеологическое (*«невеста дары раздает и просит благословенья у отца с матерью, которое "из синя моря вынесет, из темна лесу выведет, и от ветру – застиньнице, и от дождя – притульнице, от людей – оборонушка"»*) и интонационное богатство (*«Колокольчики сбрякали, да сердечико дрогнуло. И да сердечико дрогнуло, ретивое придрогнуло. И ретивое придрогнуло, да не ве-ошняя вода»*) свадебных причитаний, шуточных песен подружек невесты (*«У вас сваха-то княжая, она три года не пряла, она три года не ткала, все на дары надеялась»; «Что у дружки у нашего еще ноги лучинные, еще ноги лучинные да глаза заячинные...»*), пословиц и поговорок (*«Каково пиво – таковы и песни»*). Эта женщина не просто воспроизводит старинные тексты, но и перерабатывает их, соотнося с биографией конкретного человека и вызывая тем самым в его душе живой отклик: *«А однажды она приказала девушкам:*

*«Теперь переходите на другой голос, чтобы невесте еще тоскливее стало!» – и сама изменила мотив. Услышав эти слова, Галя, давно молчавшая в своем углу, заревела снова громко, надрывно, всерьез. Совсем свободно заплакалось ей, когда Наталья Семеновна помянула в песне родимого батюшку: Галя осиротела рано и поныне тоскует по своем отце-солдате». Творческое начало исполнительницы проявилось в освоении местных реалий внутри текста традиционных свадебных причитаний: «Кроме теремов высоки-их и столбов белодубы-их бы ли в песне и князья, и бояры, и дивьей монастырь со монашками, были и Дунай – быстра река и Великий Устюг, Осмоловский сельсовет и колхозное правленьице». Можно сделать вывод, что образ Натальи Семёновны во многом воплощает нравственный идеал писателя, его отношение к народной культуре, стремление сохранить в ней всё лучшее, проверенное временем, позволяющее человеку жить в гармонии с природой, с людьми и с самим собой. СобираТЕЛЬНЫЙ образ северной крестьянки в «Вологодской свадьбе» имеет большую нравственную и идейную нагрузку, наделяется удивительной, неброской красотой, которая заметна не сразу, «но без нее жизнь стала бы серой и неуютной» (Рулева, 1980).*

Особое место в очерке занимает образ повествователя. Реализуя позицию летописца «вологодской свадьбы», он объясняет читателю значение многих местных слов (*«Галя не стала выше ростом, не стала пригляднее, осанистей или, как здесь говорят, становитей»*), дает подробное энциклопедическое описание элементов обряда (*«Мария Герасимовна поднесла ей полную белую чашку пива, считавшуюся почетной, как в старину братыня. Старушка встала со скамейки, приняла белушку с поклоном, обеими руками, но выпила не всю: важна была честь!»*) и тонкостей сельскохозяйственного производства (*«В разговор о льнотресте немедленно включились соседи по столу, и давний конфликт вышел наружу. Суть его в следующем. На заводе старое, почти допотопное оборудование, из-за чего при первичной обработке льна получается очень большой, недопустимый по нормам процент отходов. Чтобы не прогореть даже при этом древнем оборудовании и выполнить и перевыполнить производственный план, работники льнозавода приноровились умышленно занижать сортность поступающей тресты»*). Включение местных реалий в широкий культурный контекст (*«Леденцы там по своему разнообразию и многоцветности не уступают коктебельским камушкам»; «Я ехал и твердил про себя пушкинские строки: "Колокольчик однозвучный утомительно гремит". До чего же все-таки не хватает колокольчиков!»*) еще раз подчеркивает позицию повествователя как проводника между локальной и общенародной культурой, его стремление осмыслить жизнь Русского Севера в контексте национальных представлений о мироустройстве.

Завершая разговор об очерке Александра Яшина «Вологодская свадьба» как о «вологодском тексте», следует подчеркнуть, что локальные черты обнаруживаются в нем на нескольких уровнях. Эстетический идеал автора лежит в сфере традиционной бытовой и духовной культуры северной деревни, а также крестьянской нравственности. В речевой характеристике персонажей очерка творчески проявилась литературно-диалектная диглоссия его создателя. Наряду с персоналогическими чертами русского интеллигента в образе повествователя присутствуют черты диалектной языковой личности (Иванцова, 2002). Подводя итог сказанному, хочется отметить, что произведения Александра Яшина оказали значительное влияние как на развитие художественной прозы русских писателей-деревенщиков, так и на развитие самосознания вологжан, активизировали их стремление к поиску региональной идентичности. Об этом свидетельствует активное изучение

творчества писателя-земляка в практике школьного и вузовского филологического краеведения.

### **Использованная литература / References**

- АБАШЕВ, В. В. (2010): *Пермский текст в русской культуре и литературе XX века*. Дисс. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург: УрФУ, 2000. 448 с.
- БАРАКОВ, В. Н. (2005): *Семь уроков Александра Яшина*. In Бараков В.Н. Слово предела нет: Литературоведение. Критика. Публицистика. Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005. С. 3-11. ISBN 5-87590-162-4.
- БЕЛОВ, В. И. (2013): *Лад. Очерки о народной эстетике*. М. Институт русской цивилизации, 2013. 504 с. ISBN 978-5-4261-0033-6.
- ГОЛОВНЕВА, Е. В. (2013): *Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура*. In Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. 2013. № 5. С. 42-50.
- ИВАНЦОВА, Е. В. (2002): *Феномен диалектной языковой личности*. Дисс. ... д-ра филол. наук. Томск: Издательство Томского гос. ун-та, 2002. 312 с.
- ЛОТМАН, Ю. М. (2002): *Символика Петербурга и проблемы семиотики города*. In Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство, 2002. С. 208-220. ISBN 5-21001-527-0.
- НАЗУКИНА, М. В. (2009): *Региональная идентичность в современной России: типологический анализ*. Дис. ... канд. полит. наук. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2009. 200 с.
- ОРЕШИНА, М. А. (2003): *Русский Север и научно-краеведческие общества региона*. М.: Российское общество историков-архивистов, 2003. 360 с.
- ОСТРОВСКИЙ, Е. Б. (1999): *Вологодский свадебный фольклор (История, традиции, поэтика)*. Дисс. ... канд. филол. наук. М.: МГГУ, 1999. 200 с.
- РУЛЕВА, А. С. (1980): *Александр Яшин. Личность. Поэт. Прозаик*. Л.: Художественная литература 1980. 200 с.
- СМОЛЬНИКОВ, С. Н. (2015): *Семантика имени прилагательного «вологодский» и проблемы региональной идентичности*. In Вестник Череповецкого государственного университета. Вып. 3. Череповец, 2015. С. 86-91.
- ТОПОРОВ, В. Н. (2003): *Петербургский текст русской литературы*. СПб.: Искусство-СПб, 2003. 617 с. ISBN 5-06-004234-0.
- ТЮПА, В. И. (2002): *Мифологема Сибири: к вопросу о «сибирском тексте» русской литературы*. In Сибирский филологический журнал. 2002. №1. С. 27-35.
- ЯШИН, А. Я. (1980): *Повести и рассказы*. Сост., подгот. текста и примеч. З. К. Поповой-Яшиной. Архангельск: Северо-Западное книжное изд-во, 1980. 349 с.

#### **Профиль автора:**

*Ильина Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: русская диалектология.

**filfak@list.ru**

Вологодский государственный университет

Филологический факультет, кафедра русского языка, журналистики и теории коммуникации

ул. Ленина, д. 15

160000, Россия

**About the author:**

*Elena Nikolaevna Ilyina, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: Russian dialectology.

**filfak@list.ru**

The Vologda State University

Philological faculty, Department of of Russian language, journalism and communication theory,

Lenina st., 15

160000, Russia

**ПОРТРЕТНАЯ ДЕТАЛЬ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА ЛИРИЧЕСКОЙ ГЕРОИНИ  
А. А. АХМАТОВОЙ (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЙ «РЫБАК»,  
«НАДПИСЬ НА НЕОКОНЧЕННОМ ПОРТРЕТЕ»)**

**PORTRAIT DETAIL IN CREATING THE IMAGE OF THE LYRICAL HEROINE OF AKHMATOVA  
(FOR EXAMPLE, THE POEMS „THE FISHERMAN“, „THE UNFINISHED INSCRIPTION ON THE  
PORTRAIT“**

**Светлана Николаевна Колосова**

Резюме: В статье раскрываются ключевые особенности индивидуального стиля А. А. Ахматовой, в частности, рассматривается своеобразие портретной детали в лирической поэзии. Портретная деталь используется преимущественно как средство создания образа и одновременно как способ передачи конфликта, она «замещает» сюжет, компенсирует заданную авторскую недоговоренность. Автобиографичность, исповедальность стиля А.Ахматовой определяет доминанту автопортрета в ее поэтическом творчестве. Через портретную деталь, предметы одежды, деталь, сопровождающую героиню, поэт показывает не только чувство в его кульминационный момент, но и то, как чувство в свою очередь отражается в портрете лирической героини.

Ключевые слова: индивидуальный стиль, портрет, свернутый сюжет, деталь, лирический дневник, символика цвета.

Abstract: The article describes the key features of the individual style of A. A. Akhmatova, in particular, considers the originality of the portrait details in lyric poetry. Portrait detail is used primarily as a means of creating an image and at the same time as the mode of transmission of the conflict, it "replaces" the plot, the author compensates for a given ambiguity. Autobiographical, confessional style of Anna Akhmatova the dominating characteristic of a self-portrait in her poetry. Using portrait detail, clothing detail that accompanies the heroine, the poet shows not only the feeling in the climax, but also how the feeling in turn is reflected in the lyrical portrait of the heroine.

Key words: Individual style, portrait, rolled plot, detail, lyrical diary, the symbolism of color.

В рецензии на сборник «Четки» Н. С. Гумилев отметил такую особенность стилистики А. Ахматовой: «<...>она почти никогда не объясняет, **она показывает**» (Гумилев, 1991, 139) (выделено нами – С. К.). Эта черта стиля не менялась на протяжении всего творчества. Бытовая деталь становится для А. Ахматовой одним из основных средств передачи внутренней драмы ее лирической героини. Действительно, о «вещности» как о своеобразном индикаторе чувственного мира героини писал еще М. Кузьмин в предисловии к первому сборнику «Вечер»<sup>107</sup> (Кузьмин, онлайн), Б. М. Эйхенбаум<sup>108</sup> (Эйхенбаум, 1923, 11), В. М. Жирмунский<sup>109</sup> (Жирмунский, онлайн), В. В. Виноградов<sup>110</sup>

<sup>107</sup> «<...>Анна Ахматова обладает способностью понимать и любить вещи именно в их непонятной связи с переживаемыми минутами» (Кузьмин, онлайн).

<sup>108</sup> «Чувство нашло себе новое выражение, вступило в связь с вещами, с событиями, сгустилось в сюжет». (Эйхенбаум, 1923, 11).

<sup>109</sup> «<...>сочетание бытового и обыденного с душевными событиями большой субъективной значимости, эмоционального переживания с порожденной им рефлексией очень характерно и для ранней поэзии Ахматовой» (Жирмунский, онлайн).

<sup>110</sup> « В «горнице» скромной они неустанно переставляют одни и те же вещи и достигают в этом виртуозности необычайной. Новыми формами композиции они обостряют «свежесть слов» и преодолевают их однообразное мелькание (в эмоциональном ореоле слов из «лохмотьев сиротства» шьют «брачные ризы»). Это – обобщенная характеристика стиля Анны Ахматовой». (Виноградов, 1922, 91).

(Виноградов, 1922, 91) и др. Об этой особенности стиля А. Ахматовой как визитной карточке ее поэзии пишут и современные исследователи (И. Н. Невинская, Л. Г. Кихней, Н. Г. Гончарова и др).

Портретная деталь в общем перечне занимает не последнее место. Очень часто А. Ахматова прибегает к портрету, чтобы зрительно передать драматический конфликт. Как, например, в стихотворении «Рыбак» (1911) в сопоставлении портретных зарисовок героев уже заложен сюжет с трагическим финалом:

<b>Руки голы</b> выше локтя,	Щеки бледны, <b>руки слабы,</b>
<b>А глаза синей, чем лед.</b>	<b>Истомленный взор глубок,</b>
<i>Едкий, душный запах</i> дегтя,	<i>Ноги ей щекочут крабы,</i>
Как загар, тебе идет.	Выползая на песок.
<i>И всегда, всегда</i> распахнут	Но она уже не ловит
<i>Ворот куртки голубой,</i>	Их протянутой рукой.
И рыбачки только ахнут,	Все сильнее биенье крови
Закрасневшись пред тобой.	<i>В теле, тронутым тоской</i>
	(Ахматова, 1998, 65).

Две емких детали (руки и глаза), представляющие героев, позволяют «дописать» их психологические портреты и возможный эпический сюжет, который остается за пределами текста, тем самым оставляя приоритетным лирическое начало в произведении. В «нем» - демонстрация физической силы, душевной холодности, переданной через оксюморонное сравнение («А глаза синей, чем лед»), эпитеты «едкий, **душный**» связаны с оценкой нравственных качеств героя – с одной стороны; и нежный облик романтической девочки («Щеки бледны, руки слабы»), живущей гармоничным миром природы, - с другой. Примечательно, что в этом стихотворении А. Ахматова «объективизируется» от лирической героини, использует нехарактерную для нее форму третьего лица.

Любопытно, что стихотворение «Рыбак» (имеющее балладные мотивы и ритмико-интонационную составляющую) во многом напоминает сюжет прозаической баллады Н. С. Гумилева «Черный Дик» (1908), в которой описан чудовищный случай гибели немой девочки в рыбацком поселке. При создании портретов своих героев Н. С. Гумилев использовал похожие детали, мотивы: «Бог знает, что это был за человек! **Высокий, красивый, сильный, как бык,** он легко побивал всех парней в округе, а **драться он любил.** Наши **девушки были от него без ума** и ходили за ним <...>» (Гумилев, 1991, 198); «Но **девочка была хорошенькая, с кроткими голубыми глазками,** и иногда слышали, как она пела своим нежным голосом песни, в которых нельзя было разобрать слов.<...>Толстый красновато-серый краб щипал пучок нежных белых цветов, который она уронила подле себя. И пена, подбегая к ее голым ножкам, слегка щекотала ее и заставляла задумчиво улыбаться во сне.» (Гумилев, 1991, 200-202).

Сопоставление портретов героев стихотворения А. Ахматовой и новеллы Н. С. Гумилева (Черного Дика и немой девочки) позволяют предположить единый событийный план, однако если у Н. С. Гумилева на первый план вынесена романтическая канва балладного сюжета, то в стихотворении А. Ахматовой вся событийная составляющая вынесена за пределы текста и собственно сопоставление портретов героев и составляет лирический сюжет стихотворения, создавая эмоциональное напряжение самой

неразрешенностью ситуации, одним намеком на возможность возникновения любовной интриги<sup>111</sup>.

В данном случае, как и в иных других («Сероглазый король» (1910), «Сжала руки под темной вуалью<...>» (1911) и др.) портретная деталь используется преимущественно как средство создания образа и одновременно способ передачи конфликта, она как бы «замещает» сюжет, компенсирует заданную авторскую недоговоренность. Собственно статичная описательность, живописность в традиционном смысле, когда в поэтическом произведении реализуется живописный сюжет А. Ахматовой не свойственны (в отличие от Н. С. Гумилева, например, или М. А. Волошина). В текстах, наполненных эмоциональной напряженностью, драматизмом нет места «прописанным» портретным изображениям. Однако **автопортрет** как одна из форм поэтического лирического дневника в творчестве А. Ахматовой, в котором исповедальность обязательна, проявился достаточно выразительно.

