

2023
2 (72)

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

*PHILOLOGY
AND CULTURE*





**Казанский
федеральный
УНИВЕРСИТЕТ**

Филология и культура. Philology and Culture

*Журнал основан в 2003 году. Выходит 4 раза в год.
Учредитель и издатель – ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»*

*Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-47510 от 23.11.2011 г.*

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ
Материалы журнала размещаются на сайте Научной электронной библиотеки, включаются в национальную
информационно-аналитическую систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)*

Редакционный совет журнала:

Бак Дмитрий Петрович – профессор Российского государственного гуманитарного университета, директор Государственного музея истории российской литературы имени В. И. Даля (Государственного литературного музея) (Россия).
Головкин Евгений Васильевич – член-корреспондент Российской академии наук, директор Института лингвистических исследований Российской академии наук (Россия).

Гусейнова Махира Наги Кызы – профессор, декан филологического факультета, проректор по международным связям Азербайджанского государственного педагогического университета (Азербайджан).

Дзиффер Джорджо – профессор Университета в Удине (Италия).

Кирик Андрей Александрович – профессор, директор Института языкознания Российской академии наук (Россия).

Леблан Сесиль – профессор университета «Париж-3, Новая Сорбонна» (Франция).

Лефельдт Вернер – профессор Гёттингенского университета (Германия).

Онер Мустафа – профессор Эгейского университета (Турция).

Сривастава Анамика – научный сотрудник Глобального Университета Джиндал (Индия).

Шаймердинова Нурила Габбасовна – профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (Казахстан).

Шайтанов Игорь Олегович – профессор, зав. кафедрой истории литературы Российского государственного гуманитарного института.

Ширинова Раима Хакимовна – доктор филологических наук, профессор, проректор по международным связям Национального университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Узбекистан).

Главный редактор – **Замалетдинов Радиф Рифкатович**, д-р филол. наук, проф., директор Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Заместитель главного редактора – **Ярмакеев Искандер Энгелевич**, д-р пед. наук, проф., зам. директора по научной деятельности Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Состав редколлегии:

Агеева Юлия Викторовна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Арсентьева Елена Фридриховна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Аюпова Роза Алляметдиновна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры романо-германской филологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Бакиров Марсель Хаернасович, д-р филол. наук, профессор, науч. сотр. Отдела исследования и сохранения традиционной культуры, ГБУ «Ресурсный центр внедрения инноваций и сохранения традиций в сфере культуры Республики Татарстан».

Богоявленская Юлия Валерьевна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Бочина Татьяна Геннадьевна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Бреева Татьяна Николаевна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Галимуллина Альфия Фоатовна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Галиуллина Гульшат Раисовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры татарского языкознания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Ерофеева Ирина Валерьевна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Есин Радий Германович, д-р мед. наук, профессор, профессор кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Закамулина Миляуша Нуруллоевна, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, Казанский государственный энергетический университет.

Закирзянов Альфат Магсумзянович, д-р филол. наук, профессор, и.о. зав. отделом литературоведения Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан.

Закирова Ильсеяр Гамиловна, д-р филол. наук, доцент, глав. науч. сотр. отдела народного творчества Института языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан.

Зинин Сергей Александрович, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания литературы, Московский педагогический государственный университет.

Крылов Вячеслав Николаевич, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Кулькова Мария Александровна, д-р филол. наук, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Мардиева Ляйля Агъдасовна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Мухаметзянова Лилия Хатиповна, д-р филол. наук, доцент, глав. науч. сотр. отдела народного творчества, Институт языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан.

Мухаметшина Резеда Фаилевна, д-р пед. наук, профессор, декан Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникаций им. И.А. Бодуэна де Куртенэ Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Нефедова Лилия Амиряновна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации, Челябинский государственный университет.

Пашкуров Алексей Николаевич, д-р филол. наук, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Поляков Олег Юрьевич, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики обучения, Вятский государственный университет.

Садыкова Анда Гумеровна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Сайфулина Флера Сагитовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры татарской литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Салехова Ляйля Леонардовна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Солнышкина Марина Ивановна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Соловьев Валерий Дмитриевич, д-р физ.-мат. наук, профессор, профессор НИЛ «Текстовая аналитика», Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Файзуллина Гузель Чахваровна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного обучения, Тобольский педагогический институт им. Д. И. Менделеева (филиал Тюменского государственного университета в г. Тобольск).

Фаттахова Наиля Нурыхановна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Хабибуллина Лилия Фуатовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Харисов Фираз Фахразович, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры татарского языкознания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Юсупова Альфия Шавкетовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры общего языкознания и тюркологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Явгильдина Зилия Мухтаровна, д-р пед. наук, профессор, проректор по научной работе, Казанский государственный институт культуры.

Сотрудники:

Ответственный редактор:

Хабутдинова М. М., кандидат филологических наук.

Выпускающий редактор:

Умарова Л. Д., кандидат филологических наук.

Ведущие редакторы:

Свирина Л. О., кандидат филологических наук.

Хасанова Л. И.

Компьютерная верстка – Герасимова Н. В.

Адрес издателя: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18

Адрес редакции: 420021, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2

Контактный телефон: (843) 292-92-06

Сайт журнала: <http://philology-and-culture.kpfu.ru>

E-mail: journal@ifi.kpfu.ru

Подписной индекс: 66015

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лингвистика

<i>Агеева А., Патрикеева А.</i> Прагматика колоронимов в арт-пространствах (на материале французского и английского языков).	7
<i>Васильева М.</i> К проблеме понятий «российские немцы» и «поволжские немцы»: психолингвистический аспект (на материале свободного ассоциативного эксперимента).	13
<i>Гайнутдинова А.</i> Проблемы функциональной грамматики: употребление предлогов с взаимно-возвратным местоимением в современном русском языке.	19
<i>Галиуллина Г.</i> Речевое поведение билингва в повседневном дискурсе.	25
<i>Гафиятова Э., Галявиева Л., Солнышкина М.</i> Лексические предикторы сложности учебных текстов по русскому языку как иностранному.	33
<i>Гордеева Л.</i> «Смейся, паяц, но плакать не смей...».	45
<i>Двинова Е.</i> Национально-специфическая лексика в языковой картине мира как объект контрастивного анализа и лексикографической интерпретации.	51
<i>Иванова Т., Юсупова А.</i> Номинация в аспекте женскости: традиции и инновации в русском, татарском и английском языках.	58
<i>Карасева А.</i> Лингвокультурологические особенности номинации отрицательных женских образов в былинах.	66
<i>Кащеева А.</i> Семантические изменения в диахронии с точки зрения категоризации этнического опыта в английском языке.	71
<i>Лайкова Ю.</i> Создание базы данных паремиологических единиц для нейрокогнитивного тестирования.	76
<i>Ли Мэни</i> Коллоквиализм как феномен в современной женской прозе (на материале повести В. Токаревой «Ничего особенного»).	83
<i>Фаронская С.</i> Репрезентация пожилыми людьми концепта «прошлое»: на материале комментариев в социальной сети «ВКонтакте».	91
<i>Хань Сяо</i> Апелляционные заголовки стихотворений В. В. Маяковского.	98

Литературоведение

<i>Алтынбаева Г.</i> Художественное и документальное в прозе поколения «тридцатилетних».	104
<i>Афанасьев А., Соловьева М.</i> Зеркальная вселенная романа Дины Рубиной «Почерк Леонардо».	111
<i>Белова Т.</i> Слияние документального и художественного как композиционная основа в романе Владимира Набокова «Дар».	116
<i>Владимирова С.</i> «В крае малознакомом и интересном...»: ближневосточная повседневность в записных книжках С.С. Кондурушкина.	123
<i>Гильманова М., Юсупова Н.</i> Фольклорная парадигма татарской и русской поэзии 1960–80-х годов.	128
<i>Давитова Н.</i> Из истории разновременных переводов романа Льва Толстого «Анна Каренина» на испанский язык.	135
<i>Иванюшина И.</i> Био-интервью С. Третьякова в свете теории «литературы факта».	142
<i>Ишимбаева Г.</i> Портрет Джейн Остин в стиле Chick Lit («Влюбленная Джейн» Р. Гивни).	148
<i>Мингазова Л., Сайфулина Ф., Галимуллина А.</i> Юмор и сатира в русской и татарской детской поэзии второй половины XX века.	154
<i>Нагуманова Э.</i> Творчество Алены Каримовой в контексте русскоязычной поэзии Татарстана.	161
<i>Прохорова Т.</i> Особенности функционирования исторического дискурса в неисторической прозе Евгения Водолазкина.	167

Шалимова Н. Сюжет инициации в романе М. Миллер «Песнь Ахилла»	173
Шамина В. «Достоевский»: биографическая фантазия Дона Нигро	181
Шамсутдинова Н. Образы политических деятелей в романе Энтони Троллопа «Премьер-министр»	186

ПЕДАГОГИКА

Агеева Ю., Салахиева Л. Диминутивные формы в аспекте межкультурной коммуникации.	193
Бренчугина-Романова А., Денисова Л. Персонализм, персонология, персонализация, персонализированное образование: к вопросу о терминах и понятиях.	199
Васильева Т., Салимов Ф. Модель электронного терминологического словаря для иностранных учащихся вузов инженерного профиля.	204
Колосова Е., Швайкина Н. Лингвометодический потенциал медиадискурса при формировании коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку.	215
Лукоянова Ю., Ячина Н. Формирование речевой культуры будущих юристов.	222
Новикова Е. Культурологический подход в изучении произведений М.М. Пришвина на уроках родной (русской) литературы.	229
Попова Т. Лингводидактическое описание ТРКИ-2: принципы, структура, потенциал.	234
Хабутдинов А. Изучение русского языка татарами Сибири в конце XIX – начале XX века.	240
Чепинская М. Учет особенностей национального коммуникативного поведения в сфере общественного питания в содержании обучения русскому языку китайских студентов	246
Чупрякова О., Сафонова С., Рахимова Д. Методы и приемы развития коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка.	254
Юсупова З., Закирьянов К., Жамолдинова Б. К вопросу об изучении имен собственных в лингвокультурологическом аспекте на уроках русского языка как неродного.	261
Ярмакеев И., Ахмадуллина Р., Валиахметова Н. Образовательный потенциал цифрового сторителлинга для формирования профессиональных компетенций студентов.	267

ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

Закирьянов К., Юсупова З. Научно-педагогическое наследие ученых Казанского университета (к юбилею профессора Ч. М. Харисовой).	275
---	-----

CONTENTS

PHILOLOGICAL STUDIES

Linguistics

<i>Ageeva, A., Patrikeeva, A.</i> Pragmatics of coloronyms in art spaces (based on the French and English languages).	7
<i>Vasilyeva, M.</i> On the concepts of “Russian Germans” and “Volga Germans”: A psycholinguistic aspect (based on a free associative experiment).	13
<i>Gainutdinova, A.</i> Problems of functional grammar: The use of prepositions with the reciprocal-reflexive pronoun in modern Russian.	19
<i>Galiullina, G.</i> Speech behavior of a bilingual in everyday discourse.	25
<i>Gafiyatova, E., Galyavieva, L., Solnyshkina, M.</i> Lexical predictors of text complexity: The case of Russian as a foreign language.	33
<i>Gordeeva, L.</i> “Laugh, clown, but don’t you dare cry!...”	45
<i>Dvinova, E.</i> Nationally specific vocabulary in the linguistic worldview as a unit of contrastive analysis and lexicographical interpretation.	51
<i>Ivanova, T., Yussupova, A.</i> Nomination in the feminine aspect: Traditions and innovations in the Russian, Tatar and English languages.	58
<i>Karaseva, A.</i> Linguistic and cultural features of nominating negative female images in epics.	66
<i>Kashcheeva, A.</i> Semantic changes in the diachronic perspective from the viewpoint of ethnic experience categorization in the English language.	71
<i>Laykov, a Yu.</i> Creating a database of paremiological units for neurocognitive testing.	76
<i>Li Mengyi</i> Colloquialism as a phenomenon in modern women’s prose (based on V. Tokareva’s novella “Nichevo osobenno” (“Nothing Special”)).	83
<i>Faronskaya, S.</i> Representation of the concept “past” by the elderly: Based on the comments of the social network “VKontakte”.	91
<i>Han Xiao</i> Appeal headings of V. Mayakovsky’s poems.	98

Literary Studies

<i>Altynbaeva, G.</i> Fiction and non-fiction in the “thirty-year-old” generation (“millennials”) prose.	104
<i>Afanasev, A., Solovyeva, M.</i> A mirror universe in the novel “The Handwriting of Leonardo” by Dina Rubina.	111
<i>Belova, T.</i> Confluence of factional and fictional as the structural basis in “The Gift” by Vladimir Nabokov.	116
<i>Vladimirova, S.</i> “In an interesting and little-known land...”: Middle East everyday life in S. Kondurushkin’s notebooks.	123
<i>Gilmanova, M., Yusupova, N.</i> Folklore paradigm of Tatar and Russian poetry of the 1960s–1980s.	128
<i>Davitova, N.</i> From the history of Spanish translations of Leo Tolstoy’s novel “Anna Karenina” made at different times.	135
<i>Ivanyushina, I. S.</i> Tretyakov’s biography interview in the light of the “literature of fact” theory.	142
<i>Ishimbayeva, G.</i> The portrait of Jane Austen in chick lit style (“Jane in Love” by R. Givney).	148
<i>Mingazova, L., Saifulina, F., Galimullina, A.</i> Humor and satire in Russian and Tatar children’s poetry in the second half of the 20 th century.	154
<i>Nagumanova, E.</i> Alena Karimova’s work in the context of Russian-language poetry of Tatarstan.	161
<i>Prokhorova, T.</i> Features of functioning of historical discourse in non-historical prose by Evgeny Vodolazkin.	167
<i>Shalimova, N.</i> The plot of initiation in the novel “The Song of Achilles” by M. Miller.	173
<i>Shamina, V.</i> “Dostoevsky”: The biographical fantasy of Don Nigro.	181
<i>Shamsutdinova, N.</i> Images of political figures in Anthony Trollop’s novel “The Prime Minister”.	186

PEDAGOGY

<i>Ageeva, Ju., Salahieva, L.</i> Diminutive forms in the aspect of intercultural communication.	193
<i>Brenchugina-Romanova, A., Denisova, L.</i> Personalism, personology, personalization, personalized education: On the terms and concepts.	199
<i>Vasilyeva, T., Salimov, F.</i> A model of an electronic terminological dictionary for international students of engineering universities.	204

Kolosova, E., Shvaikina, N. Media discourse linguo-methodological potential for the communicative competence development in foreign language classes.	215
Lukyanova, Yu., Yachina, N. Developing speech culture in law students.	222
Novikova, E. Culturological approach in studying the works of M. Prishvin in the lessons of Russian (native) literature.	229
Popova, T. Linguistic and didactic description of TORFL-2: Principles, structure, potential.	234
Khabutdinov, A. The Tatars of Siberia learning the Russian language in the late 19 th – early 20 th centuries.	240
Chepinskaya, M. Consideration of the national communicative behavior features in the public food service when teaching Russian to Chinese students.	246
Chupryakova, O., Safonova, S., Rakhimova, D. Methods and techniques for the development of students' communicative competence in Russian language lessons.	254
Yusupova, Z., Zakiryanov, K., Zhamoldinova, B. On the issue of studying proper names in the linguoculturological aspect in the lessons of Russian as a non-native language.	261
Yarmakeev, I., Akhmadullina, R., Valiakhmetova, N. Educational potential of digital storytelling aimed to develop students' professional competences.	267
 UNIVERSITY LIFE	
Zakiryanov, K., Yusupova, Z. Scientific and pedagogical heritage of Kazan university scientists (on the anniversary of Prof. Ch. Kharisova).	275

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ЛИНГВИСТИКА**

УДК 81'373.46

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-7-12

**ПРАГМАТИКА КОЛОРОНИМОВ В АРТ-ПРОСТРАНСТВАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

© Анастасия Агеева, Антонина Патрикеева

**PRAGMATICS OF COLORONYMS IN ART SPACES
(BASED ON THE FRENCH AND ENGLISH LANGUAGES)**

Anastasia Ageeva, Antonina Patrikeeva

This article considers formation and evolution vectors of lexical units belonging to the semantic field "Color" in English and French. The purpose of this study is to describe the functional status and pragma-semantic parameters of the color vocabulary in the French and Russian-speaking art space. The relevance of the presented work is due to the intensive transformation of the extralinguistic space today. We gain deeper knowledge of it and more complicated structure of this knowledge, which leads to the evolution of the language systems themselves whose vocabulary shows the most sensitive reactions and, consequently, the highest dynamics. The work is based on English and French dictionaries, as well as on the texts of special literature, articles, reviews and comments from users of specialized art sites and forums. The article clarifies the concept of a coloronym and provides the basic principles of color space standardization and related nominations. We establish the most significant functional trends that determine the emergence of new coloronyms. The article describes in detail the mechanisms of nomination in the diachronic aspect. Based on a detailed structural and historical analysis of lexical units, we draw conclusions about the productivity of certain types of human activities, which serve as a source of a significant number of coloronyms: traditionally it is the sphere of fashion, art, as well as craft, industry, medicine and travel. The study also reveals the growing role of extralinguistic factors in the current processes of color naming, highlighting the policy of world-famous organizations as a specific factor in the creation of new units.

Keywords: English, French, coloronym, nomination, concretization, brand policy

Настоящая статья рассматривает некоторые векторы формирования и эволюции лексических единиц семантического поля «Цвет» в английском и французском языках. Целью представленного исследования явилось описание функционального статуса и прагматических параметров колоративной лексики франко- и англоязычного художественного пространства. Актуальность представленной работы обусловлена интенсивной в наши дни трансформацией внеязыкового пространства, углублением знаний о нем и усложнением структуры этих знаний, что ведет к эволюции самих языковых систем, из которых лексика демонстрирует наиболее чуткие реакции и, следовательно, более высокую динамику. Материалом работы послужили словари английского и французского языков, а также тексты специальной литературы, статьи, обзоры и комментарии пользователей специализированных художественных сайтов и форумов. В статье уточняется понятие колоронима и приводятся основные принципы стандартизации цветового пространства и связанных с ним номинаций. Авторы исследования устанавливают наиболее значимые функциональные тренды, обуславливающие возникновение новых колоронимов. В статье подробно описаны механизмы номинации в диахроническом аспекте. На основании подробного структурного и исторического анализа лексических единиц авторы делают выводы о продуктивности некоторых видов человеческой деятельности, послуживших источником значительного количества колоронимов: традиционно это сфера моды, искусства, а также ремесло, промышленность, медицина и путешествия. Исследование также выявляет возрастающую роль экстралингвистических факторов в актуальных процессах цветоименования, выделяя бренд-политику всемирно известных организаций как специфический фактор создания новых единиц.

Ключевые слова: английский язык, французский язык, колороним, номинация, конкретизация, бренд-политика

Для цитирования: Агеева А. В., Патрикеева А. О. Прагматика колоронимов в арт-пространствах (на материале французского и английского языков) // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 7–12. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-7-12

Цвет и его восприятие имеют огромное значение в жизни и деятельности как отдельного человека, так и коллектива людей. Зачастую цветовая палитра определяет эмоциональный фон и физическое самочувствие. Цвет может успокаивать, возбуждать, вызывать приязнь или провоцировать агрессию. Вот почему лингвистические исследования, посвященные описанию колоративной лексики разных языков, имеют особую актуальность, ведь, как писал Э. Сепир: «Даже в самых примитивных культурах удачно подобранное слово, по-видимому, является более мощным свойством воздействия, нежели прямой удар» [1, с. 227]. Настоящее исследование, таким образом, представляет собой попытку выявить специфику функционального репертуара цветоименований в англо- и франкоязычном арт-дискурсах с целью установления общих и частных закономерностей развития лексических систем. Материалом нашего исследования послужили лексикографические источники английского и французского языков (Cambridge Dictionary, Macmillan Dictionary, Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, Trésor de la Langue Française), основная и дополнительная литература, рекомендованная к изучению студентам художественных школ (Альберс Й. Взаимодействие цвета; Берчелл К. Э. Цветовая гармония; Бракмон Ф. Рисунок и цвет; Дэвид Б. Размеры цвета; Линч Д. К., Ливингстон У. Цвет и свет в природе; Мармор М. Ф., Лантони П. Дилемма цветового дефицита и искусства; О'Коннор З. Возвращение к цветовой гармонии (Исследование и применение цвета) и т. д.), а также данные тематических форумов в сети Интернет.

Колоративная лексика – это система единиц, отнесенных к семантическому полю «Цвет», соответственно колоронимом (или колоративом) следует называть языковую или речевую единицу, обозначающую цвет или оттенок.

Цветовая палитра – это обширный диапазон цветов и оттенков, имеющий физическую или цифровую реализацию. Наиболее распространенная и используемая в большинстве сфер, профессионально связанных с цветом, цифровая палитра – RAL. Стандарт на данное цветовое пространство, разделенное на диапазоны, где каждому цвету присвоен четырехзначный цифровой индекс, установлен немецким Институтом Гарантий Качества и Сертификации. Всего в сис-

теме RAL содержится более двух тысяч оттенков.

В указанном цветовом диапазоне фигурирует множество позиций, определяющихся четырехзначным номером, но не имеющих словесных наименований. Понятно, что потребность в номинации соответствующих денотатов во все времена являлась ключевым фактором эволюции колоративных систем. При этом важнейшим катализатором цветоименования следует считать сферу моды. Здесь следует в первую очередь подчеркнуть роль Франции и французского языка в развитии колоративных систем всех европейских языков, ведь абсолютное большинство актуальных цветоименований являются прямыми заимствованиями из французского языка либо кальками французских единиц (мы неоднократно писали об этом в наших предыдущих работах [2, с. 160], [3, с. 58]:

фр. *Aurore* /англ. *Aurore, Aurora* ‘золотисто-розовый’. Тезаурус французского языка (Le Trésor de la langue française, далее – TLF) фиксирует значение «Couleur aurore. Couleur du soleil levant; en partic. orangé clair, jaune doré» [4] – ‘цвета восходящего солнца, светло-оранжевый, золотисто-желтый’. По данным Национального центра лексических и контекстуальных ресурсов (Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales, далее – CNTRL), цветовая сема существительного *aurore* ‘заря’ достаточно регулярно регистрируется с XVI в., например, у Ж.-Ф. Госсомбре де Шантелува в «Трагедии покойного Гаспара де Коллиньи (Париж, 1575 г.): *Ensafranné: mot inventé pour désigner la couleur de l'aurore* [5] – ‘шафранный – слово, придуманное, чтоб назвать цвет зари’ (здесь и далее перевод наш – А. А., А. П.), но наибольшее распространение колороним получает веком позже в сфере моды и далее широко используется в самых разных источниках, напр., *culotte satin aurore, drap de damas aurore, lampas aurore, parements aurore, l'habit bleu et aurore* или даже у Мериме: *cheveux aurore* – ‘волосы цвета зари’ (Mérimée, *Lettres à une inconnue*, 1870, p. 329) [Там же];

фр. *Ecru* /англ. *Ecru* ‘экру, серовато-бежевый’. TLF приводит следующее значение имени прилагательного *écru*: Spéc., TECHNOL., usuel. Qui n'a pas subi de préparation ni de transformation: Cuir écru. Qui n'a pas été préparé à l'eau. <...> Soie écru ou crue. Qui n'a pas été mise à l'eau bouillante et n'a pas subi de teinture. Toile

écru. Qui n'a pas subi l'opération du blanchiment [4] – 'необработанный материал. Сырая кожа. Шелк-сырец. Неотбеленная или неокрашенная ткань'. В XIX веке французские производители ткани поставляли на рынки необработанную ткань именно с такой характеристикой, позже ставшей автономной колоративной единицей: *teinte jaunâtre* – 'желтоватый оттенок': *Le plafond fut, à son tour, tapissé de blanc écru, pouvant simuler le plâtre, sans en avoir cependant les éclats criards* (Huysmans, À rebours, 1884, p. 88) [5]. – 'Потолок, в свою очередь, был обит светлым экрю, имитируя штукатурку, но без ярких сколов';

фр. *Tilleul* / англ. *Tilleul* 'Светло-зелёный' – колороним, первая фиксация которого имеет точные «метаданные»: 30 ноября 1868 года, «*Courrier de la mode*», список расцветок шарфов, проданных торговым домом Жюли де Пюизо. TLF регистрирует данное значение имени существительного *tilleul* 'липа' как общеязыковое: *Couleur (ou vert) tilleul ou, p. ell., tilleul, en empl. adj. inv.* [4] – 'цвет липы или липовый зеленый, также употребляется как самостоятельное прил., неизм.'. CNTRL приводит множество контекстов, напр., *Elle était vêtue d'une robe d'un vert tilleul passé et d'un manteau d'un rose moribond à doublure soufre* (Huysmans, Oblat, t. 1, 1903, p. 144) [5]. – 'Она была одета в платье цвета старой липы и пальто оттенка увядающей розы с подкладкой цвета серы'; *Un tailleur, en lin et polyester, à veste longue et jupe droite, en safran, rouge ou tilleul* (Madame Figaro, 20 juin 1987, p. 125) [Там же]. – 'Костюм из льна и полиэстера с длинным жакетом и прямой юбкой шафранового, красного или липового цвета';

фр. *Violine* / англ. *Violin* 'ярко-фиолетовый' – изначально наименование красителя: Subst. fém., CHIM. Substance âcre, extraite du rhizome de la violette [4] – 'сущ., ж. р., едкое вещество, экстрагируемое из корневища фиалки.' В 1863 году слово стало также наименованием модного цвета: *Un autre charmant modèle est en velours plain nuance violin* (Le journal des coiffeurs, ноябрь 1863 г.) [5]. – 'Еще одна очаровательная модель выполнена из однотонного фиолетового бархата'. Современные словари французского языка фиксируют данное значение как дополнительное, выводя в качестве основного: Adj. D'un violet pourpre. Étoffe, robe, soie violin [4] – 'прил. Пурпурно-фиолетовый (ткань, платье, шелк)': *Antoinette, insolente, triomphante, étalait sa robe violine et sa chevelure invraisemblablement échafaudée en coques monstrueuses* (Van der Meersch, Invas. 14, 1935, p. 85) [5]. – 'Торжествующая и дерзкая, Антуанетта словно выставляла напоказ свое пурпурное пла-

тье, свою неправдоподобную прическу, уложенную чудовищными раковинами'.

Помимо модной индустрии, крупным «поставщиком» цветоименований является литература. В поисках наиболее точной характеристики писатели и поэты создают значительное число окказионализмов, часть которых со временем переходит в общеязыковой фонд, о чем свидетельствует словарная фиксация колоративных сем нижепредставленных единиц:

фр. *Bonbon* / англ. *Bonbon* 'бледно-розовый'. Данный колороним впервые зафиксирован в 1893 г.: *Bonbon est (quasi-)synon. de rose chez les Goncourt: ce papier rose (...) ce papier-bonbon* (Goncourt, Journal, 1893, p. 369) [5] – '(практ.) синоним розового у братьев Гонкур: розовая бумага (...) конфетная бумага' как наименование весьма популярного оттенка: *Rose bonbon. Rose analogue au rose des bonbons, assez fade* – 'бледно-розовый оттенок, как у конфет' [Там же]. В конце XIX в. оттенок становится столь популярным, что слово получает широкое распространение во всех областях (в том числе и в женской моде) и входит в общелитературный фонд, фигурируя в художественных произведениях следующего столетия: *Tonalités neutres, effacées (...) rose mourant (...) rose bonbon* (Mauriac, Journal du temps de l'occupation, 1944, p. 344) [Там же]. – 'Тона нейтральные, приглушенные: увядающая роза, розовый леденец';

фр. *Rose* / англ. *Rose* 'розовый'. Вплоть до XIX в. данная лексическая единица не использовалась в качестве цветоименования и выступала исключительно как имя существительное женского рода 'роза'. Поэзия эпохи Возрождения вводит это существительное в колоративную систему французского языка, проводя параллели с зарей: *l'aurore, cette rose qui colore les beaux lis de ce beau teint* (Antoine Fouquelin, La Rhétorique française, Paris, 1555) [Там же]. – 'Заря, эта дивная роза, что красит прекрасные лилии в этот прекрасный оттенок'. Лишь с середины XIX столетия колороним регулярно и последовательно используется в качестве имени прилагательного со значением «une teinte d'un rouge très pâle» – 'очень бледный оттенок красного', в том числе в таких сочетаниях, как *rose de thé* – 'чайная роза', *rose saumon* – 'розовый лосось' и вышеупомянутое *rose bonbon* – 'леденцово-розовый';

фр. *Turquoise* / англ. *Turquoise* 'бирюзовый'. Цветовая сема (d'un bleu pâle tirant légèrement sur le vert [4] – 'голубой с легким оттенком зеленого') регистрируется впервые в XVII в. у д'Обинье: *un vlu Turquoise* (imitation caricaturale de la prononc. gasc.) от *bleu*

turquoise – ‘искаж. синий бирюзовый (карикатурная имитация гаск. Произношения)’ (D'Aubigné, Faeneste, I, 2 ds Œuvres, éd. H. Weber, bibl. de la Pléiade, p. 679) [5], затем в 1839 мы встречаем ее у Бальзака: *bleu de turquoise* (Balzac, Béatrix, p. 27) [Там же], и с тех пор единица становится компонентом многих литературных клише: бирюзовыми могут быть глаза (*regard, yeux de turquoise*), море (*mer couleur de turquoise*), оперение (*un oiseau de turquoise*), но особенно небо, напр., *Un songe (...) qui va s'envoler dans le ciel de turquoise morte* (Montherl., *Songe*, 1922, p. 33) [Там же] – ‘сон, который улетит в темно-бирюзовое небо’;

фр. *Azur* / англ. *Azure* ‘лазурный’. Технически единица *azur* в качестве цветообозначения использовалась еще в раннефранцузский период в форме *lazur* (XI в.), затем уже в современном виде встречается в «Песни о Роланде» (ок. 1110 г.) [Там же]. С XVIII в. лексема устойчиво выступает синонимом слова *небо*: *La lune brilloit au milieu d'un azur sans tâche* (Chateaubriand, *Atala*, XVI, p. 41) [Там же] – ‘Луна блистала посреди чистейшей лазури’, в том числе и в религиозной тематике: *En vain! L'Azur triomphe, et je l'entends qui chante Dans les cloches* (Mallarmé, *Poésies, L'Azur*, 1898, p. 38) [Там же]. – ‘Напрасно! Лазурь торжествует, я слышу ее голос, когда поют колокола’ Однако подлинную популярность она получает ближе к концу XIX века, когда писатель Стефан Льежар придумал новое название Французской Ривьеры – *Côte d'Azur* ‘Лазурный берег’ – и издал одноименный роман. Далее лексема значительно повышает свою частотность и характеризует довольно широкий спектр понятий, помимо неба: *Azur clair, céleste, lumineux, profond; l'azur des cieux, des mers; mer, fleuve, lac, flots d'azur; des yeux d'azur* [4],[5].

Среди прочих источников пополнения колоративных систем можно назвать живопись, напр., англ., *Cæruleum* / фр. *Céruléum* ‘лазурный синий’. В 1805 г. швейцарский аптекар Альбрехт Хёпфнер открывает новое вещество – станнат кобальта (SnO_3Co), окрашенный в оттенок синего, не подходящий ни под один существующий цвет. В 1860 лондонский торговец красками Роуни поставляет на рынок акварельные и масляные краски данного оттенка, который быстро становится весьма популярным среди художников благодаря его свойству сохранять глубокий синий цвет даже при свете свечей. Медицине мы обязаны французским колоронимом фр. *Crème* / англ. *Cream* ‘кремовый’, который впервые зарегистрирован в 1792 году и долгое время фигурировал в анатомических документах для более точного описания оттенка

кожи. Лишь в XX веке он получает общеязыковое распространение в качестве «*couleur de la crème*» – ‘цвета сметаны’ [4], чему поспособствовала уже упомянутая женская мода, напр., читаем у Колетт: *Marie Belhomme (...) appétissante dans sa robe crème* (Colette, *Cl. école*, 1900, p. 287) [5]. – ‘Мари Бельом (...) аппетитная в своем кремовом платье’. Некоторое количество цветоименований пришли из разных ремесел, включая кожевенное дело (фр. *Lie de vin 'Бургундия'* – колороним, впервые упомянутый в документе *Recueil des règlements généraux et particuliers concernant les manufactures et fabriques du royaume* (Paris, 1720) – ‘Собрание общих и частных правил, касающихся мануфактур и фабрик королевства для описания цвета кожи’) [5]; плотницкое дело и производство мебели: (фр. *Asajou* / англ. *Asajou* ‘красное дерево’ – колороним, образованный от одноименного материала – дорогого сорта дерева – в 1793 году и использующийся ныне для идентификации цвета и характерной текстуры любого материала, из которого производится мебель). И, наконец, существуют колоронимы, источником которых послужили экзотические культуры, например, англ. *Persian orange* ‘персидский оранжевый’ – оттенок оранжевого цвета, «завезенный» из Ирана, где он широко используется в изготовлении керамики и персидских ковров [6].

Номинативная функция по-прежнему доминирует в современном цветоименовании, однако в настоящее время на первый план выступает английский язык:

англ. *Aerospace (International) orange* / фр. *International Orange* ‘международный оранжевый, сигнальный’ – яркий оттенок оранжевого, обычно используется в самых разных контекстах для предупреждения об опасностях, в том числе: светоотражающая одежда, дорожные конусы, а также в качестве цвета фона в предупреждениях о безопасности [7]. Здесь необходимо отметить, что французский язык не сохранил метафорическую сему *aerospace*, однако в менее формальном франкофонном дискурсе употребляется наименование *orange de sécurité* – ‘букв. оранжевый безопасности’, являющееся, несомненно, попыткой компенсации утраты образности;

англ. *Blood red* ‘кроваво-красный’ – это густой темный оттенок красного цвета, напоминающий цвет человеческой крови, состоящей из насыщенных кислородом красных эритроцитов, белых лейкоцитов и желтой плазмы крови (*bright red in colour, like fresh blood* [8]).

Поскольку в системе синтеза цветов основные цвета (красный, синий, зеленый) – это те,

которые нельзя воспроизвести путем смешивания других цветов, тогда как остальные оттенки создаются путем их смешивания, то номинация всегда была тесно связана со второй прагматической потребностью: конкретизацией, обусловленной тенденцией к спецификации характеристик различных явлений. При проведении синтеза цвета выбирают как минимум три основных цвета, учитывая технические средства их получения. Смешивая основные цвета, можно получить большое количество промежуточных вариантов, которое ограничено только способностью человеческого зрения различать два похожих оттенка. Количество получаемых вариантов зависит от пропорций изначальных цветов, цветового тона, яркости, насыщенности и светового тона в получившемся оттенке. Так появляются колоронимы на базе основных цветов: *Rose carmin clair* – ‘светло-карминно-розовый’ от красного; *Hazelnut ecru* – ‘ореховый экрю’ от коричневого; *Rouille* – ‘ржавый’ от оранжевого; *Tilleul argenté* – ‘серебристая липа’ от зелёного и т. д.

Помимо номинации и уточнения цветовых нюансов по мере усложнения палитры, важным фактором появления новых колоронимов в современном мире является бренд-политика различных организаций: спортивных клубов, образовательных учреждений, для которых цветовые маркеры – важнейший элемент корпоративного стиля. В первую очередь данный процесс распространен в англоязычных странах, более того, он вполне актуален: в рамках нашей работы мы обнаружили колоронимы, находящиеся на разных стадиях формирования, например, *Giants orange* – ‘оранжевые гиганты’. Оранжевый цвет *Giants*, в сочетании с черным и кремовым, символизирует бейсбольную команду «San Francisco Giants» в прессе и социальных сетях.

В представленном примере конкретизируется цветовой нюанс, который с высокой долей вероятности патентуется и официально становится частью брендбука организации и выступает ее символом наряду с другими атрибутами (например, флагом или гимном). Подобные примеры можно найти в самых разных хроматополях:

Princeton orange – ‘Принстонский оранжевый’. Первая фиксация данного цвето-наименования, символизирующего Принстонский университет, относится к 1928 г. В настоящее время оттенок фиксируется под этим названием в системе Pantone;

Oxford Blue ‘Оксфордский синий’ – официальный цвет Оксфордского университета. Здесь уже прослеживается согласованная работа

двух организаций: в официальном руководстве Оксфорда по брендингу указан оттенок Pantone 282, тогда как институт Пантон фиксирует *Oxford Blue* как эксклюзивное цветоименование [9].

Все вышеописанное позволяет нам сделать важный вывод: неперенной составляющей любого цветоименования является его эстетика, ведь все приведенные нами колоронимы звучат броско и привлекательно. Таким образом, стремление человека к внешней и внутренней красоте особенно ярко проявляется при описании человеческого языка сквозь призму колоративных систем.

В качестве итогов нашего исследования заметим, что, будучи весьма сложной системой, цветовая номенклатура варьируется в зависимости от некоторых факторов.

В первую очередь, это потребность в номинации новых цветов, возникающих в самых разных арт-пространствах. Наиболее продуктивным из них является мода, где колористика играет действительно важную роль, задавая тенденции текущего сезона, подчеркивая особенности силуэта и даже формируя образ в целом. Значительное число колоронимов образовано (или, по меньшей мере, популяризировано) художественной литературой, что также вполне объяснимо: в поисках точных фиксаций оттенков автору свойственно обращаться ко всему разнообразию словаря, выстраивая собственные метафорические связи. Теми же причинами обусловлено возникновение колоронимов в пространстве живописи. Оказационально цветоименования возникают в других профессиональных дискурсах (медицина, ремесло).

Кроме того, потребности в уточнении нюансов уже зафиксированных колоронимов определяют функционирование сложных номинаций, образованных чаще всего путем композиции существующих единиц.

И, наконец, важной отличительной чертой современных колор-систем является фиксирующая пока исключительно на материале английского языка функция поддержки бренд-политики посредством номинации нового цвета, ассоциированного с определенной торговой маркой.

Список источников

1. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии: пер. с англ. / Общ. ред. и вступ. ст. А. Е. Кибрика. М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. 656 с.
2. Агеева А. В. Типология иноязычных вкраплений в русских текстах // Вестник Московского уни-

верситета. Серия 22: Теория перевода. 2014. №1. С. 153–162.

3. Ageeva A. V. et al. Semasiological Relations Between The Lexical Parallels In The French And Russian Languages (A Case Study Of The French Borrowed Vocabulary) / A.V. Ageeva, L.R. Abdullina, N.R. Latypov // Journal of Sustainable Development. 2015. Т. 8. № 4. Pp. 53–60.

4. Le Trésor de la langue française. URL: <http://www.atilf.fr/> (дата обращения: 17.01.2023).

5. Centre Nationale des Ressources Textuelles et Lexicales. URL: <http://www.cnrtl.fr/etymologie/> (дата обращения: 22.11.2022).

6. Macmillan Dictionary | Free English Dictionary and Thesaurus. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 21.02.2023).

7. Moskowitz C. Why Are Astronauts' Spacesuits Orange? // SPACE.com. URL: <https://www.lifescittlemysteries.com/why-are-astronauts-spacesuits-orange-0825/> (дата обращения: 13.02.2022).

8. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 21.02.2023).