Именно интимность, автобиографичность лирики А. Ахматовой – еще одна характерная черта, которую нельзя не отметить и о которой так много писали исследователи. По словам Б. М. Эйхенбаума, «<...>перед нами как будто сплошная автобиография, сплошной дневник» (Эйхенбаум, 1923, 11). Понятно, что особенности стиля определяют все составляющие поэтического мира автора, в том числе и своеобразие портретного изображения. Именно автобиографичность, исповедальность стиля А. Ахматовой и определяет **доминанту автопортрета** в ее поэтическом творчестве. Через портретную деталь, предметы одежды, деталь, сопровождающую героиню, поэт показывает не только чувство (как точно отметил Н. С. Гумилев) в его кульминационный момент, но и то, как чувство в свою очередь отражается в портрете лирической героини.

Как щеки запали, бескровны уста,  
Лица не узнать моего;  
Ведь я не прекрасная больше, не та,  
Что песней смутила его. (Ахматова, 1998, 382)

(«Ангел, три года хранивший меня<...>» 1921, цикл «Anno Domini»).

В стихотворении «Надпись на неоконченном портрете» (1912)<sup>112</sup>, входящем в цикл «Вечер», лирический сюжет развивается по мере «проявления» портрета на «сером полотне», детали, вводящей в текст мотивы тоски и смерти. Заметим, что мотив смерти задан, но не проговаривается, как это часто бывает в творчестве А. Ахматовой (ср. «Углем наметил на левом боку<...>»(1914): «Углем наметил на левом боку/ Место, куда стрелять,/ Чтоб выпустить птицу – мою тоску/ В пустынную ночь опять» (Ахматова, 1998, 169); «Приморский сонет» (1958): «И голос вечности зовет/ С неодолимостью нездешней.», «Дорога не скажу куда...» (Ахматова, 1998, 206) и др.).

О, не вздыхайте обо мне,  
Печаль преступна и напрасна,  
Я здесь, на сером полотне,  
Возникла **странно и неясно** (Ахматова, 1998, 58)

В первых двух строках вводится мотив плача, утраты, в последних – утверждается призрачное присутствие героини («Я здесь <...> возникла»), подчеркнутое наречиями

<sup>111</sup> «Явилась та «скупость слов», к которой в 1910 г. призывал Кузмин. Лаконизм стал принципом построения. Лирика потеряла как будто свойственную ее природе многословность. Все сжалось – размер стихотворений, размер фраз. Сократился даже самый объем эмоций или поводов для лирического повествования» (Эйхенбаум, 1923, 10).

<sup>112</sup> Некоторые исследователи считают, что стихотворение может относиться к рисункам А. Модильяни или картине «Кариатида». См. комментарий Н. В. Королевой (Ахматова, 1998, 717-718).

«странно» и «неясно», которые являются признаком процесса возникновения изображения (загадочен сам факт появления) и одновременно характеризуют необычность сюжета едва различимой картины. Тонкая, почти мистическая связь мира прошлого и настоящего, жизни и смерти заключена в этом неясном и странном портрете.

В стихотворении два эпизода, связанных с портретным изображением героини: во второй строфе и в третьей. Ахматова дает портрет героини в самые яркие минуты ее переживания с тем, чтобы показать прямую взаимосвязь между состоянием души и внешним ее отображением. Портретная деталь дается даже не столько ради описания черт героини, сколько ради того, чтобы показать чувства, эмоции, которые меняет эти черты.

**Взлетевших рук излом больной,**

**В глазах улыбка исступленья,**

Я не могла бы стать иной

Пред горьким часом наслажденья (Ахматова, 1998, 58)

В первой строке – «Взлетевших рук излом больной» – через описание рук возникает образ подстреленной птицы, олицетворяющей порыв души, ее взлет и паденье (ср. с образом античной Психеи (Мелетинский, 1991, 453). В. В. Виноградов, анализируя «поющий» мир А. Ахматовой, образу птицы уделяет особое внимание, т. к. он «наиболее тесно связанный с тем нимбом представлений, который окружает в сознании Ахматовой слова «петь», «песня»»; «Понятно, что в птиц превращаются и те чувства, под влиянием которых вспыхивает в героине потребность песен. «Если я печален и пою, то не я пою, горе поет» - эта формула, установленная Потемной для народной поэзии, царит и над творчеством Ахматовой»» (Виноградов, 1922, 98-100).

В строке «Взлетевших рук излом больной<...>» динамика жеста, взмах рук, передает мгновение расставания души и тела под влиянием силы чувств. (Ср.: «Милый! Не дрогнет твоя рука./ И мне недолго терпеть./ Вылетит птица – моя тоска, / Сядет на ветку и станет петь.» (Ахматова, 1998, 169)).

В следующей строке – «в глазах улыбка исступленья» – путем соединения оксюморонных понятий происходит портретирование того самого душевного излома, отраженного в строке предыдущей: в один взгляд А. Ахматова «вкладывает» бурю чувств: и обреченность, и отчаяние, и решимость, и неоправданную надежду героини. Мотив исступления, отраженный в «улыбке глаз», в данном случае формирует сложную душевную борьбу<sup>113</sup>, одновременно скрываемую героиней и в то же самое время прорывающуюся во вне. Подобное же противоречие относится к оценке происходящего мгновения: «пред горьким часом наслажденья». Поэтика переживаемого мгновения, в котором отразилась вся жизнь в ее переломе, – пожалуй, основная составляющая сюжета лирики А. Ахматовой. Именно поэтому так важен в ее творчестве мотив памяти, который соотносит мгновения переломные с обыденными, «сегодняшними».

Третья строфа, кульминационная, имеет и наиболее яркое цветовое воплощение, отражающее остроту конфликта.

**Он так хотел, он так велел**

**Словами мертвыми и злыми.**

**Мой рот тревожно заалел,**

**И щеки стали снеговыми.** (Ахматова, 1998, 58)

<sup>113</sup> «Крайняя степень возбуждения, страсти с потерей самообладания» (Ожегов, 1970, 250).

Страстный, эмоционально насыщенный, передающий душевную динамику портрет героини возникает в этой строфе через цветовой контраст, причем цветообозначение дается или через действие («заалел»), или через оксюморон: «снеговыми» – эпитет, который обозначает и белый, бледный, и холодный, неживой. Ведь алый-снеговой – это не только цветовой контраст, но и «температурный» – жар-холод, – отражающий «исступленное» состояние героини. Любопытно, что в этом стихотворении цветовое решение во многом схоже с излюбленным контрастом Н. С. Гумилева (Ср. стихотворение Н. С. Гумилева «Портрет мужчины. Картина в Лувре работы неизвестного»(1910): «Его уста – **пурпуровая** рана<...> «И **руки – бледный** мрамор полнолуний») др.).

Цвет в стихотворении А. Ахматовой связан, в первую очередь, со зрительным проявлением эмоции, с символическим обозначением переживаний героини: с одной стороны, – «серое полотно» (основа картины), характеризующее цветопередачу небытия, «предсмертной летаргии», отсутствия жизни, отсутствия в этом небытии категории цвета; с другой стороны, – резкий цветовой контраст портретных деталей – «рот тревожно заалел», «щеки стали снеговыми», – благодаря которому подчеркивается драматичность ситуации. На сюжетно-изобразительном уровне на «сером полотне» будто проступает трагический образ героини, дополненный образом раненой птицы.

А вот образ возлюбленного, который обозначен в произведении исключительно местоимением «он», остается незримым: «**Он так хотел, он так велел**». Акцентированный повтор, с одной стороны, подчеркивает значимость героя в судьбе героини, а с другой, – выстраивает прямолинейность и жесткость причинно-следственных связей в его поведении («хотел-велел» синонимично «желание-закон»). В данном случае подчеркнута роль глаголов как действенного мужского начала: «хотел», «велел», «ушел» – глаголы прошедшего времени, и они относятся к ушедшему эпизоду в жизни героя, имеющего отношение к героине. И один глагол настоящего времени «глядит» («Ушел, глядит в глаза другие<...>») – который в сочетании с глаголом «ушел» еще более подчеркивает фатальную завершенность любви.

**И нет греха в его вине,  
Ушел, глядит в глаза другие,  
Но ничего не снится мне  
В моей предсмертной летаргии** (Ахматова, 1998, 58).

Б. М. Эйхенбаум совершенно справедливо отмечал «тенденцию к ослаблению глагола в поэзии Ахматовой» (Эйхенбаум, 1923, 20), но в данном произведении нарочитое использование глагола – художественный прием, подчеркивающий проявление мужской действенной разрушительной позиции. А героиня, напротив, принимает на себя это действие, и ее сюжетная линия проявляется в динамике меняющегося портрета<sup>114</sup>.

Значимость слова для эпохи начала XX века трудно переоценить. Вяч. Иванов писал: «необходимо, чтобы слово-пламя, слово-свет не было объято тьмой» (Иванов, 2010, 156). В стихотворении А.Ахматовой герой произносит слова, которые убивают героиню, но в ее восприятии слова возлюбленного как бы отделены от него самого: «нет **греха в его вине**». Важно, что в стихотворении разводятся также понятия «грех» и «вина»: вина – это причина произошедшего, и она бесспорна, а грех – это осуждение причины, и его нет. Но для читателя очевидна связь между глаголами «хотел»-«велел» и эпитетами,

<sup>114</sup> Это тем более любопытно, что еще П. А. Флоренский, рассуждая о «магичности слова» и ссылаясь на древних философов писал о том, что говорение – проявление мужского начала, слушание, восприятие – женское (Флоренский, 2000).

характеризующими слова героя, «**мертвыми** и злыми» (ср. с поэмой А. Ахматовой «Реквием»: «И упало **каменное слово** /На мою еще живую грудь» (Ахматова, 1998, 26) и стихотворением Н. С. Гумилева «Слово» (1920): «Дурно пахнут **мертвые слова**» (I, 291)).

Рассматривая композицию данного произведения, имеет смысл говорить не о соотношении частей (что было бы вполне уместно для лирики), а о композиции сюжета, имеющего, безусловно, лишь частичное проявление в тексте и в большей степени через портретную деталь: в первой строфе – завязка («Я здесь, на сером полотне,/ возникла странно и неясно»), во второй – развитие действия («Взлетевших рук излом больной,/ В глазах улыбка исступленья»), в третьей – кульминация («Мой рот тревожно заалел,/ И щеки стали снеговыми»), в четвертой – развязка («Но ничего не снится мне/ В моей предсмертной летаргии»). Последние строки стихотворения отсылают читателя одновременно к первым строкам («О, не вздыхайте обо мне,/ Печаль преступна и напрасна») и к названию произведения, «Надпись на неоконченном портрете», т. е. композиция не просто кольцевая, а скорее имеющая принцип двойного кольца.

Кроме того, в названии заложен «свернутый сюжет»<sup>115</sup>. «Надпись» предполагает обозначение части целого, краткое напоминание о себе. Через портрет автор передает трагическую развязку: «взлетевшие руки», убитая птица, убитая любовь, а отсюда и странный портрет на сером полотне. Причастие «неоконченный» отсылает к неоромантическому мотиву сна-смерти («предсмертной летаргии») – нет жизни без любимого, полет прерван, портрет не окончен, а любовь и отношения, напротив, окончены.

Итак, рассмотренном в стихотворении А. Ахматовой портретное изображение – это, с одной стороны, способ зрительной передачи интимных чувств героини, ее исповеди, с другой стороны, динамичный портрет отражает сюжетную канву текста. Автопортрет помогает А. Ахматовой достичь максимальной достоверности изображения переживаний лирической героини.

Таким образом, изображение в основе поэтических произведений глубоко личных переживаний, исповедальность, автобиографичность, которую неоднократно отмечали исследователи, лежит в основе обращения А. Ахматовой к автопортрету, который позволяет зрительно передать процесс внешнего преобразования под влиянием чувства. В основе постоянно меняющегося портретного изображения оказываются глубинные психологические процессы. Наиболее часто автопортретное изображение в творчестве А. Ахматовой возникает за счет трех основных деталей: глаз, губ (рта), рук. И это вполне понятно, т. к. именно эти детали наиболее точно передают глубинные проявления души: глаза – есть отражение чувств, губы – напрямую связаны с возможностью или невозможностью петь, т. е. голос души (а этот мотив, как мы знаем, один из ведущих в творчестве А. Ахматовой) (Виноградов, 1922, 91-106), а руки – крылья души (см. стихотворение «Надпись на неоконченном портрете»).

Своеобразие автопортрета А. Ахматовой еще и в том, что в обращении к этому явлению она преследует цель передать не точность внешнего соответствия оригиналу, а точность внешнего соответствия внутренним переживаниям. Другими словами,

---

<sup>115</sup> «<...>слово (лексема) способно при определенных условиях разворачиваться («расширяться») в описательное высказывание относительно большого объема <...> словесное высказывание способно при должных условиях к сжатию до пределов лексемы» (разрядка Минералова Ю. И. – выделено мной С. К.); «<...>крупнообъемное произведение словесного творчества может быть сжато до самых малых параметров» (Минералов, 1999, 217-248).

А. Ахматова создает не просто «интимный дневник» (Эйхенбаум, 1923, 10), а своеобразный художественный «альбом» автопортретных изображений, отражающих чувственное пространство. Ей важно показать, как глубокое переживание меняет мир внутренний, а следовательно, и внешность. Поэтому стоит говорить не о внешнем сходстве с оригиналом, а о точности воплощения внутреннего чувства во внешнем изображении.

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

- АХМАТОВА, А. (1998): *Собрание сочинений*. В 6 томах. Т. I. Москва: Эллипс Лак, 1998. 445 с. ISBN 5-88155-109-5.
- ВИНОГРАДОВ, В. В. (1922): *О символике А.Ахматовой. (Отрывки из работы по символике поэтической речи)*. In Литературная мысль. Альманах. Петроград. 1922. 138 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://imwerden.de/pdf/vinogradov\\_o\\_symvolike\\_akhmatovoi\\_1922.pdf](http://imwerden.de/pdf/vinogradov_o_symvolike_akhmatovoi_1922.pdf) (Дата обращения: 22.05.2016).
- ГУМИЛЕВ, Н. С. (1991): *Сочинения в трех томах*. Т. III. М., 1991. 430с. ISBN 5-280-01538-5.
- ЖИРМУНСКИЙ, В. М.: *Творчество Анны Ахматовой*. Раздел 5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.akhmatova.org/bio/vzh\\_05.htm](http://www.akhmatova.org/bio/vzh_05.htm) (Дата обращения: 22.05.2016).
- ИВАНОВ, Вяч. (2010): *Мысли о символизме*. In Вяч. Иванов. Прижизненные издания. РВБ. Электронная публикация. 2010. 351 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.rvb.ru/ivanov/2\\_lifetime/borozdy/toc.htm](http://www.rvb.ru/ivanov/2_lifetime/borozdy/toc.htm) (Дата обращения: 22.05.2016.)
- КУЗМИН, М. *Предисловие к сборнику «Вечер» А. Ахматовой*. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/kuzmin-predislovie-k-sborniku-vecher-ahmatovoi.htm> (Дата обращения 22.05.2016).
- МЕЛЕТинский, Е. М. (1991): *Мифологический словарь под ред. Е. М. Мелетинского*. Москва: Советская энциклопедия, 1991. 736 с. ISBN 5-85270-032-0.
- МИНЕРАЛОВ, Ю. И. (1999): *Теория художественной словесности. Поэтика и стиль*. Москва: Владос, 1999. 357с. ISBN 5-691-00212-0.
- ОЖЕГОВ, С. И. (1970): *Словарь русского языка*. Москва: Советская энциклопедия, 1970. 900 с.
- ФЛОРЕНСКИЙ, П. А. (2000): *У водоразделов мысли. Магичность слова*. Библиотека «Вехи». 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.magister.msk.ru/library/philos/florensk/floren08.htm> (Дата обращения: 22.05.2016).
- ЭЙХЕНБАУМ, Б. М. (2006): *Анна Ахматова. Опыт анализа*. Петербург. 1923. 53 с. «Im Werden Verlag». Некоммерческое электронное издание. 2006. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://imwerden.de> (Дата обращения: 22.05.2016).

#### **Профиль автора:**

*Светлана Колосова, доктор филологических наук*

Научные интересы: история русской литературы, анализ художественного произведения, синтез искусств.

**kolosovacn@mail.ru**

Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования

Лаборатория интеграции искусств и культурологии

119121, Москва, ул. Погодинская, д,8, корп. 1.

**About the author:**

*Svetlana Kolosova, Doctor of Philology*

Research interests: history of Russian literature, analyze artwork, synthesis of the arts

**kolosovacn@mail.ru**

Laboratory integration of arts and cultural studies

Institute of art education and of the Russian academy of education

Pogodinskaya st. 8, Building 1, Moscow 119121 Russia

## МОТИВ ПРОБУЖДЕНИЯ-РОЖДЕНИЯ ХУДОЖНИКА ИЛИ «ПЕРВИЧНОЕ СОБЫТИЕ» В РУССКОЙ АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ

### THE INITIAL EVENT (IMPRESSION) IN RUSSIAN AUTOBIOGRAPHY BASED FICTION

Александра Артуровна Кудряшова

Резюме: Статья посвящена ключевому структурному компоненту жанра автобиографической прозы: первичному событию. Яркость эпохи Детства рассматривается не только как начало жизни и самосознания, но именно жизни *художника*, то есть как исток и зарождение его *творческого стиля*. Яркие первичные образы детства в русской автобиографической прозе становятся базовыми, лежащими в основании души и ассоциативно подводят к мысли о первых днях творения – пробуждения – рождения. Введенный в научный обиход современным исследователем И. Г. Минераловой феномен «*первичного события*» обозначает, во-первых, «*первую ступень*» в развитии упоминаемой цепи событий, формирующих весь сюжетный план автобиографического характера; во-вторых, — «*исходное, первоначальное*», следовательно, находящееся в сильной позиции текста и потому обладающее, может, помимо воли автора, дополнительными значениями внутри произведения; в-третьих, — «*основное, главное*», поскольку его положение в произведении указывает на феноменальность «начала». Этимологически «*со-бытие*» раскрывает онтологический смысл, в котором дискретно-личное, индивидуальное («происшествие», «новость», «факт») соединяется с бытием всех концентрумов быта и бытия, имеющих определяющее значение для жизни повествователя вообще и жизни сопричастных ему лиц.

Ключевое жанровое соположение документального и художественного обусловило особое отношение к жизненному материалу писателей, в котором *Автор* рассматривается как *художественное явление*, как способ понимания его мировоззренческой позиции, заявленной в стиле произведения.

Мотив пробуждения-рождения писателей прослеживается на материале отечественной классики XIX–XX вв.: А. И. Герцен («Записки одного молодого человека», 1840–1841; «Былое и думы», 1852–1868), Л. Н. Толстой («Детство», 1852, «Воспоминания»), И. А. Бунин («Жизнь Арсеньева», 1927–1939), И. С. Шмелев (роман «Лето Господне», 1927–1948).

Мотив пробуждения-рождения художников на репрезентативном ряде русской классики дает возможность проследить художественное воплощение базового уровня чувственно-эмоционально насыщенных событий детства, а также увидеть доминантные черты стиля, сложившиеся к XXI веку в теории жанра автобиографической прозы.

Ключевые слова: русская автобиографическая проза, первичное событие, первичное впечатление, мотив, индивидуальный стиль, пафос.

Abstract: The article deals with a key structural component of autobiography based fiction. Images and impressions of childhood are considered both as the initial point of artists' (writers') creativity and their individual creative styles. A special category is needed to describe this phenomenon: *the initial event* ('pervichnoe sobytie' - Rus.). The category was offered by Dr. Irina Mineralova in early 2010s to state the initial episode in the plot of Russian autobiography based fiction dedicated to childhood. In our paper, we have broadened the mentioned category by understanding the *initial event* as *initial impression* which determines the interrelation of artists and the world they are living in and interpreting in their creative writing.

Thus, the *initial event* ('pervichnoe sobytie') is referred to as a corner stone of an artist co-existence (*so-bytie* - Rus.) with other elements of their environment and even the Universe.

The beginning of individual life corresponds to the Genesis through the unique artist's viewpoint. As the genre presupposes, autobiographical novels combine the documentary and fictional, facts of history and real lives with images of creative work. An author is taken as a creative phenomenon whose personality is reflected in the style and manner of their writing.

The study is based on a wide range of pieces of classical Russian literature (XIX-XX centuries), from Alexander Herzen and Leo Tolstoy to Ivan Bunin and Ivan Shmel'vyov.

Key words: Russian autobiographical prose, initial event, initial impression, motive, individual style, pathos.

Для теории автобиографической прозы соположение документального и художественного имеет ключевое значение. Жанровая стилиобразующая доминанта обусловила особое отношение к жизненному материалу писателей, где *Автор* рассматривается как *художественное явление* (Здесь и далее курсив наш, кроме особо оговоренных случаев. – А. К.), как способ понимания его мировоззренческой позиции, заявленной в стиле произведения (Гусев, 1999, 37). По мнению Г. О. Винокура, в основе жанра лежит понимание процесса *личной жизни как творчества*: «Личность здесь – словно художник, который лепит и чеканит в форме переживаний свою жизнь из материала окружающей действительности» (Винокур, 2007, 4). Его мысли развивает современный теоретик литературы В. И. Гусев, который считает, что авторский выбор биографического материала не только определяет его ключевое значение для становления личности художника, но и художественную правду «вымысла». Такой ракурс исследования автобиографической прозы концентрирует внимание на первичном мотиве начала самосознания писателя, художественном воплощении момента своего рождения, открытия себя и мира в эпоху младенчества и в воспоминаниях о детстве.

Ключевой момент *самопознания* носит универсальной характер жанровой черты автобиографической прозы. Декартовское «*Ego cogito – cogitata qua cogitata*» («Мыслю – есть мыслю себя мыслящим») трансформируется, по мысли М. Хайдеггера, в «Человеческое сознание есть в своем существе самосознание». Процесс *самопознания*, интерес к собственной жизни, пристальное слежение к становлению собственной личности, желание выразить и запечатлеть ее, достигают максимального воплощения ко второй половине XIX века. Подобная целеполагающая идея обуславливает и трансформацию жанра от *записок* к *беллетризации* автобиографической прозы.

Универсальную точку зрения на автобиографическую прозу в XX веке выразил В. Дильтей: «*Автобиография* — это высшая и наиболее инструктивная форма, в которой нам представлено *понимание жизни*. <...> это *осмысление* человеком своего жизненного пути, получившее *литературную форму* выражения. Такого рода *самоосмысление* в той или иной мере присуще каждому индивиду. <...> Только оно делает возможным историческое видение» (Дильтей, 1988, 140). Такие тенденции подготовили современные трактовки автобиографической прозы как «*феноменологической прозы*» (Мальцев, 1994, 10), «*роман-сознания*» (Созина, 2007, 385–399).

Яркость эпохи Детства рассматривается не только как начало жизни и самосознания, но именно жизни *художника*, то есть как исток и зарождение его *творческого стиля* (Кудряшова, 2013, 6). Яркие первичные образы детства в русской автобиографической прозе становятся базовыми, лежащими в основании души и ассоциативно подводят к мысли о первых днях творения – пробуждения – рождения.

Введенный в научный обиход современным исследователем И. Г. Минераловой феномен «*первичного события*» обозначает, во-первых, «*первую ступень*» в развитии упоминаемой цепи событий, формирующих весь сюжетный план автобиографического характера; во-вторых, – «*исходное, первоначальное*», следовательно, находящееся в сильной позиции текста и потому обладающее, может, помимо воли автора, дополнительными значениями внутри произведения; в-третьих, – «*основное, главное*», поскольку его положение в произведении указывает на феноменальность «начала» (Минералова, 2012, 91-99). Этимологически «*со-бытие*» раскрывает онтологический смысл, в котором дискретно-личное, индивидуальное («происшествие», «новость»,

«факт») соединяется с бытием всех концентрумов быта и бытия, имеющих определяющее значение для жизни повествователя вообще и жизни сопричастных ему лиц.

Мотив пробуждения-рождения писателей прослеживается на материале отечественной классики XIX–XX вв.: А. И. Герцен («Записки одного молодого человека», 1840–1841; «Былое и думы», 1852–1868), Л. Н. Толстой («Детство», 1852, «Воспоминания»), С. Т. Аксаков («Семейная хроника», 1856; «Детские года Багрова-внука», 1858), Н. С. Лесков («Детские годы. Из воспоминаний Меркула Праотцева», 1857), М. Е. Салтыков-Щедрин («Пошехонская старина», 1887), М. Горький (очерк «Изложение фактов и дум, от взаимодействия которых отсохли лучшие куски моего сердца», 1893 «Детство», 1913), А. Н. Толстой («Детство Никиты», 1920–1922), И. А. Бунин («Жизнь Арсеньева», 1927–1939), Б. К. Зайцев («Путешествие Глеба», 1937–1953; очерк «О себе», 1957), И. С. Шмелев (очерки «Автобиография», 1913; «Как я стал писателем», 1929–1930; роман «Лето Господне», 1927–1948), Саша Черный (А. М. Гликберг) («Самое страшное», 1925), К. И. Чуковский («Серебряный герб», 1938).

Онтология первичного события рассматривается с точки зрения сюжетосложения: мотива рождения как открытия мира, эпохи младенчества и детства. Рассмотрим мотив рождения, который как мы говорили выше, приобретает особую семантику в автобиографической прозе: во-первых, это бытийный уровень события – рождение Человека, во-вторых, это художественный образ рождения Автора. Жанровая универсалия становится яркой иллюстрацией стиля, пафоса, авторской интонации. Онтология события **рождения** впервые получает развернутое повествование в автобиографической повести С. Т. Аксакова «Семейная хроника» (1856). Прозрачность пушкинской традиции прослеживается в аксаковском слоге. Три эпитета «желанный», «прошенный» и «моленный» выражают идеальную степень оценки события. Мотив рождения в «Пошехонской старине» (1887) М. Е. Салтыкова-Щедрина получает противоположное семантическое наполнение: «Мое появление на свет обошлось дешево и благополучно. Столь же благополучно совершилось и крещение» (Салтыков-Щедрин, 1934, 47). Рождение героя в «Пошехонской старине» получает двойственную оценку в столкновении двух точек зрения: с одной стороны, лаконизм обыденного события и сарказм наречий «дешево и благополучно» передают оценку автора-повествователя, с другой стороны, с точки зрения матери Анны Павловны Затрапезной, именно в этом и состоит идеальное рождение. Бахтинский «диалогизм» в прозе может рассматриваться в рамках особой формы сказа, когда «несобственно прямая речь есть попытка обострить ситуацию, "диалогизировать" ее еще резче. Но не внешне, а изнутри текста, на уровне внутренней формы» (Гусев, 1999, 81). Двойственность оценки рождения: с одной стороны, «дешево и благополучно» (травестирование мотива), с другой стороны, житейный мотив предсказания необыкновенного ребенка драматизирует и нагнетает сюжетную интригу автобиографического повествования М. Е. Салтыкова-Щедрина.

В прозе XX века рождение Автора получает максимальную драматизацию: «нелепость» и «злая шутка» – так М. Горький оценивает свое появление на свет в автобиографическом очерке «Изложение фактов и дум, от взаимодействия которых отсохли лучшие куски моего сердца» (1893).

Первичные впечатления **младенчества** возвышенно поэтизируются в воспоминаниях писателей. Яркость открытия себя и мира в прапамяти младенчества выявляет взаимообусловленность отсутствия причинно-следственных связей и яркости визуального образа. Яркость образа строится на контрасте **смутности**,

**скудности/яркости впечатлений** (Герцен, 1956, I), (Аксаков, 1955, I), (Бунин, 1982, I), (Шмелев, 2001, I). Образный ряд значимых воспоминаний младенчества разнообразен и проявляется через **воспоминания о близких людях** «кормилица, маленькая сестрица и мать» (Аксаков, 1955, 288), **синестезию цветовых впечатлений** «голубой пол» и «множество ворон» (Герцен, 1956, 259-260), **образ-символ света** (Бунин, 1982, 10), **мифопоэтику предметного мира** «кубик с ободранной картинкой», «азбучка, с буквой, похожей на топорик или жука» (Шмелев, 2001, 297), **природное и Божественное** «солнечный луч, дрожащий зайчиком» (Шмелев, 2001, 297), зеленая Троицына «ветка живой березки, выросшей вдруг в кровати, у образка» и «Боженка в уголке с лампадкой» (Шмелев, 2001, 297).

Следующим важным контрастом в первичном воспоминании младенчества является **слитность, неразъятость /одиночество** в переживании субъекта-объекта, себя и внешнего мира. Аксаковской слитности: «Постоянное присутствие матери сливается с каждым моим воспоминанием. Ее образ неразрывно соединяется с моим существованием» (Аксаков, 1955, 288) противопоставляется субъективное чувство одиночества в прозе А. И. Герцена «я был совершенно один», «один товарищ, одна подруга была у меня – Берта, полушарлот и полуиспанская собака батюшки» (Герцен, 1956, 260), которое окрашено **драматическим пафосом**. Лишены **драматизации** «минуты полного одиночества» в переживании младенчества И. А. Буниным. Герой «совсем, совсем один в мире» смотрит в «бездонное синее небо, как в чьи-то дивные и родные глаза» (Бунин, 1982, 9). Множественность объектов внешнего мира, включая таких героев, как «мать и отец, гимназисты братья, сестра Оля», теряет смысловую нагрузку, исчезают «где были люди в это время?», а одна деталь – «дивные и родные глаза» – расширяется, гиперболизируется и становится отражением внешнего мира.

Подобная оппозиция – **отсутствие людей/мифопоэтика предметного и природного мира** – определяет стилевую доминанту в младенческих воспоминаниях И. С. Шмелева: «Все казалось живым, моим» (Шмелев, 2001, 298). Здесь прослеживается семантический акцент, сближающий мироощущение героя Шмелева с героем Аксакова. Ребенок порождает свой целостный мир (в нем «моя мать», «мой дядька», «моя Сергеевка» и т. д.), где повтор личного местоимения означает его принадлежность и целостность (неразъятость), тождественные шмелевскому «они у меня – мои».

В детских воспоминаниях первичные впечатления и события связаны с устойчивостью **мотива пробуждения-рождения** героя. Этот сюжетный элемент расширяет свое значение, становясь **мифологемой**, объединившей автобиографическую прозу XIX–XX вв.: «Детство» Л. Н. Толстого, «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова, «Детство Никиты» А. Н. Толстого, «Лето Господне» И. С. Шмелева. Мифопоэтика реализуется мотивом **пробуждения**, который возвышается до символического звучания **начала** – утра **жизни** и бытия героя в мире, **начала** его **самосознания** в буквальном и метафорическом смысле.