9. Pantone. URL: <https://www.pantone.com/color-consulting/about-pantone-color-institute> (дата обращения: 21.02.2023).

References

1. Sapir, E. (1993). *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu i kul'turologii* [Selected Works on Linguistics and Cultural Studies]. 656 p. Moscow, Progress, Univers. (In Russian)

2. Ageeva, A. V. (2014). *Tipologiya inoyazychnykh vkraplenii v russkikh tekstakh* [Typology of Foreign Inclusions in Russian Texts]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda, No. 1, pp. 153–162. (In Russian)

3. Ageeva, A. V. et al. (2015). *Semasiological Relations Between the Lexical Parallels in the French and Russian Languages (A Case Study of the French Borrowed Vocabulary)*. A. V. Ageeva, L. R. Abdullina, N. R. Latypov. Journal of Sustainable Development. V. 8, No. 4, pp. 53–60. (In English)

4. *Le Trésor de la langue française* [The Treasury of the French Language]. URL: <http://www.atilf.fr/> (accessed: 17.01.2023). (In French)

5. *Centre Nationale des Ressources Textuelles et Lexicales* [National Center for Textual and Lexical Resources]. URL: <http://www.cnrtl.fr/etymologie/> (accessed: 22.11.2022). (In French)

6. *Macmillan Dictionary | Free English Dictionary and Thesaurus*. URL: <https://www.macmillandictionary.com> (accessed: 21.02.2023). (In English)

7. Moskowitz, C. *Why Are Astronauts' Spacesuits Orange?* SPACE.com. URL: <https://www.lifescittlemysteries.com/why-are-astronauts-spacesuits-orange-0825/> (accessed: 13.02.2022). (In English)

8. *Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (accessed: 21.02.2023). (In English)

9. *Pantone*. URL: <https://www.pantone.com/color-consulting/about-pantone-color-institute> (accessed: 21.02.2023). (In English)

The article was submitted on 03.06.2023

Поступила в редакцию 03.06.2023

Агеева Анастасия Владимировна,
доктор филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
anastasia_ageeva@mail.ru

Патрикеева Антонина Олеговна,
студент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
antoninapatrickeeva50107@gmail.com

Ageeva Anastasia Vladimirovna,
Doctor of Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
anastasia_ageeva@mail.ru

Patrikeeva Antonina Olegovna,
student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
antoninapatrickeeva50107@gmail.com

УДК 81.23:39 (470+571)

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-13-18

**К ПРОБЛЕМЕ ПОНЯТИЙ
«РОССИЙСКИЕ НЕМЦЫ» И «ПОВОЛЖСКИЕ НЕМЦЫ»:
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРИАЛЕ
СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

© Марина Васильева

**ON THE CONCEPTS OF “RUSSIAN GERMANS” AND “VOLGA
GERMANS”: A PSYCHOLINGUISTIC ASPECT (BASED ON A FREE
ASSOCIATIVE EXPERIMENT)**

Marina Vasilyeva

The article studies the psycholinguistic meanings of the concepts “the Russian Germans” and “the Volga Germans” in the linguistic consciousness of the Russian Germans and establishes the features of the linguistic self-presentation of this ethnic group. To study linguistic consciousness, a free associative experiment was conducted among the Russian Germans, in which informants were asked to record spontaneous associations to the stimulus “the Russian Germans” and “the Volga Germans”. As a result of the experiment, 171 reactions were received to the “Russian Germans” stimulus, 183 reactions to the “Volga Germans” stimulus. To determine the psycholinguistic meanings, the method of semantic interpretation of associations was used with the allocation of core and peripheral meanings.

As a result of the study, we found that the psycholinguistic meanings of the concepts have similar meanings in the linguistic consciousness of the Russian Germans and are defined through lexemes indicating family ties (“family”, “ancestors”), people of the inner circle (“friends”) and compatriots (“countrymen”), as well as the tragic events in the history of the Russian Germans of the 20th century (“deportation”, “expatriation”, “exile”). In addition, psycholinguistic meanings have a pronounced positive connotation.

Keywords: free associative experiment, psycholinguistic meaning of the word, linguistic consciousness, Russian Germans, Volga Germans

Статья посвящена исследованию психолингвистических значений понятий «российские немцы» и «поволжские немцы» в языковом сознании российских немцев и установлению особенностей языковой самопрезентации данной этнической группы. Для изучения языкового сознания был проведен свободный ассоциативный эксперимент среди российских немцев, в котором информантам предлагалось записать спонтанные ассоциации на стимул «российские немцы» и «поволжские немцы». В результате эксперимента на стимул «российские немцы» получена 171 реакция, на стимул «поволжские немцы» – 183 реакции. Для определения психолингвистических значений была использована методика семантической интерпретации ассоциатов с выделением ядерных и периферийных значений.

В результате исследования обнаружено, что психолингвистические значения понятий имеют схожие значения в языковом сознании российских немцев и определяются через лексемы, указывающие на родственные узы (*семья, предки*), людей ближнего круга (*друзья*) и соотечественников (*земляки*), а также на трагические события в истории российских немцев XX века (*депортация, изгнание, ссылка*). Кроме того, психолингвистические значения обладают ярко выраженной положительной коннотацией.

Ключевые слова: свободный ассоциативный эксперимент; психолингвистическое значение слова; языковое сознание; российские немцы; поволжские немцы

Для цитирования: Васильева М. Ю. К проблеме понятий «российские немцы» и «поволжские немцы»: психолингвистический аспект (на материале свободного ассоциативного эксперимента) // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 13–18. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-13-18

Российские немцы как представители двух этнокультур обладают особенной этнической идентичностью. Исследователи пишут об «амбивалентной», «сдвоенной» и даже размытой этнической идентичности, «этнической индифферентности» российских немцев [1, с. 81]. В связи с этим интересна специфика языковой самопрезентации или лингвокультурной самоидентификации данной этнической группы, то, как её представители определяют себя, каким содержанием наполняют понятия «российские немцы» и «поволжские немцы».

Для описания значений лексических единиц как элементов языкового сознания обратимся сначала к лексикографическим источникам. Понятия «российские немцы» и «поволжские немцы» не фиксируются толковыми словарями русского языка [2], [3], [4], [5], [6], [7]. Исключением является словарная статья в «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова, в котором лексема «немцы» дефинируется как «люди, говорящие на немецком языке, но образующие разные национальности, различающиеся между собой по территории, на к-рой они живут, по условиям экономической жизни, по психическому складу, а также по культуре», и выделяются австрийские, швейцарские, германские и поволжские немцы [8, с. 520]. На основании данного определения можно заключить, что поволжские немцы образуют отдельную национальность, которая отличается от остальных немцев географическим и экономическим положением, культурно-историческим своеобразием.

Для уточнения значения понятий «российские немцы» и «поволжские немцы» в языковом сознании данной этнической группы, то есть определения их психолингвистических значений, был проведен свободный ассоциативный эксперимент в группе российских немцев. Под языковым сознанием мы вслед за Н. Уфимцевой понимаем «образы сознания, овнешняемые языковыми средствами: отдельными лексемами, словосочетаниями, фразеологизмами, текстами, ассоциативными полями и ассоциативными тезаурусами как совокупностью этих полей» [9, с. 206].

Метод свободного ассоциативного эксперимента имеет особое значение в исследовании языковой картины мира, изучении национально-культурной специфики языкового сознания. Основатель Московской психолингвистической школы А. А. Леонтьев считал ассоциативный метод одним из наиболее объективных при вскрытии «культурной» специфики слов [10, с. 4]. Р. М. Фрумкина пишет об ассоциативном эксперименте как «продуктивном и многообещающем

инструменте познания наших ценностей и установок» [11, с. 206]. По точному замечанию ученых Р. Р. Замалетдинова, Ф. Х. Габдрахмановой и Р. Р. Закировой, исследовавших языковое сознание носителей татарской лингвокультуры, анализ результатов ассоциативного эксперимента позволяет выявить «системность знаний, определяемых этническими стереотипами поведения носителей той или иной культуры» [12, с. 6].

Эксперимент проводился с июня по октябрь 2022 года, его участниками стали 166 российских немцев, из них 122 женщины (73,5%), 44 мужчины (26,5%), проживающие в Российской Федерации. Испытуемым предлагалось записать в электронной форме ассоциации на стимулы «российские / поволжские немцы». В результате эксперимента на стимул «российские немцы» была получена 171 реакция, на стимул «поволжские немцы» – 183 реакции, включая отказы.

Психолингвистические значения были сформулированы на базе ассоциативных полей по методике семантической интерпретации ассоциатов с выделением ядерных и периферийных значений [13, с. 100–106]. Для выделения ядерных и периферийных значений отнесём все значения с показателем выше 20% к ядерным, от 10% до 20% – к ближней периферии, от 5% до 10% – к дальней периферии и менее 5% – к крайней периферии. Полевое описание семантемы понятий «российские немцы» и «поволжские немцы» будет выглядеть следующим образом.

«Российские немцы»	«Поволжские немцы»
Ядро семантемы	
родственники, семья, земляки – 20,5%	связанные со страданиями, трагической судьбой, наказанием – 29% (депортация, изгнание, бегство – 12,7%, страдания, боль, трагедия, трудная судьба – 11,5%, репрессии – 4,8%) родные и близкие, предки, друзья – 28,3%
Ближняя периферия	
связанные со страданиями, трагической судьбой, наказанием – 17,5 % (страдания, трагическая судьба – 9,6%, связанные с наказанием – 7,8% (с репрессиями, ссылками, тюрьмой – 4,8%; депортация – 3%));	определенное географическое место – 20% (Волга, Поволжье – 9,6%, Саратов – 5,4%, Республика немцев Поволжья – 1,8%, Энгельс – 1,8%)

обладающие определенными чертами (хорошие, трудолюбивые, целеустремленные, умные, аккуратные) – 14,5%	
народ – 9,6%	
Дальняя периферия	
люди, группа людей – 9%	обладающие определенными чертами характера – 7,8% (трудолюбивые – 4,2%)
определенное географическое место – 9% (Поволжье – 3%, Россия – 1,8%)	история, традиции – 6,6%
история, культура – 6%	нет ассоциаций – 6,6%
Крайняя периферия	
связанные с учреждениями, организациями – 3%	люди – 3%
немцы – 3%	колонисты – 2,4%
нет ассоциаций – 3%	немцы – 2,4%
Russlanddeutsche – 1,8%	народ, этнос – 2,4%
переселенцы – 1,8%	часть России – 1,8%
	Родина – 1,2 %
	связанные с войной – 1,2 %
	большое количество – 1,2 %

Результаты исследования языкового сознания российских немцев графически отражены в рисунках 1-2.

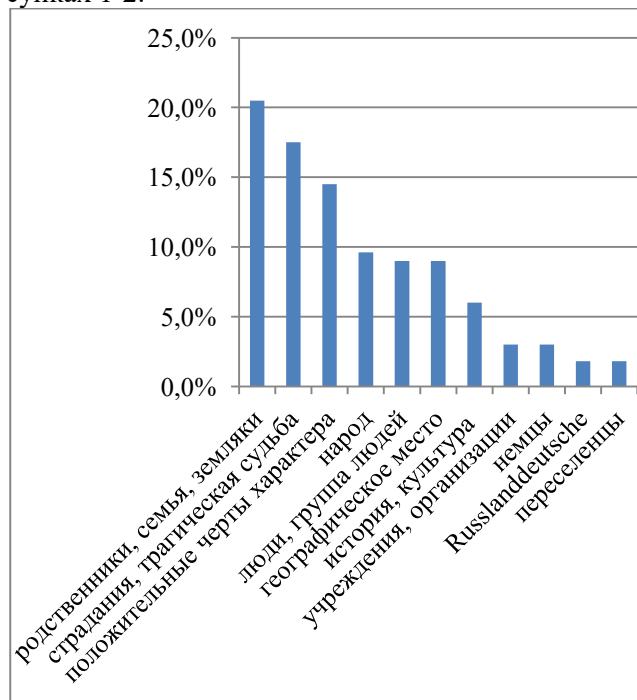


Рисунок 1. Понятие «российские немцы» в языковом сознании российских немцев по результатам ассоциативного эксперимента, проведенного в период сентябрь-октябрь 2022 года.

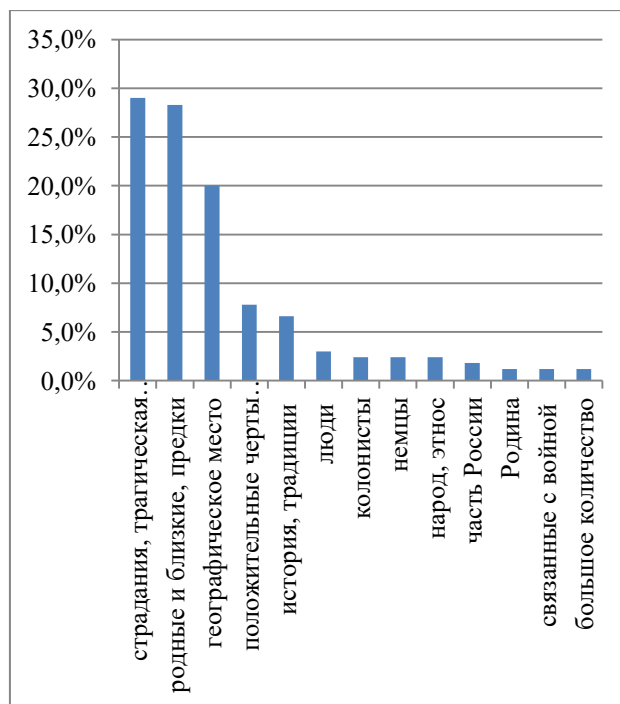


Рисунок 2. Понятие «поволжские немцы» в языковом сознании российских немцев по результатам ассоциативного эксперимента, проведенного в период сентябрь-октябрь 2022 года.

В языковом сознании российских немцев ядерными значениями понятий «российские немцы» и «поволжские немцы» являются «родственники», «семья», «земляки», «предки», «мы» – такое определение дали 20,5% испытуемых (34 информанта) и 28,3% испытуемых (47 информантов) соответственно. Здесь можно привести замечание исследователя российских немцев А. Авдашкина, по мнению которого для поколений 60-90-х гг. этнодифференцирующим признаком становятся семья, семейные истории, распространены «представления о том, что этничность – это наследуемая от семьи характеристика, обусловленная этничность предков» [14, с. 27]. Наблюдение учёного подтверждается результатами эксперимента, семья и родственники выступают главными маркерами национального самосознания.

Кроме того, к ядерным значениям понятия «поволжские немцы» относится значение «связанные со страданиями, трагической судьбой, наказанием», его актуализировали 29% информантов. Наибольшей частотностью обладают реакции «депортация», «изгнание», «бегство», «страдания», «трагедия» и «репрессии». Данное значение актуально и для понятия «российские немцы», но оно находится на ближней периферии (17,5%).

Нина Паульсен указывает на драматичность исторической судьбы российских немцев в XX веке: депортация, спецпоселения, принудитель-

ные работы, коллективное обвинение (kollektive Schuldzuweisung), данные темы в большинстве семей замалчивались, из-за депортаций российские немцы лишались почвы под ногами, а их национальные традиции насильно вытеснялись [15, с. 58]. Как пишет видный немецкий исследователь истории российских немцев Карстен Ганзель, депортация, война, заключение, опыт изгнания, темы страданий немцев (Leiderfahrungen), прежде табуизированные, продолжают влиять на культуру памяти российских немцев («Von daher gehören Krieg, Deportation, Gefangenschaft und die Erkenntnis, vertrieben zu sein, zu einer gemeinsamen Erfahrung in Russland-deutschen Familien bis in die Gegenwart und prägen die Erinnerungskultur») [16, с. 920]. В настоящее время история российских немцев, отсутствующая в коллективной памяти советских граждан ввиду замалчивания до 1989 года, стала открываться широкой публике и сохраняться в культурной памяти, в том числе благодаря работе современных авторов, пишущих автобиографические тексты [17, с. 141].

К ближней периферии понятия «российские немцы» относятся также значение «черты характера» (14,5%), наиболее частотными ассоциациями являются «хорошие» (5,4 %) и «трудолюбивые» (3%), и значение «народ» (9,6%). Значение «черты характера» актуализируется на дальней периферии понятия «поволжские немцы» (7,8%), и сема «трудолюбивые» является также наиболее яркой (4,2%).

К ближней периферии понятия «поволжские немцы» относится значение «определенное географическое место» (20%), включающее в себя реакции *Волга*, *Поволжье* (9,6%), *Саратов* (5,4%), *Республика немцев Поволжья* (1,8%) и *Энгельс* (1,8%). Это значение актуализировано на дальней периферии понятия «российские немцы» (9%). К дальней периферии обоих исследуемых понятий относится значение «история, культура / традиции» (6% и 6,6%).

К крайней периферии относятся значения, получившие наименьшее количество реакций (2-5 испытуемых). Для понятия «российские немцы» это значения «связанные с организациями», «немцы», «Russlanddeutsche» и «переселенцы». На крайней периферии понятия «поволжские немцы» находятся значения «люди», «колонисты», «немцы», «народ, этнос», «часть России», «Родина», «связанные с войной» и «большое количество».

Примечательно, что среди психолингвистических значений исследуемых понятий нет значения «язык», которое некоторые исследователи культуры и истории российских немцев рассмат-

ривают в качестве маркера национальной идентичности [18, с. 90], [19, с. 29], [20, с. 93].

Как показали результаты исследования, особенностью языковой самопрезентации российских немцев является их идентификация через родственные и семейные связи, а также через трагические исторические события и процессы в XX веке, сохраняющиеся в культурной памяти этнической группы. Психолингвистические значения понятий «российские немцы» и «поволжские немцы» большей частью совпадают, наиболее яркими значениями в языковом сознании российских немцев являются «родственники», «семья», «предки», «страдания», «трагическая / трудная судьба», «депортация». Кроме того, понятие «российские немцы» включает в себя значение с позитивной коннотацией, указывающее на положительно оцениваемые черты характера (*хорошие, трудолюбивые*). В понятии «поволжские немцы» актуализируется значение географического места проживания этнических немцев.

Исследование проведено в Гиссенском университете им. Ю. Либиха в рамках программы DAAD «Международные партнерства в области германистики» (“Germanistische Institutspartnerschaft”). Автор выражает сердечную благодарность профессору Гиссенского университета, доктору Карстену Ганзелю и доктору Хосе Фернандесу Пересу за помощь в проведении исследования и значимые замечания.

Ассоциативный эксперимент был организован при поддержке Международного союза немецкой культуры и лично Елены Кодылевой.

Список источников

1. Салимова Д.А. Проблемы самоидентичности российских немцев в ракурсе психологии и языкознания // Российские немцы: вопросы языка, культуры и самоидентификации: Сборник статей / Научные ред. Салимова Д. А., Данилова Ю. Ю. Казань: РИЦ «Школа», 2016. С.78–83.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т.2: И-О. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 672 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2001. 1536 с.
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
5. Толковый словарь русского языка: Ок.7000 слов. ст.: Свыше 35 000 значений: Более 70 000 иллюстрат. примеров / Под ред. Д. В. Дмитриева. М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. 1582 с.
6. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус.яз., 2000. Т.1: А-О. 1209 с.

7. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [ред.: Л. И. Балахонова]. Москва; Санкт-Петербург: Наука, 2009. Т.12. 651 с.

8. Толковый словарь русского языка. Под редакцией Д. Н. Ушакова. Том II. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. 528 с.

9. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкознания РАН, 2011. 252 с.

10. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка. М.: Изд-во МГУ, 1977. С. 3–16.

11. Фрумкина Р. М. Психолингвистика: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Психология». М.: Academia, 2001. 315 с.

12. Замалетдинов Р. Р., Габдрахманова Ф. Х., Закирова Р. Р. Языковое сознание носителей татарской лингвокультуры (по данным свободного ассоциативного эксперимента). Казань: «Отечество», 2016. 172 с.

13. Стернин И. А., Рудакова А. В. Психолингвистическое значение слова и его описание. «Ламберт», 2011. 192 с. URL: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Psiholingvistika/Psiholingvisticheskoe_znachenie_slova_i_ego_opisanie_2011.pdf (дата обращения: 27.10.2022)

14. Авдашкин А. А. «Wer sind sie?»: специфика идентичности российских немцев на рубеже XX–XXI веков (на материалах Челябинской области) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 7 (60). С. 25–28.

15. Paulsen Nina Erinnerung als Traumabewältigung in der Literatur der Russlanddeutschen: Einblicke in die Vergangenheit und Gegenwart der Literatur der Russlanddeutschen // Gansel Carsten Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung. Band 1. Okapi Wissenschaft, 2018. S. 33–67.

16. Gansel Carsten Spurensuche // Gerhard Sawatzky Wir selbst. Roman. Herausgegeben, mit einem Nachwort und dokumentarischem Material zur Wolgadeutschen Republik und ihrer Literatur versehen von Carsten Gansel. Berlin: Galiani 2020. S. 919–923.

17. Gansel Carsten and Kulkova Mariya Zur Funktion von Gedächtnis und Erinnerung in Gansel Jachinas Wolgakinder (2019). Pp.138–165. URL: http://www.gfl-journal.de/1-2021/Gansel_Kulkova.pdf (дата обращения: 28.10.2022).

18. Саушкина А. И., Ягудина Л. И. Причины утраты и возобновления своих лингвоэтнокультурных корней (на материале анализа данных четырех семей российских немцев) // Российские немцы: вопросы языка, культуры и самоидентификации: Сборник статей / Научные ред. Салимова Д. А., Данилова Ю. Ю. Казань: РИЦ «Школа», 2016. С.88–94.

19. Салимова Д. А. Российские немцы как объект социолингвистических исследований // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-nemtsy-kak->

obekt-sotsiolingvisticheskikh-issledovaniy (дата обращения: 10.01.2023).

20. Данилова Ю. Ю., Ивыгина А. А. Лингвокогнитивные аспекты самоидентификации российских немцев: по данным анкетирования и глубокого интервью респондентов // Научный диалог. 2017. № 12. С.88–101.

References

1. Salimova, D. A. (2016). *Problemy samoidentichnosti rossiiskikh nemtsev v rakurse psikhologii i yazykoznaniya* [Russian Germans: Issues of Language, Culture and Self-Identification]. Rossiiskie nemtsy: voprosy yazyka, kul'tury i samoidentifikatsii: Sbornik statei. Pp. 78–83. Kazan, Shkola. (In Russian)

2. Dal', V. I. (2007). *Tolkovyyi slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. 672 p. V 4 tt. T. 2: I–O. Moscow, OLMA Media Grupp. (In Russian)

3. *Bol'shoi tolkovyyi slovar' russkogo yazyka* (2001) [Big Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Gl. red. S. A. Kuznetsov. 1536 p. St. Petersburg, Norint. (In Russian)

4. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu. (1999). *Tolkovyyi slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions]. 944 p. Moscow, Azbukovnik. (In Russian)

5. *Tolkovyyi slovar' russkogo yazyka* (2003) [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Pod red. D. V. Dmitrieva. 1582 p. Moscow, izdatel'stvo Astrel'. Izdatel'stvo AST. (In Russian)

6. Efremova, T. F. (2000). *Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi* [New Dictionary of the Russian Language. Explanatory Derivational Dictionary]. 1209 p. Moscow, Rus. yaz. (In Russian)

7. *Bol'shoi akademicheskii slovar' russkogo yazyka* (2009) [Big Academic Dictionary of the Russian Language]. Ros. akad. nauk, In-t lingvist. issled.; red.: L. I. Balakhonova. T. 12. 651 p. Moscow; St. Peterburg, Nauka. (In Russian)

8. *Tolkovyyi slovar' russkogo yazyka* (2000) [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Tom II. Pod redaktsiei D. N. Ushakova. 528 p. Moscow, izdatel'stvo Astrel', izdatel'stvo AST. (In Russian)

9. Ufimtseva, N. V. (2011). *Yazykovoe soznanie: dinamika i variativnost'* [Linguistic Consciousness: Dynamics and Variability]. 252 p. Moscow, Institut yazykoznaniia RAN. (In Russian)

10. Leont'ev, A. A. (1977). *Obshchie svedeniya ob assotsiatsiyakh i assotsiativnykh normakh* [General Information about Associations and Association Norms]. Slovar' assotsiativnykh norm russkogo yazyka. Pp. 3–16. Moscow, izd-vo MSU. (In Russian)

11. Frumkina, R. M. (2001). *Psiholingvistika* [Psycholinguistics]. 315 p. Moscow, Academia. (In Russian)

12. Zamaletdinov, R. R., Gabdrakhmanova, F. Kh., Zakirova, R. R. (2016). *Yazykovoe soznanie nositelei tatarskoi lingvokul'tury (po dannym svobodnogo assotsiativnogo eksperimenta)* [Linguistic Consciousness of the Carriers of the Tatar Linguoculture (according to

the data of a free associative experiment)]. 172 p. Kazan, Otechestvo. (In Russian)

13. Sternin, I. A., Rudakova, A. V. (2011). *Psikholingvisticheskoe znachenie slova i ego opisanie* [Psycholinguistic Meaning of the Word and Its Description]. URL: http://sterninia.ru/files/757/4_Izbrannye_nauchnye_publicacii/Psiholingvistika/Psiholingvisticheskoe_znachenie_slova_i_ego_opisanie_2011.pdf (accessed: 27.10.2022). (In Russian)

14. Avdashkin, A. A. (2014). "Wer sind sie?": *spetsifika identichnosti rossiiskikh nemtsev na rubezhe XX - XXI vekov (na materialakh Cheliabinskoi oblasti)* ["Wer sind sie?": The Specifics of the Identity of the Russian Germans at the Turn of the 20th- 21st centuries (based on the Chelyabinsk region)]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 7 (60), pp. 25–28. (In Russian)

15. Paulsen N. (2018). *Erinnerung als Traumabewältigung in der Literatur der Russlanddeutschen: Einblicke in die Vergangenheit und Gegenwart der Literatur der Russlanddeutschen* [Memory as Trauma Coping in the Literature of the Russian Germans: Insights into the Past and Present of the Literature of the Russian Germans]. *Literatur der Russlanddeutschen und Erinnerung*. Band 1. Okapi Wissenschaft, pp. 33–67. (In German)

16. Gansel, C. (2020). *Spurensuche* [Searching for Clues]. *Wir selbst*. Roman. Herausgegeben, mit einem Nachwort und dokumentarischem Material zur Wolga-deutschen Republik und ihrer Literatur versehen von Carsten Gansel. Pp. 919–923. Berlin, Galiani. (In German)

17. Gansel, C., Kulkova, M. (2019). *Zur Funktion von Gedächtnis und Erinnerung in Gusel Jachinas Wolgakinder* [On the Function of Memory and Remembering in Gusel Yachina's Volga Children]. Pp. 138–165. URL: http://www.gfl-journal.de/1-2021/Gansel_Kulkova.pdf (accessed: 28.10.2022). (In German)

18. Saushkina, A. I., Yagudina, L. I. (2016). *Prichiny utraty i vozobnovleniia svoikh lingvoetnokul'turnykh kornei (na materiale analiza dannykh chetyrekh semei rossiiskikh nemtsev)* [Reasons for the Loss and Renewal of Their Linguo-Ethno-Cultural Roots (based on the analysis of the data from four families of the Russian Germans)]. *Rossiiskie nemtsy: voprosy yazyka, kul'tury i samoidentifikatsii: Sbornik statei/ Nauchnye red.* D. A. Salimova, Yu. Yu. Danilova. Pp. 88–94. Kazan, Shkola, (In Russian)

19. Salimova, D. A. (2016). *Rossiiskie nemtsy kak ob"ekt sotsiolingvisticheskikh issledovaniy* [Russian Germans as an Object of Sociolinguistic Research]. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve*. No. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rossiyskie-nemtsy-kak-obekt-sotsiolingvisticheskikh-issledovaniy> (accessed: 10.01.2023). (In Russian)

20. Danilova, Yu. Yu., Ivygina, A. A. (2017). *Lingvokognitivnye aspekty samoidentifikatsii rossiiskikh nemtsev: po dannym anketirovaniya i glubokogo interv'iu respondentov* [Linguistic and Cognitive Aspects of Self-Identification of the Russian Germans: According to the Data of Questionnaires and In-Depth Interviews of Respondents]. *Nauchnyi dialog*, No. 12, pp. 88–101. (In Russian)

The article was submitted on 19.04.2023
Поступила в редакцию 19.04.2023

Васильева Марина Юрьевна,
соискатель,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
marinotshka2008@yandex.ru

Vasilyeva Marina Yurievna,
Ph.D. applicant,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
marinotshka2008@yandex.ru

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-19-24

ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАММАТИКИ: УПОТРЕБЛЕНИЕ ПРЕДЛОГОВ С ВЗАИМНО-ВОЗВРАТНЫМ МЕСТОИМЕНИЕМ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

© Аида Гайнутдинова

PROBLEMS OF FUNCTIONAL GRAMMAR: THE USE OF PREPOSITIONS WITH THE RECIPROCAL-REFLEXIVE PRONOUN IN MODERN RUSSIAN

Aida Gainutdinova

The study elucidates the functional regularities of the reciprocal-reflexive pronoun “друг друга” (each other) with non-derivative and derivative words, including compounds and prepositions. The wide basis of the National Corpus of Russian is employed to evaluate the variant use possibilities of prepositions in pre-, inter- and post-position. We propose a theoretical substantiation of various cases of interaction between reciprocal pronouns and prepositions; the article actively involves collected statistical data on the frequency of use of various forms at different temporal stages.

We outline two opposite trends in the sphere of reciprocal-reflexive pronouns with prepositions. The first trend, towards the interpositional use of derivative prepositions, is determined by the process of their reception by the language system and their convergence with non-derivative prepositions. The second trend, towards the pre-positional use of derivative prepositions, is conditioned by an awareness of the integrity of the pronoun “друг друга” (each other) and is supported by the mechanisms of spoken language. The first trend determined the functioning of prepositions with reciprocal reflexive pronouns throughout the 20th century. The second trend has been actively developing in the last two decades. First of all, it supports the variability of unsettled prepositional-case constructions. We predict further growth of prepositional variants of prepositional-case constructions with the pronoun “друг друга” (each other), especially in colloquial speech.

Keywords: functional grammar, reciprocal-reflexive pronoun, non-derivative prepositions, derivative prepositions, interposition, preposition, postposition, variation

В исследовании освещаются закономерности функционирования взаимно-возвратного местоимения *друг друга* с непроизводными и производными, в том числе составными, предлогами. На обширном материале, извлеченном из Национального корпуса русского языка, оцениваются возможности вариативного употребления предлогов в пре-, интер- и постпозиции. Предлагается теоретическое обоснование различных случаев взаимодействия взаимно-возвратного местоимения с предлогами, активно привлекаются собранные статистические показатели частоты употребления тех или иных форм на разных временных этапах.

Обозначаются две разнонаправленные тенденции, действующие в сфере функционирования взаимно-возвратного местоимения с предлогами. Первая – к интерпозиционному употреблению производных предлогов – определяется процессом их освоения системой языка, сближением их с непроизводными. Вторая – к препозиционному употреблению производных предлогов – обусловлена осознанием целостности местоимения *друг друга* и поддерживается механизмами устной речи. Первая тенденция определяла функционирование предлогов с взаимно-возвратным местоимением на протяжении XX в. Вторая же получает активное развитие в последние два десятилетия и, прежде всего, поддерживает вариативность неустоявшихся предложно-падежных сочетаний. Прогнозируется дальнейший рост препозиционных вариантов предложно-падежных сочетаний с местоимением *друг друга*, особенно в разговорной речи.

Ключевые слова: функциональная грамматика, взаимно-возвратное местоимение, непроизводные предлоги, производные предлоги, интерпозиция, препозиция, постпозиция, вариативность

Для цитирования: Гайнутдинова А. Ф. Проблемы функциональной грамматики: употребление предлогов с взаимно-возвратным местоимением в современном русском языке // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 19–24. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-19-24

Как известно, функциональная грамматика объединяет два разнонаправленных, но не противоречащих друг другу подхода «от формы к содержанию» (семасиологический) и «от содержания к форме» (ономасиологический). Не вдаваясь в спор о первичности того или иного подходов, согласимся с тем, что принцип от «средства выражения к значению» ближе к традиционной грамматике, тем не менее укажем, что функциональное описание отличается ориентированностью на условия употребления той или иной функциональной единицы, выяснение её функционального диапазона, закономерностей взаимодействия с единицами других уровней и обязательно основано на «живом» речевом материале. Практическое значение функционального описания связано с тем, что последнее исключительно важно для преподавания русского языка как иностранного.

Одной из проблем семасиологического направления функциональной грамматики современного русского языка остаётся выяснение закономерностей функционирования предлогов. Несмотря на составленные к настоящему моменту объёмные реестры предлогов и предложных единиц, далеко не все вопросы получают конкретное решение.

Характеризуя различные аспекты функционирования предлогов, М. В. Всеволодова в качестве отдельного блока вопросов выделяет позицию предлога в синтаксеме. Лингвист отмечает возможную вариативность в использовании предлогов с парными местоимениями и указывает на отсутствие исследований, раскрывающих закономерности подобных употреблений в современной грамматике [1, с. 11]. Настоящая работа, посвящённая специфике функционирования предлогов с местоимением *друг друга*, призвана частично заполнить данную лакуну.

Отнесение местоимения *друг друга* к парным обусловлено его двухчастной структурой, при этом следует отметить, что фиксированная последовательность частей, оформленность одним ударением и неизменяемый характер первой части свидетельствуют о высоком уровне слитности частей местоимения. *Друг друга* активно употребляется как с непроизводными, так и производными предлогами в различных функциональных стилях русского языка, при этом фиксируется как препозиционная, так и интерпозиционная постановка предлогов по отношению к частям местоимения. Семантику рассматриваемого ме-

стоимения можно охарактеризовать как объединяющую значения возвратности и взаимности: *друг друга* отсылает к нас к некоему множеству и одновременно указывает на взаимоотношения между «участниками» того же множества. Следовательно, обоснованным представляется используемый в данной работе вслед за М. А. Шелякиным термин «взаимно-возвратное местоимение» [2, с. 63].

К задачам данного исследования относится установление возможностей и оснований вариативного использования предлогов по отношению к частям местоимения *друг друга*; выявление основных тенденций в данной сфере.

Для формирования эмпирической базы был применён корпусный анализ: методом сплошной выборки получен материал из основного подкорпуса (374 млн. словоупотреблений), газетного подкорпуса (765 млн. словоупотреблений) и устного подкорпуса (13 млн. словоупотреблений) Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) [3]. Были проанализированы возможности употребления местоимения *друг друга* со всеми непроизводными и производными предлогами, указанными в Краткой русской грамматике [4]. Случаи интерпозиционного, препозиционного, а также встретившиеся случаи постпозиционного употребления предлогов по отношению к взаимно-возвратному местоимению были оценены с помощью количественных методов обработки данных, в том числе прослежена частотность использования вариантов на разных временных этапах.

Для интерпретации случаев «нестандартного» употребления предлогов с местоимением *друг друга* и выяснения оснований вариативности были использованы методы структурного, контекстного, трансформационного анализа. Определение основных тенденций взаимодействия взаимно-возвратного местоимения с предлогами осуществлялось при помощи методов объективизации единичных случаев и прогнозирования.

Данные НКРЯ наглядно демонстрируют, что большинство непроизводных предлогов последовательно употребляются в интерпозиции. Речь идёт о следующих предлогах: *к, в, с, на, перед, о, от, по, над, под, без, до, за, для, между, из, из-за, из-под, про, об, у, при, через*.

Однако фиксируются и отдельные случаи использования в препозиции (далее указано количество препозиционных / интерпозиционных употреблений в основном подкорпусе) предлогов

к 27 / 7302, в (с винительным падежом) 7 / 1260, с 6 / 8115, на 4 / 7734, перед 3 / 802, в (с предложным падежом) 2 / 420, о 1 / 651, от 1 / 6450, по 1 / 64. Большинство препозиционных употреблений из основного подкорпуса (34 из 52 случаев) датируется 2000-ными годами. Препозитивные формы активны в устном (всего 25 случаев) и в газетном подкорпусе (всего 137 случаев), в последнем отмечаем случаи постановки в препозиции предлогов *у, для, до*, не зафиксированные в основном подкорпусе.

Нужно указать, что подобные употребления имеют случайный характер: все они фиксируются в речи разных авторов. Источниками часто являются тексты интернет-изданий, записи на интернет-форумах, в газетном подкорпусе многие препозиционные употребления характерны для жанра интервью, передающего спонтанную речь: *Это требования, чтобы люди себя берегли и к друг другу относились более ответственно*, – сказал Данчиков в интервью <...> (Известия, 04.2020) [НКРЯ]. Во многих контекстах *друг друга* управляется глаголом или существительным с предлогом, постановка которого между компонентами местоимения нарушает вероятный ход речи, тогда как препозиция такой «автоматизм», наоборот, поддерживает. Например, в следующем контексте речь идёт об «автоматическом» появлении предлога *к* после глагола *притереться*: <...> *постепенно мы притерлись к друг другу* (Известия, 03.2018) [Там же]. Аналогично встречаем контексты с глаголами *привыкнуть, прислушиваться, относиться, обращаться, прижаться*. На препозиционное употребление предлога способна повлиять и общая структура фразы: если местоимение «встраивается» в ряд однородных членов, каждый из которых включает предлог, тот же предлог «автоматически» повторяется и перед местоимением *друг друга*: *Прошло все хорошо, очень позитивно, понятно, что ребята соскучились по полю, по мячу, по друг другу* (Vesti.ru, 06.2020) [Там же]. В другой ситуации предлог, ожидаемый в интерпозиции, начинает также соотноситься и с последующим однородным членом, что в итоге препятствует его постановке между частями местоимения: *Малафеев и Широков извинились перед друг другом и болельщиками «Зенита»* (Советский спорт, 08.2009) [Там же].

Ряд контекстов может быть объяснен интерференцией с иностранным языком при переводе, а также использованием в речи людей, не являющихся носителями русского языка. Наконец, влияние могут оказать и фонетические особенности, как, например, возникающее стечение со-

гласных при интерпозиционном употреблении предлога *к*.

Обращение к области функционирования производных предлогов приводит к мысли о том, что поведение таковых с местоимением *друг друга* связано, в первую очередь, с уровнем их «освоенности» языковой системой (*друг друга* при этом выполняет роль своеобразного «маркера»).

Предлог *благодаря* является ярким примером сохранения связи с производящим глаголом *благодарить* (а именно формой деепричастия). Это проявляется в его сочетаемости (невозможно употребить предлог *благодаря* с существительными, имеющими негативную окраску). Другим показателем того же процесса становится его взаимодействие с местоимением *друг друга*: возможен лишь один – препозиционный – вариант употребления.

Основную же долю предложно-падежных сочетаний с взаимно-возвратным местоимением составляют производные наречные предлоги, указывающие на положение в пространстве. О тесной связи наречных предлогов с наречиями говорили Л. В. Щерба [5, с. 66], В. В. Виноградов [6, с. 534], на современном этапе к этой проблеме обращается Ф. И. Панков [7, с. 12].

Примером недостаточно разграниченных функций наречий и предлога являются формы *навстречу, наперерез* и *наперекор*. Это препятствует их постановке в интерпозиции к местоимению *друг друга*, однако сохраняет возможность препозиционного, а также постпозиционного употребления, что противоречит самому значению термина «предлог»: *Когда радостные люди хлынули друг другу навстречу* <...> (Улья Нова. Инка, 2004) [НКРЯ].