Так, в «Детстве» Л. Н. Толстого лирическое соединяется с дневниковой фактографичностью, раскрывая «диалектику души»: «12 августа 18..., ровно в третий день после дня **моего рождения**, в который **мне** минуло десять лет и в который **я** получил такие **чудесные подарки**, в семь часов утра **Карл Иванович** разбудил **меня**, ударив над самой **моей** головой хлопнушкой – из сахарной бумаги на палке – **по мухе**. Он сделал это так неловко, что задел **образок моего ангела**, висевший на дубовой спинке кровати, и что **убитая муха** упала **мне** прямо на голову» (Толстой, 1984, 41). Возвышенное и прозаическое, бытийное и

бытовое, сакральное и профанное, взрослое и детское (день «моего рождения», «чудесные подарки», «образок моего ангела» и «убитая муха» – пустяк с точки зрения Карла Иваныча, с точки зрения Николеньки совсем наоборот), нарочитый повтор личного местоимения «мне», «я», «моего», «меня» подчеркивает масштабность открытия мира и усиливают диалектику психологического анализа.

Дважды проигранный мотив пробуждения Сережи Багрова драматизируется болезнью героя, когда «доктора и все окружающие давно осудили меня на смерть» (Аксаков, 1955, 290). Мотив пробуждения метафорически становится чудесным спасением героя и раскрывает стилевую доминанту С. Т. Аксакова: гармония в целостности человеческого, природного и Божественного. Чудесное пробуждение, равно спасение героя, связано с мифопоэтизацией образа матери: «*Моя мать* не давала потухнуть во мне догоравшему светильнику жизни <...> *она питала его магнетическим изливанием собственной жизни*, собственного дыхания» (Аксаков, 1955, 294). Подобная функция реализуется и в персонификации универсальных стихий природы (солнце, воздух, огонь, вода, «смолистый запах» и др.), в образе-символе дороги, которые формируют, с одной стороны, сказочное пространство инициации героя, с другой стороны, мотив Богообщения четко выявляет ценностную доминанту мироощущения С. Т. Аксакова: «Несмотря на *мое* болезненное состояние, величие красот божьего мира незаметно ложилось на детскую душу и жило *без моего* ведома *в моем* воображении» (Аксаков, 1955, 295). Повтор личного местоимения – важный стилистический нюанс – сближает автопсихологизм детских воспоминаний Л. Н. Толстого и С. Т. Аксакова.

Пробуждение-*рождение* в мифопоэтический мир сказки *Рождественских каникул* иницирует начало бытия героя в «Детстве Никиты» А. Н. Толстого. Никита «вздохнул, просыпаясь, и открыл глаза. *Сквозь морозные узоры* на окнах, *сквозь чудесно расписанные серебром звезды* и лапчатые листья *светило солнце*» (Толстой, 1958, 151). Пробуждение героя в утро Чистого Понедельника сразу задает духовный вектор автобиографического повествования в «Лете Господнем» И. С. Шмелева «душу готовить надо» (Шмелев, 2001, 15) и подчеркивает неразъятость человеческого и Божественного.

Среди первичных впечатлений детства устойчивой жанровой чертой является и игра пространством *возвышенного/приземленного, поэтического/прозаического*. Такой прием получает яркое воплощение в автобиографической прозе Н. С. Лескова «Детские годы. Из воспоминаний Меркула Праотцева», И. А. Бунина «Жизнь Арсеньева», Б. К. Зайцева «Путешествие Глеба».

*Хронотоп возвышенного* в автобиографической прозе Н. С. Лескова «Я в первый раз сознал свою индивидуальность с довольно *возвышенной точки*: я держался обеими руками за нижнюю планку рамы и висел над тротуаром за окном пятого этажа» (Лесков, 1957, 281) выявляет доминанту художественного метода писателя: изображать «не типическое, а из ряда вон выходящее, <...> его редкостные характеры или удивительные случаи...» (Гинзбург, 1977, 87). Хронотоп возвышенного определяет также точку зрения автора-повествователя, который признается, что он «*уже теперь* стоит *выше всех* предрассудков». В размышлении о позиции автора в художественном конфликте вслед за М. М. Бахтиным, современный исследователь указывает, что «наиболее глубокий и точен тот художник, который поднялся до способности увидеть явление "с высоты", или по терминологии М. Бахтина, трансгredientно» (Коваленко, 2001, 39). В стиле Н. С. Лескова такое замечание, с одной стороны, направлено на усиление правдоподобия, того объективного в образе автора-повествователя («вся выше мира и страстей»). Однако

вневременное **«уже теперь»** и пространственное **«выше всех»** имеет символическое и сюжетообразующее значение, обладая двойной коннотацией: **возвышенность как местоположение**, с которого начинается самосознание героя, и **возвышенное как эстетическая категория**. Упомянем, что в эстетике, при всей близости категорий возвышенного и прекрасного, первое не обладает целостностью второго. Таким образом, хронотоп возвышенного закольцовывает художественное пространство автобиографической повести Н. С. Лескова: от первичного события с «возвышенной точки» до «вышки» монастырской кельи.

Поэтизация первичного появления Глеба в «Путешествии Глеба» Б. К. Зайцева также связана с хронотопом возвышенного. Начало открытия бытия обыгрывается местом появления героя: **возвышенное положение** — стеклянная галерея второго этажа, время («июньское утро») не только зафиксировано, но еще и уточняется протяженностью — Глеб **«на минуту приостановился»**. Минута, миг открытия бытия «здесь и теперь», а также образ-символ света сближаются с яркостью начала самосознания героя в «Жизни Арсеньева» И. А. Бунина: «Я помню большую, **освещенную предосенним солнцем** комнату, его сухой блеск над косогором, видимым в окно на юг... Только и всего, только **одно мгновение!**» (Бунин, 1982, 9) У Б. К. Зайцева читаем: «Какой невероятный, **ослепительный свет**, что за жаворонки, голубизна неба, горячее, душистое с лугов веянье <...> и все в свете дрожит, млеет, как-то ходит и трепещет, будто невидимый коростель выбивает **световую музыку**» (Зайцев, 1999, 27). Сакральный уровень Божественного присутствия в начале бытия героя получает в прозе Б. К. Зайцева многогранное раскрытие: во-первых, символический пейзаж соположен Храмовому синтезу искусств (П. Флоренский) как стилевой доминанте Серебряного века; во-вторых, образ-символ света сближается с неоплатонической теорией эманации (от греч. *emanare* — истекать) Плотина не только философской идеей, но и формой изображения: «Ничего не слыхал еще ни о рае, ни о Боге маленький человек, но они сами пришли, в ослепительном деревенском утре...» (Зайцев, 1999, 27).

**Драматический пафос** первичного события объединяет воспоминания о детстве в автобиографической прозе А. И. Герцена, В. Г. Короленко (сюжетообразующий мотив одиночества), Н. Г. Гарина-Михайловского (образ-метафора «сломанного цветка»). Рождение героя в эпохальные для истории события определяет **историческую призму** повествования А. И. Герцена, ярко раскрывая своеобразие воспоминаний о детстве в недетских воспоминаниях: «Помню **смерть** Наполеона. <...> Помню **умерщвление** Коцебу». На наш взгляд, актуализация в детской памяти ценности исторических событий объясняется в «Былом и думах»: «Рассказы о пожаре Москвы, о Бородинском сражении, о Березине, о взятии Парижа были моей колыбельной песнью, детскими сказками, моей Илиадой и Одиссеей» (Герцен, 1956, 22).

Все вышеперечисленные примеры первичных событий писателей-классиков выявляют их яркость и базовый уровень, но также и особую точку зрения автора-повествователя, **который объединяет двойной взгляд: взрослого и ребенка**. Воспоминания автора с позиции настоящего времени представлены авторским диалогом «**между автором и героем** (курсив автора): автором как скрытым субъектом и героем как субъектом-объектом речи. На этой резкой диалектике рождается извечный художественный эффект "взаимодействия", столкновения сил, дающих некое целое» (Гусев, 1999, 81). Такая **типология авторского сознания** объединена универсальными компонентами сюжета, сюжетообразующими мотивами (**рождение** Автора или **открытие**

мира автобиографическим героем, *прапамять* младенчества, воспоминания о *детстве*), своеобразием пафоса и авторской интонации (Кудряшова, 2013).

**Вторая типология авторского сознания** выявляет иное стилизованное воплощение в воспоминаниях о детстве. Перевоплощение или актуализация в себе Я-ребенка **объединяет авторов-повествователей в прозе**: А. Н. Толстого «Детство Никиты», Сашу Черного «Самое страшное», К. И. Чуковского «Серебряный герб». В эстетической деятельности автора, героя и читателя М. М. Бахтин выделял следующий ключевой момент: «Я должен вчувствоваться в этого другого человека, ценностно увидеть изнутри мир его так, как он его видит, стать на его место» (Бахтин, 1979, 25-26). 56-летний К. И. Чуковский в эпилоге повести «Серебряный герб» признается читателю: «<...> ведь стоило мне сесть за письменный стол, взять перо и придвинуть к себе чистую бумагу, и мое далекое детство сразу вернулось ко мне, из старика я превратился в мальчишку» (Чуковский, 1975, 159).

Доминанта стилизации **детского мышления** в автобиографической прозе объединена: 1) **мотивом героического**; 2) **пафосом лирического юмора** в создании образа героя; 3) художественным пространством **игры**, которое также маркирует образ **повествователя-ребенка**. Анализ материала также выявил яркость базовых впечатлений.

Рассмотрим первичные впечатления и события в повести «Детство Никиты» А. Н. Толстого. Герой Никита соположен «превосходному» миру, а его главным качеством становится мотив героического. Мотив героического проигрывается многоуровнево и драматизирует сюжет. Во-первых, на событийном уровне, где мальчишеский мир традиционно разделяется на семантическую оппозицию свой/чужой. Мишка Коряшонок – свой, Степка Карнаушкин – чужой, кончанский, с заговоренным кулаком. Повествование раскрывает драматургию битвы, когда «наши» позорно отступают. Чувства Никиты («стыдно и обидно», «струсили, не приняли боя») мотивируют героя на поступок: он один останавливается и принимает вызов Степки, решая своим поступком исход боя. Во-вторых, на драматизацию образа героя работают и различные точки зрения: учитель Аркадий Иванович именует Никиту «разбойником», «адмиралом», отец — «вашим превосходительством» и «лягушиным адмиралом». Травестирование образа героя максимально проигрывается в точке зрения скворца Желтухина: «Сильнее Никиты нет зверя» (Толстой, 1958, 224).

В автобиографической повести К. И. Чуковского «Серебряный герб» (впервые выходит под названием «Гимназия. Воспоминания детства» в 1938 г.) ключевое событие детства выносится автором в название, приобретая символическое и сюжетообразующее значение. Символическое реализуется заветной мечтой незаконнорожденного ребенка, «байструка», выбиться в люди и стать человеком. Художественная деталь, серебряный герб на фуражке гимназиста, которую «выламывает» учитель, становится пиком переживаний и кульминацией конфликта – несправедливого изгнания героя из гимназии.

Первая глава «Телефон» является своеобразной презентацией главного героя. Первичное событие в сюжете разыгрывается по канонам детской юмористики, сочетающей драматургическое и игровое начала. Контрольная работа по русскому языку уже оценена автором как «страшная диктовка», семантически сближаясь с драматургией рассказа Саши Черного «Самое страшное». Нагнетание интриги усиливается еще больше директором гимназии Бургмейстером, который торжественно сообщает о присутствии самого «господина попечителя округа его сиятельства графа фон Люстриха...» (Чуковский, 1975, 21). Такое известие приводит класс в состояние панического страха, и надвигающаяся

катастрофа ярко изображается в образах детей: Зуев с полдюжиной «мелких иконок», на лице Тимоши «смертельный испуг» и т. п.

Для юмористики XX века, вобравшей традиции жанра в характерах и положениях детства, ключевым становится «игра как способ пародирования, фельетонирования, шаржирования взрослой серьезной нормы жизни» (Минералова, 2002, 161). Мотив спасения связан с героем и его великим изобретением – «телефоном». Автор детально воссоздает пространство игры, передавая звукообразом «дерг» даже ее динамику. Веревка от бумажного змея соединяет ногу героя и его друга Тимоши Макарова, а далее телефонная сеть распространяется на весь класс: «Дерну раз – запятая, два – восклицательный. Три – вопросительный. Четыре – двоеточие...» (Чуковский, 1975, 22). «В тот день (дерг!), когда доблестный Игорь (дерг!), ведущий войска из лесов и болот (дерг!) <...> ». «Он сказал (дерг! дерг! дерг! дерг!): «Как сладко умереть за отчизну!» (дерг! дерг!)». Семантически нагруженные жесты усиливают комическое пространство: «... я дергал, и дергал, и дергал ногою так, что у меня даже в глазах потемнело» (Чуковский, 1975, 23).

Эффект обманутого ожидания усиливает комическое положение. По окончании диктовки «вся спасенная мною шестерка» обещает самое щедрое вознаграждение: Зюзя Козельский голубя, братья Бабенчиковы «полную фуражку изюму» и т. д. Реальность возвращается полученными оценками: Зуев и Козельский – «ноль» («В тот день когда: доблестный Игорь ведущий?»), братья Бабенчиковы недостойны даже нуля («...Игорь ведущий вой!ска из ле?сов...» (Чуковский, 1975, 24). Итог для героя: «не мог ни кашлянуть, ни засмеяться, ни вздохнуть, ни чихнуть – так болели у меня ребра от той благодарности, которую выразили мне мои сверстники...» (Чуковский, 1975, 24).

Таким образом, уже первичное событие обнаруживает главные личностные качества автора-повествователя: «В писательской работе меня больше всего увлекает *радость* изобретения, открытия. <...> Ненавижу подражательность, эпигонство, рутину. <...> Тяга к новаторству <...> присуща решительно каждому, кто увлеченно работает в какой бы то ни было области знаний. В этом-то и таится для нас праздничная *радость* работы <...>» (Чуковский, 1975, 16-18).

Первичное событие ярко демонстрирует не только индивидуальный стиль К. И. Чуковского, но и точку зрения героя-повествователя-ребенка, объединяющую начало и финал в единое семантическое пространство детского мироощущения. В эпилоге автор признается читателю: «<...> ведь стоило мне сесть за письменный стол, взять перо и придвинуть к себе чистую бумагу, и мое далекое детство сразу вернулось ко мне, из старика я превратился в мальчишку» (Чуковский, 1975, 158).

Также травестируется и окрашивается лирическим юмором мотив героического в автобиографическом рассказе Саши Черного «Самое страшное» (1928). Продолжая традиции детской юмористики с доминантой игрового начала, в котором диалог и драматургическое приобретают ключевое значение. Название рассказа драматизирует, утрирует ситуацию страха, однако пафос юмора сближает страшное и смешное: «ужаснешься... и улыбнешься» (Черный, 1996, 159). Первоначально авторская фантазия предлагает ребенку-читателю представить различные варианты страшного, например, «акула за тобой в море погонится <...>, крыса за палец цапнет» (Черный, 1996, 159). Следующая картина уже разоблачает первую: «самое страшное, что со мной в жизни случилось, даже и страшным назвать трудно» (Черный, 1996, 159). Автор ясно указывает на время действия («среди бела дня») и картину природы («янтарный иней на кустах

пушился»). Однако интрига сохраняется: произошло нечто, отчего «до сих пор <...> по спине ртутная змейка пробежит» (Черный, 1996, 159).