Свободно в интерпозиции к местоимению *друг друга* употребляется производный предлог *мимо* в значении «около, в непосредственной близости от чего-либо»: *За счет этого они регулярно проходят друг мимо друга, и гравитационное взаимодействие стабилизирует их орбиту* («Знание – сила», № 4, 2014) [Там же]. В то же время лексема *мимо* как «синтетическая» форма, объединяющая функции предлога и наречия, используется исключительно в препозиции, имея также потенциал использования в постпозиции: *Они встретились в Омске, на мосту через речку. Прошли мимо друг друга, а потом одновременно оглянулись* (Известия, 08.2006) [Там же].

Свидетельством активного и успешного освоения лексемы *напротив* в качестве предлога становится наблюдаемый в конце XX в. переход от постановки данной формы в препозиции к преимущественному ее интерпозиционному использованию: *Спортсмены выстраиваются друг*

напротив друга на поле, разделенном линией на две половины (Русский репортер, № 15 (391), 2015) [Там же]. При этом 3 наиболее ранних (XIX в.) случая употребления принадлежат препозиционному варианту, первые же интерпозиционные варианты, зафиксированные в НКРЯ, появляются почти век спустя. Сегодня общее соотношение интерпозиционных и препозиционных употреблений в основном подкорпусе составляет 109 к 81, при этом в текстах, относящихся к новейшему времени (2000-е года), разрыв значительно увеличивается: 81 к 48. Показательно и соотношение данных употреблений (191 к 87) в газетном подкорпусе.

Производные предлоги *около*, *подле*, *возле*, *близ*, *после*, *против* последовательно употребляются в интерпозиции к взаимно-возвратному местоимению, демонстрируя таким образом «отрыв» от производящих наречий. Следовательно, можно говорить об окончательном закреплении за лексемой функции предлога. Так, в основном подкорпусе НКРЯ встречаем 86 случаев употребления сочетания *друг возле друга* при отсутствии примеров препозиционного использования предлога *возле*.

В этом смысле странным на первый взгляд кажется появление в препозиции лексем, давно ставших частью предложной системы (показателем «освоенности» предложных новообразований также служит взаимодействие с «н-овыми» формами личных местоимений третьего лица). В частности, речь идет о вариативном использовании предлога *относительно* с преимущественно препозиционным употреблением (104 к 71 в основном подкорпусе), несмотря на очевидное функциональное равенство вариантов. Сравним максимально сходные контексты, в которых условия использования местоимения с предлогом совпадают: *Эти блоки почти незаметно, на несколько миллиметров в год, движутся относительно друг друга* (Столица, № 17, 29.09.1997) [Там же]; *Два смежных блока земной коры, разделенных разломом, движутся друг относительно друга с постоянной скоростью* (Геоинформатика, № 3, 25.09.2002) [Там же].

Обращает на себя внимание рост числа сочетаний *относительно друг друга* в текстах 2000-х годов: 47 случаев употреблений по отношению к 28 сочетаниям *друг относительно друга*. Еще больший разрыв демонстрирует газетный подкорпус: 109 препозиционных употреблений к 35 интерпозиционным.

Представляется, что мы имеем дело с формированием тенденции к препозиционному употреблению предлога при местоимении *друг друга*. С действием указанной тенденции связано со-

хранение препозиционного варианта сочетания *напротив друг друга*, постепенное развитие вариативности употребления предлогов *вокруг* и *сквозь*, а также появление единичных, но тем не менее показательных случаев использования в препозиции предлогов *подле*, *возле*, *около*, а также непроизводных предлогов: *Умирая, в море крови, они лежат подле друг друга* <...> («Известия», 01.2016) [Там же].

Тенденция к препозиционному использованию предлогов с взаимно-возвратным местоимением наряду с низкой частотностью конкретных употреблений обуславливает функционирование исключительно перед местоимением предлогов *помимо*, *вместо*, *вопреки* и *вблизи*: *Это позволит значительно увеличить время, в течение которого груз и устройство захвата «пращи» находятся вблизи друг друга* (РИА Новости, 11.2006) [Там же]. Составные предлоги, возникшие на базе сочетания наречия либо существительного с непроизводным предлогом (одним или двумя), также активно функционируют с взаимно-возвратным местоимением. Так, в текстах последнего времени находим значительное число употреблений местоимения *друг друга* с предлогами *далеко от*, *недалеко от*, *рядом с*, *вдали от*, *в отношении*, *по отношению к*, *независимо от*, *в адрес*, *за счет*. Потенциально способны также образовать предложно-падежное сочетание с взаимно-возвратным местоимением составные предлоги *вблизи от*, *вдалеке от*, *по направлению к*, *навстречу к*, *вслед за*, *совместно с*, *вместе с*, *в согласии с*, *в направлении*.

Структура указанных сочетаний определена последовательностью компонентов предложных единиц: последний непроизводный элемент «разбивает» части местоимения (*недалеко друг от друга*, *вдали друг от друга*, *рядом друг с другом*): *Оба этих объекта находятся недалеко друг от друга* <...> (Ведомости, 10.2021) [Там же]; <...> *миллионы людей по всему миру во время эпидемии оказались не готовы жить рядом друг с другом* (Парламентская газета, 10.2021) [Там же]. Если же последний элемент является производным, весь предлог оказывается в препозиции (*в отношении друг друга*, *в адрес друг друга*, *за счёт друг друга*): <...> *Соединенные Штаты и КНР осуществили в отношении друг друга ряд недружественных шагов* <...> (Парламентская газета, 01.2020) [Там же]; *Противоборствующие стороны напоследок обменялись красочными речами в адрес друг друга* (Коммерсант, 02.2020) [Там же].

Особый интерес представляют отдельные случаи использования составных предлогов между частями местоимения *друг друга*: <...> *по-*

лицейские и демонстранты спокойно стоят друг рядом с другом («РИА Новости», 08.2017) [Там же]; Кроме того, депутаты не смогли договориться о четких критериях и механизмах контроля, которые смогли бы применять друг в отношении друга при решении вопроса о штрафах («Коммерсант», 10.2018) [Там же]. Как следует из примеров, составной предлог не разбивается на компоненты, что, на наш взгляд, свидетельствует об осмыслении таких предложных сочетаний как единого составного предлога.

Подводя итоги, следует отметить, что в рамках исследования были выявлены закономерности функционирования местоимения *друг друга* с непроизводными и производными, в том числе составными, предлогами, оценены возможности вариативного употребления предлогов в пре-, интер- и постпозиции, обозначены основные тенденции, действующие в данной сфере.

Наряду с ожидаемыми интерпозиционными формами непроизводных предлогов выявлены случаи их препозиционного употребления, указаны способствующие тому факторы.

Установлено, что функционирование производных предлогов в интерпозиции служит сигналом об ослаблении связей с производящим полнзначным словом и сближает их с непроизводными предлогами. Словоформа теряет конкретное значение, но вместе с тем получает новые функции. Напротив, невозможность употребления предлога в интерпозиции свидетельствует о том, что его формирование как самостоятельной языковой единицы еще не завершено, в этом случае конкретная словоформа способна совмещать различные функции (например, наречия и предлога).

В то же время рост препозиционных употреблений как производных, так и непроизводных предлогов в последние два десятилетия можно объяснить влиянием более частного процесса, а именно восприятия местоимения *друг друга* как целостной единицы, понимания слитности её элементов. К тому же, функционирование предлога в препозиции поддерживается особенностями устной речи, характеризующейся использованием готовых речевых формул, прогнозируемостью в построении высказывания.

Показано, что интерпозиционная постановка потенциально возможна и в случае составных предлогов, однако в большинстве случаев данная потенция остаётся нереализованной.

В настоящее время в области функционирования взаимно-возвратного местоимения с предлогами отмечаем две противоположные тенденции. Первая, связанная с освоением производных предлогов языковой системой, диктует их интер-

позиционную постановку. Вторая тенденция, определяемая целостным восприятием местоимения *друг друга* и согласующаяся с особенностями устной речи, обуславливает препозиционное использования производных предлогов и поддерживает вариативность употреблений.

В настоящее время можно говорить, с одной стороны, о сохранении, как и на всём протяжении XX века, первой тенденции, в качестве подтверждения указывая на случаи интерпозиционного использования составных предлогов, с другой – о гораздо большем влиянии второй тенденции, особенно в последние два десятилетия. Более того, можно прогнозировать дальнейшую активность препозиционных вариантов предложно-падежных сочетаний с взаимно-возвратным местоимением, особенно в разговорной речи.

Таким образом, взаимодействие местоимения *друг друга* с производными и непроизводными предлогами видится сложным, в чём-то противоречивым, процессом, наблюдение за которым позволяет делать выводы о достаточно масштабных тенденциях в современном русском языке и ответить на ряд актуальных вопросов функциональной грамматики.

Список источников

1. Всеволодова М. В. Проект «Славянские предлоги в синхронии и диахронии: морфология и синтаксис» (русский язык). // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература, № 2(10), 2022. С. 4–17.
2. Шелякин М. А. Функциональная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 2001. 288 с.
3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 20.03.2023)
4. Краткая русская грамматика, отв. ред. Н. Ю. Шведова, В. В. Лопатин. М.: Русский язык, 1989. 639 с.
5. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. С. 63–85.
6. Виноградов В. В. Русский язык: (грамматическое учение о слове): учебное пособие. М: Высшая школа, 1972. 614 с.
7. Панков Ф. И. Русские наречия в их соотношении с русскими предлогами. Мир русского слова, 2009, № 1. С. 12–19.

References

1. Vsevolodova, M. V. (2022). *Proekt "Slavyanskije predlogi v sinkhronii i diakhronii: morfologiya i sintaksis" (russkij yazyk)* [Project "Slavic Prepositions in Synchrony and Diachrony: Morphology and Syntax" (Russian)]. Professorskii zhurnal. Seriya: Russkii yazyk i literatura, No. 2 (10), pp. 4–17. (In Russian)
2. Shelyakin, M. A. (2001). *Funktsional'naya grammatika russkogo yazyka* [Functional Grammar of the

Russian Language]. 288 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

3. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka* [Russian National Corpus]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (accessed: 20.03.2023). (In Russian)

4. *Kratkaya russkaya grammatika* (1989) [Brief Russian Grammar]. Otv. red. N. Yu. Shvedova, V. V. Lopatin. 639 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

5. Shcherba, L. V. (1957). *O chastyakh rechi v russkom yazyke* [On Parts of Speech in Russian].

Izbrannye raboty po russkomu yazyku. Pp. 63–85. Moscow, Uchpedgiz. (In Russian)

6. Vinogradov, V. V. (1972). *Russkii yazyk: (grammaticheskoe uchenie o slove): uchebnoe posobie* [Russian Language: (Grammar Studies about the Word): A Study Guide]. 614 p. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russian)

7. Pankov, F. I. (2009). *Russkie narechiya v ikh sootnoshenii s russkimi predlogami* [Russian Adverbs in Their Relationship with Russian Prepositions]. *Mir russkogo slova*. No. 1, pp. 12–19. (In Russian)

The article was submitted on 12.05.2023

Поступила в редакцию 12.05.2023

Гайнутдинова Аида Фирдинатовна,
кандидат филологических наук,
старший преподаватель,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
aidagaj@gmail.com

Gainutdinova Aida Firdinatovna,
Ph.D. in Philology,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
aidagaj@gmail.com

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ БИЛИНГВА В ПОВСЕДНЕВНОМ ДИСКУРСЕ

© Гульшат Галиуллина

SPEECH BEHAVIOR OF A BILINGUAL IN EVERYDAY DISCOURSE

Gulshat Galiullina

The article deals with certain aspects of the Tatar-Russian bilingual individual's speech behavior in everyday discourse. The object of our analysis is the language of everyday communication of the Tatar-Russian bilinguals belonging to the young, middle and older generations inside and outside the family, as well as the specifics of language use in these spheres. We conducted a comparative analysis of the linguistic behavior of the two categories of respondents on the basis of the factual material, collected through questionnaires and the recordings of spontaneous conversational speech fragments. The research was conducted using descriptive, statistical methods and a correlation analysis, which made it possible to establish the correlation between the language situation, competence and social parameters of the respondents. The first group of respondents was humanities students of Tatar nationality, among whom 67.6% of the respondents came from rural families and 32.4% were from urban families. The second group of respondents were representatives of different age groups of mono-ethnic and mixed families, as well as two representatives of other ethnic groups who have an above-average level of Tatar language proficiency. The analysis showed that in today's active bilingual society the language of everyday communication is complex and multidimensional in its nature. Its functionality and range depend on the language personality's place of residence and a communicative situation. In the course of our research, we identified the specifics and reasons for language mixing in Tatar colloquial speech. As the respondents leave their family society, there is a noticeable increase in the number of Russian words and expressions in their speech, which is especially characteristic of the younger generation of bilinguals. As the research has shown, in modern conditions, Tatar-Russian bilingualism is actively developing, penetrating into such a stable sphere as a family society. This phenomenon is also observed in modern families, which implement Tatar-Russian bilingualism and whose members' first language is their native Tatar language.

Keywords: Tatar language, bilingualism, sociolinguistics, everyday discourse, speech behavior

В статье рассматриваются отдельные аспекты речевого поведения татарско-русской билингвальной личности в повседневном дискурсе. Объектом анализа выступает язык повседневного общения татарско-русских билингвов молодого, среднего и старшего поколений внутри семейного общения и вне семьи, а также специфика употребления языка в указанных сферах. На основе собранного путем анкетирования фактического материала, изучения записей фрагментов спонтанной разговорной речи был проведен сравнительный анализ языкового поведения двух категорий респондентов. Исследование проводилось также с применением описательного, статистического методов и корреляционного анализа, который позволил установить соотношение между языковой ситуацией, компетенцией и социальными параметрами респондентов. Первую группу респондентов составляют студенты-гуманитарии татарской национальности, среди которых 67.6% респондентов являются выходцами из сельской семьи, 32.4% – представители городских семей. Вторая группа респондентов – представители разных возрастных групп моноэтнических и смешанных семей, а также два представителя других этносов, которые владеют татарским языком выше среднего уровня. Анализ показал, что в современном активном билингвальном социуме язык повседневного общения по своему характеру является сложным и многоаспектным. Его функциональные возможности и диапазон зависят от места проживания языковой личности и коммуникативной ситуации. В процессе исследования была сделана попытка выявления специфики и причин смешения языков в разговорной речи татар. По мере выхода из семейного социума в речи респондентов заметно увеличение количества русских слов и выражений, что особенно характерно для молодого поколения билингвов. Как показало исследование, в современных условиях татарско-русский билингвизм активно развивается и проникает в такую устойчивую сферу, как семейный социум. Это явление наблюдается и в современных семьях, реализующих татарско-русский билингвизм, для членов которых первым языком является родной татарский язык.

Ключевые слова: татарский язык, билингвизм, социолингвистика, повседневный дискурс, речевое поведение

Для цитирования: Галиуллина Г. Р. Речевое поведение билингва в повседневном дискурсе // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 25–32. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-25-32

В современной гуманитарной науке проблемы би- и полилингвизма на территориях компактного проживания татар все чаще становятся объектом специальных исследований. В настоящее время опубликовано немало работ по языковой политике, социолингвистике (Г. Ф. Габдрахманова, Л. В. Сагитова [1], З. А. Исхакова [2], [3], Л. К. Байрамова [4], Дж. Н. Мустафина [5], Галиуллина [6], [7] и др.), по культуре татарской речи в условиях билингвизма и перевода, по разговорной речи (Р. А. Юсупов [8], [9], Ф.К. Сагдеева [10], Д. А. Салимова, А. А. Тимерханов [11], Г. Р. Галиуллина, Э. Х. Кадилова, Г. К. Хадиева [12] и др.), недавно начали появляться работы по психолингвистическим аспектам билингвизма (Г. Р. Галиуллина, Х. Х. Кузьмина, Э. Х. Кадилова [13], Ашрапова А. Х. [14], Г. Р. Галиуллина, Х. Х. Кузьмина, Э. Х. Кадилова, Г. К. Хадиева [15], [16] и др.

Несмотря на разноаспектный характер исследований, необходимо указать отсутствие комплексных работ, которые направлены на изучение речевого поведения билингва в повседневном дискурсе.

Как известно, все происходящее в повседневной жизни реализуется в устной речи, которая характеризуется спонтанностью, неподготовленностью и способностью отражать малейшие изменения, происходящие в жизни человека.

Именно изучение языка повседневности позволяет найти ответы на многие вопросы, связанные с состоянием языка, будущим и возможными путями его дальнейшего развития. Полная картина современного состояния языка со всем его разнообразием, причудливым сочетанием языковых единиц разных пластов может быть представлена в результате изучения языка повседневного общения.

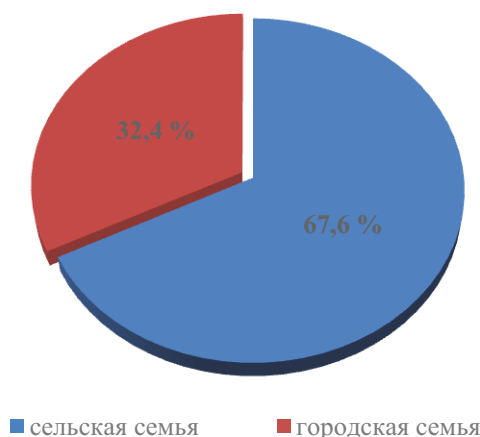
Необходимо отметить, что в татарском языкознании функционирование татарского языка в повседневном общении до настоящего времени не стало объектом каких-либо целенаправленных специальных исследований. Изучение татарского языка всегда проводилось с позиции литературного языка. Большинство явлений, которые появляются в языке, всегда рассматривались как отклонения от современных языковых норм, без тщательного анализа причин появления, механизмов реализации и воздействия на дальнейшее развитие языка. В этой работе мы акцентируем

внимание на потенциал татарского языка в повседневном общении, на специфику выбора языковых средств билингвальной языковой личностью и попробуем выявить отдельные причины смешения языковых средств в пределах одного коммуникативного акта.

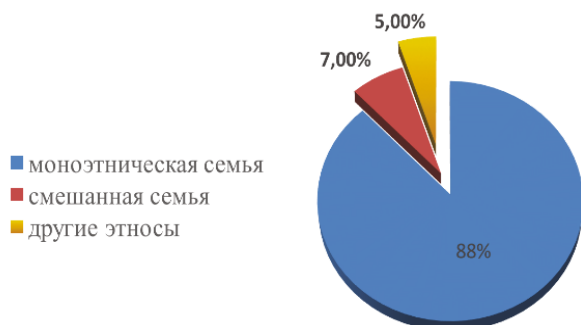
Конкретной целью нашей работы является анализ речевого поведения респондентов внутри семейного общения и вне семьи, а также выявление специфики употребления языка в указанных сферах. Объектом изучения выступает язык повседневного общения татарско-русских билингвов молодого, среднего и старшего поколений.

Сбор материала происходил путем анкетирования, изучения записей фрагментов разговорной речи, которые сделаны в различных ситуациях общения, а также использованы результаты глубинных интервью с респондентами двух групп, отличающихся друг от друга по различным маркерам: возрастом, профессиональной деятельностью, местом проживания и жизненными приоритетами. Описательный метод был применен при изучении научно-теоретического и эмпирического материалов. Для демонстрации специфики поведения билингва в различных коммуникативных ситуациях частично был применен сравнительный анализ ответов респондентов сельской и городской местностей. Статистический метод использовался при научной обработке эмпирического материала. В процессе обработки полученных данных использовался также корреляционный анализ, который позволил установить соотношение между языковой ситуацией, компетенцией и социальными параметрами респондентов.

Первую группу респондентов составляют 173 студента-гуманитария татарской национальности в возрасте 17-23 лет, которые родились и выросли в республике. Данная категория респондентов достаточно динамична, восприимчива к новым социальным, политическим и культурным условиям. Она воспитывалась в условиях интенсификации развития билингвизма, с одной стороны, и активизации национального самосознания – с другой. 67,6% татар-респондентов являются выходцами из сельской семьи, 32,4% – представителями городских семей (см. диаграмму).



В качестве второй исследуемой группы мы выбрали 42 респондента разного возраста (от 18 до 67 лет), которые являлись слушателями курсов татарского языка для населения, с ними мы плотно общались в течение трех месяцев. Большинство из них – представители моноэтнических семей (37), есть представители смешанных семей (3), а также два представителя других этносов (азербайджанской и казахской), которые хорошо владеют татарским языком. Все респонденты в настоящее время проживают в Казани, хотя часть из них долгое время проживала за пределами республики.



Как известно, речевое поведение носителя языка в повседневном общении внутри семьи, с друзьями, родственниками и коллегами отличается естественностью, непринужденностью и по возможности свободой от стереотипов. Поэтому оно характеризуется полнотой и достаточной свободой в выборе языковых средств в речи, отражает мыслительный процесс, психологические и жизненные приоритеты.

Сфера семейного общения является средой повседневного общения, важность которой обусловлена тем, что, как правило, именно в семье, в общении с родителями, с детьми происходит усвоение родного языка. Она относится к числу аморфных коммуникативных сфер, не подлежащих регулированию [17, с. 223]. Язык семейного общения демонстрирует потенциал языка, возможные пути

его развития и обогащения, а также изменений в структуре языка. Как справедливо отмечают исследователи, семейное общение реализуется преимущественно в устной форме, поэтому здесь действуют общие законы разговорной речи. Это касается особенностей фонетики, словообразования, словоупотребления и синтаксиса, а также структуры разговорного текста, особенностей его развертывания [18, с. 384].

Другой аморфной коммуникативной сферой общения является сфера бытового общения вне семьи. Речевое поведение информантов вне семьи в знакомом социуме также имеет свои особенности. Прежде всего, коммуникативные стереотипы, социальные роли говорящих оказывают влияние на языковое поведение личности. Эта сфера «не поддается официальному регламентированию со стороны общества, а определяется целиком желанием самого индивида и неписаными общественными конвенциями коллектива» [17, с. 222]. Несмотря на то, что коммуникация происходит в знакомой среде, среди достаточно близких людей, говорящий в определенной степени закрыт и контролирует свою речь в рамках той коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. Еще одна особенность, влияющая на коммуникативное поведение, – это сильная зависимость от социума и от тех тенденций, которые наблюдаются в языковом обществе в целом.

Важным аспектом выявления возможностей и перспектив развития языка является анализ его функционирования в качестве родного языка в повседневном общении. Как известно, в научных исследованиях встречаются различные трактовки понятия «родной язык». Большинство исследователей под термином «родной язык» понимают материнский, первый язык, который усвоен человеком с детства («язык колыбели»). Обычно он совпадает с языком родителей или одного из них. В то же время под родным языком понимается и функционально первый язык [Там же, с. 187].

Согласно данным нашего социологического опроса, родным языком большинство респондентов I группы признают татарский (95.5%), русский язык является родным для 4.05% татар-респондентов. В качестве первого языка 90% респондентов-татар выбирают татарский язык, а 9.2% респондентов – русский язык. Как видим, в определении родного языка и первого языка у респондентов имеются некоторые различия, что, вероятно, связано с пониманием родного языка как языка этнической принадлежности.

Среди II группы респондентов-татар 66.6% родным языком считают татарский язык, одна респондентка 26 лет, идентифицирующая себя

татаркой, несмотря на хорошее владение татарским языком, в качестве родного языка указала русский язык. Молодой человек из смешанной семьи в качестве родного языка указал как татарский, так и русский языки, такая же картина наблюдается и в татаро-башкирской семье.

Представим результаты анкетирования о языке общения респондентов с родителями / детьми, родными и с друзьями. В таблице 1 приведены результаты опроса I группы

Таблица 1
Язык общения респондентов I группы в семейном общении и вне семьи %

место	язык	С родителями	С братьями и сестрами	С друзьями, знакомыми
город	только на родном	23.2	19.6	1.8
	в основном на родном	25	17.9	7.3
	в одинаковой степени на родном и русском	32.1	37.5	43.6
	в основном на русском	14.3	14,3	34.6
	только на русском	5.4	10.7	12.7
село	только на родном	71.8	60.7	15.5
	в основном на родном	19.7	25.6	44.8
	в одинаковой степени на родном и русском	6.7	8.6	31.9
	в основном на русском	0,9	3,4	7.8
	только на русском	0.9	1.7	2.5

Как показывают результаты исследования, в городских семьях распространено общение в одинаковой степени на родном и русском языках. Эта наблюдается при общении как с родителями (32.1%), так и с близкими родственниками (37.5%). Степень функционирования родного языка в городских семьях между детьми и их ро-

дителями выше, чем между близкими родственниками. Как видим, в общении детей между собой по всем показателям идет снижение активности родного языка в пользу русского. Так, например, если только на родном языке с родителями говорят 23.2% респондентов из городских семей, то с братьями и сестрами только на родном общается 19.6% респондентов. Вне семьи наблюдается резкое снижение активности функционирования родного языка, так, например, с друзьями только на родном языке общается всего 1.8% респондентов. Вне семьи молодое поколение в одинаковой степени общается на родном и русском языках (43.6%) или же в основном на русском языке (34.6%).

В сельской семье 71.8% детей с родителями общаются только на татарском языке, а с братьями и сестрами – 60.7%. Показатели варианта «в основном на родном» в семейном социуме меньше, а процент общающихся вне семьи «в основном на родном языке» резко отличается (44.8%).

Употребление вместо родного языка второго (русского) языка особенно заметно в небольших городах и поселках, где образование, в основном, ведется на русском языке. Однако, как показывает наш анализ, русский язык как язык семейного общения постепенно проникает и в сельскую семью.

Вторая группа респондентов, как уже говорилось выше, отличается возрастом и социальными ролями. Это, прежде всего, люди, сознательно пришедшие изучать язык, желающие научиться грамотно общаться на татарском языке. Как выяснилось в процессе общения, основной причиной посещения курсов для большинства респондентов является желание научиться разговаривать правильно, с соблюдением литературных норм татарского языка. Как правило, все владеют хорошим разговорным языком. Среди респондентов выделяется еще одна группа, которая нуждается в общении на родном языке, однако среда, в которой они проживают и работают, в основном, русская. Рассмотрим результаты опроса (см. табл.2).

Таблица 2
Язык общения респондентов II группы при семейном общении и вне семьи %

место	язык	С родителями /детьми	С братьями и сестрами	С друзьями, знакомыми
город	только на родном	20	20	13.4
	в основном на	0	0	6.6

родном			
в одинаковой степени на родном и русском	73.4	67.7	26.6
в основном на русском	0	6.7	39.6
только на русском	6.6	6.6	20

Как видно из таблицы, во всех сферах общение происходит преимущественно на русском языке. Интересны показатели респондентки 28 лет, выросшей в башкирско-татарской семье, где родными языками являются татарский и башкирский; идентифицирует себя башкиркой, при общении с родителями, наряду с родными языками, использует и русский язык; общение с братьями и сестрами происходит на татарском и русском языках, с друзьями – только на русском. Ответы данного респондента наглядно демонстрируют постепенный переход в разряд пассивных малофункционального языка.

В семейном общении у представителей второй группы имеются свои особенности: так, например, одна респондентка 42 лет, представительница второго поколения, проживающего в городе, ответила, что «в состоянии эмоционального покоя я думаю на русском, то есть когда говорю на татарском, то приходится переводить в уме с русского на татарский язык. Но, когда случаются моменты эмоционального возбуждения, татарское мышление само собой включается, и слова легко и непринужденно льются из моих уст. Красноречие на татарском языке открывается, и слова сами собой возникают и срываются с языка. Это, в основном, тематика воспитательная, то есть то, что я слышала от старшего поколения (бабушка, тетя, мама и т.д.)». Как видно из приведенного фрагмента интервью, в сознании респондента сохранились полученные в семье языковые установки, и они реализуются в речи в состоянии эмоционального возбуждения.

Три респондента, независимо друг от друга, указали процентное соотношение использования языков при общении с друзьями и близкими таким образом: на русском – 80%, на татарском – 20%.

Несомненно, приоритетным в общении является тот язык, на котором думает говорящий. В I группе картина такая (см. табл. 3):

Таблица 3

На каком языке вы думаете?
(ответы респондентов I группы)

На татарском (родном)	В основном на татарском	В одинаковой степени на татарском и русском	На русском	В основном на русском	На татарском, русском и английском
46.9	3.4	11.5	30.7	1.2	6.3

5.8% думающих на русском языке респондентов татарской национальности указывают родным языком русский.

Как показывают результаты анкетирования, 71.6% респондентов-татар, которые в качестве первого языка указали татарский язык, выбрали вариант «спонтанно перехожу с одного языка на другой язык»; 11.0% – «сложно переключаясь с языка на язык»; 21.9% – «использую в речи слова из разных языков»; 3.2% – «строю фразы на русском языке, потом перевожу на родной язык»; 12.3% – «строю фразы на родном языке, потом перевожу на русский язык». Таким образом, абсолютному большинству представителей молодого поколения татар переход с одного языка на другой во время общения не вызывает затруднений. В данном случае слово «спонтанно» имеет значение «инстинктивно, самопроизвольно, неожиданно», что указывает на неосознанное (подсознательное) переключение языкового кода.

Респонденты второй группы преимущественно думают на русском языке. Из их ответов вырисовывается такая картина: на татарском (родном) думают 7% респондентов, в основном на татарском – 2.38%, в одинаковой степени на татарском и русском – 14.2%, на русском – 55%, в основном на русском – 4.76%, на татарском, русском и английском – 4.76%. Не ответили на данный вопрос 11.9% опрошенных (см. табл. 4).

Таблица 4

На каком языке вы думаете? (ответы респондентов II группы)

На татарском (родном)	В основном на татарском	В одинаковой степени на татарском и русском	На русском	В основном на русском	На татарском, русском и английском
46.9	3.4	11.5	30.7	1.2	6.3

В процессе беседы были получены дополнительные такие ответы: «я не знаю, на каком языке я думаю, наверное, на русском» (женщина 57 лет); «в деревне у бабушки я думаю на татарском языке, потому что она не разговаривает на русском. Я с детства привыкла разговаривать с ней на татарском, а дома при общении с родителями и с друзьями я думаю на русском языке» (девушка 25 лет).

Многие респонденты, выбравшие ответ *«я думаю в одинаковой степени на татарском и русском языках»*, не могут четко объяснить причину, однако все указывают, что начинают думать на татарском языке в семейном общении с родителями и родственниками, так как с детства было так принято. Вне семьи они автоматически переходят на русский язык как в мыслительной, так и в речевой деятельности. В процессе наблюдения над группой было заметно, что в беседе с преподавателем респонденты всегда переходили на татарский язык. При этом для тех, кто *думает на татарском и в одинаковой степени на татарском и русском языках*, такой переход происходит автоматически, а у тех, кто *думает на русском; в основном на русском*, темп речи заметно снижается и на мыслительном уровне происходит перевод или же довольно длительный процесс выбора слов из имеющегося лексикона.

Язык, на котором думает билингвальная личность, очень сильно влияет на функционирование татарского языка в разных социумах. В последние годы в татарском языке, особенно в устной речи, наблюдается активное смешение языковых единиц татарского и русского языков. Основная причина кроется, как указывают респонденты второй группы, *в незнании нужного слова на родном языке (70.4%)*, в том, что *слишком долго объяснять на татарском языке (13.2%)*, *стараясь не использовать русские слова – 7 %*. Из 1 и 2 ответов 9.4% выбрали два варианта ответа (*не знают нужных слов и слишком долго объяснять на татарском*).

В первой группе основной причиной смешения языков в пределах одного коммуникативного акта в повседневном общении в абсолютном большинстве является *незнание нужного слова (68.4%)*; вторая наиболее распространенная причина – *слишком долго объяснять на татарском языке (23%)*; остальные 8.6% респондентов указывают, что *редко или совсем не употребляют русские слова в общении*. Нужно подчеркнуть, что показатели по рейтингу ответов практически схожи как в группе респондентов, думающих на татарском языке, так и в группе думающих на русском.

Объясняя причины смешения языков в пределах одного коммуникативного акта, многие респонденты молодого поколения признаются, что «это происходит спонтанно», «автоматически получается, я не замечаю», «так привычно, так сложилось в языке».

Однако в дополнение хотим отметить, что немаловажную роль в смешении языков играет психологический фактор. Факторы, влияющие на формирование мнения о второстепенности языка, которое окончательно сложилось к середине XX века, способствовали тому, что языковая личность стыдилась своего языка, всячески старалась, включая в свою речь слова и выражения из русского языка или же полностью переходя на русский язык, показать знание русского языка. Постепенно формировалась мода на смешение языков, что отразилось в речевом репертуаре билингвала. В настоящее же время, как показывают результаты опросов, интервью с респондентами разных возрастов, такая смешанная речь уже не признак престижности, важности, а скорее привычка, укоренившаяся в языке. Тем не менее среди респондентов среднего возраста еще бытует мнение, что это модно.

Современная языковая ситуация такова, что практически каждый носитель татарского языка владеет русским языком. Естественно, уровень владения не может быть одинаковым: если уроженцы городов и более молодое поколение владеют на среднем и / или высоком уровнях, то коренные жители сельских местностей, среднее и старшее поколение владеют русским языком на среднем и базовом уровнях. Так или иначе, подавляющее большинство современных людей являются билингвами, и в их повседневном общении довольно активно наблюдается смешение языков. Если на рубеже веков это явление было характерно для речи городских татар, где основным языком общения является русский язык, то наши исследования показывают, что в настоящее время даже в сельской местности, где основным языком общения является татарский язык, наблюдается активное смешение языков. Так, например, мы анализировали фрагменты разговорной речи в семейном общении и вне семьи респондентки 18 лет из сельской местности, первым языком которой является татарский язык. Приведем результаты анализа: при разговоре с бабушкой 90 лет практически не наблюдается смешение языков, всего было использовано 70 лексических единиц, среди которых нет ни одного слова из русского языка. При разговоре с мамой (51 год), с сестрой (22 года) было использовано 53 лексические единицы, из них 9.4% слов являются варваризмами (*хет* (хоть), *любой*, *нуу*,

вторник, хет среда (хоть среда), которые представлены в речевом репертуаре каждого из собеседников. При разговоре с подругой-студенткой 18 лет из сельской местности, родным первым языком которой является татарский язык, использовано 45 единиц, из них 13.34% – варваризмы. В отличие от предыдущих фрагментов бесед, в последнем случае используются целые фразы и части предложений из русского языка (*с меня хватит, но это того не стоит* и др.)

Эти данные демонстрируют постепенное увеличение русских слов и выражений в речи респондентки по мере выхода из семейного социума. В принципе такая ситуация является типичной для молодого поколения билингвов.

Таким образом, в современном активном билингвальном социуме язык повседневного общения по своему характеру является сложным и, в зависимости от места проживания языковой личности, коммуникативной ситуации, отличается. Как показало исследование, в современных условиях татарско-русский билингвизм активно развивается и проникает в такую устойчивую сферу, как семейный социум. Это явление наблюдается и в современных семьях, реализующих татарско-русский билингвизм, для членов которых первым языком является родной татарский язык.

Список источников

1. Габдрахманова Г. Ф., Сагитова Л. В. Государственные языки Республики Татарстан: множественность измерений. Казань: Институт истории им. Ш.Марджани АН РТ; Изд-во «Артифакт», 2015. 268 с.
2. Исхакова З. А. Двужычие в городах Татарстана (1980-90-е годы). Казань: Фикер, 2001. 191 с.
3. Исхакова З. А. Этноязыковые проблемы в современных национально-смешанных семьях Татарстана. *Tatarica*. 2015. № 2 (5). С. 7–14
4. Байрамова Л. К. Татарстан: языковая симметрия и асимметрия. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. 267 с.
5. Мустафина Д. Н. Функциональное развитие татарского языка и других региональных языков РФ и Европы в свете социолингвистической парадигмы: дис. ...док. фил. наук: Казань, 2012. 440 с.
6. Галиуллина Г. Р., Ильдарханова Ф. А., Галиева Г. И. Этнокультурные традиции как основа укрепления семьи (на примере Тетюшского муниципального района Республики Татарстан). Казань: Изд-во «Отечество», 2011. 118 с.
7. Gulshat Galiullina. Functional Features of the Mother Tongue in Modern Families in the Republic of Tatarstan // *Discourse and Practice of Biligualism* /Editor by Daniel Müller and Monika Wingender. Harrassowitz Verlag. Wiesbaden. Germany, 2020. Pp. 285–297.

8. Юсупов Р. А. Тәржемә һәм сөйләм культурасы. Казан: Татар. кит. нәшр., 2008. 240 б.

9. Юсупов Р. А. Тәржемә һәм дәрәс сөйләм мәсьәләләре. Казан: Татар. кит. нәшр., 2014. 287 б.

10. Сагдеева Ф. К. Проблемы культуры татарской речи в условиях активного двуязычия. Казань: Фикер, 2002. 128 с.

11. Салимова Д. А., Тимерханов А. А. Двуязычие и перевод: теория и опыт исследования. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 280 с.

12. Галиуллина Г. Р., Кадилова Э. Х., Хадиева Г. К. Современная татарская разговорная речь: идентификационные признаки и социальная дифференциация. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2020. 222 с.

13. Galiullina, G.R., Kadirova, Enze, Khadieva, Gulfiya. Language of family communication in the modern Tatar-Russian bilingual society. In: National academy of managerial staff of Culture and Arts herald Is.2, 2018. Pp. 267–269.

14. Ашрапова А. Х. Теоретические аспекты языковых контактов (на примере переключения кодов) // Современный мусульманский мир: электрон. журнал. 2018. № 1. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). Систем. требования: Pentium III, процессор с тактовой частотой 800 МГц; 128 Мб; 10 Мб; Windows XP/Vista/7/8/10; Acrobat 6 x. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-yazykovykh-kontaktov-na-primere-pereklyucheniya-kodov> (дата обращения: 28.05.2023)

15. Galiullina, G.R., Kuzmina, Kh.Kh., Kadirova, E.Kh., Khadieva, G.K., Abdrakhmanova A. Ai. Switching Codes In The Tatar Youth Socium In The Conditions of Bilinguism. // *Modern Journal of Language Teaching Methods*, Vol. 8, Issue 10, 2018. Pp. 264–269.

16. Галиуллина Г. Р., Кадилова Э. Х., Кузьмина Х. Х., Хадиева Г. К. Коммуникативная ситуация и выбор языка в билингвальном социуме // Казанская наука. 2019. № 2. С.109–120.

17. Словарь социолингвистических терминов / под ред. В. Ю. Михальченко. М.: Институт языкознания РАН, Институт иностранных языков, 2006. 312 с.

18. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация Рос. Академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. М: Языки славянской культуры, 2003. 568 с.

References

1. Gabdrahmanova, G. F., Sagitova, L. V. (2015). *Gosudarstvennyye yazyki respubliki tatarstan: mnozhestvennost' izmerenii* [State Languages of the Republic of Tatarstan: Multiple Dimensions]. 268 p. Kazan', Institut istorii im. Sh. Mardzhani AN RT; Izd-vo "Artifakt". (In Russian)
2. Ishakova, Z. A. (2001). *Dvuyazychie v gorodah Tatarstana (1980-90-e gody)* [Bilingualism in the Cities of Tatarstan (the 1980s–1990s)]. 191 p. Kazan', Fiker. (In Russian)
3. Iskhakova, Z. A. (2015). *Etnoyazykovye problemy v sovremennykh natsional'no-smeshannykh sem'ях Tatarstana* [Ethno-Linguistic Problems in Mod-

ern National-Mixed Families of Tatarstan]. *Tatarica*. No. 2 (5), pp. 7–14. (In Russian)

4. Bairamova, L. K. (2000). *Tatarstan yazykovaja simmetriya i asimmetriya* [Tatarstan: Linguistic Symmetry and Asymmetry]. 267 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

5. Mustafina, D. N. (2012). *Funktsional'noe razvitiye tatarskogo yazyka i drugih regional'nykh yazykov RF i Evropy v svete sotsiolingvisticheskoi paradigmy: dis. ...dok. fil. nauk* [The Functional Development of the Tatar Language and Other Regional Languages of the Russian Federation and Europe in the Light of the Sociolinguistic Paradigm: Doctoral Thesis]. Kazan', 440 p. (In Russian)

6. Galiullina, G. R., Il'darhanova, F. A., Galieva, G. I. (2011). *Etnokul'turnye traditsii kak osnova ukrepleniya sem'i (na primere Tetyushskogo munitsipal'nogo raiona Respubliki Tatarstan)* [Ethnocultural Traditions as a Basis for Strengthening the Family (based on the Tetyushsky municipal district of the Republic of Tatarstan)]. 118 p. Kazan', izd-vo "Otechestvo". (In Russian)

7. Galiullina, G. (2020). *Functional Features of the Mother Tongue in Modern Families in the Republic of Tatarstan. Discourse and Practice of Bilingualism*. Edited by Daniel Müller and Monika Wingender. Pp. 285–297. Harrassowitz Verlag. Wiesbaden. Germany. (In English)

8. Yusupov, R. A. (2008). *Tərcemə həm səjləm kul'turasy* [Translation and Speech Culture]. 240 p. Kazan, Tatar. kit. nəshr. (In Tatar)

9. Yusupov, R. A. (2014). *Tərcemə həm dərəs səjləm məs'ələləre* [Issues of Translation and Correct Speech]. 287 p. Kazan, Tatar. kit. nəshr. (In Tatar)

10. Sagdeeva, F. K. (2002). *Problemy kul'tury tatarskoi rechi v usloviyakh aktivnogo dvuyazychiya* [Problems of Tatar Speech Culture in the Conditions of Active Bilingualism]. 128 p. Kazan', Fiker. (In Russian)

11. Salimova, D. A., Timerhanov, A. A. (2012). *Dvuyazychie i perevod: teoriya i opyt issledovaniya* [Bilingualism and Translation: Theory and Research Experience]. 280 p. Moscow, FLINTA, Nauka. (In Russian)

12. Galiullina, G. R., Kadirova, E. Kh., Khadieva, G. K. (2020). *Sovremennaya tatarskaya razgovornaya rech'*:

identifikatsionnye priznaki i sotsial'naya differentsiatsiya [Modern Tatar Colloquial Speech: Identification Features and Social Differentiation]. 222 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

13. Galiullina, G. R., Kadirova, E., Khadieva, G. (2018). *Language of Family Communication in the Modern Tatar-Russian Bilingual Society*. In: National academy of managerial staff of Culture and Arts Herald. Is. 2, pp. 267–269. (In English)

14. Ashrapova, A. Kh. (2018). *Teoreticheskie aspekty yazykovykh kontaktov (na primere pereklyucheniya kodov)* [Theoretical Aspects of Language Contacts (based on code switching)]. *Sovremennyy musul'manskii mir: Elektron. zhurnal*. No. 1. 1 elektron. opt. disk (CD-ROM). Sistem. trebovaniya: Pentium III, processor s taktovoi chastotai 800 MGc; 128 Mb; 10 Mb; Windows XP/Vista/7/8/10; Acrobat 6 h. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-yazykovykh-kontaktov-na-primere-pereklyucheniya-kodov> (accessed: 28.05.2023). (In Russian)

15. Galiullina, G. R., Kuzmina, Kh. Kh., Kadirova, E. Kh., Khadieva, G. K., Abdrakhmanova A. (2018). *Ai. Switching Codes in the Tatar Youth Socium in the Conditions of Bilingualism*. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, Vol. 8, Issue 10, pp. 264–269. (In English)

16. Galiullina, G. R., Kadirova, E. Kh., Kuz'mina, Kh. Kh., Khadieva, G. K. (2019). *Kommunikativnaya situatsiya i vybor yazyka v bilingval'nom sotsiume* [Communicative Situation and the Choice of Language in a Bilingual Society]. *Kazanskaya nauka*. No. 2, pp. 109–12. (In Russian)

17. *Slovar' sotsiolingvisticheskikh terminov* (2006) [Dictionary of Sociolinguistic Terms]. Pod red. V. Yu. Mihal'chenko. 312 p. Moscow, Institut yazykoznaniya RAN, Institut inostrannykh yazykov. (In Russian)

18. *Sovremennyy russkii yazyk: Sotsial'naya i funktsional'naya differentsiatsiya* (2003) [Modern Russian: Social and Functional Differentiation]. Ros. Akademiya nauk. In-t russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. 568 p. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'ury. (In Russian)

The article was submitted on 03.06.2023

Поступила в редакцию 03.06.2023

Галиуллина Гульшат Раисовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
caliullina@list.ru

Galiullina Gulshat Raisovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
caliullina@list.ru

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© Эльзара Гафиятова, Лейсан Галявиева, Марина Солнышкина

LEXICAL PREDICTORS OF TEXT COMPLEXITY: THE CASE OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Elzara Gafiyatova, Leysan Galyavieva, Marina Solnyshkina

The article presents results of a comparative analysis of lexical complexity of educational texts in teaching Russian as a foreign language. The corpus size of the study is about 0.5 million words evenly distributed among six levels of language proficiency (A1-C2, Russian National System of Certification Levels of General Proficiency in Russian as a Foreign Language, further – RNSCL). The analysis algorithm is demonstrated based on B2 level texts, for which we estimated the values of the eight complexity predictors using the automatic analyzers RuLex (rulex.kpfu.ru) and RuLingva (rulingva.kpfu.ru): the number of tokens and types, sentence length, word length, lexical diversity (LD), terminological density, readability (MSIS) and frequency. B2 texts demonstrate significant differences in all the parameters, except for the word length. The validated B2 average word length is 2.26 syllables. The increase of lexical diversity from A1 to C2 is insignificant being within the range of 0.3 - 0.5. The complexity growth in RFL texts is accompanied by an increase of terminological density and the readability index. Since the RFL text is an important source of linguocultural information, the research findings may be useful to researchers, developers of educational resources and test materials, and teachers for text selection processes.

Keywords: academic text, text complexity, complexity predictors, readability, lexical diversity

В статье представлены результаты сравнительного анализа лексической сложности учебных текстов, используемых в практике преподавания русского языка как иностранного. Размер корпуса исследования составляет около 0.5 млн. слов и равномерно распределен между шестью уровнями владения языком (A1-C2, Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным, далее – РГССУ). Алгоритм анализа был продемонстрирован на материале текстов уровня B2, для которых с помощью автоматических анализаторов RuLex (rulex.kpfu.ru) и RuLingva (rulingva.kpfu.ru) были рассчитаны значения 8 предикторов сложности: количество словоформ и лемм, длина предложения, длина слова, лексическое разнообразие (ЛР), терминологическая плотность, читабельность (MSIS) и частотность. На основании полученных метрик данных параметров было осуществлено сравнение сложности текстов уровня B2, продемонстрировавшее существенные различия всех параметров за исключением длины слова. Типичной для уровня B2 следует признать среднюю длину слова в 2.26 слога. Рост лексического разнообразия от уровня к уровню незначительный и находится в диапазоне 0.3 – 0.5. Рост сложности текстов по РКИ сопровождается увеличением терминологической плотности и ростом индекса читабельности. Поскольку текст по РКИ является важным источником лингвокультурной информации, полученные выводы могут быть полезны исследователям, разработчикам учебных и контрольно-измерительных материалов, а также преподавателям в процессе выбора учебного текста.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексическое разнообразие, учебные тексты, сложность текста, предикторы сложности, читабельность

Для цитирования: Гафиятова Э. В., Галявиева Л. Ш., Солнышкина М. И. Лексические предикторы сложности учебных текстов по русскому языку как иностранному // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 33–44. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-33-44

Введение

Преподавание русского языка как иностранного (далее – РКИ), как и многие сферы общественной жизни, в настоящее время переживает

период коренных изменений. В первую очередь это касается не только и не столько целей, задач, методов, которые, безусловно, видоизменяются и постепенно пополняются новыми. Сегодня наи-

большее внимание эксперты уделяют отбору учебных материалов и ресурсов: новое время и новые условия требуют не только новых учебных текстов, но и пересмотра самих принципов и приемов их отбора. Первостепенным становится содержание текстов, их информативность, соответствие как лингводидактическим, так и профессиональным целям обучающихся. Последнее особо справедливо в рамках компетентного подхода, ядерным компонентом которого является текстоориентированность, предполагающая широкое использование научных, публицистических, художественных и других типов текстов. При этом целый ряд научно-исследовательских вопросов, связанных с параметрами учебных текстов, используемых в практике преподавания русского языка как иностранного, способами их отбора, до настоящего момента остаются малоизученными. В списке нерешенных исследовательских вопросов находятся, в первую очередь, вопросы оценки когнитивной сложности текста и его информативности, а также вопросы выявления лингвистической сложности. Таким образом, актуальность настоящего исследования определена высокой значимостью разработки алгоритма отбора учебного текста заданной сложности и его возможной адаптации для обучающихся с различным уровнем владения языком.

Известно, что восприятие и понимание текста в полной мере зависят от трех взаимосвязанных составляющих: (1) от когнитивной и лингвистической готовности читателя, (2) сложности текста и его соответствия психофизиологическому развитию обучающихся и уровню владения языком, а также (3) прагмалингвистической ситуации самого процесса чтения [1]. Каждая из составляющих требует отдельного рассмотрения как объект научного исследования. В рамках представленной статьи рассмотрена лексическая сложность и предложен авторский алгоритм отбора учебного текста по русскому языку как иностранному.

Современная научная парадигма имеет в своем распоряжении ряд методик оценки сложности текста, валидированных в корпусных и лингвостатистических исследованиях, в том числе для русского языка, и осуществляемых на основе параметризации текста [Там же]. Оценка такого рода традиционно имеет целью прогнозирование читательского адреса. В контексте преподавания РКИ целевая аудитория, то есть «читательский адрес» текста, определяется на основе уровня владения языком РГССУ, то есть уровня развития всех видов речевой деятельности [2].

Одним из наименее изученных вопросов в рамках обозначенной проблемы для текстов по

РКИ является вопрос их лексического разнообразия и его влияния на восприятие текста читателем. Каков оптимальный диапазон лексического разнообразия на различных уровнях владения языком? При каких значениях плотность новых слов становится столь высокой или низкой, что читатель утрачивает интерес и мотивацию к чтению? Поставленные исследовательские вопросы решены для ряда европейских языков, а расчет лексического разнообразия является необходимым условием при отборе учебных текстов и осуществлении лингвистической экспертизы учебных изданий во многих странах [3], [4], [5]. Исследования по сложности учебного текста на русском языке успешно осуществляются в ряде отечественных научных школ (см. [1]), однако референтные значения параметра «лексическое разнообразие» для текстов различных типов до сих пор остаются исследовательской нишей. Гипотеза исследования состоит в том, что лексическое разнообразие учебных текстов по РКИ увеличивается по мере усложнения учебного текста. Таким образом, представленное исследование имеет две взаимосвязанные цели: 1) Какова динамика лексического разнообразия в диапазоне текстов по РКИ от А1 до С2? 2) Каковы референтные значения лексического разнообразия текстов по РКИ на каждом из уровней от А1 до С2?

Обзор литературы

В современной научной парадигме сложность объекта трактуется как «количество информации, необходимой для его описания» [6, с. 54], следовательно, сам объект детерминирует как тип, так и способ оценки его сложности. При этом из всего многообразия характеристик объекта наиболее значимым признается (не)сводимость целого к элементам, то есть «идиоматичность» или «эмерджентность» [7]. Если объект признается идиоматичным, то его сложность трактуется как неаддитивная категория. Аддитивная (дескриптивная) сложность, трактуемая как сумма сложностей составляющих, свойственна объектам с простой структурой. Сложность идиоматичных объектов рассчитывается на основе «объема информации, необходимого для разрешения (уменьшения) неопределенности (неясности) в системе» [6, с. 55]. Таким образом, опираясь на данную основополагающую трактовку, можно рассматривать текст как аддитивную категорию только с высокой долей условности. Например, очевидно, что художественный текст не является только суммой входящих в него элементов, а его целое не сводимо к частям. Оценка неаддитивной сложности

текста весьма нетривиальна, она может осуществляться только на основе критериального подхода, то есть на основе оценки понимания текста читателем [8], [9].

Что касается текстов нехудожественных, то их сложность принято трактовать как структурную и рассчитывать на основе оценки количества элементов и многообразия связей между ними [1]. В качестве предикторов сложности текста как категории ученые называют до 200 разнородных параметров: морфологических, лексических, синтаксических и дискурсивных [10]. Преимущественное большинство экспертов, работающих в данной области, признают, что при всей значимости других параметров именно сложность используемой в тексте лексики составляет ядро его лингвистической сложности [11]. Оценка последней осуществляется на основе метрик лексических параметров: частотности, разнообразия, абстрактности и некоторых других [12]. К лексическому разнообразию как параметру текста и предиктору сложности – особое внимание ученых, поскольку именно это свойство текста может существенно изменить трудность его восприятия [13]. Определяя лексическое разнообразие (далее – ЛР) как «словарный запас, отражающий способность говорящего находить необходимые единицы лексикона» [14, с.1415], или «как диапазон, вариативность словарного запаса, реализуемого в тексте заданной длины» [15, с. 387], ученые справедливо указывают на его различия у каждой языковой личности. Автор генерируемого текста может сказать только о тех референтах, обозначения и наименования которых есть в его словарном запасе, а описание одного и того же объекта разными авторами всегда отличается выбором слов и их составом. Лексическое разнообразие является одним из критериев оценки письма, а также мастерства художников слова. «Языку писателя», на основании которого делаются выводы не только о самом писателе, но и литературно-художественной традиции и даже исторической эпохе, посвящены сотни исследований [16].

В дискурсивной комплексологии ЛР рассчитывается как отношение количества лемм к количеству словоформ в тексте [17]. Если ни одно из слов в тексте не повторяется, то ЛР = 1, а если лексических повторов в тексте очень много, то есть ЛР ниже 0,2, то текст такого рода, как правило, не только легок для понимания, но и весьма скучен. При многочисленных повторах утрачивается новизна, а сам текст несет минимальную информативность. Текст с низким ЛР способен демотивировать компетентного читателя, поскольку информативность такого текста весьма невысока [3].

Современные исследователи указывают на необходимость рассчитывать ЛР исключительно на текстовых отрывках не более чем в 1000 словоформ, поскольку высокая повторяемость функциональных и служебных слов будет давать более низкие показатели ЛР на текстах, длина которых превышает 1000 словоформ [18], [19]. Онлайн-анализаторы текста нового поколения, RuLingva (rulingva.kpfu.ru) и Rulex (rulex.kpfu.ru), осуществляют данные операции – деление на отрывки по 1000 словоупотреблений и вычисление среднего показателя ЛР – в автоматическом режиме.

Методы и материалы

Материал исследования составил корпус текстов по РКИ, созданный НИЛ «Текстовая аналитика» Казанского (Приволжского) федерального университета объемом 0.5 млн. словоупотреблений (Свидетельство 2020622254). В корпус вошли тексты 168 учебников по русскому языку как иностранному, используемых в практике преподавания в вузах РФ, а также тексты типовых тестов по РКИ. Заявленные авторами учебников уровни сложности текстов РКИ (A1- C2) верифицировались двумя способами: при помощи экспертного мнения, а далее – и при помощи автоматического анализатора текстов Rulex (rulex.kpfu.ru). RuLex – профайлер учебных текстов на русском языке (см. рис.1).

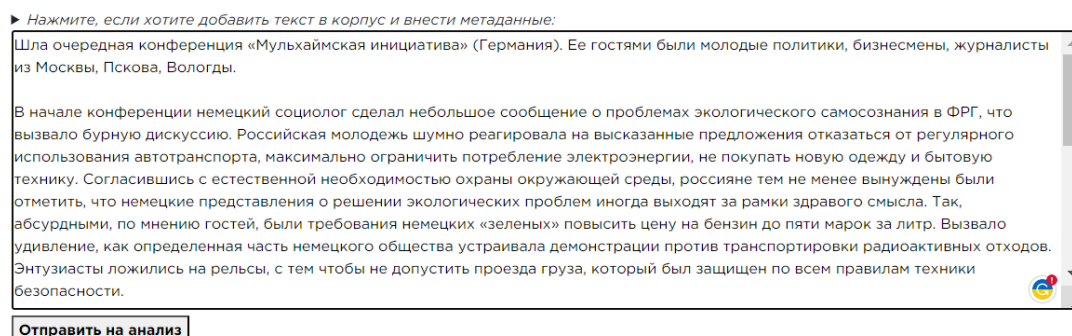


Рис. 1. Интерфейс RuLex

RuLex позволяет загружать текст объемом до 60000 слов и осуществлять автоматический анализ текста по 12 параметрам (см.рис 2), включая количество предложений, словоформ и слов (лемм), количество одно-, дву-, трех- и четырех-сложных слов, среднюю длину слов в слогах и буквах, среднюю длину предложений в словах,

индексы лексического разнообразия и читабельности (PSIS). Формула читабельности (сложности) Флеша-Кинкейда адаптирована для русского языка и валидирована в ряде отечественных и зарубежных исследований (см. [10], [12], [19], [20]).

6	Количество трёхсложных слов	66	i
7	Количество четырёхсложных слов	45	i

Количественные параметры			
	Показатель	Значение	Пояснение
1	Средняя длина предложения	15	i
2	Средняя длина слова (в слогах)	2.87	i
3	Средняя длина слова (в буквах)	6.77	i

Индекс читабельности текста i			
	Показатель	Значение	Пояснение
2	FKGL (MSIS)	9.94	i

Лексические параметры			
	Показатель	Значение	Пояснение
	Лексическое разнообразие	0.74	i

► Лингвистические термины			
► Естественно-научные термины			

Рис. 2. Список параметров RuLex

Отдельная функция сервера RuLex – извлечение терминов семи предметных областей (см. рис.3): лингвистической, естественно-научной, математической и др. При этом следует отдельно указать на то, что в ситуации отсутствия снятия омонимии [21] одно и то же слово может извлекаться в составе двух и более групп терминов. Таким образом, данная функция RuLex дополнительно демонстрирует внутриязыковую неоднозначность. Например, слово *тема* является термином лингвистики и термином изобразительного искусства (рис.3). Общеупотребительные слова и общенаучные термины также могут быть извлечены в составе терминологических групп отдельных предметных областей: предлог *до* и термин музыки *до*; *система* как общенаучный термин и термин информатики. Такого рода межпредметная омонимия и лексическая полисемия рассматриваются современными учеными

как валидированные предикторы когнитивной сложности, поскольку они отражают «неопределенность информации», заключенную в форме языкового знака, имеющего два и более значения [5], [13].

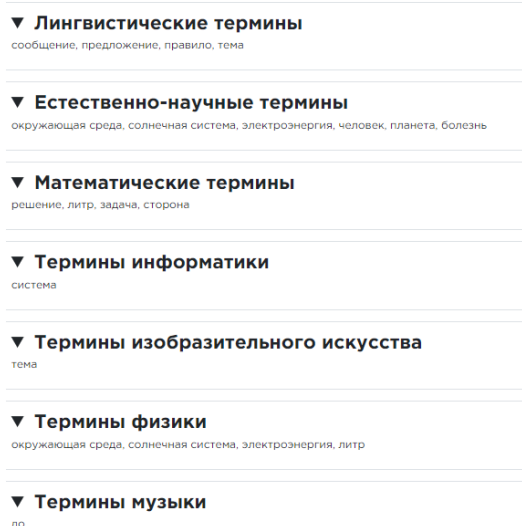


Рис. 3. Термины, извлекаемые Rulex

Немаловажной функцией RuLingva является оценка частотности лексики в диапазоне от первой тысячи наиболее частотных слов русского языка ($0K - 1K^1$) до 50000 по словарю О. Н. Ляшевской и С. И. Шарова [22] и визуализация данных (см. рис.4).

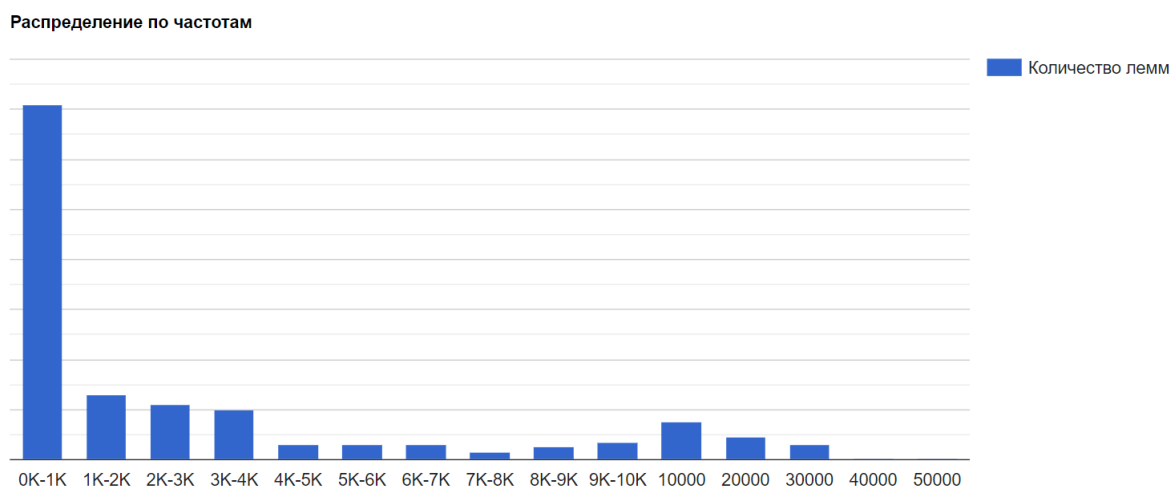


Рис. 4. Частотность лексики, рассчитываемая при помощи Rulingva

Аналогичной является и функция распределения слов по уровням владения A1-C2, предлагаемая современными лингвистическими онлайн-сервисами: для английского языка – TextInspector (textinspector.com), для русского языка: RuLingva (см. рис.5) и Текстометр (textometr.ru).



Рис. 5. Доли лексики A1-C2, рассчитываемые при помощи Rulingva

В рамках данного исследования для каждого из заявленных текстов были рассчитаны метрики следующих предикторов сложности: (1) количе-

¹ К маркирует 1000.

ство словоформ, (2) количество лемм, (3) средняя длина слова (в слогах), (4) средняя длина предложения (в словах), (5) индекс лексического разнообразия и (6) индекс читабельности (сложности) Флеша-Кинкейда (см. Табл.1-3), (7) количество терминов (терминологическая плотность текста). Выбор указанных количественных параметров обусловлен тем, что именно они являются базовым набором показателей, для которых рассчитаны и верифицированы референтные индексы, позволяющие осуществлять текстовую аналитику, то есть интерпретировать полученные при анализе текстов числовые показатели [23]. Отдельно следует указать, что индекс читабельности Флеша-Кинкейда традиционно используется для сравнительной оценки сложности различных текстов, включая тексты, генерируемые обучающимися, и тексты, предлагаемые при обучении РКИ. Во всех случаях единой валидированной шкалой при ранжировании текста по категориям коммуникантов является диапазон периода обучения в школе [14], [15], [19].

Результаты

В Таблице 1 предложены полученные в результате автоматического анализа типовых тестов по РКИ Второго сертификационного уровня из пособия Аверьяновой Г. Н. и др. [24] (тексты 1 – 4) и пособия Чепковой Т. П. [25] (тексты 5 – 7). Данные пособия были выбраны случайным образом для демонстрации алгоритма анализа исследования. При этом а priori предполагается, что каждый из текстов, включенных в пособие, независимо от типа формируемых / контролируемых навыков и вида речевой деятельности, должен находиться в диапазоне одного уровня лексической сложности, то есть полностью соответствовать лексическому минимуму B2.

Таблица 1
Предикторы лексической сложности текстов РКИ

№ текста	Уровень CEF R	Предикторы сложности					
		Кол-во словоформ	Кол-во лемм	Лексическое разнообразие	Ср. длина слова	Ср. длина предложения	Читабельность
T.1 [24, с.12–13]	B2	374	214	0,57	2,44	13,32	6,89

T. 2 [24, с.14–15]	B2	285	210	0,74	2,87	15	9,94
T. 3 [24, с.16–18]	B2	559	340	0,61	2,2	11,41	4,79
T. 4 [24, с.90]	B2	244	135	0,55	2,23	10,17	4,51
T. 5 [24, с.22–23]	B2	461	230	0,5	2,22	7,33	3,77
T. 6 [25, с.27–31]	B2	1196	471	0,39	2,22	12,08	5,19
T. 7 [25, с.65–67]	B2	648	291	0,45	2,17	12,96	5,22

Анализ показывает (см. табл.1), что изученные тексты демонстрируют широкий диапазон метрик каждого из параметров за исключением длины слова, которая находится в выбранных для демонстрации методики исследования текстах в пределах 2.17 до 2.87 слогов. Средние показатели *индекса лексического разнообразия* варьируются от 0,39 до 0.74, что свидетельствует о значительных различиях в уровнях когнитивной сложности, задаваемых данными текстами. Очевидными причинами столь разительных отличий индексов ЛР могут быть, например, различия в жанровой и стилистической характеристиках текстов: Текст 1 – фрагмент автобиографической повести В. Шаламова «Четвертая Вологда», Текст 2 – журнальная статья, а Текст 4 – предлагаемый в качестве образца пересказ сценария кинофильма «Ирония судьбы». Средние показатели *индекса читабельности*, как видно из табл.1, находятся в пределах от 3,77 (текст 5, индекс читабельности 3,77, то есть предназначен для носителей языка, имеющих начальное (4 класса) образование) до 9,94 (текст 2, индекс читабельности 9,94, то есть предназначен для носителей языка, имеющих незаконченное среднее образование (9 классов). Учитывая, что тексты 1–4 помещены в пособие типовых тестов второго сертификационного уровня (B2, РГССУ), естественно ожидать, что тексты будут демонстрировать приблизительно одинаковую читабельность и лексическое разнообразие. Однако расчеты по-

казывают, что различия между, например, текстами 2 и 4 весьма многочисленны (см. табл. 1). Обращение к самим текстам подтверждает количественные и качественные различия двух текстов даже на примере их фрагментов: текст 2, как указывалось, – фрагмент публицистического текста [24, с.14–15], текст 4 – пересказ сценария кинофильма «Ирония судьбы» [24, с. 90], который содержит значительно более простой синтаксис и преимущественно общеупотребительную лексику.

Сравнение долей лексики A1-C2, рассчитываемых при помощи Rulingva, подтверждает предположение о значительных различиях в их уровнях сложности.

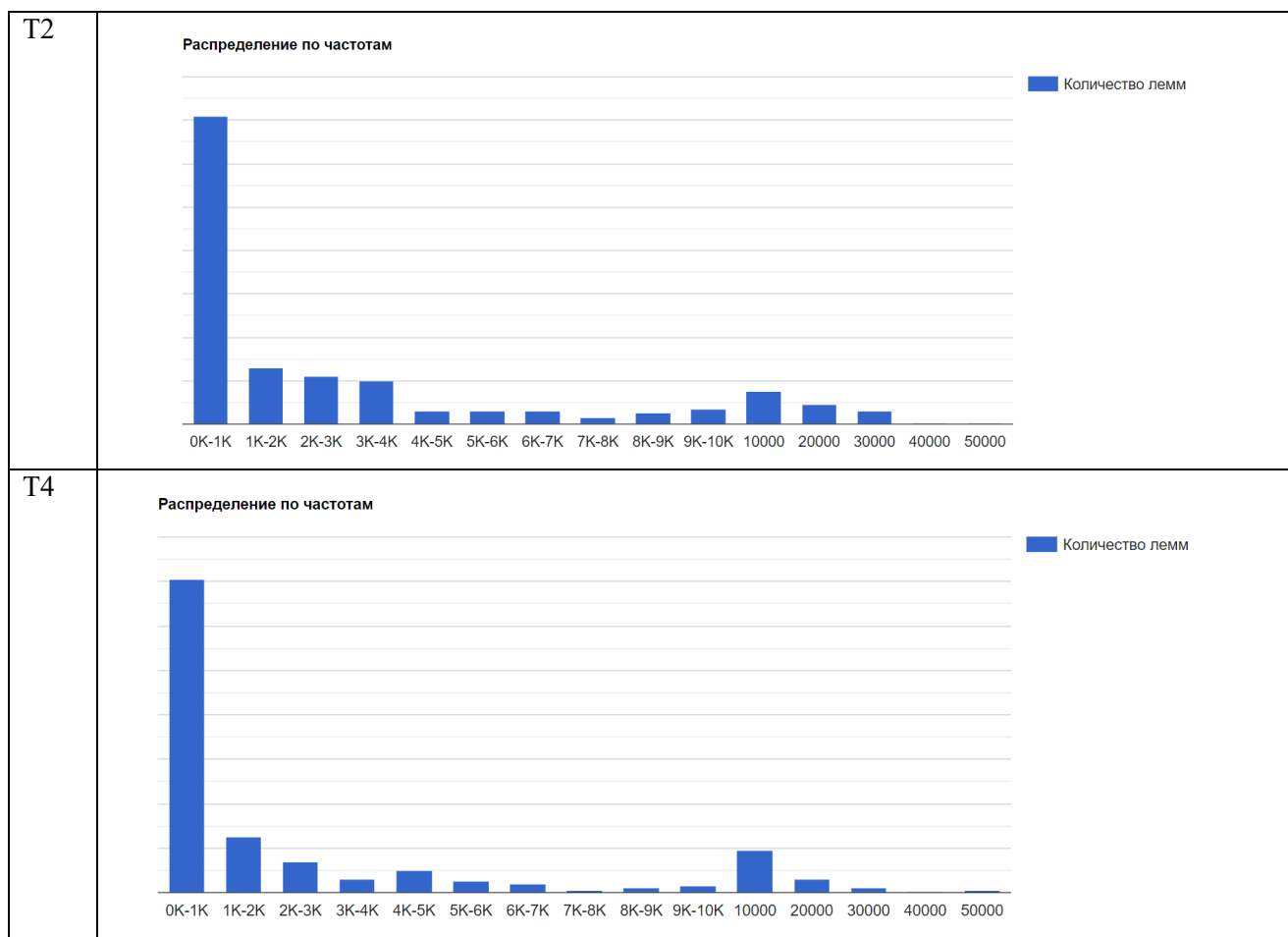
Таблица 2
Доли лексики A1-C2 в тексте 2 и тексте 4

Уровень	Текст 2		Текст 4	
	Леммы	Слово-формы	Леммы	Слово-формы
A1	83 (33.6%)	115 (40.35%)	81 (48.5%)	141 (57.79%)
A2	12 (4.86%)	14 (4.91%)	16 (9.58%)	22 (9.02%)
B1	51	53	31	36

	(20.65%)	(18.6%)	(18.56%)	(14.75%)
B2	49 (19.84%)	50 (17.54%)	16 (9.58%)	16 (6.56%)
	15 (6.07%)	16 (5.61%)	8 (4.79%)	9 (3.69%)
C2	37 (14.98%)	37 (12.98%)	15 (8.98%)	20 (8.2%)

Доля лексики уровня A1 в тексте 4 значительно больше, чем в тексте 2, (48.5% vs 33.6%), а доля лексики уровня B2 (заявленный авторами пособия уровень) – значительно меньше: 9.58% vs 19.84%. Обе метрики также являются предикторами сложности и дифференцируют тексты по составу лексики различных уровней (A1 – C2) в каждом из них.

Сравнение объемов разночастотных групп лексики так же однозначно показывает различия каждого из текстов: доля высокочастотной лексики (1 – 4К) отличается незначительно, но в тексте 2 присутствует низкочастотная лексика (7 – 8К), которая отсутствует в тексте 4, и доля лексики уровня 10000 выше в тексте 2, что также свидетельствует о его более высокой сложности (см. рис. 6).



Что касается терминологической плотности изучаемых текстов, то в тексте 2 было выявлено 20 терминов, среди которых 4 лингвистических термина (*сообщение, предложение, правило, тема*), 6 естественно-научных терминов (*окружающая среда, солнечная система, электроэнергия, человек, планета, болезнь*), 4 математических термина (*решение, литр, задача, сторона*), один термин информатики (*система*), один термин изобразительного искусства (*тема*), 4 термина физики (*окружающая среда, солнечная система,*

электроэнергия, литр) и один термин музыки (*до*). Для текста 4 количество терминов значительно ниже – 7 единиц, из них: лингвистический термин (*слово*), естественно-научные термины (*мужчина, рука, вода, сон*), термин изобразительного искусства (*свет*) и термин музыки (*до*).

Аналогичный алгоритм анализа был применен для всех текстов в корпусе, среднестатистические величины изучаемых 8 параметров всех текстов каждого из уровней представлены в табл. 3.

Таблица 3

Диапазон метрик предикторов сложности текстах А1-С2

Уровень	Кол-во текстов	Кол-во словоформ	Кол-во лемм	Лексическое разнообразие	Ср. длина слова	Ср. длина предложения	Читабельность	Кол-во терминов
A1	234	50-274	25 - 172	0,39 - 0,45	2,1 - 2,31	4,03 - 6,85	2,83 - 3,82	2 - 8
A2	169	327-611	169 - 251	0,41 - 0,5	2,14 - 2,35	9,7 - 14,3	3,4 - 6,7	2 - 12
B1	137	345-508	180 - 249	0,42 - 0,5	2,30 - 2,38	13,1 - 13,8	5,8 - 6,72	4 - 14
B2	132	212-291	137 - 177	0,64 - 0,65	2,29 - 2,56	12,65 - 19,27	5,75-9,69	6 - 25
C1	135	500-719	284 - 367	0,51 - 0,57	2,21 - 2,7	11,9 - 17,61	5,29-6,83	12 - 37
C2	121	365-823	206 - 382	0,52 - 0,61	2,45 - 2,79	13,04 - 22,25	6,82- 12,12	12 - 42

Как видим, в целом, от уровня А1 до уровня С2 наблюдается незначительный рост длины слова, однако данный показатель не превышает трех слогов. Положительная динамика наблюдается в следующих мерах: длина предложения, читабельность, терминологическая плотность. Длина текста и, соответственно, количество лемм авторы учебных текстов выбирают довольно произвольно: тексты уровня В2 в среднем оказались короче текстов В1, а некоторые из текстов С2 значительно уступают текстам В1 и С1 по длине. Динамика метрик параметра лексического разнообразия растет незначительно: от 0.39 (нижний показатель уровня А1) до 0.65 (наиболее высокий показатель, выявленный для уровня В2).

Обсуждение

Примечательно, что изученные тексты не демонстрируют стабильного роста рассчитываемых метрик. Особое значение в аспекте представленного исследования имеет индекс лексического разнообразия, применяемый, как указывалось ранее, для оценки повторяемости лексики текста. Ученые утверждают, что текст, имеющий более

высокий индекс лексического разнообразия, является более сложным [26], то есть индекс ЛР способен выступать индикатором сложности текста [27]. А. Н. Лапошина, М. Ю. Лебедева представляют референтные диапазоны для коэффициента лексического разнообразия публицистического текста (0,8) и учебного текста уровня В1 – 0,5 [28], однако наше исследование продемонстрировало, что тексты уровня В2 могут иметь и более низкие метрики ЛР, а положительная динамика величин данного индекса от А1 до С2, хотя и наблюдается, но весьма незначительна. Можно было бы ожидать, что тексты уровня А1 имеют заметно более низкий показатель лексического разнообразия, поскольку обучающиеся владеют меньшим словарным запасом, однако, справедливости ради, следует сказать, что диапазон лексического разнообразия, будучи ниже на уровне А1, чем на уровне С2, все-таки остается в пределах 0,3-0,5. Показательно, что данные выводы в целом совпадают с выводами ряда российских и зарубежных ученых [19], [28], [29].

Таким образом, гипотеза исследования оказывается частично подтвержденной: мы вправе

говорить о диапазоне лексического разнообразия учебных текстов по РКИ уровней А1-С2 в пределах 0,3- 0,5. Тексты с более низким ЛР не выявлены, а тексты, ЛР которых превышает индекс 0.5, как правило, являются первичными аутентичными текстами, предназначенными для носителей языка с высоким уровнем когнитивной и лингвистической готовности. Что касается читабельности, то она демонстрирует незначительные флуктуации и рост в диапазоне от А1 к С2. Корреляция между читабельностью (MSIS) и лексическим разнообразием (ЛР) не выявлена: независимо от уровня читабельности (от 2.83 до 12,12) тексты по РКИ обладают относительно средним уровнем лексического разнообразия.

Заключение

Отбор текстов для обучения РКИ на различных уровнях владения языком – краеугольный камень успеха образовательного процесса, поскольку уровень лингвистической сложности учебного материала играет в нем весьма важную роль. Предлагаемый алгоритм отбора текстов на основе 8 параметров – длина текста (в словоформах и леммах), предложения и слова, читабельность, лексическое разнообразие, терминологическая плотность, частотность лексики – суть параметры, способные объективно, на основе верифицированных референтных индексов дифференцировать тексты различных уровней. Актуальными для отбора текстов следует признать все указанные индексы, однако индексы «лексическое разнообразие» и «читабельность», имея установленные диапазоны референтных значений, обладают более высокой демонстрационной силой.

Таким образом, исследование лингвистических характеристик текстов по РКИ позволило выявить некую диффузность значений параметров изучаемых текстов, что может свидетельствовать об отсутствии строгих границ между текстами смежных уровней. В первую очередь это касается текстов, используемых для обучения различным видам речевой деятельности – чтению (Текст 2) и говорению (Текст 4). Следовательно, причиной «наложения» и некоторой диффузности параметров следует, очевидно, признать многожанровость используемых в практике РКИ текстов, отсутствие строгих границ между текстами смежных уровней. В первую очередь это касается текстов, используемых для обучения различным видам речевой деятельности.

Результаты осуществленного исследования предоставляют экспертам и исследователям алгоритм отбора текстов по РКИ для каждого из

шести уровней сложности, а данные о качественных и количественных различиях текстов уровней А1-С2 могут быть использованы учебными и практиками при разработке учебных материалов и в лингвистической экспертизе. Нормативы по лексическому разнообразию учебных текстов могут стать основой автоматического определения уровня текста и быть использованы, например, в онлайн-серверах и при отборе текстов с заявленным уровнем для учебных пособий и КИМов.

В качестве дополнительного вывода осуществленного исследования следует указать на подтвержденную валидность базового комплекса из восьми выбранных параметров, достаточных для установления различий в жанровой специфике текста. Для установления референтных значений каждого из параметров для текстов различных жанров, и в этом видится перспектива исследования, планируется провести дополнительный анализ с привлечением разножанровых текстов одного уровня сложности.