Художественные приемы создания юмористического проявляются во внешних чертах и поведении героя. Так представлен портрет героя «приготовишки» и особенности его характера: «глаза черносливками, лицо серьезное, словно у обиженной девочки, мундирчик, как на карлике, морщится...», прозвище мальчика – Колобок, поведение напоминает «маленькую собачонку»: «ни за что с маленькими собаками играть не хотят, все за большими гоняются...» (Черный, 1996, 160). Желание соответствовать взрослому «шестому-седьмому» классу юмористически заостряется утрированным старанием «приготовишки» разделять все их занятия: «крепость ли снежную <...> в лоб берет, либо в лапту играют, – я все с ними. Визжать помогаю, мяч подаю, дел немало» (Черный, 1996, 160). Комическое создается лаконично емкими, яркими мазками семантически нагруженных жестов: «Мяч под небеса, я наперерез за мячом <...> летишь за ним чертом, галоши на ходу взлетают <...> опять на свое место станешь и ноги ромбом поставишь» (Черный, 1996, 160).

Художественное пространство рассказа делится на мужское и женское как с юмором, так и на «полном серьезе». Это деление в сознании юного героя нерушимо и подчеркнуто яркой метафорой — «между ними китайская стена». Отметим, что в основе сюжета лежит игра, а попадание мяча в сад женской гимназии становится сюжетной завязкой интриги. Мотив героического становится сюжетообразующим и на лирическом уровне: желание мальчика («сгоряча вызвался») лезть за мячом. Героический поступок оценивается также с юмором: «Приготовишки очень ведь к героическим поступкам склонны, во сне на тигра один на один с перочинным ножом ходят...» (Черный, 1996, 160).

Что рождает комизм положения? Несоответствие претензий на значительность и реальность ситуации. Пафос юмора у Саши Черного реализуется приемом нонсенса (*non – нет; sensus – смысл*) и парадокса, когда диаметрально противоположные точки зрения становятся ключевыми в развитии сюжетного конфликта. Через столкновение детского/взрослого рождается юмористическое. Взрослая точка зрения, по сути, пустяк: мальчик полез за мячом в сад к девочкам. Однако описываемые с точки зрения ребенка переживания драматизируют сюжет ситуацией «плена», «вражеского лагеря», образами «мыши в мышеловке», гиперболизацией образа стены за спиной, которая «до неба выросла». Переживания автобиографического героя становятся «самым страшным» и выносятся автором как «свернутый сюжет» в название рассказа.

Сохранение в себе **Я-ребенка** сближает точки зрения **повествователей** в автобиографической прозе Саши Черного, К. И. Чуковского и А. Н. Толстого.

Итак, доминанта жизненных реалий и художественного замысла в теории автобиографической прозы ярко раскрываются в мотиве пробуждения-рождения писателя. Феномен первичных впечатлений и событий детства получают много художественных решений в индивидуальном стиле писателей: с точки зрения жанра, сюжетосложения, поэтики «начала бытия» и становления личности Автора. Яркость первичных образов детства в русской автобиографической прозе становятся базовыми, лежащими в основании души и ассоциативно подводят к мысли о первых днях творения – пробуждения – рождения. Художественное воплощение экзистенциального опыта детства можно рассматривать как квинтэссенцию стиля и пафоса писателей. Следующим немаловажным значением для теории автобиографической прозы является выделенная нами типология авторского сознания повествователя, которая также определяет все сюжетное

развертывание автобиографического текста, включая стиль, пафос, авторскую интонацию. Первая типология соединяет воспоминания автобиографического ребенка и авторефлексию (оценку) взрослого повествователя. Вторая типология выявляет воссоздание детской точки зрения повествователя, обуславливая ценность данных произведений в ряду классики детской литературы.

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

- АКСАКОВ, С. Т. (1955): *Собрание сочинений в 4 томах*. Т. I. Москва: Художественная литература, 1955. 639 с.
- БАХТИН, М. М. (1979): *Автор и герой в эстетической деятельности*. In Вопросы литературы. Москва, 1979. № 12. ISBN 0042-8795.
- БУНИН, И. А. (1982): *Собрание сочинений: В 3-х тт.* Т. III. Москва: Художественная литература, 1982. 535 с.
- ВИНОКУР, Г. О. (2007): *Биография и культура*. Москва, 2007. 96 с. ISBN 978-5-382-00028-2.
- ГЕРЦЕН, А. И. (1956): *Собрание сочинений в 30 томах*. Т. I. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1956. 573 с.
- ГЕРЦЕН, А. И. (1956): *Собрание сочинений в 30 томах*. Т. VIII. Москва: Издательство Академии наук СССР, 1956. 518 с.
- ГИНЗБУРГ, Л. Я. (1977): *О психологической прозе*. Ленинград: Художественная литература, 1977. 442 с.
- ГОРЬКИЙ, М. (1951): *Собрание сочинений в 30 томах*. Т. I. Москва: Художественная литература, 1951. 511 с.
- ГУСЕВ, В. И. (1999): *Искусство прозы. Статьи о главном*. Москва: Издательство Литературного института им. А. М. Горького, 1999. 157 с. ISBN 5-7060-0030-1.
- ДИЛЬТЕЙ, В. (1988): *Наброски к критике исторического разума*. In Вопросы философии. Москва, 1988. № 4. С. 140. ISBN 0042-8744.
- ЗАЙЦЕВ, Б. К. (1999): *Собрание сочинений в 5 томах*. Т. IV. Москва: Русская книга, 1999. 624 с. ISBN 5-268-00402-6.
- КОВАЛЕНКО, А. Г. (2001): *Художественная конфликтология: Структура и поэтика художественного конфликта в русской литературе XX века*. Москва: РУДН, 2001. 57 с. ISBN 5-209-01401-0.
- КУДРЯШОВА, А. А. (1999): *Теоретические основы жанра в русской автобиографической прозе: Автореф. дисс.... докт.филол.наук*. Москва, 1999. 36 с.
- КУДРЯШОВА, А. А. (2013): *Теоретические основы жанра в русской автобиографической прозе: Дисс.... докт.филол.наук*. Москва, 2013. 404 с.
- ЛЕСКОВ, Н. С. (1957): *Собрание сочинений в 11 томах*. Т. V. Москва: Художественная литература, 1957. 635 с.
- МАЛЬЦЕВ, Ю. (1994): *Иван Бунин 1870-1953*. Москва: Посев, 1994. 432 с. ISBN 5-85824-007-0.
- МИНЕРАЛОВА, И. Г. (2002): *Детская литература*. Москва: Владос, 2002. 176 с. ISBN 5-691-00697-5.
- МИНЕРАЛОВА, И. Г. (2012): *«Первичное событие» в автобиографической прозе о детстве*. In Мировая словесность для детей и о детях. Вып. 16. Москва, 2012. С. 91–99. 236 с. ISBN 978-5-904729-60-8.
- САЛТЫКОВ-ЩЕДРИН, М. Е. (1934): *Полное собрание сочинений в 20 т.* Т. XVII. Ленинград: Художественная литература, 1934. 473 с.

- СОЗИНА, Е. К. (2007): «Роман сознания» в русской автобиографической прозе XX века: к постановке проблемы. In Искусство поэтики – искусство поэзии: Сб. научных трудов к 70-летию И. В. Фоменко. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2007. С. 385–389.
- ТОЛСТОЙ, А. Н. (1958): *Собрание сочинений в 10 томах*. Т. III. Москва: Художественная литература, 1958. 711 с.
- ТОЛСТОЙ, Л. Н. (1984): *Собрание сочинений в 12 томах*. Т. I. Москва: Правда, 1984. 574 с.
- ЧЕРНЫЙ, С. (1996): *Собрание сочинений в 5 томах*. Т. III. Москва: Эллис Лак, 1996. 495 с. ISBN 978-5-902152-56-9, 978-5-902152-62-0.
- ЧУКОВСКИЙ, К. И. (1965): *Собрание сочинений в 6 томах*. Т. I. Москва: Художественная литература, 1965. 729 с.
- ЧУКОВСКИЙ, К. И. (1975): *Признания старого сказочника. Вслух про себя. Сборник статей и очерков советских писателей*. Москва: Детская литература. С. 277–313.
- ШМЕЛЕВ, И. С. (2001): *Собрание сочинений в 5 томах*. Т. I. Москва: Русская книга, 2001. 640 с. ISBN 5-268-00136-1, 5-268-00462-X.
- ШМЕЛЕВ, И. С. (2001): *Собрание сочинений в 5 томах*. Т. IV. Москва: Русская книга, 2001. 560 с. ISBN 5-268-00136-1, 5-268-00465-4.

**Профиль автора:**

*Кудряшова Александра, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: филология, теория литературы.

**alekshvan@yandex.ru**

Московский городской педагогический университет (МГПУ)

кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе

Столярный пер., д. 16

109029

**About the author:**

*Aleksandra Kudryashova, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: Philology, Theory of Literature.

**alekshvan@yandex.ru**

Moscow State Teachers Training University (MGPU)

Philological Disciplines & Methodology of Teaching at Primary School Dpt.

Stolyarnyi per., 16

109029

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КАРТИНА МИРА В. БЕЛОВА

### V. BELOV'S LITERARY VIEW OF THE WORLD

#### Кадиша Рустембеккызы Нургали

Резюме: Термины «мир произведения», «художественный мир», «картина мира» в литературоведении и критике часто используются как синонимы, характеризующие всю совокупность элементов, составляющих произведение. Изучение мира произведения берет свое начало в трудах Д. С. Лихачева, который впервые заговорил о «внутреннем мире произведения». На сегодняшний день в литературоведении нет определенного перечня тех «элементов», которые составляют художественную картину мира. Так, по мнению В. А. Хализева, мир произведения включает в себя психику, сознание человека, составляет реальность как «вещную», так и «личностную». М. Л. Гаспаров предлагал включить в понятие «Художественный мир» список явлений, нашедших отражение в произведении, так называемый «каталог образов». Термин же «художественная картина мира» относительно новый, пришедший в литературоведение из лингвистики. Таким образом, художественная картина мира писателя представляется нам явлением более «узким», нежели художественный мир. Картина мира писателя – это набор определенных узнаваемых компонентов, составляющих основу визуального мира, тогда как художественный мир – это совокупность всех элементов, составляющих художественное произведение.

Ключевые слова: художественная мир произведения, картина мира, визуальный мир, художественный мир.

Abstract: The terms “the world of a piece of fiction”, “literary world”, “world view” in literary criticism and criticism are often used interchangeably, which characterizes the entire set of elements that make up a work of literature. The study of the world of works of literature has its roots in D. S. Likhachev's works who first spoke of “the inner world of a work of fiction”. To date, in literary criticism there is no definite list of those “elements” that make up the literary view of the world. Thus, according to V. A. Halizev, the world of a piece of fiction includes the psyche of human beings, their consciousness, and makes up both reality “thingish” and “personal” reality. M. L. Gasparov proposed including in the concept “Literary world” a list of events that are reflected in the work of literature, the so-called “catalog of images”. At the same time the term “literary view of the world is relatively new, having come in the literature of linguistics. Thus, the artistic picture of the world” of the writer seems to be a phenomenon that is “narrower” than the literary world. The view of the world of the writer is a set of specific identifiable components that make up the basis of the visual world, while the literary world represents a collection of all the elements that make up a work of literature.

Key words: literary view of the world, writer, view of the world, visual world, literary world.

Художественная картина мира, как и мир произведения, – явления условные, создаваемые с помощью воображения автора, вымысел, где реальность – лишь каркас.

Сам Василий Белов писал о своем творчестве так: «Когда я пишу, я вижу те домики, тех людей, но истории, которые случаются, они откуда-то из моего прошлого, хотя со мной такого никогда не случилось» (Ткаченко, 1987, 142). Это подтверждает тот факт, что художественная картина мира автора всегда глубоко личностна и находит отражение в различных элементах повествования: герои, сюжеты, детали и пр.

Известно, что Василий Белов начинал свою творческую деятельность как поэт. Первый сборник стихов поэта назывался «Деревенька моя лесная» и начинался он поэмой «О чем поет гармонь» (Белов, 1983, 50). Примечательно первое четверостишие этой поэмы:

*Издали, сердцу наказанье,  
Отголоском детства моего,  
Я пронес одно воспоминанье  
В первозданной свежести его/.../*

Вдохновением для поэта служат его воспоминания о детстве в родной деревне, которые можно найти почти в каждом стихотворении. В том же сборнике, но уже в стихотворении «Возвращение», находим мотив возвращения на Родину, так часто встречающийся в творчестве Белова-прозаика (рассказы «На Родине», «Привычное дело» (Белов, 1983)).

*Как тяжел и зернист,  
Восковой, молодой,  
Ячменя колосок усатый.  
Здравствуй! Я возвратился домой,  
Поклонился бы что ли солдату.  
Я присяду к тебе, покурю у межи,  
На деревню свою налюбуюсь с пригорка.  
Кто посеял тебя,  
Колосок, расскажи,  
Может, мама,  
А, может, сестренка?*

Василий Белов в своих ранних стихах заложил основу художественного мира своих последующих произведений.

Особенно интересно в этом аспекте следующее теоретическое положение о мире произведения, которое мы находим в трудах В. Савельевой. По мнению исследователя, художественный мир – понятие сложное и многоаспектное. Выдвигая гипотезу о том, что художественный мир – вторичная реальность, Савельева говорит, что текст – это «манифест автора», картина мира и его философия; идея произведения не может находиться в каждом отдельно взятом аспекте художественного произведения, она – это сочетание всех элементов, а ее катализатором является личность читателя-интерпретатора (Савельева, 1996, 15).

Б. С. Мейлах определяет художественную картину мира как «воссоздаваемое всеми видами искусства синтетическое панорамное представление о конкретной действительности тех или иных пространственно-временных диапазонов» (Савельева, 1996, 11). Также он различает широкую картину мира, создаваемую отдельными искусствами, отдельные картины конкретных периодов и картины мира, создаваемые в творчестве конкретных художников.

Классификация художественных миров чрезвычайно обширна. Так, существуют миры, ориентированные на действительность: жизнеподобные или отталкивающиеся от нее – нежизнеспособные. Например, «фантастический мир» как особый тип эстетической реальности, создаваемой искусством. Но при этом всегда важно оговорить относительность этих типовых характеристик: ведь даже в подобном фантастическом, абстрактном, абсурдном, алогичном мире действуют свои определенные законы, установленные автором-создателем. Часто этот условный мир произведения может быть переоценен и переориентирован в рамках другого исторически конкретного времени и пространства.

В своей трехтомной теории литературы Е. Фарино разграничивает понятия «сделанный» мир, абсолютно подвластный воле автора, и независимый от воли автора – «готовый» (Савельева, 1996, 20). Исходя из этого, ученый выделяет «явные» и «неявные» способы моделирования мира. Для Е. Фарино мир произведения немислим вне категории творца. Но произведение раскрывается и приобретает вторичный смысл уже в акте прочтения его читателем, который в таком случае является соавтором. Этот процесс, который Е. Фарино называет «реанимацией художественного текста», всегда непредсказуем, потому как зависит от непостоянной составляющей – личности читателя,

системы его постоянных (образование, характер, предпочтения) и непостоянных свойств (настроение, жизненная ситуация на момент чтения произведения и пр.). Именно поэтому при каждом новом прочтении, даже одним и тем же человеком, можно говорить о воссоздании абсолютно новой картины мира произведения, не говоря уже о множестве прочтений множеством читателей. Стоит также упомянуть такое понятие, как «критическое чтение», связанное с понятием «профессионального читателя», то есть критика. Большинство исследователей сходятся во мнении, что картина мира в прочтении «профессионального читателя» является более глубокой и многогранной.