Список источников

1. Солнышкина М. И., Соловьев В. Д., Гафиятова Э. В., Мартынова Е. В. Сложность текста как междисциплинарная проблема: отечественная и зарубежная парадигмы // Вопросы когнитивной лингвистики. 2022. № 1. С.18–39.
2. Российская государственная система сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным (ТРКИ) (РГССУ) URL: <https://gct.msu.ru/testirovanie-TRKI/> (дата обращения: 27.12.2022)
3. Duran, P., Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. "Developmental Trends in Lexical Diversity" Applied Linguistics OUP 25/2, 2004. Pp. 220–242.
4. McCarthy, P. M., & Jarvis, S. 'vocd: A theoretical and empirical evaluation'. Language Testing, 24, 2007. Pp. 459–488
5. McCarthy, P.M., & Jarvis, S. MTLT, vocd-D, and HD-D: A validation study of sophisticated approaches to lexical diversity assessment, Behavior Research Methods, 42(2), 2010. Pp. 381–392
6. Романов В. Н. Техника анализа сложных систем. СПб: СЗТУ, 2011. 287 с.
7. Горлушкина Н. Н. Системный анализ и моделирование информационных процессов и систем. Санкт-Петербург: Университет ИТМО, 2016. 120 с.
8. Виноградова Е. М. Пропозициональный анализ художественного текста как основа его интерпретации // Известия Уральского государственного университета. 2006. № 41. С. 145–152.
9. Безруких М. М., Адамовская О. Н., Иванов В. В., Филиппова Т. А. Особенности зрительного восприятия и окулomotorной активности у второклассников при чтении текстов различной сложности // Новые исследования. 2017. №, 4 (53). С. 46 – 63.

10. Ivanov V. V., Solnyshkina M. I., Solovyev V. D. Efficiency of text readability features in Russian academic texts // *Komp'yuternaja Lingvistika i Intellektual'nye Tehnologii*, 2018. Pp. 267–283.
11. McCarthy, K. S., McNamara, D. S., Solnyshkina, M. I., Tarasova, F. Kh., Kupriyanov, R. V. The Russian language test: towards assessing text comprehension // *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 2019. №4. Pp. 231–247
12. Solnyshkina M., Solovyev V., Ivanov V., Danilov A. Studying text complexity in Russian academic corpus with multi-level annotation // *CEUR Workshop Proceedings. Proceedings of Computational Models in Language and Speech Workshop*, co-located with the 15th TEL International Conference on Computational and Cognitive Linguistics, TEL 2018. 2018. Pp. 1–11.
13. Graesser A. C., McNamara D. S., Louwerse M. M., et al. Coh-Metrix: Analysis of text on cohesion and language // *Behavior research methods, instruments, & computers*. 2004. Vol. 36, Is. 2. Pp. 193–202.
14. Fergadiotis, G., & Wright, H. Lexical diversity for adults with and without aphasia across discourse elicitation task. *Aphasiology*, 2011. Pp. 1414–1430.
15. Казачкова М. Б., Галимова Х. Н. Лексическое разнообразие текста как параметр сложности текстов // *Вестник Марийского государственного университета*. 2021. №3 (43). Т. 15. С. 384–390.
16. Кравченко А. В. «Язык писателя» как семиотический конструктор // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2014. №16. С. 21–29
17. Соловьев В. Д., Солнышкина М. И., Макнамара Д. С. Компьютерная лингвистика и дискурсивная комплексология: парадигмы и методы исследований // *Russian Journal of Linguistics*. 2022. Т. 26. № 2. С. 275–316.
18. Douglas Biber University Language: A corpus-based study of spoken and written registers // *Studies in Corpus Linguistics*, 2007. V.23. Pp. 624–627.
19. Вахрушева А. Я., Солнышкина М. И., Куприянов Р. В., Гафиятова Э. В., Климагина И. О. Лингвистическая сложность учебных текстов. // *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, БелГУ. 2021. №40 (1). С. 88–99
20. Мартынова Е. В., Солнышкина М. И., Мерзлякова А. Ф., Гизатулина Д. Ю. Лексические параметры учебного текста (на материале текстов учебного корпуса русского языка) // *Филология и культура. Philology and Culture*. 2020. № 3 (61). С. 72–80.
21. Гомон Д.Н. Проблема снятия омонимии // *Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 5: в 2 ч. Ч. 1*. Минск: «Белорусский Дом печати», 2011. С.166–170.
22. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник. 2009. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 26.12.2022)
23. Kupriyanov, R. V., Solnyshkina, M. I., Dascalu, M. and Soldatkina, T. A. Lexical and syntactic features of academic Russian texts: a discriminant analysis, *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*, 2022, № 8 (4). Pp. 105–122
24. Аверьянова Г. Н. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Г. Н. Аверьянова и др. М-СПб: «Златоуст». 1999. 112 с.
25. Чепкова Т. П. Русские фразеологизмы. Узнаем и учим: учеб. пособие / Т. П. Чепкова, Ю. Б. Мартыненко, Е. В. Степанян. М: ФЛИНТА. 2013. 107 с.
26. Richards, B. Type/Token Ratios: what do they really tell us? *Journal of Child Language*, 1987, № 14. Pp. 201–209.
27. To VT, Le T. Lexical density and readability: a case study of English textbooks // *Proceedings of the Australian Systemic Functional Linguistics Association Conference*. Melbourne, 2013. Pp. 61–71.
28. Лапошина А. Н., Лебедева М. Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // *Русистика*. 2021. Т. 19. № 3. С. 331–345.
29. Чурунина А. А., Солнышкина М. И. Ярмакеев И. Э. Лексическое разнообразие как предиктор сложности учебников по русскому языку // *Русистика*. 2023. № 2. (в печати).

References

1. Solnyshkina, M. I., Solov'ev, V. D., Gafiyatova, E. V., Martynova, E. V. (2022). *Slozhnost' teksta kak mezhdistsiplinarnaya problema: otechestvennaya i zarubezhnaya paradigmy* [Text Complexity as an Interdisciplinary Problem: Domestic and Foreign Paradigms]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*. No. 1, pp. 18–39. (In Russian)
2. *The Russian National System of Certification Levels of General Proficiency in Russian as a Foreign Language* (TORFL) (RGSSU) URL: <https://gct.msu.ru/testirovanie-TRKI/> (accessed: 12.27.2022). (In Russian)
3. Duran, P., Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. (2004). "Developmental Trends in Lexical Diversity". *Applied Linguistics OUP* 25/2, pp. 220–242. (In English)
4. McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2007). 'voca: A Theoretical and Empirical Evaluation'. *Language Testing*, 24, pp. 459–488 (In English)
5. McCarthy, P. M., & Jarvis, S. (2010). *MTLD, vocd-D, and HD-D: A Validation Study of Sophisticated Approaches to Lexical Diversity Assessment*. *Behavior Research Methods*. No. 42(2), pp. 381–392 (In English)
6. Romanov, V. N. (2011). *Tehnika analiza slozhnyh system* [Technique of Analysis of Complex Systems]. 287 p. St. Petersburg, SZTU. (In Russian)
7. Gorlushkina, N. N. (2016). *Sistemnyi analiz i modelirovaniye informatsionnykh protsessov i sistem* [System Analysis and Modeling of Information Processes and Systems]. 120 p. St. Petersburg, ITMO University. (In Russian)
8. Vinogradova, E. M. (2006). *Propozitsional'nyi analiz hudozhestvennogo teksta kak osnova ego interpretatsii* [Propositional Analysis of a Literary Text as the Basis of Its Interpretation]. *Izvestiya Ural'skogo*

- gosudarstvennogo universiteta. No. 41, pp. 145–152. (In Russian)
9. Bezrukikh, M. M., Adamovskaya, O. N., Ivanov, V. V. & Filippova, T. A. (2017). *Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya i okulomotornoi aktivnosti u vtoroklassnikov pri chtenii tekстов razlichnoi slozhnosti*. [Specifics of Visual Perception and Oculomotor Activity in Second-Graders When Reading Texts of Varying Complexity]. *Al'manakh "Novye issledovaniya"*, 4 (53), pp. 46–63. (In Russian)
10. Ivanov, V. V., Solnyshkina, M. I., Solovyev, V. D. (2018). *Efficiency of Text Readability Features in Russian Academic Texts*. *Komp'yuternaya Lingvistika i Intellekturnye Tehnologii*. Pp. 267–283. (In English)
11. McCarthy, K. S., McNamara, D. S., Solnyshkina, M. I., Tarasova, F. Kh., Kupriyanov, R. V. (2019). *The Russian Language Test: Towards Assessing Text Comprehension*. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*. No. 4, pp. 231–247. (In English)
12. Solnyshkina, M., Solovyev, V., Ivanov, V., Danilov, A. (2018). *Studying Text Complexity in Russian Academic Corpus with Multi-Level Annotation*. *CEUR Workshop Proceedings. Proceedings of Computational Models in Language and Speech Workshop, co-located with the 15th TEL International Conference on Computational and Cognitive Linguistics, TEL 2018*. Pp. 1–11. (In English)
13. Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M., et al. (2004). *Coh-Metrix: Analysis of Text on Cohesion and Language*. *Behavior research methods, instruments, & computers*. Vol. 36, Is. 2, pp. 193–202. (In English)
14. Fergadiotis, G., & Wright, H. (2011). *Lexical Diversity for Adults with and without Aphasia across Discourse Elicitation Task*. Pp. 1414–1430. *Aphasiology*. (In English)
15. Kazachkova, M. B., Galimova, H. N. (2021). *Leksicheskoe raznoobrazie teksta kak parametr slozhnosti tekстов* [Lexical Diversity of the Text as a Parameter of the Complexity of Texts]. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. V. 15. No. 3 (43), pp. 384–390. (In Russian)
16. Kravchenko, A. V. (2014). *"Yazyk pisatelya" kak semioticheskii konstruktor* ["The Writer's Language" as a Semiotic Constructor]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki*. No. 16, pp. 21–29. (In Russian)
17. Solov'ev, V. D., Solnyshkina, M. I., Maknamara, D. S. (2022). *Komp'yuternaya Lingvistika i Diskursivnaya Kompleksologiya: Paradigmy i Metody Issledovaniy* [Computational Linguistics and Discursive Complexology: Paradigms and Research Methods]. *Russian Journal of Linguistics*. V. 26. No. 2, pp. 275–316. (In Russian)
18. Douglas Biber *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers* (2007). *Studies in Corpus Linguistics*. V. 23, pp. 624–627. (In English)
19. Vahrusheva, A. Ya., Solnyshkina, M. I., Kupriyanov, R. V., Gafiyatova, E. V., Klimagina, I. O. (2021). *Lingvisticheskaya slozhnost' uchebnykh tekстов* [Linguistic Complexity of Educational Texts]. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaviya*. Belarusian State University. No. 40 (1), pp. 88–99. (In Russian)
20. Martynova, E. V., Solnyshkina, M. I., Merzlyakova, A. F., Gizatulina, D. Yu. (2020). *Leksicheskie parametry uchebnogo teksta (na materiale tekстов uchebnogo korpusa russkogo yazyka)* [Lexical Parameters of the Educational Text (based on the texts of the educational corpus of the Russian language)]. *Filologiya i kul'tura*. No. 3 (61), pp. 72–80. (In Russian)
21. Gomon, D. N. (2011). *Prblma snyatiya omonimii* [The Problem of Disambiguation]. *Karpovskie nauchnye chteniya: Sb.nauchnykh statei*. No. 5: v 2-kh chastyakh. Chast' 1. Pp. 166–170. Minsk, "Belarusskii Dom pečhati". (In Russian)
22. Lyashevskaya, O. N., Sharov, S. A. (2009). *Chastotnyi slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialah Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka)* [Russian Dictionary of Modern Frequency (based on the materials of the National Corpus of the Russian Language)]. Moscow, Azbukovnik. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (accessed: 26.12.2022). (In Russian)
23. Kupriyanov, R. V., Solnyshkina, M. I., Dascalu, M. and Soldatkina, T. A. (2022). *Lexical and Syntactic Features of Academic Russian Texts: A Discriminant Analysis, Research Results*. *Theoretical and Applied Linguistics*. No. 8 (4), pp. 105–122. (In Russian)
24. Aver'yanova, G. N. et al. (1999). *Tipovye testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Vtoroi sertifikatcionnyi uroven'. Obshhee vladenie* [Standard Tests in Russian as a Foreign Language. The Second Certification Level. General Proficiency]. 112 p. Moscow- St. Petersburg. Zlatoust. (In Russian)
25. Chepkova, T. P. et al. (2013). *Russkie frazeologizmy. Uznaem i uchim: ucheb. Posobie* [Russian Phraseological Units. Studying and Learning: A Study Guide]. Moscow, FLINTA 107 p. Moscow, FLINTA. (In Russian)
26. Richards, B. (1987). *Type/Token Ratios: What Do They Really Tell Us?* *Journal of Child Language*. No 14, pp. 201–209. (In English)
27. To, V., Le, T. (2013). *Lexical Density and Readability: A Case Study of English Textbooks*. *Proceedings of the Australian Systemic Functional Linguistics Association Conference*. Melbourne. Pp. 61–71. (In English)
28. Laposhina, A. N., Lebedeva, M. Yu. (2021). *Tekstometr: onlain-instrument opredeleniya urovnya slozhnosti teksta po russkomu yazyku kak inostrannomu* [Textometer: An Online Tool for Determining the Level of Complexity of a Text in Russian as a Foreign Language]. *Rusistika*. V. 19. No. 3, pp. 331–345. (In Russian)
29. Churunina, A. A., Solnyshkina, M. I. Yarmakeev, I. E. (2023). *Leksicheskoe raznoobrazie kak prediktor slozhnosti uchebnikov po russkomu yazyku* [Lexical Diversity as a Predictor of the Complexity of Textbooks on the Russian Language]. *Rusistika*. No. 2. (In print). (In Russian)

The article was submitted on 21.06.2023

Поступила в редакцию 21.06.2023

Гафиятова Эльзара Васильевна,
доктор филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
rg-777@yandex.ru

Галявиева Лейсан Шагиахматовна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанская государственная академия
ветеринарной медицины,
420029, Россия, Казань,
Сибирский тракт, 35.
g-leysan@mail.ru

Солнышкина Марина Ивановна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
mesoln@yandex.ru

Gafiyatova Elzara Vasilovna,
Doctor of Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
rg-777@yandex.ru

Galyavieva Leysan Shagiakhmatovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan State Academy of Veterinary Medicine,

35 Sibirskii Trakt,
Kazan, 420029, Russian Federation.
g-leysan@mail.ru

Solnyshkina Marina Ivanovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
mesoln@yandex.ru

«СМЕЙСЯ, ПАЯЦ, НО ПЛАКАТЬ НЕ СМЕЙ!...»

© Лариса Гордеева

“LAUGH, CLOWN, BUT DON'T YOU DARE CRY!...”

Larisa Gordeeva

The article examines the semantic history of linguistic units related to the nomination of persons in theatrical terminology. The subject of the study is the words *actor*, *clown*, *buffoon*, *gaer*, nominating “comic and funny” images. The article identifies a common source of the listed gallicisms, continuity in the definition of lexemes and stylistic markings of the units. We analyze the lexical role of foreign words, based on A. Pushkin’s texts, since of interest is a significant number of the units characterizing “actors” that were borrowed in the 17th–18th centuries; thus, we consider their connection with the etymology of these words and with their French prototypes. The Imperial Theater, created in 1756, caused significant changes in the cultural life of Russia, adapting foreign language terminology to new realities in the country. At the same time, this process is connected with events and with people, and in the 18th–19th centuries, on the same stage, you could see a French actress and a serf peasant’s daughter along with the son of a Kostroma merchant; there were Russian original musicians, Italian and French-speaking composers and conductors. The theater of the 18th–19th centuries was a combination of Western European and Russian art, acquiring the experience of foreign artists, adopting a foreign language without losing its original character, at the same time Russifying the foreign language vocabulary of dramatic art.

Keywords: recipient language, nomination, proto-language, gallicism, language unit, transliteration, correlate

В статье рассматривается семантическая история языковых единиц, относящихся к номинации лиц в театральной терминологии. Предметом исследования являются слова *актер*, *паяц*, *буффон*, *гаер*, номинирующие «комические, забавные» образы. Отмечается общий источник перечисленных галлицизмов, преемственность в дефиниции лексем, стилистическая маркированность единиц. На материале произведений А. С. Пушкина анализируется лексическая роль иностранных слов, так как интерес вызывает значительное количество единиц, заимствованных в XVII – XVIII веках, характеризующих «лицедеёв», вследствие этого рассматривается их связь с этимологией указанных слов и с французским прототипом. Императорский театр, созданный в 1756 году, повлек значительные изменения в культурной жизни России, адаптируя в стране иноязычную терминологию. Вместе с тем данный процесс связан и с событиями, и с лицами, а в XVIII – XIX вв. – на одной сцене – французская актриса и дочь крепостной крестьянки, сын костромского купца; русские самобытные музыканты и итальянские и франкоязычные композиторы, дирижеры. Театр XVIII – XIX вв. – это соединение западноевропейского и русского искусства; приобретая опыт иностранных артистов, принимающий язык, не теряя свой самобытный характер, вместе с тем и русифицирует иноязычную лексику драматического искусства.

Ключевые слова: язык-реципиент, номинация, праязык, галлицизм, языковая единица, транслитерация, коррелят

Для цитирования: Гордеева Л. П. «Смейся, паяц, но плакать не смей!...» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 45–50. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-45-50

*Смейся, паяц, но плакать не смей!
Я опять на подмостках. Мерцают опять
Одинокие рамы огни,
Мне придется сейчас хохотать...
А на сердце стоны одни!..*
А. Блок [1].

Полифункциональность языка свидетельствует о значительном количестве возможностей осуществления культурной, политической, социальной роли в обществе. Среди всего многообразия функций языка выделяется эстетическая – необходимость и желание посещать театральные представления существует всегда, а в результате

развития отношений с зарубежными странами в XVII–XIX вв. возникают новые формы драматического искусства.

Российские правители неоднократно принимают попытки организации в стране различного рода увеселительных мероприятий. В частности, несколько дат отмечается и в учреждении первого русского театра: так, Первый Царский театр создан в 1672 году русским царем Алексеем Михайловичем Романовым, а вторая дата (30 августа 1756 года) становится уже официальной, меняется и название – Императорский театр.

В создании Царского театра участвует государственный деятель Артамон Сергеевич Матвеев, который предлагает основать российский театр по образцу европейского. Именно Матвеев и создаёт первую актёрскую труппу, помощь в организации государственному деятелю оказывает священник из Германии Иоганн Готфрид Грегори [2]. Соответственно и происхождение номинации от франц. *troupe* ‘толпа’ через нем. *Truppe* – *труппа* [3, т. IV, с. 109]. Немецкий пастор приглашает итальянских, немецких и французских артистов, но первые *труппы* не вызывают интерес у зрителей, об этом вспоминает Александр Сергеевич Пушкин. Он пишет, что «первые *труппы*, появившиеся в России, не привлекали народа, не понимающего драматического искусства» и не привыкшего к его условиям» («О народной драме и драме «Марфа посадница» М. П. Погодина». 1830 г.) [4, с. 161]. Впоследствии совместно с иностранными *труппами* начинают выступать и русские *актёры*.

Как известно, все роли в первом русском театре исполняются мужчинами – *актёрами*, в Петербурге известными исполнителями мужских ролей являются переводчик, педагог и драматург Иван Афанасьевич Дмитревский и Алексей Фёдорович Попов. Лексема *актёр* также свидетельствует о времени появления театра, так как источники отмечают заимствование данной языковой единицы в используемом нами значении началом XVIII века. При этом адаптированный впоследствии фонографический облик галлицизм имеет не всегда, так, например, в 1739 году семантическая единица, имеющая польский и латинский источники *aktor*, *actor*, в языке-реципиенте транслитерируется как *актор*. Французское же заимствование *acteur* – ‘актер’ датируется началом XVIII и XIX вв. (1710, 1803) [5, I, с. 40]. Взаимодействие разных языков впоследствии приводит к укреплению французского коррелята. Однако, как показывает французский этимологический словарь, семантический комплекс у *actor* – это ‘беспокойно, громко произно-

сить’, в то же время *acteur* – ‘оратор’ (XV в.). Что же касается XVII в., то здесь следует отметить активизацию семы «комедиант» [6, с. 10]. Впоследствии *актеры* – это «те, которые лучше других персону свою представляют» [5, I, с. 40]. Другое направление получает лексема *комедиант*, образуя денотативный ряд с доминантой «лицедей». Сравним с французским источником: во-первых, отмечается сценическая направленность лексемы *актёр* – «... персонаж в пьесах Театра», во-вторых, формируется метафорический перенос, где об *актёре* говорят, как «об участнике какого-либо мошеннического действия» и «о человеке, который умеет хорошо притворяться. Участник весёлых игр, комедиант» [7, с. 19]. Несмотря на французский семантический комплекс, в котором в XVIII в. даётся прямое указание на лексему *комедиант*, а также на «мошенника» и «притворщика», в России в данный период отмечается только принадлежность галлицизма к театральной терминологии: «сие слово означает того, кто играет на театре роль в какой-нибудь драме; иначе комедиант» [8, I, с. 68]. Дифференциация намечается в следующем: «актер относится к лицу, которое играют, а комедиант к ремеслу, в коем упражняются». При этом уточняется: «те, кои для забавы своей играют иногда пьесы на домашних театрах, суть Актеры; они представляют лица, но не Комедианты, ибо играть комедию не есть ремесло их ...» [Там же]. Примечательно, что здесь наблюдается разграничение значений *комедиант* – «играет комедии», *актёр* – «играет пьесы». Хотя *актёров* трагического и комического жанров в русских театрах мы уже видим, например, у Пушкина: «Трагический актер заревет громче, сильнее обыкновенного...» [4, с. 8], и, напротив, «комический актер, он имеет преимущество и даже истинное достоинство» [Там же, с. 11]. Не принимают французский семантический комплекс и в XIX в., в 1860-х гг. *актёр* также только «театральный артист, сценический художник, играющий в театре, лицедей, личник. Старое значение скоморох» [9, с. 9]. Как видим, в 1803 г. Н. Яновский дифференцирует два понятия: *актер* и *комедиант*, а В. И. Даль отмечает у галлицизма старое значение «скоморох». У Д. Ушакова *актер* – «фр. *acteur*. Профессиональный исполнитель ролей в театральных представлениях». Что интересно, здесь уже проявляется и французское «Перен. Притворщик (разг.). Актерство – Занятие актера (редко). Перен. Притворство, рисовка (пренебр.)» [10, I, с. 24]. Таким образом, в начале XX в. отмечается профессиональная направленность галлицизма, но сохраняется

умение артиста притворяться, хотя это уже разговорный вариант.

В Императорском театре в 1757 году начинают принимать участие женщины-актрисы. Истории известны первые русские лицедеи – А. М. Мусина-Пушкина и сёстры Марья и Ольга Ананьины. Язык-реципиент реагирует на изменения в театральной труппе новыми номинациями: «Актриса. Действующая. Сие слово имеет в роде своем то же значение, что и в мужеском» [8, 1, с. 68]. Театр привлекает новых *актрис*, которые достигают совершенства в своей сценической деятельности, к выдающимся из них относят актрису П. Жемчугову-Ковалеву и дочь крестьянки Е. С. Семенову. Номинация отражает, как можем наблюдать, мужскую версию, но в то же время спустя несколько лет формируется и коннотативный компонент *актёрка* – «Актриса (простореч.). Плохая актриса (разг. пренебр.)» [10, 1, с. 24]. Языковые единицы в начале XX в. уже настолько ассимилированы в принимающем языке, что начинают образовывать и дополнительные переносные значения.

В то же время архаизированная сема «скоморох» в составе семантического комплекса лексемы *актер* встречается и у других французских заимствований.

За пояснениями обратимся к XI в., к истории формирования русского театра. Первые актеры – это музыканты, певцы, шутники, дрессировщики диких зверей, устраивающие «старинные народные театральные зрелища комического характера», или балаганы. Балаганами считаются представления для народа, в которых выступления *актеров* отличаются грубостью, сарказмом, что не соответствует художественному вкусу, сформированному под воздействием театрального искусства. Это находит отражение в языке: так, пренебрежительное отношение к балаганам в XIX в. ведёт к использованию новой лексической единицы, которая номинирует «несерьёзных, смешных» лиц в различного рода постановках. *Гаерами*, или шутами, скоморохами, называют тех, кто «ломается и дурачится для потехи черни» [9, 1, с. 349]. В то же время такой пейоративный компонент лексема имеет не всегда, в XVIII в. – это «ГАЕР 1730-е гг. (гаиер 1798), а, м. Фр. *gaillard*. Актер в народных играх; шут...» [5, 5, с. 81]. В XIX в. мы находим уже прямое указание на ироничное отношение к номинации галлицизма в словосочетаниях *гаер святочный* и *журнальный гаер*. Определения *святочный* и *журнальный* (оксюморон) и глаголы *смеются*, *забавляются* акцентируют внимание на несерьёзности происходящего: «Чему смеются басурмане? Разве гробовщик *гаэр* святочный?» («Гро-

бовщик») [11, 1, с. 460]; «Молодые писатели не будут ими забавляться, как пошлыми шуточками журнального *гаера*» («Отрывок из литературных летописей») [4, с. 67]. Можем также отметить в перечисленных цитатах и варьирование гласных фонем *е – э*, нормированный субститут *гаер* применяется в указанном веке, но вместе с архаизированным впоследствии вариантом *гаэр*, к тому же словари отмечают и вариант *гаир*, но чуть ранее. В XIX же веке словоформа ограничивается двумя разночтениями. В принимающем языке мы наблюдаем транссуффиксацию посредством усечения французской финали *gaillard* – *гаер*, *гаэр*, *гаиер*. Несмотря на то, что перечисленные словари прямо отмечают французский прототип у лексемы, в 1935 г. у лексикографа Дмитрия Николаевича Ушакова появляется другой источник с этимологическим комментарием: «нем. *Geiger* – ‘скрипач’, с архаизированной семемой «шут, паяц» [10, 1, с. 534] и достаточно большое количество новообразований с пометой *презр.*, среди которых два глагола *гаерничать*, *гаерствовать* в одном значении «паясничать, дурачиться, вести себя как гаер» и собирательное существительное *гаерство* – «шутовство, паясничанье, гаерское поведение», причём *гаерство* и *гаерствовать* в словаре отмечены как «книжн. презр.», в отличие от глагола *гаерничать* и прилагательного *гаерский*, которые используются только с презрительным коннотативным оттенком [Там же] (отсутствует помета *книжн.*).

Однако не только *гаер* известен в XIX веке как «шут», в таком же значении в этот период применяются и другие французские заимствования *паяц* и *буффон*. У лексемы *паяц* фиксируется несколько источников заимствования: франц. *paillasse* ‘шут, паяц’ и ит. *pagliaccio* ‘шут, паяц’, при этом у итальянского прототипа понятийно-предметная номинация – это «мешок соломы»: лат. *palea* ‘солома’. В лексикографических источниках отмечается также, что название произошло «от костюма шута в неаполитанской народн. комедии ... Оттуда же происходит нем. *Bajazzo* ‘паяц’» [3, т. 3, с. 224]. Метафорический перенос, предположим, связан со значением «мешок соломы» – неуклюжий, смешной человек (сравним: *сидишь как мешок*, *мешок для битья*, *мешком ударенный* и т. д.). Значение в Словаре Академии Российской за 1847 год *паяц* же только «шут» [12, с. 165], в словаре языка А. С. Пушкина *пальяс* также «паяц, гаер»: «Греч сказал мне предварительно: Плюшар в этом деле есть шарлатан, а я *пальяс*: пью его лекарство и хвалю его» («Дневник 1833 – 1835») [4, с. 550]. Близость семантического комплекса языковой единицы к *гаеру* можно наблюдать в этот период

в Церковно-славянском словаре, в котором описательный комплекс галлицизма *паяц* включает перечисленный выше компонент: «подкачельный гаер, шут между балаганными комедиями» [13, с. 163]. При этом к модификации, так же, как и с галлицизмом *гаер*, приводит французский прототип *paillasse*. Примечательно, что французское *-illa-* в обоих случаях ведёт к нивелированию согласных звуков в языке-реципиенте, ближе к праязыку оказывается словоформа у А. С. Пушкина – *пальяс*, в других коррелятах произносительные особенности французского *-ss-* приводят к варьированию: *паяс*, *паяц*. В начале XX в. у Ушакова остаётся только итальянский источник *pagliaccio*. Преимущество с ранее приводимыми определениями наблюдается в полисемантическом комплексе языковой единицы – это «1. Клоун в цирке, балагане (театр.). В ит. комедии масок – то же, что и Пьеро (театр.)», второе значение уже переносное «О человеке, к-рый неестественно ломается, кривляется, ведет себя шутком». Доминантный ряд проявляется в действиях «паясничать (разг.) Кривляться, ломаться» или «вести себя шутком, паяцем» [10, 3, с. 76]. Лингвист акцентирует внимание на итальянском источнике в значении «комедия масок» и одном из лицедеев Пьеро как непосредственном собирательном образе клоуна.

Следующее заимствование отмечается при Всероссийской императрице Анне Иоанновне – это *буффон* (1730), а правление Елизаветы Петровны предлагает уже другую версию *буффон* (1750). Тезаурус указывает на ит. *Buffone*, лексема номинирует «комического актера, актера-певца в опере-буфф. Шут, забавник. ...» или «комического персонажа (в итальянской комедии)» [5, 2, с. 174]. Мы вслед за М. И. Михельсоном относим лексему к французскому праязыку «от франц. *bouffon*, от *bouffer*, надувать щеки – это забавник» [14, с. 97]. Но французский источник не совсем отражает значение языковой единицы, а представляет скорее коллективное воплощение образа «смешного человека», поэтому толкователь русской фразеологии добавляет: «То есть *буффон* – это также актёр, но оперный и комический». Что интересно, ни в САРе за 1789 г, ни в СЦРЯ за 1847 указанная лексема не фиксируется, а у В. И. Даля [9, с. 129] определение представлено также через итал. «БУФ м. итал. в опере, обычно, бас, играющий забавные, шутовские лица», здесь же «Опера буфа, забавная, шутовская», впоследствии же словарь синтезирует фр. и ит. семы и закрепляет: «*Буффон* м. шутник, шут, забавный ломака; буфонить, шутить как шуты шутят, словами и приемами, корчить, ломаться. У него буфонистые приемы, шутовские» [Там

же]. Таким образом, мы наблюдаем синонимический ряд *корчиться, ломаться, притворяться* с доминантой *паясничать*, то есть *буффон* в принимающем языке тот же *паяц*. Связь с праязыком прерывается в XIX в., а уже в начале 30-х годов XX в. его принадлежность к итальянской опере даже не воспроизводится не только в лексеме *буф(ф)он*, где это «актер, исполнитель крайне комических шутовских ролей (театр). Перен. Шутник, балагур» [10, 1, с. 210], но и в части *буф(ф)* «в знач. неизм. прилаг. Комический, забавный *Театр-б. Опера-б. Бас-б.*» В то же время образуется ряд новых производных лексем, например, *буф(ф)онада* – «Сценическое представление, построенное на крайне комических, шутовских положениях (театр.). Перен. Неуместное, грубое шутовство», *буф(ф)онский* – «Прил. к буффон» [Там же]. Возможно, объяснение семантического разрыва с частью «итальянская опера» можно найти в фиксируемом Д. Ушаковым французском источнике *bouff* и, следовательно, *bouffon*. Таким образом, Толковый словарь Ушакова основополагающим принимает пояснение Михельсона, связанное с его французским *bouffon* – «забавник», в отличие от тезаурусов XVIII в. и В. И. Даля. В начале XXI в. фиксируется французская словоформа *буффон*, но сохраняется семантический комплекс итальянского прототипа – «шут, комический персонаж в итальянской опере 18 в.» [15, с. 119], в другом источнике галлицизм поясняется как «1) Актер, играющий комические роли в опереттах и водевилях; шут, паяц.» и «2) перен. устар. Тот, кто грубо шутит, насмехается над кем-либо» [16]. Переносное значение можно встретить у Пушкина: «*Прощай, на минуту: ко мне входят два буффона. Один маиор-мистик; другой пьяница-поэт; оставляю [не] тебя для них*» (разрядка наша – Л. Г.) [11, с. 184]. Наблюдается вариативность в транслитерации языковой единицы, можно предположить, что ротация связана с разными мотивирующими основами: у В. И. Даля – *буф*, а в Словаре русского языка XVIII века – опера-*буфф*, что впоследствии, возможно, приводит к лексемам *буффон* и *буффон*.

Итак, мы проанализировали несколько галлицизмов, обозначающих «забавного, смешного» лицедая. Исследуя словарные статьи, можно отметить стилистическую маркированность некоторых лексем, их принадлежность к театральной сфере, терминологизацию. Начнём с привычного и знакомого нам термина *актёр* – «театральный артист», лексема *гаер* также «актер», но «в народных играх» (в отличие от *актёра*, который играет роль в театре, лицедая (вспомним французское «притворщик»)), при этом пренебрежи-

тельное и высокомерное отношение к балаганам включает уничижительную сему у лексемы *гаер* – «шут, скоморох». Достаточно краток и лаконичен языковой знак у заимствования *паяц* – «шут», однако пейоративный коннотативный компонент вносит значение «подкачельный гаер» и умение «паясничать» (или лицедейничать?). Развитие театра в европейских странах привлекает в Россию новое заимствование *буффон*, однако значение «комический персонаж» с указанием «в итальянской комедии» не совсем ложится на языковую среду принимающего языка, поэтому у галлицизма формируется общепринятое и уже известное метафорическое значение «шут, забавник». По отношению к фонографическому облику наблюдается как побуквенная транслитерация (*актёр, актер*), так и транссуффиксация с ротацией (*гаер – гаэр, паяц – пальяс*), удвоение (*буффон, буфон*), что отражает общеизвестный процесс интерференции двух и более языков. Что касается употребления галлицизмов в 2000-х гг., то слова *гаер* и *паяц* можно признать устаревшими, так как они не находят отражения в современных лексикографических изданиях, в частности, в Словаре иностранных слов 2004 г., тогда как *актёр* и *буффон* фиксируются в тезаурусах XXI века.

Вместе с тем мы видим, что наиболее активный процесс заимствования лексических единиц в указанный период наблюдается из итальянского и французского языков. Здесь следует отметить влияние итальянского композитора, дирижера и органиста Катерино Альбертовича Кавоса, сыгравшего значительную роль в развитии оперного искусства; французских драматургов лёгкого жанра (водевиль) П. А. О. Пиис и П. И. Барре; Жан-Батиста Ланде, французского артиста, балетмейстера и педагога, основоположника хореографического образования в России. Также нельзя не отметить и влияние священника из Германии Иоганна Готфрида Грегори и других западноевропейских артистов, вокалистов и танцоров, композиторов, балетмейстеров и дирижёров, которые повлияли на актуализацию перечисленных языковых единиц в России.

Собирательный образ шута (*гаера, буффона* или *паяца*) представлен в сказках, разных исторических повествованиях, где, как правило, его изображают с улыбающимся и одновременно грустным выражением лица. При этом отмечается и основная функция таких *актёров* – это притворяться, лицедейничать, насмехаться и кривляться на потеху другим, хотя часто смех у шутов не ассоциируется с радостью, а связан с на-

значением и выполнением особой роли как в обществе, так и в театре.

Список источников

1. Блок А. Смейся паяц, но плакать не смей!.. URL: <https://www.culture.ru/poems/3168/smeisya-payasno-plakat-ne-smei> (дата обращения: 22.02.2023)
2. Грегори Иоганн Готфрид URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Грегори_Иоганн_Готфрид (дата обращения: 22.02.2023)
3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. III. М.: Прогресс, 1987. 832 с.; Т. IV. М.: Прогресс, 1987. 832 с.
4. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1950. 680 с.
5. Словарь русского языка XVIII века. Вып. 1 – 9. Вып.1. – Л.: Наука, 1984. 225 с.; Вып.2. – Л.: Наука, 1985. 247 с.; Вып.5. – Л.: Наука, 1989. 255 с.
6. Dauzat A. Dictionnaire etymologique de la langue française / A. Dauzat. Paris, 1961. 824 p.
7. Le Dictionnaire de l'Académie française. A Paris, 1798. Tom – Premier: A – K. 382 p.
8. Яновский Н. М. Новый словотолкователь, расположенный по алфавиту, содержащий разные в российском языке встречающиеся иностранные речения и технические термины, значения которых не всякому известно: в 3 ч. СПб., при Императорской Академии наук, 1803 – 1806. Ч.1. – 868 стб.; Ч. 2. – 964 стб.; Ч.3. – 1322 стб.
9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 ч. М.: Об-во любителей российской словесности, учр. при Имп. Моск. ун-те. Ч.1. 1863. 672 с
10. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935 – 1940. Т. 1. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ, 1935. 1562 стб. Т. 3. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1939. 1424 стб.
11. Словарь языка Пушкина: в 4 т. 2-е изд., доп. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М.: Азбуковник, 2000. Т. 1. – 982 с; Т.3. – 1284 с.
12. Словарь Академии Российской по азбучному порядку расположенный: в 6 ч. СПб.: При имп. Акад. наук. Ч.III. 1847с.
13. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской Академии Наук. СПб.: Тип. Императ. Акад. Наук, 1847. Т. IV. 489 с.
14. Объяснение всех иностранных слов (более 50000 слов), вошедших в употребление в русский язык, с объяснением их корней. По словарям: Гейзе, Рейфа и др. / сост. Михельсон. Изд. 7-е, добавленное 2-м т. М.: Типография Э. Лиссер и Ю. Роман на Арбате, 1877. 560 с.
15. Большой словарь иностранных слов. М.: ЮНВЕС, 2004. 784 с.
16. Ефремова Т. Ф. Толковый онлайн-словарь русского языка URL: <https://lexicography.online/>

explanatory/efremova/b/buffon (дата обращения: 22.02.2023)

References

1. Blok, A. *Smeisya payats, no plakat' ne smei!..* [Laugh, Clown, but Don't You Dare Cry!]. URL: <https://www.culture.ru/poems/3168/smeisya-payac-no-plakat-ne-smei> (accessed: 22.02.2023). (In Russian)
2. *Gregori Iogann Gotfrid* [Gregory Johann Gottfried]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Gregori_Iogann_Gotfrid (accessed: 22.02.2023). (In Russian)
3. Fasmer, M. (1987). *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* [Etymological Dictionary of the Russian Language: In Four Volumes]. T. 3. 832 p. Moscow, Progress. (In Russian)
4. Pushkin, A. S. (1950). *Polnoe sobranie sochinenii v 6 t.* [Complete Works in Six Volumes]. T. 5. Kritika i publitsistika. 680 p. Moscow, Gos. izd-vo khudozh. literatury., avtobiograficheskoe. (In Russian)
5. *Slovar' russkogo yazyka XVIII veka* (1984) [Dictionary of the Russian Language of the 18th Century]. Vyp. 1. 225 p. Leningrad, Nauka (1985). Vyp. 2. 247 p. Leningrad, Nauka, (1989). Vyp. 5. Leningrad, Nauka. (In Russian)
6. Dauzat, A. (1961). *Dictionnaire etymologique de la langue française* [Etymological Dictionary of the French Language]. 824 p. Paris. (In French)
7. *Le Dictionnaire de l'Académie française* (1798) [The Dictionary of the French Academy]. Tom – Premier: A–K. A Paris. (In French)
8. Yanovskii, N. M. (1806). *Novyi slovotolkovatel', raspolozhennyi po alfavitu, sodержashchii raznye v rossiiskom yazyke vstrechaiushchiesya inostrannye recheniya i tekhnicheskie terminy, znachenii kotorykh ne vsiakomu izvestno: v 3 ch.* [New Word Expositor, Arranged in Alphabetical Order, Containing Various Russian Expressions and Technical Terms, the Meanings of Which Are Not Known to Everyone: In Three Parts]. Ch.