Если исходить из теоретических положений Е. Фарино, то мир В. Белова *готовый*, именуемый им самим «Вологодчиной», однако очень сложно определить конкретный хронологический промежуток, в котором развиваются события. В частности, в повести «Привычное дело» автор подсознательно или сознательно не привязывает свое произведение к какому-либо конкретному времени: нет ни ссылок на исторические события, ни дат, ни исторических имен. Произведения В. Белова, опираясь на исследования Е. Фарино, *готовые, но не явные*, потому как «моделирования мира» мы не наблюдаем: герои могли иметь прототипы, события имели вероятность произойти.

Вологодчина чем-то напоминает «былинное время» русского фольклора – *протореальность* (Пузиков, 2010, 10). Также обладая определенным, схожим географическим ареалом – Киев-Муром в былинах и Вологда – Мурманск – хронотоп в повести «Привычное дело», который тоже закольцован и обладает своей особой атмосферой ностальгии. Ностальгии не явной, не мемуарной, но, тем не менее, ощутимой.

Также ученые часто определяют художественный текст как «адаптацию его смысла к возможным мирам реципиента» (Савельева, 1996, 29). Альтернативная реальность, каковой является художественный мир, открыта для сотворчества. Не случайно Г. Ф. Гегель признавал, что произведение искусства вступает в диалог с каждым стоящим перед ним человеком, а Поль Валери видел жизнь любого явления художественного творчества в многократных метаморфозах, в «тысячах превращений и толкований», которые оно способно выдерживать (Савельева, 1996, 34).

Картина мира Василия Белова тесно связана с языком его персонажей, его герои говорят на особом наречии. Авторы словаря «Народное слово в произведениях В. Белова» подчеркивают, что «совесть писателя не позволяет ему отказаться от этих, объявленных неперспективными, древнерусских слов, которые продолжают свою жизнь по селам и деревням Русского Севера». Поэтому говор персонажей у Белова играет значимую роль, работая проводником в удивительный мир северорусской речи и помогая воссоздать необходимый колорит в каждом конкретном произведении.

Картина мира узнаваема. Автор может создавать ее для каждого конкретного произведения или же помещать героев разных произведений на одну платформу созданной им реальности.

Известен художественный прием, заключающийся в том, что герои различных произведений, живущие в пределах одной картины мира, могут пересекаться друг с другом: быть знакомыми, родственниками или даже переходить из сюжета в сюжет. Так как в реальной жизни люди-герои не замкнуты в пределах одной своей «сюжетной линии», переходы литературных героев из одного произведения в другое выводят реализм на новый уровень. Также автору гораздо легче работать с уже проработанным персонажем, обладающим определенной внешностью и характером, нежели создавать нового.

Так, в романе-реке Э. Золя «Ругон-Маккары» главные герои романов были потомками одного семейства, в цикле романов «Человеческая комедия» О. Бальзака герои часто «кочуют» из произведения в произведение.

В литературоведении XX века это явление получило название «мир писателя», тогда как исследователи XXI века расширили его до понятия «вселенная писателя». Вселенная писателя соотносима с художественным миром произведения, в который помещаются новые персонажи в случае, если предыдущий сюжет имел успех у читателя или, по мнению автора, являлся лишь частью более крупного произведения.

Рождение понятия «вселенная писателя» связывают с именем известного английского писателя, поэта, филолога, профессора Оксфордского университета, наиболее известного как автора классических произведений «высокого фэнтези» Дж. Толкина (Гопман, 2001, 20). Его произведения составляют первую авторскую вселенную, а благодаря хорошей проработанности картины мира, ее часто заимствуют для создания альтернативных сюжетов – это явление получило название «фанфикшн». Жанр непрофессиональных литературных произведений, создаваемых их поклонниками на основе сюжета популярного оригинала. От англ. *Fan fiction*: *fan* – поклонник, любитель, болельщик, фанат; *fiction* – художественная литература (Шагалова, 2011, 28). Дж. Толкин создал новый фантастический мир, во многом основываясь на мифологических сюжетах, наполнил его различными расами, для каждой, из которой подробно проработал и прописал историю, генеалогию, язык. Его кропотливый труд привел к возникновению нового направления в литературе – фэнтези. При этом можно отметить, что в произведениях в жанре фэнтези или фантастики со «сделанным» миром художественная картина автора много ярче и отчетливее, так как фоном для нее служит существующая реальность (вселенные Братьев Стругацких, Стивена Кинга), тогда как в случае с произведениями в жанре реализма художественная картина мира менее отчетлива, но она, тем не менее, имеет место быть.

Таким образом, по нашему мнению, сопоставление художественного мира произведения и картины мира писателя есть сопоставление целого и его части. «Художественный мир» более обширное понятие – оно содержательно более глубокое, так как является объединением всех составляющие произведения, а «картина мира автора» – это визуальное и атмосферное явление, которое затрагивают не только персонажей, но и пространство, где разворачиваются события, преломленные через призму авторского видения.

Картина мира – своего рода общее впечатление, образ, воспроизводимый воображением после прочтения произведения, и взаимосвязь художественного мира и картины мира – очень сложный вопрос. По мнению Савельевой, это взаимобратимый процесс интериоризации и экстериоризации. Под интериоризацией автор понимает уход внутрь, превращение внешних предметов, явлений и событий в мысли, эмоции – знаки интеллектуально-психического мира, а экстериоризация – выведение эмоциональных состояний, мыслей из внутреннего «я» во внешнюю среду, когда они овеществляются, «означиваются» в элементах картины мира (Савельева, 1996, 50).

Художественному миру соответствуют разные элементы языковой реальности. Именно поэтому последняя основная координата художественного мира и художественного текста – языковая, она оказывается как бы самой скрытой и изначальной, обеспечивая и предопределяя воплощенность всех остальных.

### **Использованная литература / References**

- БЕЛОВ, В. И. (1983): *Избранные произведения: [Т.5]*. М.: Современник, 1983. 350 с.
- ГОПМАН, В. Л. (2001): *Фэнтези* (под ред. А.М. Николюкина). In Краткая литературная энциклопедия терминов и понятий. М.: Интелфак, 2001.
- ПУЗИКОВ, А. П. (2010): *Эволюция сознания*. Калининград, 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zovnet.ru/science/science1.htm>.
- САВЕЛЬЕВА, В. В. (1996): *Художественный мир. Художественный текст*. А.: Дайк-Пресс, 1996. 191 с. ISBN 5766742541.
- Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов* / Е. Н. Шагалова. М.: АСТ: Астрель, 2011. 413 с.
- ТКАЧЕНКО, Н. (1987): «*Василий Белов: Человек счастлив, пока у него есть Родина*» (интервью). In Дон. 1987. № 10. С. 142. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.booksite.ru/belov/interview/2.htm>.

#### **Профиль автора / About the author:**

*Кадisha Нургали / Kadisha Nurgali*

**nurgalik1@mail.ru**

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Казахстан)

## ПИСЬМА АНДРЕЯ ПЛАТОНОВА К МАРИИ КАШИНЦЕВОЙ КАК ЕДИНЫЙ ТЕКСТ

### LETTERS OF ANDREY PLATONOV TO MARIA KASHINTSEVA AS AN INTEGRATED TEXT

**Елена Алексеевна Подшивалова**

Резюме: Письма А. Платонова можно рассматривать не только как личный документ или источник биографического комментария к художественным произведениям. Собранные воедино, они составляют целостный самоценный текст, в котором центральное место занимает переписка с невестой, а потом женой Марией Кашинцевой. Стремление писателя увидеть в переживаемом чувстве любви не только индивидуальное психологическое состояние, но и уловленные личностью вибрации Вселенной, желание превратить частную жизнь в общее достояние, представить ее как культурную модель позволяет вспомнить типологически схожий с платоновским опыт Н. Г. Чернышевского и А. Блока. Каждый из них рассматривал себя как «нового человека», несущего в самом строе переживаемых чувств откровение миру. Поэтому свой индивидуальный опыт они запечатлели в разных типах текстов – личных и художественных. Платонов наследует жизнетворческую стратегию своих предшественников в новых исторических условиях, потому трансформирует готовые культурные модели. В его человеческой природе соединились черты рационалиста Чернышевского и метафизика Блока. В письмах к невесте Платонов использует блоковский культурный код, в письмах к жене – культурный код, сформированный Чернышевским. В переживании любовного чувства А. Платонов соединил два различных направления русского общественного сознания – социально-утопическое и мистическое и своей судьбой измерил степень их гуманистической самообеспеченности.

Ключевые слова: Андрей Платонов, Н. Г. Чернышевский, А. Блок, письма, культурный код.

Abstract: Letters of A. Platonov could be regarded not only as a personal document or a biographical source to comment works of fiction. While integrated they make up a comprehensive inherently valued text with the main focus on the correspondence with the bride and later his wife Maria Kashintseva. The author's intention to see in his feeling of love not only his personal psychological state but also revealed vibrations of the Universe, the wish to make his private life a common property and to represent it as a cultural pattern remind us of the much the same experience of N. G. Chernyshevsky and A. Blok. All of them regarded themselves as a "new individual" whose feelings were supposed to bring revelation to the world. Thus, they preserved their personal experience in different types of texts (both personal and literary texts). A. Platonov inherits his predecessors' creative life strategy in a new historical environment; therefore he transforms established cultural patterns. His human nature combines rational features of N. G. Chernyshevsky and metaphysical background of A. Blok. In his letters to the bride A. Platonov uses the cultural code of A. Blok, while in the correspondence with his wife he applies to the cultural code introduced by N. G. Chernyshevsky. In his love experience A. Platonov combined two lines of Russian public opinion: social Utopia and mysticism. His destiny is a tool to measure the level of the humanistic self-sufficiency of the public opinions mentioned above.

Key words: Andrey Platonov, N. G. Chernyshevsky, A. Blok, the letters, the cultural code.

Письма А. Платонова можно рассматривать не только как личный документ или источник биографического комментария к художественным произведениям. Собранные воедино, они составляют самоценный текст, на что впервые обратила внимание Н. Корниенко в Предисловии к эпистолярному тому (Платонов, 2014, 8). Семантическим стержнем данной книги исследовательница считает письма, адресованные М. А. Кашинцевой-Платоновой; именно они «...придают всему эпистолярному произведению лирико-драматическую интонацию» (Платонов, 2014, 9). Сам А. Платонов считал, что отношения с невестой-женой и переписка с ней имеют не только частное, но и всеобщее значение. Он воспринимал свою любовь как уникальное чувство, с которого начинается новый тип человеческих отношений: «Всё, что было у людей (...) было тенью или предчувствием моей любви» (Платонов, 2014, 108). В одном из первых писем к М.

Кашинцевой он указывает на космогонический характер своего чувства: «Моя любовь имеет вселенское значение» (Андрей Платонов, 2014, 109). В любви он видит преобразующую мироздание силу: «Мы зачали иной лучший мир, выше небес и таинственной звезд» (Платонов, 2014, 105). Не случайно Платонов задумал из переписки создать повесть «Однажды любившие», которую можно считать эстетическим экспериментом. В предисловии к ней сказано: «По-моему, достаточно собрать письма людей и опубликовать их – и получится новая литература мирового значения» (Платонов, 2014, 649). В качестве образца для данной незавершенной книги он выбрал «Юлию, или Новую Элоизу» Ж. Ж. Руссо, где описана проекционная модель человеческих отношений. В свое сочинение Платонов также вкладывает миромоделирующий, просветительский смысл: в «Предисловии собравшего письма» сказано, что они «требуют пристального изучения, а не чтения» (Платонов, 2014, 649).

Стремление писателя увидеть в переживаемом чувстве любви не только индивидуальное психологическое состояние, но и уловленные личностью вибрации Вселенной, желание превратить частную жизнь в общее достояние, представить ее как культурную модель позволяет вспомнить типологически схожий опыт Н. Г. Чернышевского и А. Блока. Каждый из них рассматривал себя как «нового человека», несущего в самом строе переживаемых чувств новое откровение миру. Поэтому свой индивидуальный опыт они запечатлели в разных типах текстов – личных и художественных. Н. Г. Чернышевский немногочисленные письма к О. С. Васильевой сопровождал подробными записями в «Дневнике моих отношений с тою, которая теперь составляет мое счастье», а позднее опыт отношений с женой он воспроизвел в романах и рассказах. А. Блок переживание любовного чувства творчески перевоплотил в «Стихи о Прекрасной Даме», затем неоднократно возвращался к ним, переделывая и переиздавая, а на закате творческого пути «...задумал, как Данте, заполнить пробелы между строками (...) простым объяснением событий» (Блок, 1955, 502). Таким образом, любовное чувство трансформируется в художественный текст, который не только эстетизирует жизненную реальность, но и выполняет программную функцию, т. к. запечатлевает новую модель переживания и поведения. В опыте этих художников любовное чувство становится жизнотворческой стратегией. И именно это позволяет поставить в один ряд материалиста Чернышевского и символиста Блока. Их жизнотворчество питалось различными философскими, социальными и культурными идеями, но в его основе лежал миф о новом мире и новом человеке. Именно он определил характер личного жизнотворчества и отразился в творчестве.

Идея преобразования мира и человека глубоко укоренилась в русском общественном и культурном сознании. В 1873 г. В. Соловьев писал: «...настоящее состояние человечества *не таково, каким быть должно*, значит для меня, что *оно должно быть изменено, преобразовано*. Сознывая необходимость преобразования, я тем самым обязываюсь посвятить всю свою жизнь и все свои силы на то, чтобы это преобразование было действительно совершено» (Цит. по: Лосев, 1983, 52). В этих словах проявлен тип личности, двумя десятилетиями ранее смоделированный Н. Г. Чернышевским и в дальнейшем многократно воспроизведенный в русской жизни и в русской культуре. И. Паперно считает, что для этого типа человека было характерно «подчинение личной жизни требованиям общественной роли», что вело к «сознательной психологической самоорганизации, в которой конкретная психическая жизнь отливалась в исторические формы» (Паперно, 1996, 34).

Созданная Н. Г. Чернышевским модель личности обеспечивала возможность ее воспроизведения в разных вариантах – от подражания и культурной трансформации до пародирования. В этой связи важным представляется вывод И. Паперно о том, что «Влияние культурных моделей, которые получили воплощение в жизни и романе Чернышевского, на культуру русского модернизма глубже, чем можно было бы предположить (...) Символисты и их последователи, которых многие исследователи склонны считать отрицателями реалистической традиции, апроприировали их наследие и причудливым образом трансформировали его в новом контексте» (Паперно, 1996, 31). В качестве примера можно привести историю, рассказанную А. Белым в воспоминаниях «Начало века»: «...написавши на листке “Этапы развития нормальной душевной жизни”, я эти этапы себе добросовестно изложил, изложив, излагал «аргонавтам» (...) Изложив свои «правила» жизни Н\*, я был потрясен эффектом, который произвели в ней они; не говоря прямо, что выбирает меня „учителем жизни“, она заставила, в сущности говоря, одно время стать таким» (курсив автора – Е. П.) (Белый, 1990, 305). В этом отрывке обнаруживает себя тип поведения и риторика людей 1860-х годов. Формулирование «правил жизни» и выбор «учителя жизни» предполагают самоорганизацию, положенную шестидесятниками в основу существования. Необходимость «изложить» эти «правила» другим людям означает просветительскую направленность личности – стремление сделать личный опыт моделью общественного поведения. И неважно, что у людей начала XX в. поменялось содержание «правил жизни», важно, что они продолжали оперировать культурной моделью полувековой давности. По сути это, очевидно, и имел в виду Чернышевский, когда писал жене: «Наша с тобой жизнь принадлежит истории, пройдут сотни лет, а наши имена все еще будут милы и будут вспоминать о нас с благодарностью, когда забудут уже почти всех, кто жил в одно время с нами» (Чернышевский, 1949, 455). А. Платонов по отношению к Блоку и тем более к Чернышевскому оказался тем «новым человеком», которого они футуристически прозревали: Чернышевский – как «счастливого» обитателя послереволюционного «будущего», которое, по его мнению, будет «светло и прекрасно», Блок – как представителя «варварских масс», которые, с его точки зрения, в период разгула социальной стихии остаются единственными «хранителями культуры», «хранителями духа музыки».