3. 1322 stb. St. Petersburg, pri Imperatorskoi Akademii nauk. (In Russian)

9. Dal', V. I. (1863) *Tolkovyi slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 ch.* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language: In 4 Parts]. Ch.1. 672 p. Moscow. Ob-vo liubitelei rossiiskoi slovesnosti, uchr. pri Imp. Mosk. un-te. (In Russian)

10. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: V 4 t.* (1935–1940) [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Pod red. D. N. Ushakova. Moscow. Sov. entsikl., OGIZ, (1935) T. 1. Moscow. Gos. in-t “Sov. entsikl.”; OGIZ, 1562 stb. (1939) T. 3. 1424 stb. Moscow. Gos. izd-vo inostr. i nats. slov. (In Russian)

11. *Slovar' yazyka Pushkina: v 4 t.* (2000) [Dictionary of Pushkin's Language: In 4 Volumes]. 2-e izd., dop. Rossiiskaya akademiya nauk. In-t rus. yaz. im. V. V. Vinogradova T. 1. 982 p; T. 3. 1284 p. Moscow, Azbukovnik. (In Russian)

12. *Slovar' Akademii Rossiiskoi: v 6 ch.* (1847). [Dictionary of the Russian Academy: In Six Parts]. Ch. IV, 1536 stb. St. Petersburg, pri Imp. Akad. Nauk. (In Russian)

13. *Slovar' tserkovno-slavianskogo i russkogo yazyka: v 4 t.* (1847) [Dictionary of the Church Slavonic and the Russian Languages: In Four Volumes]. Tom III, 490 p. St. Petersburg, pri Imp. Akad. Nauk. (In Russian)

14. *Ob"iasnenie vsekh inostrannykh slov (bolee 50000 slov), voshedshikh v upotreblenie v russkii iazyk, s ob"iasneniem ikh kornei* (1877) [Explanation of All Foreign Words (more than 50,000 words) that Have Come into Use in the Russian Language, with an Explanation of Their Roots]. Po slovariam: Geize, Reifa i dr. / sost. Mikhel'son. Izd. 7-e, dobavlennoe 2-m t. 560 p. Moscow. (In Russian)

15. *Bol'shoi slovar' inostrannykh slov* (2004) [Large Dictionary of Foreign Words]. 794 p. Moscow, IuNVES. (In Russian)

16. Efremova, T. F. *Tolkovyi onlain slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Online Dictionary of the Russian Language]. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/b/buffon> (accessed: 22.02.2023). (In Russian)

The article was submitted on 26.04.2023
Поступила в редакцию 26.04.2023

Гордеева Лариса Павловна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
lp-gordeeva@mail.ru

Gordeeva Larisa Pavlovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
lp-gordeeva@mail.ru

УДК 81.139

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-51-57

НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА КАК ОБЪЕКТ КОНТРАСТИВНОГО АНАЛИЗА И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

© Евгения Двинова

NATIONALLY SPECIFIC VOCABULARY IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW AS A UNIT OF CONTRASTIVE ANALYSIS AND LEXICOGRAPHICAL INTERPRETATION

Evgeniia Dvinova

The article tackles nationally specific vocabulary and its place in the linguistic worldview. Our research is aimed at a linguistic and cultural analysis of words, whose semantics shows peculiarities of different ethnicities' worldview. The study material is based on data from different dictionaries and our personal observations. As part of the study, we consider three word groups. The first group includes particular words designating specific concepts, the second group – non-specific concepts, the third group – abstract nouns. Contrastive linguistics is focused on cultural and linguistic peculiarities of the language, as their understanding is essential for intercultural communication. By identifying common and different linguistic features, which is the foundation of the contrastive analysis, graduate students gain insight not only into the Russian language, but also into peculiarities of their mother tongue. Besides, by pinpointing language similarities they understand the affinity of different cultures. Using this approach, we enhance students' theoretical knowledge and practical skills of the Russian language. The experience, gained in the analysis of specific and abstract words, is also invaluable in translation practices, wherein an incorrect search for an equivalent in another language can bring in pseudo-correlates.

Keywords: contrastive linguistics, linguistic and cultural analysis, nationally specific vocabulary, pseudo-correlate, linguistic worldview

В статье рассматривается национально-специфическая лексика и ее место в языковой картине мира. Целью исследования является лингвокультурологический анализ слов, в семантике которых отражаются особенности видения окружающего мира представителями разных национальностей. Материалом для работы послужили данные различных словарей и личные наблюдения автора. В ходе исследования были рассмотрены три группы слов: в первую входят конкретные слова, обозначающие специфические концепты, во вторую – неспецифические, а в третью – абстрактные существительные. Особое внимание в курсе контрастивной лингвистики уделяется проблемам национально-культурной специфики языка, без понимания которой невозможна межкультурная коммуникация. Выявление общего и различного, на котором строится контрастивный анализ, позволяет магистрантам не только проникнуть в тайны русского языка, но и задуматься над особенностями своего родного языка. Кроме того, нахождение сходств приводит к пониманию общности культур разных стран. В рамках данного подхода углубляются как теоретические знания, так и совершенствуются практические навыки владения русским языком. Бесценен приобретенный опыт анализа конкретных и абстрактных слов и в переводческой деятельности, в процессе которой некорректный поиск соответствия в другом языке может привести к появлению псевдокоррелятов.

Ключевые слова: контрастивная лингвистика, лингвокультурологический анализ, национально-специфическая лексика, псевдокорреляты, языковая картина мира

Для цитирования: Двинова Е. О. Национально-специфическая лексика в языковой картине мира как объект контрастивного анализа и лексикографической интерпретации // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 51–57. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-51-57

Программа «Профессиональная коммуникация в международном деловом сотрудничестве» в рамках модуля «Межъязыковая и межкультурная коммуникация» предлагает магистрантам

курс по контрастивной лингвистике, в котором рассматривается языковая картина не только изучаемого иностранного языка (русского), но и своего родного.

Несмотря на то, что, с одной стороны, контрастивная лингвистика относительно новое научное направление, а с другой – тесно соприкасающееся с традиционными – сравнительно-историческим и типологическим, самостоятельный статус контрастивной лингвистики сегодня не вызывает сомнений, подтверждением чего является создание научных школ, ярким представителем которой является И. А. Стернин и его ученики (М. А. Стернина, А. В. Рузакова, Е. В. Макланова, М. А. Соломатина, Е. Ю. Ковалев, А. В. Книга и т. д.). Как справедливо полагает И. А. Стернин, контрастивная лингвистика имеет свою определенную цель – «сопоставительное изучение межъязыковых соответствий двух языков для выявления их различий» [1, с. 24], свой метод, теоретическую и практическую значимость как в области методики преподавания иностранных языков, так и перевода. Контрастивный анализ основан на сопоставлении единиц двух языков для выявления различий.

Чтобы прийти к осознанию специфики контрастивной лингвистики как науки, магистранты прежде всего должны понять разницу между сравнительно-историческим и типологическим исследованиями, тем более что вопросы типологии не могут не затрагиваться в данном курсе при рассмотрении универсальных понятий, присущих всем языкам. «Типология вскрывает законы предугадываемых явлений (*implication*), которые лежат в основе фонологической и, по видимому, морфологической структуры языков: наличие А подразумевает наличие (или, наоборот, отсутствие) Б» [2, с. 99]. Работа Р. О. Якобсона «Типологические исследования и их вклад в языкознание» открыла новые перспективы и для изучения лексической семантики, в русле которой поиск общего (универсального) и отличного должен натолкнуть иностранцев на размышления о национально-культурном своеобразии слова.

Таким образом, актуальность курса «Контрастивная лингвистика» определяется тем, что современная межкультурная коммуникация невозможна без понимания сходств и различий, которые определяют национально-культурную специфику каждого языка и являются основополагающими при сопоставлении языков. Аксиоматичность этого положения не исключает рассмотрения того, какое значение придается тому или иному понятию. Как отмечает Л. М. Малых, в контрастивной лингвистике в зависимости от цели исследований существует несколько на-

правлений: а) устанавливаются различия между исследуемыми языками, б) в равной степени изучаются сходства и различия, в) выявляются в первую очередь сходства, г) анализируются общие закономерности на основе сходств и различий [3, с. 44].

Не абсолютизируя ни один из подходов, можно отметить, что, хотя в контрастивных исследованиях в зависимости от выбранного ракурса на первое место выходят или сходства, или различия, они имплицитно подразумевают друг друга.

Сенсорно-рецептивный компонент языкового сознания вычленяет различия намного быстрее, нежели сходства, которые лежат на поверхности, тем не менее поиск общего в языках и культурах необходим для осмысления тех понятий, которые носителю языка кажутся очевидными. «Понятия, наиболее насущные, оказываются наименее доступны для понимания, самое известное – самым таинственным» [4, с. 9–10]. Необходимо отметить, что этот процесс весьма сложен для магистрантов-инофонов, так как каждый из них, считая свой язык уникальным, затрудняется в поиске похожего, сходного в других языках.

Картина мира, складывающаяся в процессе его освоения, в полной мере отражает особенности менталитета человека, сознание которого «пропускает» через себя всё увиденное и услышанное. «Концепция „картина мира“ предполагает, прежде всего, когнитивное содержание – информацию о способе познания людьми окружающего мира» [5, с. 35], поэтому данное понятие широко используется в философии, психологии, культурологии и, конечно, в контрастивной лингвистике.

Лексические единицы любого языка, в семантике которых преломляется окружающий мир, и придают своеобразие национальной языковой картине. Причем своеобразием отличаются и конкретные слова, обозначающие специфические концепты, и неспецифические – с разными прототипами, и абстрактные. В терминологии О. А. Корнилова это лексика групп А1, А2 и Б соответственно [6, с. 148–149]. При первичном предъявлении слов первой группы именно они кажутся иностранцам самыми трудными для понимания в силу специфичности самих реалий, например, *балалайка, баранка, лапти, изба, терем, крошка* и т. д. Но, как отмечает О. А. Корнилов, их специфика определяется экстралингвистическими факторами, рассмотрение которых в полном объеме и приведет к осознанию значения слова [Там же, с. 146]. Знакомство иностранцев со словом начинается с обращения к словарю. К сожалению, как показывает практика, сегодня первым лексикографическим источником у иностранцев,

изучающих русский язык, будет электронный переводной словарь. Но и обычный толковый словарь тоже не может раскрыть специфики слова в силу лимитируемости семантических компонентов его структуры и неориентированности на отражение национально-культурных компонентов.

В «Большом лингвострановедческом словаре» словарная статья включает в себя толкование, например, *баранка* – «традиционное русское хлебобулочное изделие из пшеничной муки в форме кольца» [7]. Кроме того, дается этимологический комментарий – слово произошло от глагола *обварить*, далее перечисляются виды этого изделия, указываются отличия баранок от сушек и бубликов. Весьма ценным для понимания значения является и визуальная «поддержка» в виде фотографий. Хотя такие слова не имеют соответствий в других языках, это не значит, что они недоступны для понимания носителями других языков. Сложность заключается в когнитивных способностях человека, в его желании глубоко изучить экстралингвистическую информацию.

Если в группу A1 входят слова, обозначающие специфические концепты, которых нет в другом языке, то в группу A2 – слова, называющие неспецифические, в какой-то степени универсальные концепты, например, *чай, чашка, печь, земля, лес, трава* и т. д. Китайские магистранты на вопрос, с каким цветом ассоциируется у них земля, называют желтый или коричневый. Как справедливо отмечает А. Вежбицкая, «Не все люди знакомы с морем или снегом, земля не везде коричневая (во многих местах она может быть по преимуществу красная, желтая или черная), и даже зелень травы зависит от количества в ней влаги и от расположения на открытом солнце (например, в Австралии местность, покрытая травой, скорее желтоватая или коричневая, чем зеленая)» [8, с. 233–234]. При рассмотрении слов этой группы у магистрантов создается иллюзия их «понятности», тем не менее даже такое простое и знакомое слово *чашка* в сознании носителей разных языков будет иметь разный прототип. А. Вежбицкая, описывая прототип «идеальной чашки», отмечает, что ее обязательными атрибутами являются ручка и блюдце [Там же, с. 217], и в то же время «...китайская чашка, маленькая, изящная, с тонкими стенками, без ручки и без блюдца, все-таки может считаться чашкой – пока из нее можно пить чай, в соответствующем окружении (на столе), пока ее можно поднести ко рту одной рукой» [Там же]. В представлении народов Средней Азии прототипическая чашка (пиала) также не имеет ручки. По справедливому замечанию О. А. Корнилова, в случаях, когда

речь идет о предметах материальной культуры, надо говорить не об универсальных прототипах, а «национально-специфических, существующих лишь в сознании и воображении представителей данной культуры и неизвестных представителям других культур» [6, с. 160]. Нельзя не отметить, что современное значение слова *чашка* при сохранении в структуре компонентов, отражающих форму предмета и основное предназначение «для питья», расширяется за счет сем, указывающих на другие функции: «для сервировки стола», «для хранения продуктов», «для еды». «Знание национально-специфических прототипов, общих для большинства языков концептов, – это составная часть когнитивной базы любого социума, объединённого общим языковым сознанием» [Там же, с. 162].

Таким образом, универсальные концепты приобретают в разных языках национально-специфическую окраску, поэтому семантизация слов, имеющих разные прототипы, требует комментария и дополнительной визуализации.

Наиболее сложны для понимания абстрактные существительные как на этапе их первичного предъявления обучающимся, так и в процессе дальнейшего осмысления. В каждом языке есть слова, являющиеся «культурно-этническими доминантами» [9], семантика которых таинственна и загадочна, например, в японском языке *ваби-саби* – ‘красота несовершенства’; *саудаде* – ‘тоска по ушедшему, ностальгия по утраченному’ в португальском; *лагом* – ‘умеренность во всём’ в шведском; *арбайдеглед* – ‘радость от работы’ и *хюгге* – ‘чувство уюта и комфортного общения’ в датском; *сису* – ‘то, что должно быть сделано, будет сделано’ в финском языке.

Интересно отметить, что в последнее время в Интернете появились сайты, на которых количественно очерчивается круг слов, необходимых для понимания той или иной культуры. Например, в корейском языке это будут *нунчхи* – ‘наблюдательность, догадливость, умение догадываться о намерениях собеседника без слов’; *кибун* – ‘состояние внутреннего равновесия и гармонии с миром’; *чон* – ‘душевность, сердечность’; *хан* – ‘печаль, вызванная несправедливостью и несвободой’; *эгё* – ‘искусство быть по-детски милой’; *нудам* – ‘ощущение морального долга’. Интересна интерпретация слова *хан* писателем А. Кимом: «„Хан“ — это внутреннее состояние человека, которое включает в себя великое неосуществленное желание. Это надежда, которая всегда впереди, и в то же время — неутолимая тоска. Такое объединенное состояние печали и света» [10].

В китайском языке к таким словам можно отнести *цзянху* – ‘ментальное пространство свободы’, *юаньфэнь* – ‘предопределение’, *чабудо* – ‘равнодушие к результатам своей работы, и так сойдёт’, *сацзяо* – ‘поведение девушки, копирующей маленького ребёнка’. Конечно, таких слов в каждом языке значительно больше, тем не менее их количественное «ограничение» связано прежде всего с необходимостью акцентировать внимание на наиболее значимых для данной национальной языковой картины ключевых понятиях.

Данные лексические единицы сложны для понимания не только потому, что в структуре их значения есть национально-специфический компонент, но и потому, что человек начинает искать корреляты в своем родном языке, а это зачастую может привести его к псевдокоррелятам. В связи с этим встаёт вопрос, возможно ли объективное описание семантики таких слов. Что сложнее – объяснять значение лакуны или слова другого языка, семантика которого кажется похожей?

Прежде всего следует иметь в виду, что за такими словами скрывается определенный «сценарий», который разворачивается по мере раскрытия сущности того или иного концепта. Например, эмотивное корейское слово *хан*, подобное русской *тоске* и португальскому *саудаде*, вбирает в себя национально-исторический контекст, связанный с колонизацией Кореи Японией и нанесенной стране психологической и физической травмой, ощущением подавленности, несправедливости и несвободы, что приводит к душевным переживаниям каждого человека. Таким образом, *хан* вмещает в себя и печаль, и тоску по неосуществленному.

Обращение иностранцев к толковому словарю не позволяет «уловить» разницу в значении таких слов, как *грусть* – чувство и состояние печали, легкого уныния; *печаль* – чувство грусти, скорби; *тоска* – душевная тревога, уныние.

В «Толково-понятийном словаре» А. А. Шушкова слова *грусть*, *тоска*, *печаль* наряду со словами *уныние*, *депрессия*, *меланхолия* входят в группу «Чувство, которое испытывает грустный человек»:

«Грусть – это такое чувство, которое вы испытываете, когда произошло какое-либо неприятное событие и вы находитесь в плохом настроении»;

«Печаль – чувство душевной грусти, а также связанное с этим чувством подавленное, унылое настроение»;

«Тоска – неприятное чувство, которое испытывает человек, когда сожалеет о каком-либо плохом событии, которое уже случилось, или по-

стоянно думает о чем-либо неблагоприятном, что может случиться в будущем»;

«Уныние – подавленное настроение»;

«Депрессия – психическое расстройство, выражающееся в подавленном угнетенном состоянии и сопровождающееся нарушением аппетита, сна, иногда мыслями о самоубийстве»;

«Меланхолия – это психическое состояние, характеризующееся приступами раздражительности» [11, с. 143].

Интересным и полезным лексикографическим изданием является «Новый объяснительный словарь синонимов русского языка» под редакцией Ю. Д. Апресяна, так как в нем представлена подробная информация о словах с учетом тончайших нюансов в их значениях, например, синонимы *тоска*, *уныние*, *печаль*, *грусть* различаются следующими смысловыми признаками:

1) «отношение человека к желаемому (субъект тоски и уныния, в отличие от субъекта грусти, склонен думать, что желаемое ему жизненно необходимо)»; 2) «связь чувства с особенностями характера человека (уныние в значительной степени обусловлено свойством личности, грусть может испытывать каждый)»; 3) «наличие или отсутствие у человека желания изменить ситуацию (оно налицо в случае тоски, но его нет при унынии)»; 4) «степень неприятности чувства (наибольшая в случае тоски, наименьшая в случае грусти)»; 5) «интенсивность, глубина и длительность чувств (тоска – интенсивное, длительное чувство; уныние – это не столько чувство, сколько общее состояние субъекта; грусть – относительно недлительное и неглубокое переживание)»; 6) «формы проявления чувства (уныние предполагает подавленность, апатию и бездеятельность, между тем как грусть предполагает лишь отсутствие оживления и никогда не препятствует нормальной деятельности субъекта)» [12]. Тоска, уныние, печаль и грусть свойственны только человеку. Данная словарная статья, предложенная магистрантам для анализа, нуждается в пояснениях.

В недавно вышедшем словаре-тезаурусе «Алфавит эмоций» Л. Г. Бабенко эмотивная лексика представлена по таким параметрам, как денотативно-идеографический, когнитивно-дискурсивный, функционально-семантический, что позволило всесторонне охарактеризовать эмоции как состояние, отношение, становление состояния, воздействие, внешнее выражение эмоций, эмоциональная характеристика, эмоциональное качество, человек как средоточие и носитель эмоций [13, с. 72].

Открывая словарную статью, читатель знакомится с типовой семантикой, например, чувство

легкого огорчения (*грусть*), тягостное ощущение от отсутствия интереса к чему-либо или делу (*скука*); *тоска* описывается как душевное томление, подавленное состояние, имеющее или не имеющее причины; утрата надежды, неверие в достижение желаемого [Там же].

В группу «Эмоциональное состояние» входят такие слова, как: *безнадежность, безрадостный, гнёт*, перен. *гнетущий*, перен., *грустить, грустно, грусть-тоска*, перен.-поэт, *депрессия, ипохондрия*, книжн., *мрак*, перен., *меланхолия, мрак, мрачный, пасмурно*, перен., *пессимизм, сплин*, устар., *тягомотина*, разг.-сниж. и т. д. В группу «Становление эмоционального состояния и отношения» – *взгрустнуть*, сов., разг, *загрустить*, сов., *мрачнеть, истосковаться, истерзаться*, сов., *пригорюниться*, сов., разг. и т. д.; в группу «Эмоциональное воздействие» – *безрадостный, гнетущий, грустный, давить, докучать* (разг.), *жалостливый*, разг., *заколебать*, разг.-сниж., *заунывный, мрачный, назойливый, наскучить, опостылеть*, разг., *печалить, подавлять* и т. д. В группу «Внешнее выражение эмоций» – *безрадостно, безутешно, горестно, горько, грустно, заунывный, кислый*, перен., неодобр., *меланхолический, мрачно, муторный* (разг.), *нахмуренный, неприветливый, нерадостный, нудный* (разг.), *печальный, пресный*, перен., разг., *скучный, смурной* (разг.), *унылый, хандрить*. Под рубрикой «Эмоциональная характеристика» помещены такие лексические единицы, как *апатичный, безнадежный, горестный, занудливый*, разг., *навязчивый, понурый, тягостный*, перен., *тяжелый*, перен. Слова *безнадежность, безрадостность, занудность, мрачность, пессимизм, придирчивость*, перен., *равнодушие, скептицизм* вошли в группу «Эмоциональное качество» [Там же, с. 72–77].

Как показывают эти примеры, в группы входят слова, сопровождаемые различными стилистическими пометами, что, безусловно, очень важно как для русскоговорящих, так и для иностранцев, так как позволит в дальнейшем избежать речевых ошибок. Важную роль для понимания такого явления, как многозначность, играет и помета, маркирующая переносное значение слова. Безусловно, знакомя иностранцев с данными группами слов, необходимо тщательно отбирать лексические единицы в соответствии с методической целесообразностью их «подачи» и уровнем владения языком.

В работе В. В. Колесова слова *грусть – тоска – печаль – скорбь – скука*, выражающие эмоции страдания, описываются в совокупности определенных признаков: типичных (1), глубинных (2), интенсивных (3) и длительных (4). Например,

для слова *грусть* это будут такие признаки, как горькая, тоскливая, глубокая, глухая, светлая, мрачная (2), безбрежная, безумная (3), бесконечная (4); для слова *тоска* – признаки горькая, душевная, сердечная, жгучая, смертная (1), глубокая, глухая, гнетущая, давящая, дикая, тяжелая, страшная и т. д. (2), безграничная, безмерная, безнадежная, безысходная, беспросветная, мучительная, невыносимая, неизбежная, томительная и т. д. (3); вечная (4) [14, с.6].

Такое описание семантики позволяет выявить «непохожесть» одного слова на другое при построении «ментальной матрицы» (в терминологии В. В. Колесова). На основе скрупулезно разработанной лексикографической характеристики слова можно переходить к контрастивному анализу.

При семантизации слов *грусть, тоска, печаль, скука* можно ориентироваться на их этимологию, но, как отмечает В. В. Колесов, данные «концепты имеют размытые этимологии, препятствующие установлению „зерна первосмысла“ – концептума» [Там же, с. 12]. Тем не менее, этимологический комментарий позволяет понять значение слова, исходя из первосмысла: *грусть* связана с глаголом *грызть* (мучить), *печаль* – с попечением, заботой, *тоска* – с беспокойством и стеснением духа, *скука* – с теснотой, надоедливостью. Выявление мотивационного признака значения, внутренней формы слова способствует и лучшему запоминанию его.

Интересны размышления над этими концептами в диссертационном исследовании Яо Жун. Рассматривая их в сопоставительном плане, автор предлагает «расшифровку» иероглифов, которая приведёт к пониманию сути концепта, например, иероглифы слова *тоска* (chou) имеют значение «осень» и «сердце» – в сердце (в душе) осень. С осенью связаны увядание природы, завершение жизненного цикла, поэтому данный концепт служит символом осени. Слово *скука* передается китайскими иероглифами ‘страдание’ и ‘скучно’. Внешняя часть второго иероглифа обозначает «дверь», а внутренняя – «сердце». Китайское слово *скука* не имеет полного эквивалента в русском языке, потому что объединяет два значения – «горько» и «скучно» [15, с. 85].

Так рождается яркий образ, помогающий проникнуть в глубину значения слова. Внутренняя форма слова является ярким примером того, что в названиях отражен значимый для данного языка мотивационный признак. В связи с этим можно предложить магистрантам самостоятельно провести этимологический анализ слов двух языков или на основе анализа, проведенного

преподавателем, обобщив результаты, сделать выводы.

Таким образом, в проведенном исследовании была рассмотрена национально-специфическая лексика как объект контрастивного анализа и лексикографического описания. Изучение и понимание особенностей национальной языковой картины мира невозможно без пристального внимания к лексической системе во всей ее изменчивости, подвижности и многогранности. В связи с этим представленные группы слов, обозначающие специфические и неспецифические концепты, а также выражающие абстрактные понятия, были проанализированы с достаточной полнотой, с учетом фоновых знаний, позволяющих выявить культурологическое своеобразие слова. Намеченные в исследовании подходы открывают новые возможности и перспективы, которые заключены в курсе контрастивной лингвистики.

Список источников

1. Стернин И. А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 288 с.
2. Якобсон Р. О. Типологические исследования и их вклад в языкознание // Новое в лингвистике. Выпуск 3. М.: Прогресс, 1963. С. 95–105.
3. Малых Л. М. К проблеме статуса контрастивной лингвистики // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. Вып. 2 (2). С. 44–48.
4. Эпштейн М. Н. Первопонятия: Ключи к культурному коду. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2022. 720 с.
5. Конопелько И. П. Сопоставительный анализ в исследовании и преподавании языка (из опыта воронежской школы сопоставительных исследований). Воронеж: РИТМ, 2019. 226 с.
6. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: КДУ, 2011. 350 с.
7. Большой лингвострановедческий словарь. М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. АСТ-Пресс, 2007. URL: <https://ruslingvostranovedcheskiy-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 21.04.2023)
8. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 411 с.
9. Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 540 с.
10. Ким А. «Хан» живет в душе корейца // Коммерсантъ, 2012. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1956681> (дата обращения: 28.04.2023)
11. Шушков А. А. Толково-понятийный словарь русского языка. М.: АСТ: Астрель: Хранитель. 2008. 988 с.

12. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Под ред. акад. Ю. Д. Апресяна. Москва; Вена: Языки славянской культуры: Венский славистический альманах, 2004. 1488 с. URL: https://ruslang.ru/text_noss2_title (дата обращения: 15.04.2023)

13. Бабенко Л. Г. Алфавит эмоций: словарь-тезаурус эмотивной лексики. Екатеринбург; Москва: Кабинетный ученый, 2021. 432 с.

14. Колесов В. В. Грусть-тоска в русском языковом сознании // Мир русского слова. № 3. 2017. С. 5–13.

15. Яо Жун. Концепты скука, тоска, грусть, печаль в русском языковом сознании (на фоне китайских концептов негативных эмоций): дис. ... канд. филол. наук: Санкт-Петербург, 2021. URL: <https://dissert.spbu.ru/zashchita-uchenoj-stepeni-spbgu/454-yao-zhun.html> (дата обращения: 20.04.2023)

References

1. Sternin, I. A. (2007). *Kontrastivnaya lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovaniya* [Contrastive Linguistics. Problems of Theory and Research Methodology]. 288 p. Moscow, AST, Vostok-Zapad. (In Russian)
2. Jakobson, R. O. (1963). *Tipologicheskie issledovaniya i ikh vklad v yazykoznanie* [Typological Studies and Their Contribution to Historical Comparative Linguistics]. *Novoe v lingvistike*. Vypusk 3, pp. 95–105. Moscow, Progress. (In Russian)
3. Malykh, L. M. (2009). *K probleme statusa kontrastivnoi lingvistiki* [Concerning the Problem of the Contrastive Linguistics Status]. *Vestnik Viat'skogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta*. Vyp. 2 (2), pp. 44–48. (In Russian)
4. Epstein, M. N. (2022). *Pervoponiatiya: Kliuchi k kul'turnomu kodu* [Primary Concepts: Keys to Cultural Code]. 720 p. Moscow, KoLibri, Azbuka-Attikus. (In Russian)
5. Konopel'ko, I. P. (2019). *Sopostavitel'nyi analiz v issledovanii i prepodavanii yazyka (iz opyta voronezhskoi shkoly sopostavitel'nykh issledovaniy)* [Comparative Analysis in Language Research and Teaching (Based on Evidence of the Voronezh School of Comparative Research)]. 226 p. Voronezh, RITM. (In Russian)
6. Kornilov, O. A. (2011). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye natsional'nykh mentalitetov* [Linguistic Worldviews as Derivatives of National Mindsets]. 350 p. Moscow, KDU. (In Russian)
7. *Bol'shoi lingvostranovedcheskii slovar'* (2007) [Unabridged Linguistic and Cross-cultural Dictionary]. Moscow, Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina. AST-Press. URL: <https://ruslingvostranovedcheskiy-dict.slovaronline.com/> (accessed: 21.04.2023). (In Russian)
8. Wierzbicka, A. (1996). *Yazyk. Kul'tura. Poznanie* [Language. Culture. Cognition]. 411 p. Moscow, Russkie slovari. (In Russian)
9. Zaliznyak, Anna A., Levontina, I. B., Shmelev, A. D. (2005). *Kliuchevye idei russkoi yazykovoi kartiny mira* [Key Ideas of the Russian Linguistic Worldview]. 540 p. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. (In Russian)

10. Kim, A. (2012). *"Khan" zhivet v dushe koreitsa* ["Han" lives in Every Korean's Soul]. Kommersant. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/1956681> (accessed: 28.04.2023). (In Russian)
11. Shushkov, A. A. (2008). *Tolkovo-poniatiinyi slovar' russkogo yazyka* [Explanatory and Conceptual Dictionary of the Russian Language]. 988 p. Moscow, AST, Astrel', Khranitel'. (In Russian)
12. *Novyi ob'yasnitel'nyi slovar' sinonimov russkogo yazyka* (2004) [New Explanatory Dictionary of Synonyms in the Russian Language]. Pod red. akad. Yu. D. Apresiana. Moscow; Vienna, Yazyki slavianskoï kul'tury: Venskii slavisticheskii al'manakh. 1488 p. URL: https://ruslang.ru/text_noss2_title (accessed: 15.04.2023). (In Russian)
13. Babenko, L. G. (2021). *Alfavit emotsii: slovar'-tezaurus emotivnoi leksiki* [Emotion ABC: Thesaurus of Emotive Vocabulary]. 432 p. Ekaterinburg; Moscow, Kabinetnyi uchenyi. (In Russian)
14. Kolesov, V. V. (2017). *Grust'-toska v russkom yazykovom soznanii* ["The Wearies" in the Russian Linguistic Worldview]. Mir russkogo slova. No. 3, pp. 5–13. (In Russian)
15. Yao, Rong (2021). *Kontsepty skuka, toska, grust', pechal' v russkom yazykovom soznanii (na fone kitaiskikh kontseptov negativnykh emotsii): dis. ... kand. fi-lol. nauk* [The Concepts of Boredom, Yearn, Sadness, Sorrow in the Russian Language Consciousness (in Contrast to Chinese Concepts of Negative Emotions: Ph.D. Thesis]. St. Petersburg. URL: <https://disser.spbu.ru/zashchita-uchenoi-stepeni-spbgu/454-yao-zhun.html> (accessed: 20.04.2023). (In Russian)

The article was submitted on 03.06.2023

Поступила в редакцию 03.06.2023

Двинова Евгения Олеговна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Российский государственный педагогический
университет имени А. И. Герцена,
191086, Россия, Санкт-Петербург,
наб. Мойки, 48.
deo1601@mail.ru

Dvinova Evgeniia Olegovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Russian State Pedagogical University named af-
ter A. I. Herzen,
48 Moika Embankment,
St. Petersburg, 191086, Russian Federation.
deo1601@mail.ru

НОМИНАЦИЯ В АСПЕКТЕ ЖЕНСКОСТИ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В РУССКОМ, ТАТАРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

© Татьяна Иванова, Альфия Юсупова

NOMINATION IN THE FEMININE ASPECT: TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE RUSSIAN, TATAR AND ENGLISH LANGUAGES

Tatiana Ivanova, Alfiya Yusupova

This article discusses the features characterizing the nominations of women that have developed in the linguistic system of the Russian, English and Tatar languages and determines the trends of modern word formation in relation to the name of the woman. These nominations are based on the agentive nouns of the Russian, English and Tatar languages with the meaning of femininity. The difficulty of studying this issue lies in the fact that nouns, denoting the female gender, are not always recorded in normative and special dictionaries, which reduces the possibility of assessing the usual or occasional nature of a particular lexical unit. Proceeding from this provision, we did not carry out the analysis of the fixed units with respect to this feature; however, the study uses the data on the frequency of the phenomenon presented in the corpus of the corresponding language. The article discusses the issues of word-formation that characterize this group of nouns and draws conclusions about the development trends in this area of nominations. The study is based on lexical units denoting the nominations of the woman and fixed by the corpora of the corresponding language in the period from 2000 to 2021. These units were selected by automated sampling and manually cross-checked. At the same time, we conducted a comparative analysis of this phenomenon in the Russian, English and Tatar languages to identify development trends. The study found that both traditional suffixes and new elements are used as word-building formants, which modify and supplement the meaning of the name based on their own semantics. The trend towards the absence of gender differentiation in a person's professional nominations is more characteristic of the English language.

Keywords: femininitives, word-formation characteristics, formant, name, comparative analysis, Russian, English and Tatar languages

В данной статье рассматриваются характерные особенности наименований женщины, сложившиеся в языковой системе русского, английского и татарского языков, в основе которых лежат агентивные существительные русского, английского и татарского языков со значением женскости, а также определяются тенденции современного словообразования по отношению к наименованию женщины. Трудность изучения данного вопроса состоит в том, что существительные, именующие женский пол, не всегда зафиксированы в нормативных и специальных словарях, что снижает возможность оценки узуальности или окказиональности той или иной лексической единицы. Исходя из данного положения, анализ зафиксированных единиц по данному признаку не проводился, однако привлекались данные по частотности явления, представленной в корпусе соответствующего языка. В статье также рассматриваются вопросы словообразовательных особенностей, которые характеризуют данную группу имен существительных, на основании которых делаются выводы о тенденциях развития данной области наименований в частности. Материалом послужили лексические единицы, обозначающие наименования женщины и зафиксированные корпусами соответствующего языка в период 2000–2021 гг. Данные единицы были отобраны методом автоматизированной выборки и перепроверены ручным способом. При этом проводится сопоставительный анализ данного явления в русском, английском и татарском языках для выявления тенденций развития. В ходе исследования установлено, что в качестве словообразовательных формантов используются как традиционные суффиксы, так и новые элементы, которые на основе собственной семантики видоизменяют и дополняют значение наименования. Тенденция к отсутствию у наименований человека по профессии дифференциации по половому признаку является более характерной для английского языка.

Ключевые слова: феминитивы, словообразовательные характеристики, формант, наименование, сопоставительный анализ, русский, английский и татарский языки

Для цитирования: Иванова Т.К., Юсупова А.Ш. Номинация в аспекте женскости: традиции и инновации в русском, татарском и английском языках // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 58–65. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-58-65

Введение

Вопреки убеждению многих, что наименования женщины и феминитивы – это новомодное явление в системе языка, обусловленное скорее социально-политическими причинами, а не закономерностями развития языковой системы, тем не менее язык является проводником необходимых обществу изменений, именно поэтому русскоязычное языковое пространство после бурного обсуждения явления феминизации и споров о его перспективах в языке обнаруживает существенное количество обозначений женщины, которые широко используется в речи.

Феминитивы и феминизированные слова сегодня являются одной из стадий развития лексической системы. В то же время эта область чаще всего подвергается острой критике со стороны общественности и ученых-языковедов в силу консервативности языковой системы в целом. К тому же в языке наблюдается тенденция к упрощению лексических конструкций, чему феминитивы, в некоторых случаях являясь параллельными конструкциями, мешают.

В данной работе проводится анализ словообразовательной системы русского, английского и татарского языков с целью вскрытия механизмов феминизации лексики для обозначения представителей отдельных социальных групп. В ходе исследования были установлены отдельные периоды ‘активности’ данного явления, а также отдельные тенденции в наименовании женщины русского, английского и татарского языка за период 2000–2021 гг.

Известно, что развитие языка фиксируется языковыми средствами, поэтому особенности образования наименований женщин в разных сферах занятости является актуальными для лингвистики в целом. Женщины в настоящее время активно осваивают новые сферы деятельности, что отражается непосредственно на языковых процессах номинации, которые можно проследить на основании корпусных и словарных данных.

Также рассматривается ряд вопросов, связанных с проблемами номинации в двух языках: вопрос состава номинативных единиц, обозначающих наименования лиц женского пола, используемых как в русском, так и в английском и татарском на протяжении многих лет становления языка.

Исследование проводилось на выборке имен существительных женского рода русского, та-

тарского и английского языков, которые обозначают женщину по какому-либо признаку. Данные лексические единицы были отобраны по Корпусу современного американского английского языка (СОСА), Национальному корпусу русского языка (НКРЯ) и Письменному корпусу татарского языка (ПКТЯ). Существенным критерием отбора являлся факт встречаемости зафиксированных единиц на страницах интернет- и печатных изданий русского, татарского и английского языка. Основным критерием отбора являлось наличие в семантике отбираемых существительных компонента ‘наименование женщины’ по профессиональному признаку. Лексемы отбирались на основании следующих критериев: имена существительные единственного числа женского рода, являющиеся наименованием лица; по словообразовательным признакам – *nomina feminina*; выбранные единицы проверялись вручную, так как при автоматическом отборе во многих случаях омонимия не была снята. Временной промежуток – 2000–2021 гг.

Языковая номинация всегда привлекала внимание лингвистов, исследующих языковые системы в целом и словообразование в частности. Особенности процесса номинации рассматриваются в работах многих отечественных и зарубежных лингвистов, таких как Т. Акерман, В. В. Беркутова, Е. А. Земская, В. Г. Гак, А. С. Прохорова, Р. Лакофф, С. Д. Кацнельсон, И. В. Ерофеева, В. Н. Телия, Н. М. Шанский, И. В. Фуфаева и других.

Процесс номинации связан, согласно В. Г. Гаку, включает несколько факторов взаимодействия: процесс наименования совершается именуемым субъектом и воспринимается слушающим [1, с. 241]. Способы номинации, как отмечают лингвисты, во всех языках одинаковы, хотя и отличаются по количественным характеристикам. Как правило, способы номинации связаны со структурой и семантикой новообразований, поэтому изучаются в рамках словообразования отдельно. Применительно к английскому языку Н. Б. Мечковская, например, выделяет морфемную и семантическую деривацию, а также образование многокомпонентных наименований и заимствование [2, с. 102].

Большое количество номинаций происходит, как правило, в эпоху бурных изменений общественной жизни, например в связи с экономическими, социальными или политическими преобразованиями. Так, в конце XX столетия изменил-

ся социальный статус женщины, открывая перед ней возможности профессионального роста.

Согласно современным тенденциям языкознания, «феминитивы – это слова женского рода, альтернативные или парные аналогичным понятиям мужского рода, относящимся ко всем людям независимо от их пола» [3]. Однако достаточно часто к феминитивам относят также наименования женщин по какому-либо признаку, в том числе профессиональному, например *летчица, директриса*, которые наряду с существительными мужского рода обозначают профессии [4].

В номинации новообразования в сфере профессиональной деятельности занимают важное место. Достаточно большую часть новообразований составляют номинации женщин по профессии и роду деятельности.

2. Наименования лиц женского пола в русском и татарском языке

Поскольку в русском языке существует возможность наименования человека по роду деятельности с помощью устоявшихся аффиксальных моделей, достаточно сложно представить такую модель наименования, которая предусматривала бы намеренное подчеркивание полового признака (так называемые наименования общего рода выражают скорее профессиональную занятость, чем половой признак). Нормативно подобные имена существительные «выступают как коррелятивные к мужским и производные от них по форме» [5], но выражения полового признака в этих случаях «редки и производят впечатление аморальности» [Там же, с. 148]. «Даже те исследователи, которые отстаивают точку зрения, что феминитивы вытесняют существительные мужского рода, употребленные применительно к лицам женского пола при идентификации „женскости“ посредством контекста (*врач пришла или молодая врач*), не отрицают, что активизация феминитивов, характерная для конца XX – начала XXI в., стилистически ограничена разговорной речью и языком СМИ...» [4, с. 46].

Существующий механизм словопроизводства женских номинаций от мужских (*работник – работница, программист – программистка; табиб-табиба, галим-галима, шагыйрь-шагыйрэ* и т. д.) не распространяется на отдельные обозначения лиц по должности, профессии и т. п. Вместо них используются имена существительные мужского рода, которые как наименования общего рода могут использоваться по отношению к сфере занятости женщины, например *профессор, инспектор* и др. [6, с. 293]. В. В. Виноградов в этой связи отмечал, что «в категории мужского рода ярче выражена идея лица, чем идея пола

(ср. *человек* и отсутствие формы *человечица*)» [7, с. 62].

В настоящее время существует много популярных в молодежной среде новых слов, обозначающих женщину, в словообразовательных моделях которых активно используются традиционные суффиксы: *блогер – блогерка, гинеколог – гинекологиня*.

Образования наименований женщины в русском языке чаще всего происходит морфемным способом: к существующей основе, в том числе наименованию мужского пола, добавляются префиксы или суффиксы (конфиксы), имеющие в качестве семы значение ‘женскости’, например, суффикс *-к-* (*претендентка, абитуриентка, вертихвостка*), суффиксы *-щиц-, -ниц-, -иц-* (*уборщица, хранительница, изгнанница, проводница*), суффиксы *-ис-* и *-есс-* (*директриса, баронесса*) [6], [8], [9]. Суффиксы с признаком указания женского пола могут иметь ограниченную сферу использования по причине сниженной стилистической окраски. Например, с помощью форманта *-ь-* образовывались наименования женщин от существительных со значением лица мужского пола с суффиксом *-ун-* (*прыгун-прыгунья, скакун-скакунья, ворчун-ворчунья*), то же относится к суффиксу *-их(а)-* (*пловец – пловчиха, швейцар – швейцариха*). Следует отметить, что некоторые, зафиксированные в соответствующих нормативных словарях лексические единицы с данными суффиксами являются стилистически нейтральными. По словообразовательному значению данный суффикс так же используется в образовании наименований женщин по фамилии или прозвищу мужа наряду с суффиксом *-ш(а)* (ср.: [10, [8]). Суффиксы *-ич(ш)н(а)-, -овн(а)-, -ичишн(а)-, -евн(а)-* служат для обозначения женщины по отчеству, но стилистически маркированы (*Петровна, Леонидовна*) (ср.: [9]).

В татарском языке не существует категории грамматического рода. Но в некоторых случаях для обозначения женщины по отчеству параллельно с суффиксом *-овн(а)-евн(а)* (*Азатовна, Ринатовна, Галиевна*) употребляется лексема *кызы*, указывая на дочерние отношения (*Алсу Азат кызы, Гөлназ Ринат кызы, Лилия Гили кызы*).

К стилистически маркированным относятся и суффиксы *-ш(а)* и *-их(а)* (*блогерша, бухгалтерша* и др.). Нейтральными со стилистической точки зрения будут в этом случае номинации из существительных мужского рода (*врач, профессор*), допустимыми являются составные наименования (*женщина-доктор, женщина-руководитель*) [7, с. 75], что представителями Казанской лингвистической школы относится к семантическим

образованиям. В татарском языке для номинации женского пола по профессии часто употребляются слова *хатын*, *ханым*: *сатучы хатын*, *жыештыручы хатын*, *врач ханым*, *жытәкче ханым*.

В оценках продуктивности суффиксов, при помощи которых в русском языке образуются женские наименования, наблюдается некоторая дискуссионность. Так, некоторые лингвисты относят суффиксы *-к-*, *-иц-*, *-ниц-*, *-чиц-/шиц-*, *-ин-*, к продуктивным, считая суффиксы *-ис-*, *-есс-*, *-их-*, *-ш-* непродуктивными [11], другие подчеркивают, что суффикс *-ш-* продуктивен, но имеет стилистическое ограничение по распространенности [6].

В татарском языке некоторые наименования женского пола употребляются в таком же виде, как и в русском языке. Наблюдаемый параллелизм с наименованиями женского рода обнаруживается у существительных со значением профессии, рода занятий и т. д., где половой признак имеет второстепенное значение, например: *лаборант* – *лаборантка*, *летчик* – *летчица*, *студент* – *студентка*, *тракторист* – *трактористка* и т. д.

Таким образом, традиции в образовании существительных, обозначающих лица женского пола, а также феминитивов не изменились. В русском языке конца XX века обнаруживается некоторое количество заимствованных слов, которые могут быть отнесены к феминитивам, но большое количество неологизмов с данной семантикой производятся от наименований мужского рода по аффиксальному (суффиксы, префиксы, конфиксы) типу. В татарский язык данные слова вошли без каких-либо изменений структуры или семантических трансформаций.

«Он пропустит стаканчик с курьером, подшутит над **визажистками**, а потом, вечером, на каком-нибудь важном приеме, как будто невзначай, протянет галстук через ухо президента – он это умеет! – и пафосный приём превратится в веселый карнавал...» (Чудеса от Эрлана (2002) // «Домовой», 2002.01.04) [12].

«Менә хәзер белдееееем, сезнең „кечкенә **Визажистка**“ *“гыз үзе бик матууууууу кыз икән”* [13].

Суффиксы феминитивов преимущественно являются стилистически нейтральными. Среди продуктивных суффиксов следует выделить *-к(а)-* (*скрипачка*), *-иц(а)-*, *-ниц(а)-* (*учетчица*, *учительница*). В татарском языке имеются также феминитивы арабо-персидского происхождения с суффиксом *-ә*, которые сохранили категорию рода исходного языка: *табибә*, *галимә*, *шагырә*.

Для приставочно-суффиксальных феминитивов характерны иноязычные приставки (*супер-модель*, *экс-фигуристка*).

При наличии параллельно существующих наименований женщины и обозначения общего рода часто присутствует факт семантического ограничения: например, для обозначения лица мужского рода по национальной принадлежности *китаец* (житель Китая) невозможно подобрать коррелят женского рода, так как уже имеется слово *китайка*, обозначающее ткань из Китая или дерево – яблоню с мелкими плодами, поэтому для обозначения жительницы Китая используется слово *китайка* [14, с. 28–29].

Итак, в ходе анализа группы лексических единиц со значением женского пола в НКРЯ внутри категории «*nomina feminina*» были выделены слова, обозначающие женщину в профессиональной сфере и по роду занятий. Наиболее частотными суффиксами оказались: *-ш-*, *-ка-*; *-а-* в татарском языке. Данные суффиксы традиционны и относятся к продуктивным. Проанализировав в ходе исследования частотность употребления наименований женщины в русском языке за период с 2000 по 2021 гг., мы установили максимальное количество зафиксированных наименований в 2002 г. Затем отмечался некоторый спад и относительная фиксация значений. Также надо отметить и активность вышеуказанных суффиксов в татарском языке: в письменном корпусе слово *табибә* зафиксировано 2438 раз, а *шагырә* – 15310 раз.

3. Наименования лиц женского пола в английском языке

Проблеме определения половой принадлежности наименований в английском языке посвящено достаточно большое количество работ как западных, так и отечественных лингвистов [15], [16], [17], [18]. В связи с широкой дискуссией по теме феминизма вопрос вновь стал актуальным, подтверждением чему являются вопросы наличия гендерной маркированности слов в английском языке или ‘звучания гендера’ [17].

В английском языке наименования женщины образуют наиболее распространенные суффиксы *-ess-*, *-ine-*, *-euse-*, *-ette-* [19]. Арсенал словообразовательных суффиксов английского языка относительно невелик: *-ess-* (*princess*), *-ette-* (*suffragette*), *-ine-* (*heroine*), *-ina-* (*tsarina*), *-er-* (*widower*), и *-rix-* (*progenitrix*) [18], [20]. Только один суффикс среди них является продуктивным – *-ess-*, однако на данный момент у него появились конкуренты в виде альтернативных способов наименования: *doctress* – *she-doctor*, *woman doctor*, *doctorine*. Есть отглагольные феминитивы

вы, которые не имеют параллельной формы для мужского наименования, например: *temptress* ‘соблазнительница’ от глагола *to tempt* ‘соблазнять’.

“That is the verdict of the writer Frank Servaes on Dagny Juel, the Norwegian **temptress** who variously tormented and inspired Edvard Munch and a bevy of other artists and poets in Berlin in the early 1890s. ...” [Philip Hook. Breakfast at Sothebys An A-Z of the Art World (2013) | Филип Хук. Завтрак у Sotheby’s. Мир искусства от А до Я (В. Ахтырская, 2014) [12].

Как и в русском, так и в английском языке при образовании феминитивов к существительным мужского рода добавляются аффиксы с маркером женскости: *astronaut* – *astronette*, *landlord* – *landlady* [21].

По данным корпуса современного английского языка (СОСА) наиболее частотным суффиксом является *-ess-*, который традиционно присоединялся к различным названиям профессий: *manageress*, *hostess* и т. п. С его помощью происходит номинация по титулу или должности: *viscountess* – *виконтесса*, *duchess* – *герцогиня*, *mayoress* – *женщина-мэр*, *headmistress* – *директриса*. Данный суффикс используется в наименованиях женщины по свойствам характера женщины: *enchantress* – *чаровница*, *temptress* – *искусительница*. Он же добавляется к профессиональным наименованиям по типу *friend* – *friendess*, также добавляется к слову, оканчивающемуся на *-er*, например: *actress* – *актриса*, *airline-hostess* – американский вариант *стюардессы*. Если дифференциация по полу вызывает негативные эмоции как дискриминационный признак, то используется нейтральное альтернативное образование: например, вместо *steward* и *stewardess* принято *flight attendant* [22].

Зафиксированными способами образования феминитивов английского языка являются аналитический прием и супплетивизм. Аналитическим способом, или, в терминологии КЛШ, семантическим способом, образуются наименования, в которых одним из компонентов будут выступать лексемы *female*, *woman*, *girl*, которые присоединяются к словам общего рода. Существуют наименования отдельных профессий женщин в соотнесенности с мужскими занятиями: *frontman*, *guardsman* и т. п. В ходе исследования было зафиксировано употребление наименования женщины по профессии типа *spokeswoman*, которое аналогично существующему и нейтральному по признаку пола *spokeperson*, что, например, при замене компонентов в паре *policewoman* – *policeman* оказывается невозможным (потенциально: *policeperson*).

Подобная ‘нейтрализация’ полового признака наименования профессий в английском языке сегодня признана нормативной: в разговорной речи рекомендуется использовать признанные нейтральными по половому признаку имена существительные. Современные словари английского языка уже содержат такие наименования. В качестве нейтрального форманта сложных наименований используется *-person* или аналитическая конструкция.

“He needed only one **flight attendant**, but he invariably flew with three. He liked company” (Michael Crichton. NEXT, 2006 | Майкл Крайтон. NEXT (А. Новиков, 2007)) [12].

Для определения пола в этом случае используются косвенные признаки: местоимения, специфические слова, гендерный биологический или культурный контекст. Иногда подчеркивается сема мужского пола, например *female nurse* – *male nurse*, так как изначально это женская профессия.

Мода на политкорректные обозначения привела к тому, что суффиксальный способ отражения женскости в наименованиях английского языка стал восприниматься как элемент мужского пренебрежения к женщине или отражением дискриминации в профессиональной сфере, что ведет к негативной социальной оценке подобных словообразовательных процессов.

Таким образом, в современном английском языке для обозначения женских наименований используются как традиционные аффиксальные имена существительные, так и сложные слова, обозначающие лиц женского пола. Употребление имен существительных с формальными признаками мужского рода становится гендерно нейтральным, что сближает их в употреблении с обозначениями общего рода в русском языке.

4. Заключение

Подводя итоги анализа наименований лиц женского пола, следует отметить, что большинству лексических единиц с маркером женскости соответствуют существительные мужского рода, также используемые для обозначения женщины [23].

Основными способами образования существительных, обозначающих женщину, и характерными для обоих языков являются морфологический и семантический (деривация и словосложение). В обоих языках наиболее многочисленна группа наименований по роду занятий или профессиональной сфере. Самыми частотными в образовании наименований лиц женского пола в

русском языке оказались *-к(а)-* и *-ш-, -а, -э* в татарском языке, которые присоединяются к соответствующим именам существительным мужского пола по профессиональной сфере.

Для английского языка также характерен суффиксальный способ с использованием традиционного суффикса *-ess-*. Однако в английском языке принято нейтрализовать половой признак в наименовании путем замены компонента в конструкции сложного слова, то есть тенденция к нейтрализации семы женскости в настоящее время для английского языка социально значима. Так, постепенно суффиксальные варианты профессиональных наименований выходят из употребления.

В качестве основных тенденций развития феминитивов в русском и татарском языках можно отметить сохранение грамматической категории рода в женских наименованиях и параллелизм использования лексических единиц общего рода, тогда как для английского языка характерно отсутствие данного признака со стремлением к его нейтрализации у новых наименований.

Список источников

1. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. М.: Международные отношения, 1977. 264 С. 241–242
2. Мечковская Н. Б. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков: учеб. пособие для студентов филол. специальностей. М: Флинта: Наука, 2001. 312 с.
3. Словарь гендерных терминов // Словарь гендерных терминов. URL: <http://a-z-gender.net/femininity.html> (дата обращения: 10.12.2021).
4. Годизова З. И., Цинь Ланьцзя. Феминитивы в современном русском языке: системно-функциональный аспект // Верхневолжский филологический вестник. 2022. № 4 (31). С. 44–52. URL: <http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2022-4-31-44-52>; <https://elibrary.ru/AKJUGL> (дата обращения: 10.12.2021).
5. Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М.: КомКнига, 2005. 224 с.
6. Прохорова А. С. Наименования лиц женского пола по профессиональной принадлежности на рубеже XX–XXI веков // Преподаватель XXI век. 2012. С. 292–295.
7. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г. А. Золотова. М.: Высш. шк., 1986. 640 с.
8. Васильева А. С. Тенденции в употреблении наименований лиц женского пола по профессиональной принадлежности // Проблемы современного образования. 2013. № 1. С. 46–53.
9. Николаева И. Ю. Наименования лиц женского пола по профессии, должности в гендерном аспекте. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2010; (3). С. 94–98
10. Беркутова В. В. Феминитивы в русском языке: исторический аспект // Филологический аспект. 2018. № 11 (43). С. 6–22. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/feminativy-v-russkom-yazyke-istoricheskij-aspekt.html> (дата обращения: 10.12.2021).
11. Диденко А. С., Садченко В. Т. Феминитивы в современном русском языке // Современные научные исследования и разработки. Хабаровск: 2018. № 12 (29). С. 205–207
12. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 10.12.2021).
13. Письменный корпус татарского языка (ПКТЯ). URL: <https://www.corpus.tatar/> (дата обращения: 10.12.2021).
14. Фуфаева И. В. Как называются женщины. Феминитивы: история, устройство, конкуренция. М.: изд-во АСТ: CORUS, 2021. 304 с. (Primus)
15. Короленко Р. А. Когнитивно-культурологический анализ категории рода в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Красноярск, 2004. 171 с.
16. Кривошеина В. А. Феминитивы в современных языковых практиках // Актуальные проблемы новой и новейшей истории зарубежных стран. М., 2019. С. 146–153.
17. Ackermann T., Zimmer Chr. «The sound of gender – correlations of name phonology and gender across languages» *Linguistics*, vol. 59, no. 4, 2021, pp. 1143–1177. URL: <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0027> (дата обращения: 10.12.2021).
18. Lakoff R. Language and women's Place // *Language in Society*. 1973. № 2. Р. 45–79.
19. Иванова Т. К. Тенденции использования феминитивов в медиадискурсе: русский и английский языки в аспекте перевода // Когнитивные исследования языка. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина. Вып. 3 (46). Язык и мышление в эпоху глобальных перемен. Материалы Международной научной конференции по когнитивной лингвистике, 2–4 июня 2021 / отв. ред. вып. А. В. Иванов. М.: ФЛИНТА, 2021. С. 144–147
20. Cermak F. Types of Language Nomination: Universality, Typology and Lexicographical Relevance // *Euralex Proceedings*. 2002. Р. 237.
21. Корпус современного американского английского (COCA). GoDaddy, LLC (2000–2021). URL: <http://www.americanacorpora.org/> (дата обращения: 10.12.2021).
22. Хачак Б. М. Система функциональных проявлений полоролевых различий в языке // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. Майкоп, 2013. № 3. С. 124–129.
23. Русская грамматика / Под ред. Н. Ю. Шведовой. Т. 1. М.: Академия наук СССР, Институт русского языка, 1980. 783 с.

References

1. Gak, V. G. (1977). *Sopostavitel'naya leksikologiya* [Comparative Lexicology]. 264 p. Pp. 241–242. Moscow. Mezhdunar. Otnosheniya. (In Russian)
2. Mechkovskaya, N. B. (2001). *Obshchee yazykoznanie. Strukturnaya i sotsial'naya tipologiya yazykov: ucheb. posobie dlya studentov filol. spetsial'nostei* [General Linguistics. Structural and Social Typology of Languages: A Textbook for Students of Philology]. 312 p. Moscow. Flinta, Nauka. (In Russian)
3. *Slovar' gendernykh terminov* [Glossary of Gender Terms]. *Slovar' gendernykh terminov*. URL: <http://a-z-gender.net/feminitiv.html> (accessed: 10.12.2021). (In Russian)
4. Godizova, Z. I., Tsin' Lan'tsya. (2022). *Feminitiv v sovremennom russkom yazyke: sistemnofunktsional'nyi aspekt* [Femininitives in the Modern Russian Language: A System-Functional Aspect]. *Verkhnevolszhskii filologicheskii vestnik*. No. 4 (31), pp. 44–52. URL: <http://dx.doi.org/10.20323/2499-9679-2022-4-31-44-52>; <https://elibrary.ru/AKJUGL> (accessed: 10.12.2021). (In Russian)
5. Zemskaya, E. A. (2005). *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'* [Word Formation as an Activity]. 224 p. Moscow. KomKniga. (In Russian)
6. Prokhorova, A. S. (2012). *Naimenovaniya lits zhenskogo pola po professional'noi prikladnosti na rubezhe XX–XXI vekov* [Nominations of Female Persons by Their Professional Affiliation at the Turn of the 20th–21st Centuries]. Pp. 292–295. *Prepodavatel' XXI vek*. (In Russian)
7. Vinogradov, V. V. (1986). *Russkii yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove): ucheb. posobie dlya vuzov* [The Russian Language (Grammatical Doctrine on the Word): A Textbook for University Students]. *Otv. red. G. A. Zolotova*. 640 p. Moscow, Vyssh. shk. (In Russian)
8. Vasil'eva, A. S. (2013). *Tendentsii v upotreblenii naimenovaniy lits zhenskogo pola po professional'noi prikladnosti* [Trends in the Use of Female Names by Professional Affiliation]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. No. 1, pp. 46–53. (In Russian)
9. Nikolaeva, I. Yu. (2010). *Naimenovaniya lits zhenskogo pola po professii, dolzhnosti v gendernom aspekte* [Naming Female Persons by Their Profession and Positions in a Gender Aspect]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya*, (3), pp. 94–98. (In Russian)
10. Berkutova, V. V., Berkutova, V. V. (2018). *Feminitiv v russkom yazyke: istoricheskii aspekt* [Femininitives in Russian: A Historical Aspect]. *Filologicheskii aspekt*. No. 11 (43), pp. 6–22. URL: <https://scipress.ru/philology/articles/feminitiv-v-russkom-yazyke-istoricheskij-aspekt.html> (accessed: 10.12.2021). (In Russian)
11. Didenko, A. S., Sadchenko, V. T. (2018). *Feminitiv v sovremennom russkom yazyke* [Femininitives in Modern Russian]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i razrabotki*. No. 12 (29), pp. 205–207. Khabarovsk. (In Russian)
12. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka* (NKRYa) [Russian National Corpus]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (accessed: 10.12.2021). (In Russian)
13. *Pis'mennyi korpus tatarskogo yazyka* (PKTYa) [Written Corpus of the Tatar Language]. URL: <https://www.corpus.tatar/> (accessed: 10.12.2021). (In Russian)
14. Fufaeva, I. V. (2021). *Kak nazyvayutsya zhenshchiny* [What Are Women Called]. *Feminitiv: istoriya, ustroistvo, konkurentsia*. 304 p. Moscow, izd-vo AST: CORUS (Primus). (In Russian)
15. Korolenko, R. A. (2004). *Kognitivno-kul'turologicheskii analiz kategorii roda v sovremennom angliiskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk* [Cognitive-Cultural Analysis of the Gender Category in Modern English: Ph.D. Thesis]. Krasnoyarsk, 171 p. (In Russian)
16. Krivosheina, V. A. (2019). *Feminitiv v sovremennykh yazykovykh praktikakh* [Femininitives in Modern Language Practices]. *Aktual'nye problemy novoi i noveishei istorii zarubezhnykh stran*. Pp. 146–153. Moscow. (In Russian)
17. Ackermann, T., Zimmer Chr. (2021). “The Sound of Gender – Correlations of Name Phonology and Gender across Languages”. *Linguistics*, Vol. 59, No. 4, pp. 1143–1177. URL: <https://doi.org/10.1515/ling-2020-0027> (accessed: 10.12.2021). (In English)
18. Lakoff, R. (1973). *Language and Women's Place*. *Language in Society*. No. 2, pp. 45–79. (In English)
19. Ivanova, T. K. (2021). *Tendentsii ispol'zovaniya feminitivov v mediadisurse: russkii i angliiskii yazyki v aspekte perevoda* [Trends in the Use of Femininitives in Media Discourse: Russian and English in the Aspect of Translation]. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. Moscow, in-t yazykoznaniiya RAN; Tambov, Izdatel'skii dom TGU im. G. R. Derzhavina. Vyp. No. 3 (46). *Yazyk i myshlenie v epokhu global'nykh peremen*. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii po kognitivnoi lingvistike*, 2–4 iyunya 2021. *Otv. red. vyp. A. V. Ivanov*. Pp. 144–147. Moscow, FLINTA. (In Russian)
20. Cermak, F. (2002). *Types of Language Nomination: Universality, Typology and Lexicographical Relevance*. *Euralex Proceedings*. P. 237. (In English)
21. *Korpus sovremennogo amerikanskogo angliiskogo* (COCA) [Corpus of Contemporary American English]. GoDaddy, LLC (2000–2021). URL: <http://www.americancorpus.org/> (accessed: 10.12.2021). (In English)
22. Khachak, B. M. (2013). *Sistema funktsional'nykh proyavlenii polorolevykh razlichii v yazyke* [The System of Functional Manifestations of Gender-Role Differences in the Language]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie*. No. 3, pp. 124–129. Maikop. (In Russian)
23. *Russkaya grammatika* (1980) [Russian Grammar]. *Pod red. N. Yu. Shvedovoi*. T. 1. 783 p. Moscow, Akademiya nauk SSSR, Institut russkogo yazyka. (In Russian)

The article was submitted on 11.06.2023
Поступила в редакцию 11.06.2023

Иванова Татьяна Константиновна,
доктор филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
tatiana.ivanova@kpfu.ru

Юсупова Альфия Шавкетовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
alfiya.Iousoupova@kpfu.ru

Ivanova Tatiana Konstantinovna,
Doctor of Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
tatiana.ivanova@kpfu.ru

Yusupova Alfiya Shavketovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
alfiya.Iousoupova@kpfu.ru

УДК 811'161'1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-66-70

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НОМИНАЦИИ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В БЫЛИНАХ

© Анастасия Карасева

LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF NOMINATING NEGATIVE FEMALE IMAGES IN EPICS

Anastasia Karaseva

The article considers negative epic female characters, largely stereotyped due to insufficient knowledge, as part of the system of ideas about a woman in the Russian language picture of the world.

This work identifies the features of the negative epic heroines' linguistic representation, reflecting the cultural and everyday realities of Ancient Rus'. The study is based on the texts with negative heroines as protagonists: the epics about elder heroes ("Dobrynya and the Serpent", "Dobrynya and Marinka"), about epic competitions ("Gleb Volodyevich and Marinka Kaydalovna") and about the epic of matchmaking ("Danube Ivanovich" and "Mikhailo Potyk"). These works allow us to identify the most significant elements characterizing a woman of the 9th-13th centuries: appearance, occupation, attitude towards the opposite sex, spiritual and moral qualities. Linguistic and cultural analysis of the female characters' nominations shows that negative heroines are opposed to the common people and the norms accepted in ancient Russian society: they are representatives of the upper class and keep to themselves, they are characterized by cunning and deceit, as well as the ability to witchcraft. The emphasized immorality of the women, their deviation from the generally accepted norms is not only condemned, but it also serves as an example of unacceptable behavior. At the same time, a preferred model of a woman's behavior in ancient Russian society is created based on the images of negative female characters.

Keywords: image of a woman, language picture of the world, epics, linguoculturological analysis, nominations, Ancient Rus'

Статья посвящена рассмотрению отрицательных былинных женских образов как части системы представлений о женщине в русской языковой картине мира, которые ввиду недостаточной изученности являются во многом стереотипизированными.

Цель настоящей работы – выявить особенности языковой репрезентации отрицательных былинных героинь, отражающие культурно-бытовые реалии Древней Руси. Материалом для исследования стали тексты, в которых главными персонажами являются отрицательные героини: былины о старших богатырях («Добрыня и Змей», «Добрыня и Маринка»), былина об эпических состязаниях («Глеб Володьевич и Маринка Кайдаловна») и былины эпического сватовства («Дунай Иванович», «Михайло Потык»). Обращение к данным произведениям позволило нам выделить наиболее значимые элементы характеристики женщины IX–XIII веков: внешность, род деятельности, отношение к противоположному полу, духовно-моральные качества. Лингвокультурологический анализ представленных в былинах номинаций женских персонажей показал, что отрицательные героини противопоставляются простому народу и укоренившимся в древнерусском обществе нормам: они являются представительницами высшего сословия и живут обособленно, им свойственны хитрость и коварство, а также способность к колдовству. Подчеркнутая безнравственность женщин, их отступление от общепринятых норм не просто осуждаются, но и являются примером недопустимого поведения. При этом на основе образов отрицательных героинь создается предпосылочная модель поведения женщины в древнерусском обществе.

Ключевые слова: образ женщины, языковая картина мира, былины, лингвокультурологический анализ, номинации, Древняя Русь

Для цитирования: Карасева А. И. Лингвокультурологические особенности номинации отрицательных женских образов в былинах // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 66–70. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-66-70

В последнее десятилетие все больший интерес общества вызывают история и культура России. Исторические события, сюжеты, персоналии выходят за рамки чисто научных исследований и становятся объектом внимания массовой культуры: увеличивается количество исторических (документальных и художественных) фильмов, сериалов, компьютерных игр, литературных произведений. Тем не менее ввиду коммерциализированности и развлекательности такого рода культуры историко-культурные реалии передаются в ней упрощенно, часто в общих чертах, что в свою очередь приводит к шаблонному, поверхностному восприятию прошлого России.

В большей степени клишированности подвержена культура Древней Руси, в особенности система женских образов. Так, вспоминая женских персонажей древнерусского фольклора, былин, человек, далекий от литературоведения, филологии, воспроизведет образы девицы-красавицы, Бабы Яги и, возможно, старушки-матери богатыря. И если образ красавицы-жены, хозяйки, мудрой и заботливой женщины довольно понятен и широко освещен в культуре благодаря художественным и мультипликационным фильмам, то образ отрицательных былинных персонажей стандартизирован в сознании современного человека и связан с типичными негативными характеристиками: *злая, хитрая, коварная, старая*. Между тем линия злодеек не ограничена одной Бабой Ягой, а представлена рядом былинных героинь.

Одним из способов расширения представлений о системе отрицательных женских образов в былинах и решения проблемы их стереотипизированности, на наш взгляд, является обращение к лингвокультурологии, позволяющей изучить отраженную в языке культуру, поскольку выбор средств языковой репрезентации того или иного явления всегда связан с историческим опытом народа, его традициями, ценностями, жизненными ориентирами. «Изучение фактов языка в их историческом освещении позволяет реконструировать явления внеязыковой действительности, расширить и углубить знания о формировании русского менталитета» [1, с. 17]. Благодаря лингвокультурологическому анализу номинаций былинных героинь становится возможным изучение не только эпохи Древней Руси, но и русской языковой картины мира в целом.

Материалом для анализа стали номинации женских образов в былинах «Дунай Иванович», «Михайло Потык», «Добрыня и Змей», «Добрыня и Маринка», «Глеб Володьевич и Маринка Кайдаловна» [2], поскольку именно в этих текстах главными персонажами являются отрица-

тельные героини – поленица Настасья, колдунья Марья-Лебедь, Змея, потравница Маринка, разбойница Маринка Кайдаловна. Былины «Дунай Иванович» и «Михайло Потык» относятся к сюжету эпического сватовства, где основной задачей богатырей является поиск, добывание суженой; былины «Добрыня и Змей» и «Добрыня и Маринка» являются былинами о старших богатырях, их первых подвигах; былина «Глеб Володьевич и Маринка Кайдаловна» является частью цикла текстов об эпических состязаниях. Рассмотренные тексты относятся к былинам киевского цикла, их сюжет связан со временем, когда Киев был столицей Руси в 882–1240 годах.

Анализ представленных в былинах средств языковой репрезентации отрицательных героинь позволил нам выделить ключевые лексико-семантические группы: «Имя женщины», «Общие номинации», «Внешность», «Происхождение», «Отношение к противоположному полу», «Духовно-моральные качества», «Род деятельности». Такая классификация номинаций лиц женского пола позволит, на наш взгляд, подробнее рассмотреть образы героинь, поскольку включает ключевые женские ипостаси древнерусского периода.

Интерес вызывает тот факт, что женщины, связанные с колдовством, зельеварением, носят созвучные имена – Марья и Маринка. Русский историк Д. О. Шеппинг в своих исследованиях отмечал, что имя Марина, равно как и Мария, появилось в русских эпических текстах ввиду неверного произношения наименования богини зимы и смерти Марены [3, с. 89]. Действительно, имена героинь былин «Добрыня и Маринка», «Глеб Володьевич и Маринка» и «Михайло Потык» говорящие: они имеют фонетическое сходство с именем языческой богини смерти Марены или Морены, которое в мифологиях разных народов имеет свои произносительные варианты (Мара в прусско-славянской мифологии, Морта в древнеримской, Мерота в болгарской, Марзана в польской, Мармурена в словацкой, Морана, Смртка в чешской, Мари у басков [4]). Тот же, что и в именах, корень *mxr- (где x – это чередующийся гласный) мы обнаруживаем в словах, связанных с действиями былинных героинь: *заморить, мертвый, умереть, смерть*: *Заморить она ведь хочет всё смертью голодною* [2, с. 299]; *Выпивал он чару единым духом, свалился он на сыру землю да мертвым* [Там же, с. 214].

Более того, Марью из былины «Михайло Потык» неспроста называют лебедем. В славянской мифологии мир живых и мир мертвых были разделены водной преградой, отсюда и представление о связи образа водоплавающих и водяных

птиц, в том числе и лебедя, со смертью, потусторонним миром [5, с. 235].

Доказательством связи былинной Маринки и богини Марены является то, что Добрыня убивает своей стрелой «милого друга» Маринки – Тугарина Змеевича (в других вариантах Змея, Кощея). Тугарин имеет змеевидную природу и, как известно, выступает в славянской мифологии в роли отрицательного персонажа, связанного со злыми силами, наряду со Змеем, Кощеем и Мареной. Более того, Маринка, как и богиня Марена, связана с образом птиц, летающих между царствами живых и мертвых и являющихся спутниками Марены: *Обвернулася Маринка серой ласточкою* [2, с. 89].

Таким образом, в рассмотренных текстах имя Марьи, Маринки связано со смертью, колдовством, исходя из чего можем выдвинуть предположение о том, что в народном сознании эти былинные героини ассоциативно связаны с богиней смерти Мареной.

Для наименования героинь-злодеек используются лексемы *дочь (дочка), сестра, девушка*, что говорит о молодости отрицательных героинь в былинах: *Да ах же ты да Марья лебедь белая, ай же ты да дочка та царская мудреная!* [Там же, с. 209]; *Ходить-гулять-то во далечем мни во чистом поли – а красной мне гулять еще девушкой* [Там же, с. 431]; *Быдь-ка ты, Добрынюшка, да больший брат, я тебе да сестра меньшая* [Там же, с. 79]. Интересно устойчивое сочетание *крыло правое*, употреблявшееся в былинах для выражения близких отношений между поленицей Настасьей и ее сестрой, по аналогии с современным *правая рука*: *А нету у меня нонь да крыла правого, А правого крылышка правильного, – А нету сестрицы у меня родимое* [Там же, с. 200].

Для описания происхождения отрицательных былинных персонажей используются номинации *королевична, царица, княгиня, дочка царская*: *Я есть Марья лебедь бела, королевична* [Там же, с. 209]; *Да ах же ты да Марья лебедь белая, ай же ты да дочка та царская мудреная!* [Там же, с. 431]; *А ты поди-поди за меня замуж – а будешь слыть за мной ты царицею* [Там же, с. 428]; *Еще есь-де кого дак уж княгиной назвать, Еще есь-де кому да поклониться* [Там же, с. 197]; *Много он девиц да королевичных, много нунь девиц да и князевичных а из той было пещеры из змеиноу* [Там же, с. 84]. Видим, что героини имеют высокое социальное положение, это дополнительно подчеркивает их чуждость, противопоставляет простому народу.

Наименование женщины по территориальному признаку встречается в былине «Михайло Потык»: *Лебедь белую да королевичну, короле-*

вичну подольнку... [Там же, с. 211], где лексема *подольнка* называет жительницу Подолья, территории современной Украины вдоль реки Днестр.

Для описания женщины по отношению к противоположному полу в былинах используются номинации *жена, женка (жонка), полюбовница*: *Прости меня, дуру, жонку-срамницу, муж по дрова, жена замуж пошла* [Там же, с. 214]; *Он уж прибрал себе да полюбовницу а прекрасную Марью да королевичну* [Там же, с. 433]. Очевидна негативная коннотация этих лексем в контексте былин, что связано с отрицательной ролью героинь в сюжете историй. В то же время до того, как обнаружится истинное лицо девушки-злодейки, отношение мужчины к ней теплое, в его речи встречается сочетание *любимая семья* в значении «близкий член семьи», лексема *чета* (то же, что *чета* – супружеская пара, муж с женой [6]): *Выходит тут Михайло Потык сын Иванович со сырой земли, за собой ведет свою да любиму семью, молодую-то Марью лебедь белу, королевичну* [Там же, с. 212]; *Не твоя чета Настасья и не тебе жона* [Там же, с. 197].

Говоря о внешности отрицательных женских образов, нужно сказать, что они представлены как прекрасные девушки и описаны с помощью лексем *красная, прекрасная, молода*: *Ходи же ты, гуляй красной девушкой* [Там же, с. 431]; *Он уж прибрал себе да полюбовницу а прекрасную Марью да королевичну* [Там же, с. 209]. Отмечается использование постоянных эпитетов *красная девица* (уст. к *красивый* [6]), *сахарные уста, белые руки, черные брови, соболиные брови, ясные очи*: *Красотой бы красна да ростом высока, Лицо-то у ей да было б белой снег, Очи у ей да быв у сокола, Брови черны у ей да быв два соболя, А реснички у ей да два чистых бобра* [Там же, с. 195]; *За белы руки, да за златы перстни, целовал ю тут в уста да во сахарнии* [Там же, с. 209]. Примечательно, что в литературе подчеркивается красота именно белых рук, то есть былинные злодейки имели благородное происхождение, не были приучены к тяжелому труду. Присутствует и описательная характеристика внешности героинь с помощью сочетаний *ростом высока, белое как снег лицо, очи сокола, реснички два бобра, ягодницы красные мазовицы* (*мазовицы* – то же, что *маковицы* [7] – 1) семенная коробочка цветка мак, 2) купол церкви [8]; *ягодница* – щека [7]); в былине отмечается внешнее сходство щек и маковиц): *У ей ягодницы быв красные мазовицы, Ясны очи у ей да быв у сокола* [2, с. 197]. В былинах подчеркивается красота женщины в сравнении с природной красотой как истинным, нерукотворным совершенством. Такое заостренное внимание на прекрасном внеш-

нем облике героинь позволяет создать контраст с их отрицательным внутренним миром, далеким от нравственных идеалов Древней Руси.

На духовно-моральные качества отрицательной героини в текстах былин указывают номинации *злая, потравница* (производное от *потравить, потрава* в значении *порча*; чародейка, отравница [6]), *дура, жонка-срамница: Маринка да потравница, потравила та Маринка девяти ли молодцов* [2, с. 86]; *Прости меня, дуру, жонку-срамницу* [Там же, с. 214]. Используются и элементы фольклора для описания неподобающего поведения девушки, например, пословицы: *Муж по дрова, жена замуж пошла* [Там же, с. 217]. Важным качеством является и правильная религиозная принадлежность девушки – подчеркивается статус православия как верной религии, а язычества – как иноверия с помощью лексем *еретица, вера поганая, безбожница, проклятая: А есть-то ведь уж веры я не вашии, не вашей-то ведь веры есть, поганая* [Там же, с. 432]; *Уж ты гой еси, ты еретица, ты безбожница, уж ты та ли Маринка ты Кайдаловка!* [Там же, с. 300]. Коварство отрицательных былинных героинь подчеркивается тем, что влюбленные в них мужчины проявляют нежные, теплые чувства, относятся к избранницам трепетно и не замечают негативных сторон их личности. Так, в отношении женщин употребляются лексемы *душенька, любимая, целовать-миловать, любезная, мудреная, душою красная: Как тут-то он, Михайлушка, подсакивал, а хочет целовать-миловать-то ю* [Там же, с. 432]; *Ты возьми-возьми у меня хоть золоту чарку, ты возьми-ка у меня-то, у девицы душой красною, возьми, душенька князь да Глеб Володьевич* [Там же, с. 302].