Платонов наследует опыт жизнотворчества этих своих предшественников не просто в новых исторических условиях, заставляющих трансформировать готовые культурные модели. В его человеческой природе соединились черты рационалиста Чернышевского и метафизика Блока, провинциала, преодолевшего «душевную бедность» освоением больших пластов художественного, философского и технического знания и избранника, наделенного «сокровенным» творческим даром. Поэтому Чернышевский и Блок «встретились» в Платонове. Об этом свидетельствует его эпистолярный и более всего – письма, адресованные невесте-жене. Платонов дифференцирует данные культурные модели: в письмах к невесте он использует блоковский культурный код, в письмах к жене – культурный код, сформированный Чернышевским.

В письмах 1921 г. А. Платонов мифопоэтизирует М. А. Кашинцеву, используя для этого весь арсенал изобразительных средств, выработанных в философии В. Соловьева и символистской лирике. Он называет ее «победительница вселенной», поэтому она всякий раз оказывается функционально больше своей человечности: «Как хорошо не только любить тебя, но и верить в тебя как в бога (с больш<ой> буквы) (...) Как хорошо в этом Боге не сомневаться, имея личность Божества всегда перед собою» (Платонов, 2014,

108). Мария наделяется преобразующей энергией, воздействующей на автора писем, духовно и телесно расширяющей его существо до своих собственных границ и, следовательно, до границ вселенной: «Через вас я люблю всё больше и больше мир, звезды приводят меня в трепет» (Платонов, 2014, 100).

Аналогичное восприятие невесты встречаем в письмах А. Блока к Л. Д. Менделеевой: «Ты – мое солнце, мое небо, мое Блаженство. Ты Первая моя Тайна и Последняя Моя Надежда» (Блок, 1978, 67). Невеста в этих письмах наделяется преобразующей энергией: «У меня громадное, раздуваемое пламя в душе, я дышу и живу Тобой (...) Глаза мои ослеплены Тобой, сердце так наполнено и так смеется, что страшно, и больно, и таинственно» (Блок., 1978, 67). Состояние души А. Платонова выглядит как будто бы заряженным переживаниями А. Блока: «Вы – мой экстаз (...) Вы моя Великая Мама, вы иной и последний мир для меня и для человечества (...) Если вселенной суждено спастись – спасете ее вы, через мое сердце и мой мозг» (Платонов, 2014, 109).

Для обоих художников чувство любви сопряжено с ощущением смерти. «Я не могу без Тебя жить ни здесь, ни там», – пишет А.Блок невесте 10 ноября 1902 г. А. Платонов в первом письме несколько раз повторяет Марии: «Я вас смертельно люблю» (Платонов, 2014, 99). Словесные формулы, в которых любовное чувство окрашено коннотациями смерти, являются фигурами речи и свидетельствуют об интенсивности переживания. Культурный код (любовь-смерть) оформляет не только эмоцию молодого, переполненного жизненными силами существа, он содержит философию, ставшую жизненной программой для символистов, а далее – для русских космистов и антропософов. Н. Бердяев в работе «Смысл творчества» писал: «Род – источник смерти личности (...) в рождающей жизни пола есть предчувствие смерти (...) Личность не может победить смерть и завоевать вечность на почве родовой связи» (Бердяев, 1989, 411-412). Бердяев считал, что наступила переходная эпоха, когда создается новый природный порядок, в котором творчество должно победить рождение. И любви здесь принадлежит особая роль. Она должна служить не продолжению рода, а творчеству: «В любви есть что-то аристократическое и творческое, глубоко индивидуальное, внеродовое, не каноническое, не нормативное, она непосильна сознанию среднеродовому» (Бердяев, 1989, 422).

Блок попытался воплотить «новый природный порядок». В письме от 16 декабря 1902 г. он сообщил Л. Д. Менделеевой, что стоит на точке зрения «мистической философии»: «И без конца (...) я развивал бы очень стройную, далеко не рассудочную (это важно) систему, которая свелась бы к объяснению моих отношений к Тебе – к объяснению их отличия (резкого, крайнего, полного) от “обыкновенных” любовных отношений» (Блок, 1978, 83). Платонов адресует невесте близкие по содержанию слова: «Я ничего от вас не прошу, я вам всё отдаю. Никогда я не притронусь к вам, если вы сами не захотите. Я грубый дикарь (...) я вырос в грязи и работе, узнал всё, что знают люди, аристократия мысли и искусства» (Платонов, 2014, 100).

И для Блока, и для Платонова любовь является новой религией. В дневнике 1918 г., комментируя «Стихи о Прекрасной Даме», Блок показал, как мистическая философия интегрируется в события обыденной жизни и наполняет их религиозным смыслом: «В конце января и начале февраля (...) явно является Она. Живая же оказывается Душой Мира (...), разлученной, плененной и тоскующей (стихи 11 февраля, особенно – 26 февраля, где указано ясно Ее *стремление* отсюда для *встречи* «с началом близким и чужим» (?) – и Она уже в дне, т. е. за ночью, из которой я на нее гляжу. То есть Она предана какому-то стремлению и «на отлете», мне же дано только смотреть и благословлять отлет). В таком

состоянии я встретил Любовь Дмитриевну на Васильевском острове (куда я ходил покупать таксу, названную скоро Краббом)» (Блок, *Дневники*). В этой записи показано, как философская идея оказывается источником творчества, а затем трансформируется в реальную жизнь, преобразуя ее внешние и психологические события.

Для А. Платонова мистическая философия оказалась не прямым, а культурно опосредованным источником смысла, вкладываемого в любовное чувство. Поэтому он говорит не о трансформации идеи в переживание, а передает тот новый строй чувств, который Блок извлек из философии Вл. Соловьева, жизнетворчески освоил и превратил в произведение искусства: «Любовь, перейдя в религию, только сохранит себя от гибели и от времени (...) Любовь – есть собственность, ревность, пакость и прочее. Религия – не собственность, а она молит об одном – о возможности молиться, о целостности и жизни Божества своего. Мое спасение – в переходе моей любви к тебе в религию» (Платонов, 2014, 108). В «Предисловии» к повести в письмах «Однажды любившие» обнаруживаются не только идеи, высказанные Н. Бердяевым в книге «Смысл творчества», но его риторика: «Любовь – мера одаренности жизнью людей, но она, вопреки всему, в очень малой степени сексуальность (...) Любовь совсем не собственничество. Быть может, брак – это социальное приложение любви — и есть собственничество и результат известных материальных отношений людей — это верно. Но любовь, как всякую природную стихию, можно приложить и иначе. Как электричеством, ею можно убивать, светить над головою и греть человечество» (Платонов, 2014, 650). Такое понимание любви ведет к жертвенности. Платонов пишет невесте, у которой до него был любимый человек: «...у меня Вас рвут – и я отдам, потому что я не на земле живу — не в мире животных. И, отдав Вас, я приобрету Вас – навсегда» (Платонов, 2014, 103). Провозгласив культ Прекрасной Дамы, Блок выбирает в качестве модели поведения служение: «Прими, Владычица Вселенной / Сквозь смерть, сквозь муки, сквозь гроба / Последней страсти кубок пенный / От недостойного раба».

Мистицизм важен Блоку как философия любви и творчества. Он объясняет Л. Д.: «Да, наконец, самый этот “мистицизм” (под которым Ты понимаешь что-то неземное, засферное, “теоретическое”) есть самое лучшее, что во мне когда-нибудь было; он дал мне пережить и почувствовать (не передумать, а перечувствовать) все события, какие были в жизни, особенно 1) ярко, 2) красиво, 3) глубоко, 4) таинственно, 5) религиозно (...) Он проникает меня всего, я в нем, и он во мне. Это — моя природа. От него я пишу стихи» (22 февраля 1903 года).

И для Платонова любовь-религия источник творчества, которое понимается одновременно и как создание художественных произведений и как преобразование материального мира. Он пишет об этом невесте и формулирует это в «Предисловии» к повести «Однажды любившие»: Ночью я сочинил поэму, но для вас надо изменить мир» (Платонов, 2014, 108); «В чем увлекательность и интерес любви (...) В простом и недостаточно оцененном свойстве – искренности. Это сближает любовь с работой (от создания симфоний до кирпичной кладки)» (Платонов, 2014, 650).

А. Платонов считает творчество основным своим назначением, а потому – главным смыслом жизни. Не случайно он обращает внимание невесты на своеобразие своей человеческой природы: «Сколько раз я хотел вам сказать, что ведь я не такой, какого вы немного знаете, я совсем иной. Лунное тихое пламя выжигает из меня жизнь. У меня никого нет, некуда пойти, и никто не поймет меня. Моя родина – луна» (Платонов, 2014, 100). И в этой самооценке и самоидентификации обнаруживает себя символистский (блоковский)

культурный код. Характеризуя А. Блока и Б. Бугаева в воспоминаниях «Мой лунный друг», З. Гиппиус выделила общую для обоих черту – «незрелость». Данная черта определяет не столько качество личности, сколько природу художника, а точнее – поэта. В контексте воспоминаний З. Гиппиус эта черта наделяется аксиологическим смыслом. Но будучи кодом культурного поведения поэта, она - неотъемлемое свойство художника, маркер его внебытовой сущности. Именно в этом смысле употребил понятие «лунное пламя» А. Платонов. Применительно к нему «луна – родина» означает ту почву, из которой пророс его творческий дар, генетически никак не укорененный в социуме, из которого вышел писатель. Именно в таком смысле свою лунную сущность описал и К. Бальмонт в автобиографическом романе «Под лунным серпом». В письмах к невесте А. Платонов трактует творчество как победу над смертью: «Поэмы – мое проклятие, мой бой со смертью. К ним я прибегаю только в крайней тоске, когда никаких выходов для меня нет (...) Когда я кончаю поэмы – во мне покой, ясность, тишина и ласковая усмешка над бывшим...» (Платонов, 2014, 103).

Очевидно глубинное ощущение в себе природы художника повлияло на самый способ любовного признания, который выбрал Платонов. Для него естественнее высказать себя в письменном слове, чем в устном. Потому он обращается к М. Кашинцевой с письмом, хотя и понимает нелепость этого жеста, с точки зрения обыденного сознания: «...мне бесконечно трудно рассказать о самом глубоком и сокровенном, что во мне есть. Поэтому я прошу прощения, что пишу, а не говорю (писать как-то несуразно)» (Платонов, 2014, 99).

Драматически переживая любовное чувство к невесте, А. Платонов не случайно выразил его через символистскую культурную модель. Она позволила наиболее адекватно оформить переживание человека с поэтическим типом мировосприятия. Наверное, А. Платонов мог бы повторить о себе то, о чем А. Блок написал Андрею Белому в 1907 г.: «Драма моего мирозерцания (...) состоит в том, что я – *лирик* (курсив автора – *Е. П.*). Быть лириком – жутко и весело. За жутью и весельем таится бездна, куда можно полететь – и ничего не останется» (Блок, 1955, 590). Приоритет творца над человеком достаточно ясно ощутила в Блоке Л. Д. Менделеева, написав ему: «Ты, может быть, не захочешь согласиться с этим, но (...) твоя любовь, как и вся твоя жизнь, для искусства (...) я для тебя — средство, средство для достижения высшего смысла твоей жизни» (Письма Любви Дмитриевны Менделеевой А. А. Блоку). М. А. Кашинцева сделает такое же открытие: «Ваше чувство не ко мне, а к кому-то другому. Меня же Вы совсем не можете любить, потому что я не такая, какую Вы идеализируете, и еще – Вы любите меня тогда, когда есть луна, ночь или вечер – когда обстановка развивает Ваши романтические инстинкты» (Платонов, 2014, 14).

В письмах Платонова к жене любовь приобретает другое содержание, нежели в письмах к невесте. То, что было отвергнуто символистами и религиозно-христианскими философами, стало для писателя самым важным основанием жизни. Не только для него, но и для поколения, вступившего в историю новой послереволюционной страны, актуальными стали слова Н. Бердяева: «Интеллигенция привыкла исповедовать самые безответственные идеи и утопии, которые никогда не поверялись на жизненном опыте» (Бердяев, 1990, 201): наступило время проверки идей опытом. Для выражения любовного чувства к жене Платонов меняет не только культурную модель, но и словарь. Он пишет жене четверть века – с 1926 по 1950-й гг. Судьба за этот период вручала ему разные роли – мелиоратора в Тамбове, писателя, путешествующего по стране с различными творческими заданиями, военного корреспондента, прикованного к больничной койке человека. Сами

по себе эти роли привносили в понимание любви и смерти новые смысловые нюансы, добытые нелегким опытом социальной, семейной и духовной жизни. Но и тут писателю пригодились культурные модели, от которых он отталкивался и которые корректировал обстоятельствами своей судьбы.

Эпистолярный Платонова, разлученного с женой по долгу службы, позволяет вспомнить письма Чернышевского из Сибири, адресованные семье. Сходство ситуаций – в невольной разлуке. Но она мыслится по-разному. Для Чернышевского разлука имеет высокую личную и социальную ценность, т.к. он считает ее венцом своей оппозиционной деятельности. Для Платонова отъезды из дома связаны с житейской необходимостью – с выполнением служебных обязанностей и заботой о хлебе насущном. Оттого и различна тональность их писем. Чернышевский всякий раз напоминает жене о том, что разлука его не угнетает: «Уверяю тебя, что мое состояние вовсе не таково чтобы нужно тебе было жалеть или грустить обо мне, мой друг» (Чернышевский, 1949, 458). Платонов, наоборот, описывает свои страдания от разлуки: «Мне очень скучно (...) бессмысленно тяжело – нет никаких горизонтов, одна сухая трудная работа, длинный и глухой “тамбов”» (Платонов, 2014, 153).

Понятно, что за настойчивостью, с которой Чернышевский из письма в письмо просит жену: «Будь здорова и весела» – скрываются сложные чувства: и умозрительное, исходящее из теории «разумного эгоизма» желание предоставить О. С. свободу, и чисто человеческое стремление ее эмоционально защитить, перестроив отношение к разлуке с отрицательного на положительное, и ощущение вины перед семьей, ибо двадцатилетней разлукой он по сути обрек ее на сиротство. Чернышевский, как и Платонов, обеспокоен проблемами материального обеспечения семьи. Но если в начале разлуки, в период заточения в Петропавловской крепости, он предоставляет жене свободу в решении вопросов жизнеустройства, воплощая тем самым в жизнь идею эмансипации женщины, то в письмах 1870-го года звучит осознание своей вины перед близкими. Сравним тексты. «...доверенность тебе вышлю на днях, – тогда, моя милая, делай, как тебе угодно (...) если не станешь продавать дом и останешься дожидаться меня в Саратове, значит, так было лучше; если продашь дом и приедешь в Петербург, значит, так лучше (...) Ты умнее меня, мой друг, и потому я во всем с готовностью и радостью принимаю твое решение» (Чернышевский, 1949, 455). Здесь роль главы семейства переадресована жене, что свойственно проповеднику новой морали. Но, переживая многолетнюю разлуку с семьей, Чернышевский не всегда выдерживает позицию «обмена ролями»: «...денег я не собрал запаса для тебя и детей (...) Прости человека, наделавшего много страданий тебе» (Чернышевский, 1949, 499- 500). Важно отметить, что к концу ссылки происходит ревизия модели «новой семьи»; Чернышевский пишет жене о подготовленности к выполнению традиционных обязанностей хозяина: «Знаю теперь и хозяйство (...) цену всякого найма, всякой вещи, могу проверить всякий счет... Поэтому не нахожу проведенного здесь времени потерянным» (Чернышевский, 1949, 499). Более того, он заботится о своем здоровье, чтобы после освобождения можно было долгое время трудиться на благо семьи: «В это лето я с усердием купаюсь. Полагаю, что мой ревматизм значительно уменьшится от этого (...) Здоровье у меня крепкое и достанет его очень надолго (...) до дряхлости мне еще очень далеко. Поэтому думаю, что ты будешь избавлена от неудобств, в которых виноват я тем, что не заботился прежде приобретать столько денег, чтобы оставался у тебя хороший запас на безденежное время» (Чернышевский, 1949, 494; 499).

Письма Платонова, начиная с 1926 г., переполнены чувством ответственности за семью. В его восприятии изменяется образ любимой женщины. «Победительница вселенной», «Мария, родившая сына-спасителя» возвращается в свои телесные границы, теперь она жена и мать появившегося на свет ребенка. Платонов говорит с ней о материальных проблемах: «Всего вероятнее, поеду с экспедицией на Алтай или в Забайкалье. Иначе нас задушит нищета (...) Если примут “Эф<ирный> тракт” и напечатают фантастику книжкой у Молотова, тогда в апреле ты поедешь на курорт» (Платонов, 2014, 184-185). Платонов постоянно сообщает жене о денежных переводах: «Посылаю 15 р<ублей> на лечение. Привезу еще немного» (Платонов, 2014, 192), заставляет ее тратить деньги на себя и сына: «Купила ли ты теплые длинные калоши? — Немедленно купи!» (Платонов, 2014, 194). Забота о материальном обеспечении семьи разной степенью груза ложится на плечи Платонова и Чернышевского. Платонов зарабатывает не только литературным трудом, но и службой в различных госучреждениях. Чернышевский в силу изолированности от общества лишен такой возможности, он получает дотацию из семейного бюджета. При этом тот и другой ставят себя в позицию жертвенности и самоограничения по отношению к близким. Чернышевский стесняется попросить у жены лишнее, в его письмах проявляется остро пережитый в юности комплекс застенчивости, свойственный разночинцу: «...если можно прислать, не стесняя тебя в денежных делах, то пусть будет прислана какая-нибудь сотня рублей; если же хоть сколько-нибудь стеснительно, то можно и отложить отправку» (Чернышевский, 1949, 493). Он убеждает О. С. в своей неприхотливости: «Я не только не нуждался никогда в комфортабельной обстановке, я всегда стеснялся и тяготился всеми (...) житейскими удобствами (...) Мне тепло; есть мясо или рыба, есть чай – все, кроме этого для меня лишнее» (Чернышевский, 1949, 516). В «советском раю» для Платонова материальные проблемы чаще всего оказываются трудно преодолимыми. Его привычка к самоограничению имеет социальные и психологические корни. Режим экономии был его генетически усвоенным социальным опытом, вошел в повседневную практику. Он отвечает жене, пожаловавшейся на плохое питание в санатории: «Я сижу без папирос, а едой, к сожалению, обеспечен: к сожалению потому, что я тоже, как и ты, не должен быть сейчас сытым» (Платонов, 1914, 207). В этих словах звучат обертоны Рахметова, сделавшего правилом жить так, как может себе позволить простой народ. Но если у Рахметова это правило обусловлено чувством социальной вины и теорией социального равенства, то у Андрея Платонова – градусом сочувствия близкому человеку, извлеченного из личного опыта бедности. Самоограничение позволяет писателю хоть на время освободиться от постоянной заботы о заработке, поэтому в нем заключен и положительный психологический смысл.

Литературный труд для Платонова является и боговдохновенным делом, и поденщиной: «Я такую пропасть пишу, что у меня сейчас трясется рука» (Платонов, 1914, 207). Чернышевский тоже признается жене, что пишет по пятнадцать часов в день, запасая рукописи впрок, надеясь после освобождения опубликовать их с целью обеспечения комфортного существования семьи: «...поправлю свою вину перед тобой и детьми» (Чернышевский, 1949, 499).

Помимо материальной заботы, Платонов остро ощущает духовную ответственность за вверенных ему судьбой людей: «Оба вы слишком беззащитны и молоды, чтобы жить отдельно от меня (...) и еще растете – вас легко изуродовать и обидеть» (Платонов, 2014, 174). Чернышевский тоже оберегает душевное состояние близких. Даже естественное в семейной жизни выяснение отношений он переводит в высокий регистр уважения

к внутренней свободе женщины: «Ты говоришь (...), что напрасно ты писала мне иногда с горьким чувством: благодарю тебя за то, что ты так думаешь. Но все, что ты писала, по-твоему, напрасно, очень естественно и в сущности справедливо» (Чернышевский, 1949, 499).

Оба писателя оберегают жен от тяжелых жизненных впечатлений. Платонов пишет из Тамбова: «Тяжело мне. Но просить о приезде тебя не смею. Ты не выживешь тут – такая кругом бедность, тоска и жалобность» (Платонов, 2014, 176). Чернышевский многократно описывает запредельную обездоленность людей, живущих рядом и отвергает настоятельное стремление О. С. приехать в Александровский завод: «Я присмотрелся к нищете; очень присмотрелся. Но к виду этих людей я не могу быть холоден: их нищета мутит и мою заскорую душу. Я перестал ходить в город, чтобы не встречать этих несчастных; избегаю тропинок, по которым бродят они на опушке леса (...) Это все я пишу, чтобы ты, моя радость, поняла серьезность моей мольбы к тебе: не приезжай сюда, заклинаю, не приезжай» (Чернышевский, 1949, 518-519).

Любовь является для писателей источником жизненной силы, духовной опорой. Платонов пишет из Тамбова: «А ты вспомни обо мне и напиши письмо, потому что я тобой только держусь и живу» (Платонов, 2014, 174). Это фактически повторенная формула Чернышевского: «В эти долгие годы не было (...) ни одного часа, в который бы не давала мне силу мысль о тебе» (Чернышевский, 1949, 500). Письма обоих писателей переполнены желанием сохранить в разлуке эмоциональную близость с любимой женщиной, что выражается в обилии признаний, ласковых слов. «Милый мой друг, радость моя, единственная любовь и мысль моя Ляличка. Давно не писал тебе так, как жаждало мое сердце» (Чернышевский, 1949, 500); «Тысячи и миллионы раз целую твои ручки, моя несравненная умница и красавица Ляличка» (Чернышевский, 1949, 457); «...Ты знаешь, что с тех пор, как мы встретились с тобою, я живу только тобою» (Чернышевский, 1949, 492), - пишет жене Чернышевский. Он отмечает все связанные с ней даты: «Пишу в день свадьбы нашей (...) Пишу за несколько дней до твоих именин; твои праздники – единственные, которые я не забываю праздновать» (Чернышевский, 1949, 500; 501). Такой же культурный код определяет поведение Платонова: «Ну, прощай, моя единственная подруга, прощай, забота моей души. Целую тебя страстно и нежно и вижу твои глаза» (Платонов, 2014, 216). Разделенный с нею расстоянием, он делает ей ритуальные любовные подарки: «Твои цветы лежат у меня на столе и сильно пахнут, посылаю крошку от них» (Платонов, 2014, 217).

Как известно, отношения с женой Чернышевский строит на основе идеи равенства полов и жертвенности (теории «перегиба палки» и «разумного эгоизма»). Проповедуемым идеям можно найти объяснение не только в идеологической роли Чернышевского, но и в его психологическом опыте. Женитьбу он рассматривает как возможность освобождения от угнетающих свободу личности устоев патриархально-православной семьи, поэтому прибегает к эпатажной форме свадебного акта, заставляя родителей провокационной фразой дать согласие на брак с О. С. Васильевой: «Через час вы поедете знакомиться с родными моей невесты, или я убью себя» (Чернышевский, 1939, 479). По воспоминаниям Н. Пыпина, он женится сразу же после смерти матери и бабушки, не выдержав необходимого времени, отводимого церковной традицией на траур. Этот поступок стал для Чернышевского актом самоутверждения, формированием новых поведенческих кодов, свойственных свободному человеку. Не случайно после женитьбы он записал в дневнике: «Теперь я чувствую себя человеком, который в случае нужды может решиться, может

действовать» (Чернышевский, 1939, 479). Через идею женской эмансипации Чернышевский, безусловно, отрабатывал и личные комплексы.

Платонов, полнокровно реализуя свои природные задатки в послереволюционной действительности начала 1920-х гг., был изначально свободен от ощущения личностной неполноценности, обусловленной социальными факторами. Мысль о свободе любимой женщины в этот период была связана с внебытовым, умозрительно-романтическим восприятием любви. Но в опыте семейной жизни он оказался жестоко зависим от привязанности к ней. Теория «новой семьи» в изводе Чернышевского и символистов одинаково потерпела здесь крах. Платонов мучается от безвыходности чувства, от недоверия близкому человеку, от ревности. Он не может справиться со своими эмоциями, потому в желании освобождения от них, переносит вину на женщину: «Как странно ты себя ведешь: скрыто, хитро и дипломатично. Я этого не заслужил. Не следует меня обвинять в том, в чем ты повинна сама» (Платонов, 2014, 183). Любовь и смерть вновь соединяются в жизнеощущении Платонова. Но теперь смерть наполняется новым содержанием – свидетельствует о зрелой полноте чувства и кровной связанности с близким человеком.

Любовь к сыну оказывается для Платонова продолжением любви к Марии: «Только ты живешь во мне как причина моей тоски, как живое мучение и недостижимое утешение... Еще Тотка — настолько дорогой, что страдаешь от мысли его утратить (...) боюсь умереть и поэтому берегу вас обоих, как могу (Платонов, 2014, 173). Чернышевский пишет жене о подобном переносе чувства: «Я думаю все только о тебе, да о детях, но и это значит то же самое» (Чернышевский, 1949, 536). Письма Чернышевского и Платонова завершаются приписками детям. Чернышевский стремится руководить умственным и духовным развитием сыновей, поэтому оценивает их достижения: «На обороте пишу Саше. Благодарю тебя, Саша, за твои письма. Вижу, ты становишься дельным человеком. Радуюсь за тебя. Целую тебя и Мишу (Чернышевский, 1949, 500). Платонов завершает одно из самых мучительных писем 1927 г. к Марии обращением к сыну. При этом он меняет интонацию, что становится своеобразным выходом из тупиковой психологической ситуации: «Будьте живы и здоровы, поправляйтесь, берегите и не обижайте друг друга (Тотка, стервец, слушай маму!)» (Платонов, 2014, 231).

Чернышевский и Платонов формируют у сыновей уважительное отношение к матери, воспроизводя тем самым из своего опыта культурную модель реального, а не умозрительного отношения к женщине: «Все, что ты, милый мой Саша, пишешь о себе, хорошо и умно. Советую тебе только одно: советуйся обо всем с матерью; и не делай ничего такого, чего она не одобрит, — и никогда не сделаешь ничего дурного или неблагоприятного. То же правило внушай и Мише» (Чернышевский, 521); «Тотка, жди меня! Живите с матерью дружно» (Платонов, 2014, 276).

Сын стал для Платонова духовной опорой сначала в мучительном переживании любовного чувства к Марии, а позднее, после его смерти, — в обретении чувства жизни: «Тоше принадлежит вторая половина моей души и весь мой талант. Я сделал здесь, на войне, столь важные выводы из его смерти, о которых ты узнаешь позже — и это тебя немного утешит в твоём горе» (Платонов, 2014, 351).

Таким образом, в опыте А. Платонова соединились два различных направления русского общественного сознания, напряженно ожидавшего явления «нового человека». Платонов своею судьбой измерил жизнеспособный потенциал каждой модели

и трансформировал их не только в эмпирическую, но и в художественную реальность, что определило единство созданного им текста.

### **Использованная литература / References**

- БЕЛЫЙ, А. (1990): *Начало века*. Изд-во «Худож. лит», М., 1990. 687 с.
- БЕРДЯЕВ, Н. (1990): *Духовные основы русской революции. Философия неравенства*. In Собрание сочинений. Т. 4. УМСА-Press, Париж, 1990. Т. 4. 598 с.
- БЕРДЯЕВ, Н. (1989): *Философия свободы. Смысл творчества*. Изд-во «Правда», М., 1989. 607 с.
- БЛОК, А. *Дневники*. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://silverage.ru/blokdnevnik/> (Дата обращения 30.05.2016).
- БЛОК, А. (1955): *Сочинения*: В 2 т. Изд-во «Худ. лит-ра», М, 1955. Т. 2. 844 с.
- БЛОК, А. (1978): *Письма к жене / Вступ. ст. и коммент. Вл. Орлова*. In Литературное наследство. Т.89. М., 1978. С. 67. (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://www.nasledie-rus.ru/podshivka/7505.php>. (Дата обращения 30.05.2016).
- ЛОСЕВ, А. Ф. (1983): *Вл. Соловьев*. Изд-во «Мысль», М., 1983. 206 с.
- ПАПЕРНО, И. (1996). *Семиотика поведения: Николай Чернышевский – человек эпохи реализма*. «Литературное обозрение», М., 1996. 207 с.
- Письма Любви Дмитриевны Менделеевой А. А. Блоку 1902–1903 годы*. Публикация и примечания Г. В.Нефедьева. Предисловие Станислава Лесневского. In Наше наследие. 2005. № 75-76: (Электронный ресурс). Режим доступа: <http://nasledie-rus.ru/podshivka/7505.php> (Дата обращения 30.05.2016).
- ПЛАТОНОВ, А. (2014): *Я прожил жизнь. Письма. 1920-1950*. М.: Изд-во АСТ, 2014. 688 с.
- ЧЕРНЫШЕВСКИЙ, Н. Г. (1939): *Полн. собр. соч.: В 15 т*. Под общей ред. В. Я. Кирпотина, Б. П. Козьмина, П. И. Лебедева-Полянского, Н. Л. Мещерякова, И. Д. Удальцова, Н. М. Чернышевской. «Художественная литература». М., 1939. Т. 1. 856 с.
- ЧЕРНЫШЕВСКИЙ, Н. Г. (1949): *Письма 1838-1876*. In Чернышевский Н. Г. Полн. собр. соч.: В15. т. «Художественная литература». М., 1949. Т. 14. 867 с.

#### **Профиль автора:**

*Елена Алексеевна Подшивалова, доктор филологических наук, профессор*

Научные интересы: русская литература.

**podshlena1@mail.ru**

ГОУВПО «Удмуртский государственный университет»

426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1 (корп. 2).

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

*Elena A. Podshivalova, Doctor of Philology, Professor*

Research interests: Russian Literature.

**podshlena1@mail.ru**

The Udmurt State University

426034, Russia, Izhevsk, Universitetskaya st., 1/2.

**Актуальные проблемы обучения русскому языку XII**  
**Current issues of the Russian language teaching XII**

Mgr. Anastasia Sokolova, Ph.D. (ed.)

Vydala Masarykova univerzita roku 2016

Vedoucí katedry: doc. PhDr. Mgr. Simona Koryčánková, Ph.D.

1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8403-2

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.P210-8403-2016



**muni**  
**PRESS**