Как видим, положительно оценивается только то поведение, которое принято в обществе: верность мужу, проявление мудрости и уступчивости, а также приверженность православному христианству как единственно верной религии. Отклонение от этих норм открыто порицается, что проявляется в категоричности разделения персонажей былин с позиции «добро» – «зло».

Встречаются и номинации женщины по ее деятельности, имеющие негативную эмоциональную окраску и используемые в качестве ругательств – *портомойница, потравница, разбойница: А за Михаилом будешь слыть не царицею, а будешь-станешь слыть портомойница у стольного у князя у Владимира* [Там же, с. 433]; *Та ли <...> Маринка да потравница, потравила та Маринка девяти ли молодцов* [Там же, с. 86]; *Шчо ко той ли к еретице, ко разбойнице, шчо ко*

той ли ко Маринке ко Кайдаловке [Там же, с. 298].

В былинах отмечается и отклонение женщины от привычной роли хозяйки, и ее занятие свойственным мужчине ремеслом. Так, в былине «Дунай Иванович» для описания одной из героинь используется лексема *поленица* (в русском боевом эпосе *богатырь* (мужчина или женщина) [9], образовано от слова *поле*, где разъезжали и дрались богатыри [6]): *Еще зла поленица да приудалая* [2, с. 197]. При этом отмечается решительность, смелость и бесстрашие поленицы, ее готовность соперничать с богатырями на равных: *Кабы я была у тя на белых грудях, Не спросила бы ни имени, ни вотчины, Ни отчества я, ни молодечества, – Я бы скоро порола да груди белые, Я бы скоро смотрела да ретиво сердце* [Там же, с. 202]. Для ее описания используется эпитет *приудалая* (отважная, храбрая [9]): *Еще зла поленица да приудалая* [Там же, с. 197]. Женщина-богатырша оказывается способной возразить мужчине, показать свое превосходство: *Говорила тут Настасья да королевична: «Уж ты ой тихой Дунай да сын Иванович! А старой казак будет сильнее тебя, Горазне тебя дак то и я буду»* [Там же, с. 203]. Однако следует отметить, что отношение к таким сильным женщинам было отрицательным, это подтверждается лексемой *злая: Еще зла поленица да приудалая* [Там же, с. 197]. Исходя из этого факта, можем сделать вывод об укладе жизни древнерусского общества и распределении в нем социальных ролей: женщине отводился удел хозяйки, хранительницы домашнего очага, мужчина же выполнял функцию добытчика, воина. Смещение, отказ от своей роли в пользу другой вызывали неодобрение общества, что нашло отражение и в литературе: судьбы поленицы Настасьи, разбойницы Маринки Кайдаловны имели трагический исход.

Отрицательные героини в былинах – это молодые, красивые, мудрые девушки. Они имеют благородное происхождение, высокий социальный статус царевен, королевичен и вызывают благоговение мужчин-богатырей. Однако за внешней маской прелестной красавицы скрываются хитрость, способность предать, покалечить и даже убить. В былинах порицается безнравственность злодеек, колдовство с целью навредить, а потому их судьба всегда трагична. Тем не менее, отрицательные героини так же, как и положительные, находятся в подневольном положении по отношению к мужчине. Таким образом, в былинах не только отражены реалии Древней Руси, но и выстроена модель поведения женщины на основе отрицательного примера.

Список источников

1. Ерофеева И. В. Лингвокультурологический подход к исследованию древнерусского текста // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. 2012. Том 154. Книга 5. С. 17–22.
2. Былины: сборник // вступ. ст., сост., подгот. текстов и примеч. Б. Н. Путилова. Л.: Советский писатель, 1986. 552 с.
3. Шеппинг Д. О. Мифы славянского язычества. М.: ТЕРРА, 1997. 240 с.
4. Мифологический словарь // гл. ред. Е. М. Мелетинский. М.: Советская энциклопедия, 1990. 672 с.
5. Ткачев А. В. Боги и демоны «Слова о полку Игореве». М.: Жизнь и мысль, 2002. Т. 1. 496 с.
6. Этимологический словарь русского языка. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (дата обращения: 09.03.2023).
7. Словарь диалектных, устаревших и малоупотребительных слов. URL: <http://feb-web.ru/feb/byliny/texts/bpu/bpu-537-.htm> (дата обращения: 12.03.2023).
8. Словарь русского языка. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения: 10.03.2023).
9. Толковый словарь русского языка. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения: 10.03.2023).

References

1. Erofeeva, I. V. (2012) *Lingvokul'turologicheskii podkhod k issledovaniyu drevnerusskogo teksta* [Linguocultural Approach to the Study of the Old Russian Text]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. T. 154 (5), pp. 17–22. (In Russian).
2. *Byliny: sbornik* (1986) [Epics: A Collection]. Vstup. st., sost., podgot. tekstov i primech. B. N. Putilov. 552 p. Leningrad, Sovetskii pisatel'. (In Russian)
3. Shepping, D. O. (1997). *Mify slavianskogo yazychestva* [Myths of Slavic Paganism]. 240 p. Moscow, TERRA. (In Russian)
4. *Mifologicheskii slovar'* (1990) [Mythological Dictionary]. Gl. red. E. M. Meletinskii. 672 p. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya. (In Russian)
5. Tkachev, A. V. (2002). *Bogi i demony "Slova o polku Igoreve"* [Gods and Demons of The Tale of Igor's Campaign]. 496 p. Moscow, Zhizn' i mysl'. (In Russian)
6. *Etimologicheskii slovar' russkogo yazyka* [Etymological Dictionary of the Russian Language]. URL: <https://lexicography.online/etymology/vasmer/> (accessed: 09.03.2023). (In Russian)
7. *Slovar' dialektnykh, ustarevshikh i maloupotrebitel'nykh slov* [Dictionary of Dialect, Obsolete and Infrequent Words]. URL: <http://feb-web.ru/feb/byliny/texts/bpu/bpu-537-.htm> (accessed: 12.03.2023). (In Russian)
8. *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian Language]. URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (accessed: 10.03.2023). (In Russian)
9. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (accessed: 10.03.2023). (In Russian)

The article was submitted on 11.05.2023

Поступила в редакцию 11.05.2023

Карасева Анастасия Игоревна,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
a.i.karaseva@mail.ru

Karaseva Anastasia Igorevna,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
a.i.karaseva@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ В ДИАХРОНИИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КАТЕГОРИЗАЦИИ ЭТНИЧЕСКОГО ОПЫТА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© Арина Кашеева

SEMANTIC CHANGES IN THE DIACHRONIC PERSPECTIVE FROM THE VIEWPOINT OF ETHNIC EXPERIENCE CATEGORIZATION IN THE ENGLISH LANGUAGE

Arina Kashcheeva

The article considers semantic changes in English words as certain movements in accordance with figurative schemes within the framework of the conceptual structure of the word and lexical categories. We believe this aspect to be relevant as the traditional approach to semantic changes of words in the diachronic perspective does not reveal the mechanism of transition from one meaning to another. In terms of cognitive linguistics, it is possible to more profoundly describe the phenomenon of recategorization in the English word semantics in the diachronic perspective and understand the essence of these changes. The scientific novelty of this study is the evaluation of semantic changes in the vocabulary of the English language from the standpoint of categorization, which is considered within the framework of diachronic changes influenced by a variety of external, extralinguistic factors, including the level of the development of civilization, culture and thinking of the English-speaking nation. We have provided rationale for the hypothesis that every shift of the meaning towards “improvement” or “deterioration” in the diachronic perspective will depend on the direction of the movement (to the core or periphery) of the word conceptual base: deterioration of the meaning is often associated with its movement towards the periphery, and improvement - with its movement to the core. The expansion and narrowing of the meanings of words is associated, respectively, with the movement from its part to its whole and from its whole to its part in the conceptual structure of words. In each specific case, the language selects the optimal way to change the value. This is the theoretical significance of our research. The possibility of using research materials in courses in the history of the English language, linguistic and cultural aspects of the English language, lexicology and stylistics of the English language determines the practical significance of the study.

Keywords: categorization, conceptual structure of the word, center, periphery, part, whole, movement

Задачей данной статьи является рассмотрение семантических изменений слов английского языка как определённых движений в соответствии с образными схемами в рамках концептуальной структуры слова и формируемыми лексическими категориями. Данный аспект представляется нам актуальным в связи с тем, что традиционный подход к семантическим изменениям слов является статичным и не раскрывает механизма перехода от одного значения к другому. С точки зрения когнитивной лингвистики возможно более углублённое описание явления перекатегоризации в семантике английских слов, что затрагивает аспекты диахронии и помогает понять, в чём заключается суть этих изменений. Научная новизна данного исследования заключается в том, что эти семантические изменения в словарном составе английского языка оцениваются с позиции явления категоризации, которое рассматривается не в синхронном аспекте, а в рамках диахронических изменений, находящихся под влиянием разнообразных экстралингвистических факторов, учитывающих уровень развития общества, культуры и мышления англоязычной нации. Мы обосновали правомерность существования гипотезы о том, что каждый конкретный характер изменения значений по типу «улучшения» и «ухудшения» значения в диахронии зависит от направленности движения (к ядру или периферии) понятийной базы слова: ухудшение значения часто связано с уходом на периферию, улучшение – с движением к ядру. А расширение и сужение значений слов связано соответственно с движением от части к целому и от целого к части в концептуальной структуре слов. В каждом конкретном случае языковой личностью, которая влияет на язык, выбирается оптимальный способ изменения значения.

Ключевые слова: категоризация, концептуальная структура слова, центр, периферия, часть, целое, движение

Для цитирования: Кащеева А. В. Семантические изменения в диахронии с точки зрения категоризации этнического опыта в английском языке // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 71–75. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-71-75

В когнитивной лингвистике представлены два основополагающих и неразрывно связанных между собой понятия – категоризация и концептуализация. По мнению Н. Н. Болдырева, человеческое сознание группирует объекты реального мира в определенные мыслительные структуры – категории, при этом «чувственно воспринимаемые объекты образуют естественные, или природные категории, а когнитивные, концептуально обусловленные объекты – семантические категории» [1, с. 6]. В языке существуют категории различной степени абстракции, где может фиксироваться категоризация социокультурного опыта. Эта категоризация формируется на разных уровнях, каждый из которых, как отмечает Н. Н. Болдырев, «отличается большей обобщенностью в сравнении с предыдущей категорией» [Там же, с. 7]. При этом категоризация представляет собой выделение определенных групп и классов, существующих как обобщение конкретных смыслов или концептов [2, с. 23]. В своих работах Н. Н. Болдырев учитывает лексическую категоризацию языковых единиц, под которой понимается объединение слов по их лексическим значениям [1], [2]. При этом «каждое отдельное слово со всем спектром своих значений как в синхронии, так и в диахронии представляет собой не что иное, как отдельную категорию, которая опирается на концептуальную структуру слова, рассматриваемую с точки зрения когнитивной лингвистики, и отличается от семантической структуры слова в рамках структурного подхода» [3].

Помимо этого, особенно в лексических категориях, постоянно происходят изменения, движения и перестановки в соответствии с определёнными образными схемами, которые связаны с «такой организацией схематической структуры, вокруг которой организуется наш опыт» [4, с. 347]. Английский специалист в области когнитивной семантики М. Джонсон [5] не утверждает, что возможно составить список всех образных схем, которые используются в повседневном опыте, но предлагает частичный список из 27 образных схем, чтобы дать представление об их разнообразии. Среди них фиксируются: CONTAINER (ВМЕСТИЛИЩЕ), PATH (ПУТЬ), BALANCE (РАВНОВЕСИЕ), COUNTERFORCE (ПРОТИВОДЕЙСТВУЮЩАЯ СИЛА), LINK (СВЯЗЬ), CONTACT (КОНТАКТ), COLLECTION (МНОЖЕСТВО), CENTER-

PERIPHERY (ЦЕНТР / ПЕРИФЕРИЯ), PART-WHOLE (ЧАСТЬ / ЦЕЛОЕ) и другие. Одна из данных образных схем ЦЕНТР / ПЕРИФЕРИЯ оказывается важной в процессе изучения семантики слов.

Задачей данной статьи является рассмотрение семантических изменений слов английского языка как определённых движений в соответствии с образными схемами в рамках концептуальной структуры слова и лексическими категориями. Данный аспект представляется нам актуальным в связи с тем, что традиционный подход в описании семантических изменений слов в диахронии не раскрывает механизма перехода от одного значения к другому. С точки зрения когнитивной лингвистики возможно более углублённо описать явление перекатегоризации в семантике английских слов в диахронии и понять, в чём заключается суть этих изменений, а также осуществляется движение в категориях.

Материалом исследования послужили 14 английских слов, в истории развития которых обнаруживаются те или иные семантические изменения, то есть наблюдается переход слова из одного лексического класса в другой, который называется перекатегоризацией [6]. Подобный переход характерен для таких семантических изменений, как «улучшение», «ухудшение», расширение и сужение значения. Примеры были отобраны как наиболее показательные для иллюстрации процесса перекатегоризации в концептуальной структуре слов, хотя на самом деле в языке их фиксируется гораздо больше. Безусловно, анализируемые слова не могут обосновать сделанные нами теоретические выводы как научное положение, но их вполне достаточно для того, чтобы доказать правомерность существования такой гипотезы.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что эти семантические изменения в словарном составе английского языка оцениваются с позиции явления категоризации, которое рассматривается не в синхронном аспекте, а в рамках диахронических изменений, находящихся под влиянием разнообразных внешних, экстралингвистических факторов, в том числе уровня развития общества, культуры и мышления англоязычной нации.

Итак, с развитием языковой системы в английском языке ряд слов продемонстрировал так называемые «улучшение» и «ухудшение» значе-

ний, которые мы понимаем как движение в рамках категории по направлениям «периферия – центр» и «центр – периферия» соответственно. Рассмотрим это на конкретных примерах.

Для начала обратимся к древнеанглийскому этапу и рассмотрим улучшение значений слов, а следовательно, и сдвиг от периферии к центру категории на древнеанглийском этапе. В процессе исследования мы опирались на данные словаря «The Oxford Dictionary of English Etymology» под редакцией С.Т. Onions [7].

Существительное *luck*, восходящее к готскому *galukan* и индоевропейскому *leug* (сравним с русским *лгать*), имело значение «скрывать счастье» и вошло в английский язык около 1500 года из верхненемецкого (*lücke, gelücke*), в котором оно появилось в XIII столетии. Предполагается, что слово появилось одновременно и в скандинавских языках. В английском оно приобретает новое значение в контексте сферы азартных игр (*gambling games*), где надо было скрыть счастливую карту от противника, впоследствии смещается к центру категории в значении «счастье, удача»: “fortune good or bad, what happens to one by chance; good luck” [8].

Прилагательное *little* (OE *lytel* < OS *luttli* < Gt *leitilis*) в готском языке изначально имело значение «обманчивый» (*deceitful*), затем оно видоизменяется в германских языках на «сгорбленный» (“tending to stoop, crouched”). В таком значении оно употребляется в VII веке, к IX веку наблюдается перемещение к центру категории, обозначая размер, – оно приобрело значение «маленький» [Там же].

Совершенно иной сдвиг из центра к периферии можно наблюдать в категории, сопровождавшейся ухудшением значений слов на древнеанглийском этапе.

Прилагательное *idle* (OE *idel, ydel, ydul* < OHG *ital*) находилось на периферии категории в значении «пустой, напрасный» (*vain, meaningless*) [9], затем сместилось к центру категории в значении «стремящийся к наполнению», и затем под влиянием древнесеверного *illr* (‘плохой’, *bad*) в английский вливается слово *ill* (‘плохой, больной’), которое привело к тому, что *idle* приобретает новые отрицательные коннотации, отраженные в значении «праздный, ленивый», что отодвинуло слово на периферию категории состояния человека.

Прилагательное *shy* (OE *scēoh* < MNG *schiuhen* ‘to drive away’) появилось под влиянием протогерманского **skeukh(w)az* “afraid” [Там же]. В английском прилагательное возникло от глагола *schiuhen* “to scare away”, которое помогло изменить не только частеречную категорию,

но и в значении «неуправляемый», «испуганный» стало использоваться при описании животных (лошадей), а для обозначения людей (детей) приобрело значение «робкий, неуверенный» [Там же], что опять указывает на состояние человека.

Существительное *dream* (ME *dreem* < OE *drēām*) появилось в значении «веселье, музыка» (*joy, music*) под влиянием древнескандинавского (OS *drôm* ‘mirth, noise, minstrelsy’ от протогерманского **draumaz*). Несколько позже слово так же под влиянием скандинавской лексики *Draugr* (“ghost, undead, spectre” ‘призрак, немертвый, привидение’), воплощающей мифологические представления, или немецкого слова *Trug* (“deception, illusion” ‘обман, иллюзия’) [Там же] приобретает новое значение «сон как затуманенное состояние» [10]. В значении слова происходит перекаатегоризация, ведущая к переходу слова из одной лексической категории (формирование звуков) в другую категорию – указание на состояние человека.

Подобный процесс наблюдается в развитии значений слова *sin* (OE *synne* < Gt *sinþ*). Изначально слово было связано с глаголом **es-ont-* «становиться» в протоиндоевропейском языке и указывало на изменение в состоянии человека. На развитие значения слова оказала влияние христианская социокультурная доминанта, в которой особенно отмечалось «нарушение божественного закона, преступление против бога, правонарушение» (“violation of divine law, offense against God; wrongdoing”) [Там же], что воплотилось в значении *sin* «грех» как едином понятии, вбирающем многое другое и прежде всего непослушание Богу. Постепенно слово, развиваясь в языке далее, приобретает новые значения, близкие к теолого-религиозному содержанию “injury, mischief; enmity, feud; guilt, crime, misdeed” – ‘пана, вред; враждебность, вражда; вина, преступление, проступок’ [Там же]. Оно доминирует как элемент морали и правильного поведения в обществе.

Слово *ache* (OE существительное *æcþ*) образовалось от древнеанглийского глагола *acan* < Gt *aukan* “to be bad, be evil” – ‘быть плохим, быть злым’ [9]; оно обозначает в среднеанглийском “to hurt, to ache” – ‘причинять боль, болеть’; слово переходит в существительные, обозначая «боль».

Прилагательное *mad* (ME *mād* < OE *gemæded* (*gemæded*) “out of one’s mind” (usually implying violent excitement) < Gt *gamaipþ* – ‘искалеченный, раненый’ [Там же]. На семантику слова повлияла семантика протогерманского слова *maidjan* – ‘изменённый’ (“changed, abnormal”), которое на-

чало указывать на ментальное здоровье человека, став доминантой в ряде синонимов.

Не менее показательны и такие семантические изменения, как метонимия, сужение и расширение значения.

Существительное *blanket* в XIII веке имело значение «грубый белый шерстяной материал» (“coarse white woolen stuff”) и появилось под влиянием французского *blanc* в значении «белый», но уже к XIV веку концептуальный признак «белый» утрачивается, а «материал» по принципу метонимии (движение от целого к части) приобретает новое значение «одеяло» – “a large oblong piece of woolen cloth used for warmth as a bed-covering” [7].

Существительное *earth* (OE *eorþe*, OHG *erda*) имело значение ‘ground, field’ [Там же], но с появлением новых знаний о мире происходит движение от части к целому в рамках концептуальной структуры этого слова, и в современном языке *Earth* означает «планета Земля».

Противоположный процесс, сужение значения в связи с движением в рамках категории от целого к части, обнаруживается в истории развития существительного *tide* (OE *tīd*, OHG *zīt* > G *Zeit*), которое первоначально имело значение «время» [Там же], а потом сузилось до конкретного «время прилива (отлива)».

Аналогичные изменения произошли с существительным *deer* (OHG *tior* > G *Tier*), которое в древнеанглийском обозначало «(любое) дикое животное» [Там же], а впоследствии сузилось до названия конкретного животного «олень» в связи с движением от целого к части в рамках своей концептуальной структуры.

Существительное *token* (OE *taken*, OHG *zeichan*) имело значение «штампованный кусочек металла» [Там же], которое затем расширилось до значения «знак, сигнал».

Очень интересная история характерна для существительного *salary*. Оно пришло в английский через старофранцузский из латинского языка, где лексема означала «деньги, пожалованные римским солдатам на покупку соли» [10]. Но при заимствовании в английский язык связь с солью была утрачена, и можно наблюдать движение от части к целому в рамках концептуальной структуры этого слова, которое входит в английский язык в значении «фиксированная плата за регулярную работу» [7].

Таким образом, в статье была обоснована правомерность гипотезы о том, что каждый конкретный характер изменения по типу «улучшения» и «ухудшения» значения в диахронии зависит от направленности движения (к ядру или периферии) лексической категории слова: ухудше-

ние значения часто связано с уходом на периферию, улучшение – с движением к ядру. Расширение и сужение значений слов связано соответственно с движением от части к целому и от целого к части в концептуальной структуре слов. В некоторых случаях наблюдается переход из одной лексической категории в другую, иногда с переходом в другую часть речи. В каждом конкретном случае языком выбирается оптимальный способ изменения значения. Материал исследования может быть полезен в процессе преподавания курсов по истории английского языка, социокультурным аспектам английского языка, лексикологии и стилистике английского языка, что определяет практическую значимость исследования.

Список источников

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. 123 с.
2. Болдырев Н. Н., Панасенко Л. А. Когнитивная основа лексических категорий и их оценочный потенциал // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 2. С. 5–12.
3. Кащеева А. В. Перекатегоризация в семантике английских слов под влиянием социокультурной доминанты (диахронический аспект): дис. ... канд. филол. наук: Москва, 2008. 262 с.
4. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. М.: УРСС, 2002. С. 340–368.
5. Lakoff G. and Johnson M. Metaphors we live by. London: The University of Chicago press, 2003. 192 p.
6. Manerko L. A. English Etymology through the History of the British people. Ryazan: изд-во РГПУ имени С. А. Есенина, 1998. 272 p.
7. The Oxford Dictionary of English Etymology, edited by C.T. Onions. Oxford: Clarendon Press, 1966. 1040 p.
8. Dictionary of Word Origins. John Ayto. Arcade, 1993. 582 p.
9. The Merriam-Webster Book of Word Origins, New York : Smithmark Publisher's , 1976. 526 p.
10. Etymonline – Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 15.05.2023)

References

1. Boldyrev, N. N. (2000). *Kodnitivnaya semantika: Kurs leksii po angliiskoi filologii* [Cognitive Semantics: A Course of Lectures in English Philology]. 123 p. Tambov, Tambov University. (In Russian)
2. Boldyrev, N. N., Panasencko L. A. (2013). *Kognitivnaya osnova leksicheskikh kategorii i ikh otsenochnyi potentsial. Voprosy kognitivnoi lingvistiki* [Cognitive Basis of Lexical Categories and Their Evalua-

tive Potential]. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*. No. 2, pp. 5–12. (In Russian)

3. Kashcheeva, A. V. (2008). *Perekategorizatsiya v semantike angliyskikh slov pod vliyaniem sotsiokul'turnoi dominanty (diakhronicheskiy aspekt): dis. ...kand. filol. nauk* [Recategorisation in the English language Semantics under the Influence of Socio-cultural Dominant (A Diachronic Aspect): Ph. D. Thesis]. Moscow, 262 p. (In Russian)

4. Chenki, A. (2002). *Semantika v kognitivnoilingvistike. Sovremennaya amerikanskaya lingvistika: fundamental'nyenapravleniya* [Semantics in Cognitive Linguistics. Modern American Linguistics: Fundamental Trends]. Pp. 340–368. Moscow. (In Russian)

5. George Lakoff and Mark Johnsen (2003). *Metaphors We Live By*. 192 p. London, The University of Chicago Press. (In English)

6. *Dictionary of Word Origins* (1993). 582 p. John Ayto, Arcade. (In English)

7. Manerko, L. A. (1998). *English Etymology through the History of the British People*. 272 p. Ryazan. (In English)

8. *The Merriam-Webster Book of Word Origins* (1976). 526 p. New York, Smithmark Publisher's. (In English)

9. *The Oxford Dictionary of English Etymology* (1966). Edited by C. T. Onions. 1040 p. Oxford, Clarendon Press. (In English)

10. *Etymonline - Online Etymology Dictionary*. URL: <https://www.etymonline.com/> (accessed: 15.05.2023). (In English)

The article was submitted on 23.05.2023

Поступила в редакцию 23.05.2023

Кашеева Арина Владимировна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Рязанский государственный университет
имени С. А. Есенина,
390000, Россия, Рязань,
Свободы, 46.
arina_kashcheeva@mail.ru

Kashcheeva Arina Vladimirovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Ryazan State University
named after S. A. Yesenin,
46 Svobody Str.,
Ryazan, 390000, Russian Federation.
arina_kashcheeva@mail.ru

УДК 81'23

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-76-82

СОЗДАНИЕ БАЗЫ ДАННЫХ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ НЕЙРОКОГНИТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

© Юлия Лайкова

CREATING A DATABASE OF PAREMIOLOGICAL UNITS FOR NEUROCOGNITIVE TESTING

Yulia Laykova

The aim of the study is to build a database of paremiological units for a neurocognitive test to assess the state of cognitive functions in patients with diabetes mellitus. To identify the most relevant and frequent paremiological units, we conducted a survey among native speakers of the Russian language.

The paper describes an experiment conducted on the Yandex.Toloka site. As a result, we received 36900 descriptions of the figurative meanings of proverbs and sayings. The respondents properly interpreted 86 units of G. L. Permyakov's paremiological minimum (from 85 to 100% of correct interpretations), 11 units caused significant difficulties (from 35% to 65% of correct interpretations). Particular attention was paid to the analysis of the most characteristic cases connected with incorrect explaining of the figurative meanings of some units. In general, the base being created includes 56 proverbs and sayings interpreted correctly by the largest number of the informants (95% or more).

The scientific novelty of the study is its large-scale survey, conducted with the help of modern technologies, identifying the paremiological units mostly spread among native speakers of the Russian language. We selected linguistically validated material, which made it possible to create the basis of a new tool for assessing the state of cognitive functions in patients with diabetes mellitus.

Keywords: cognitive impairment, proverbs, sayings, paremiological minimum, figurative meaning

Целью данного исследования является формирование базы данных паремиологических единиц для нейрокогнитивного теста по оценке состояния когнитивных функций у пациентов с сахарным диабетом с помощью проведения опроса по выявлению наиболее актуальных и частотных паремиологических единиц среди современных носителей русского языка. В работе описывается эксперимент, проведенный на площадке «Яндекс.Толока», в результате которого было получено 36900 описаний переносного значения пословиц и поговорок. Было выявлено, что 86 единиц паремиологического минимума Г. Л. Пермякова, взятого за основу исследования, верно трактуются респондентами (от 85 до 100% корректных интерпретаций), 11 единиц вызывают значительные сложности (от 35% до 65% корректных интерпретаций). Особое внимание уделено анализу наиболее показательных случаев неверного объяснения образного значения ряда единиц. Всего в формируемую базу вошло 56 пословиц и поговорок, трактуемых верно наибольшим количеством информантов (95% и более).

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые с помощью современных технологий был проведен масштабный опрос по выявлению наиболее распространенных среди носителей русского языка паремиологических единиц, а также отобран лингвистически валидный материал, что позволило создать основу нового инструмента оценки состояния когнитивных функций у пациентов с сахарным диабетом.

Ключевые слова: когнитивные нарушения, пословицы, поговорки, паремиологический минимум, переносное значение

Для цитирования: Лайкова Ю. В. Создание базы данных паремиологических единиц для нейрокогнитивного тестирования // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 76–82. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-76-82

Метод объяснения переносного значения таких единиц, как пословицы, поговорки, идиомы и метафоры, является одним из способов исследова-

ния состояния когнитивных функций. В клинической практике достаточно широко распространена экспериментальная методика оцен-

ки понимания образного значения метафор и поговорок – ее используют при исследовании состояния высших психических функций пациентов с болезнью Альцгеймера [1], Паркинсона [2], [3], шизофренией [4], различными иными поражениями головного мозга [5], [6]. Кроме того, к заболеваниям, вызывающим когнитивные нарушения, относят сахарный диабет. Доказано, что сахарный диабет 1 и 2 типов может проявляться когнитивными расстройствами, которые со временем могут прогрессировать до стадии деменции [7, с. 308]. С учетом того, что данное заболевание может дебютировать в любом возрасте, оно значительно снижает качество жизни пациентов, поэтому своевременное выявление сопутствующих расстройств крайне важно.

Стоит отметить, что материал, составляющий основу подобных методов диагностики, с течением времени теряет свою актуальность вследствие изменений, происходящих в обществе и мире в целом. Исследователи отмечают, что восприятие действительности, образ мышления человека, его сознание меняются; соответственно, те данные, которые раньше считались нормативными, на сегодняшний день могут таковыми не являться, но эти изменения, как правило, нигде не фиксируются.

Таким образом, актуальность работы обусловлена острой необходимостью разработки новых инструментов и методов диагностики нарушения высших психических функций человека, поиска нового материала и его апробации в норме [8, с. 85].

Теоретическую базу исследования по разработке инструмента оценки когнитивных функций пациентов с сахарным диабетом составили фундаментальные труды по нейропсихологии и нейролингвистике [9], [10], [11], а также исследования в области диагностики состояния когнитивных функций с помощью метода объяснения образного значения единиц с переносным планом высказывания и метода соотношения пословиц, метафор и фраз [12], [13], [14].

В задачи исследования входит:

1. Отбор единиц из паремиологического минимума Г. Л. Пермякова и основного паремиологического фонда Е. Е. Иванова по специально разработанным критериям включения и исключения.
2. Разработка дизайна и проведение опроса для выявления специфики интерпретации переносного плана паремиологических единиц в условной норме на площадке «Яндекс.Толока».
3. Анализ полученных ответов респондентов с целью выявления пословиц и поговорок с наи-

более ясным современному носителю русского языка переносным значением.

Материалом исследования послужили списки единиц паремиологического минимума Г. Л. Пермякова и ядра основного паремиологического фонда Е. Е. Иванова.

В русском языкознании неоднократно предпринимались попытки выявить наиболее распространенные и употребительные паремиологические единицы. Одним из известных исследований является эксперимент Г. Л. Пермякова, в ходе которого был выделен паремиологический минимум русского языка, включающий в себя 500 единиц [15, с. 154]. Однако данная работа многократно подвергалась критике. Автором не учитывался ряд факторов. Так, при отборе материала исследователь не придерживался четких критериев и руководствовался только собственной языковой компетенцией. Также сомнение вызывает количество участников опроса – на первом этапе эксперимента 300 человек, на втором – 100. Кроме того, в опросе приняли участие только представители Москвы и Московской области, что является значительным недостатком, так как полученные результаты характеризуют лишь ограниченную территорию [16].

Еще одной известной попыткой выявить наиболее частотные паремии является исследование Е. Е. Иванова, в результате которого было установлено ядро основного паремиологического фонда русского языка [17, с. 57]. Однако, несмотря на то, что при отборе материала для опроса ученый опирался не только на субъективные лингвистические предпочтения, но также учитывал частотность фиксации той или иной паремии в словарных источниках, его эксперимент также имеет некоторые упущения, например, касающиеся методики его проведения. Респондентов просили отмечать знакомые паремии, что ставит под сомнение полученные результаты, так как нельзя с достоверностью утверждать, что участники отмечали не только единицы, которые хорошо знают; они могли отмечать и паремии, встречающиеся им впервые, с целью улучшить итоговый результат. Кроме того, не было уделено внимание тому, насколько верно информанты декодируют заложенный в паремиях переносный смысл. Помимо этого, количественный состав участников составил всего лишь 20 человек, что представляет собой весьма незначительную выборку.

Однако стоит отметить, что, несмотря на многочисленные критические замечания, паремиологический минимум русского языка, составленный Г. Л. Пермяковым, и единицы ядра основного паремиологического фонда Е. Е. Ива-

нова являются ценным языковым материалом. Данные списки единиц были взяты нами за основу при отборе паремий для формируемой базы эксперимента.

Для формирования базы опроса нами были разработаны четкие критерии отбора языкового материала, важнейшими из которых стали наличие у единицы переносного значения, критерий семантической сложности паремии, согласно которому в базу не включались единицы с очевидным образным смыслом, не требующим анализа (например: *Дома и стены помогают; Жить чужим умом*), а также с отсутствием лексики, затрудняющей восприятие (устаревшей, стилистически сниженной, диалектизм) – *Всех на свой аришин мерить; Сам себе хомут на шею надел* и т. д. [18]. Также была проведена работа по сопоставлению двух списков, и среди единиц из списка Е. Е. Иванова выявлены не совпадающие с перечнем Г. Л. Пермякова изречения. Всего из паремиологического минимума Г. Л. Пермякова по данным критериям было отобрано 112 единиц, из ядра основного паремиологического фонда Е. Е. Иванова 11 единиц, не встречавшихся в списке Г. Л. Пермякова. Таким образом, общий список пословиц и поговорок для формируемой нами базы опроса составил 123 единицы [Там же].

На следующем этапе был сформирован дизайн опроса на площадке «Яндекс.Толока», основными задачами которой является сбор информации, сгенерированной при выполнении различных заданий исполнителями, зарегистрированными в системе.

Данная площадка оптимально подходит для лингвистических исследований, требующих участия большого количества респондентов. На сегодняшний день в системе зарегистрировано более 7 миллионов исполнителей. Благодаря этому есть возможность подбирать участников проекта по требуемым критериям, например, таким, как место жительства, знание языка, пол, возраст и др. Такие технологические решения дают возможность проводить исследования в масштабах, недоступных ранее. Во-первых, с помощью опроса такого типа стало возможным расширить территориальный охват респондентов – в эксперименте приняли участие представители всех федеральных округов России: Центрального (Москва, Санкт-Петербург, Смоленск), Северо-Западного (Калининград, Мурманск), Южного (Краснодар, Азов, Сочи), Северо-Кавказского (Ставрополь, Махачкала, Северодвинск), Приволжского (Саратов, Казань, Пермь), Уральского (Екатеринбург, Тюмень), Сибирского (Новосибирск, Иркутск), Дальневосточного (Владиво-

сток). Таким образом, с помощью данной площадки была решена проблема территориальной ограниченности опроса, за что неоднократно был подвергнут критике эксперимент Г. Л. Пермякова.

Во-вторых, площадка «Яндекс.Толока» позволяет собрать большое количество данных за минимальный промежуток времени, и если раньше подобный опрос мог растянуться на долгие годы, то в данном случае стало возможным получить ответы респондентов в течение одного дня. Кроме того, при проведении опроса с использованием ресурсов подобного типа не представляется проблематичным набрать необходимое количество респондентов с определенными параметрами: в настройках опроса изначально задавались требования по фильтрации участников. Всего в опросе приняли участие 300 респондентов в возрасте 18-45 лет, проживающих исключительно на территории РФ, для которых русский язык является родным. Возраст респондентов был обусловлен тем, что естественное когнитивное снижение начинается в среднем после 45-50 лет, по этой причине опрос проходили информанты моложе данного возраста.

В электронной анкете на площадке «Яндекс.Толока» респондент должен был обязательно указать возраст (данные информантов старше 45 лет автоматически не попадали в общую базу), пол, родной язык, уровень образования, место проживания (город или населенный пункт). Далее респондентам предлагалось объяснить, как они понимают смысл предлагаемых пословиц. Отмечалось, что отвечать необходимо развернуто (не менее 1-2 предложений), не прибегая к посторонней помощи либо к подсказке и не пытаясь искать правильные значения в каких-либо источниках; подчеркивалась важность личного мнения респондента. В инструкции указывалось, что, если респондент никогда не встречал такого выражения и не может объяснить его точно, он / она может высказать предположения о том, что единица могла бы означать. В качестве примеров приводились верные (разные по степени развернутости) толкования двух единиц (которые отсутствовали в предъявляемых далее респондентам списках паремий). Подробно процедура формирования опроса на площадке «Яндекс.Толока» (интерфейс, разделение на блоки, пул заданий, применение фильтров, установление параметров выдачи результатов) описана автором в предыдущих публикациях [19, с. 71–72].

В ходе проведенного опроса всего было получено 36900 описаний переносного значения паремиологических единиц. На рисунке 1 приведено распределение паремий, взятых из списка

Г. Л. Пермякова, по группам, исходя из процента верности их декодирования информантами. 86 единиц паремиологического минимума Г. Л. Пермякова, взятого за основу исследования, верно трактуются респондентами (от 85 до 100% корректных интерпретаций). Данный факт свидетельствует о высоком уровне достоверности данных, полученных Г. Л. Пермяковым в ходе выявления паремиологического минимума русского языка. В то же время 11 единиц вызывают значительные сложности (от 35% до 65% корректных интерпретаций), что может свидетельствовать об изменениях, произошедших в сознании носителей русского языка со времени проведения исследования Г. Л. Пермяковым.

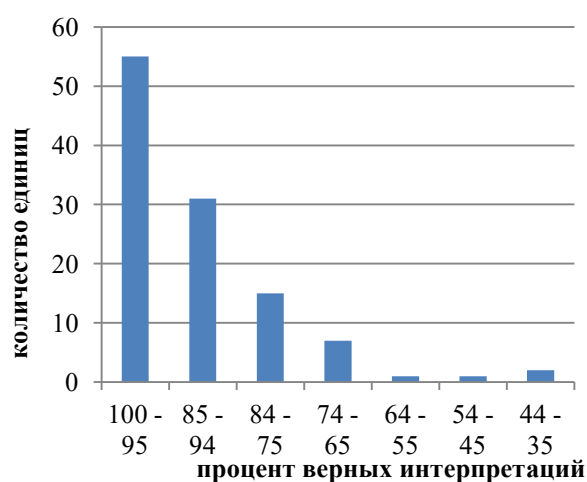


Рисунок 1. Распределение паремий из списка Г. Л. Пермякова по процентам верных интерпретаций

Например, наименьший показатель (41% верных интерпретаций) имела единица *В чужом пиру похмелье*. Данная паремия имеет значение «неприятность по вине других, другого» [20, с. 517]. Очень низкий уровень верных интерпретаций переносного значения паремии связан с тем, что респонденты в большинстве случаев отказывались от объяснения данной единицы, аргументируя это тем, что не понимают смысл высказывания. Часть респондентов переносное значение данной паремии толковала в соответствии со значениями лексических единиц, входящих в ее состав. Так, под словосочетанием *чужой пир* подразумевалось некое положительное, приятное действие, совершаемое в гостях, где приятному действию соответствует лексема *пир*, а месту вне дома — прилагательное *чужой*. При этом отрицательное значение, заключенное в лексеме *похмелье*, респондентами не учитывалось: например, *Приятность, случившаяся вне дома*. Близкой к этой являлась трактовка, в которой словосочета-

ние *чужой пир* воспринималось как положительное явление, однако происходящее с третьим лицом, например, *Это когда нет радости от чужой радости; Когда у чужих много богатства или Фраза о том, что иногда кажется, что у других, в другом месте лучше, чем у нас*.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что переносное значение представленной единицы не воспринимается современными носителями русского языка верно, что говорит об искажении, утрате первоначального значения, возможно, в связи с культурными, социальными явлениями, происходящими в обществе.

Интересно, что в группу неверно интерпретируемых единиц вошла такая, казалось бы, распространенная пословица, как *Аппетит приходит во время еды*. Словарное значение данной паремии — «потребность в чем-либо, стремление, интерес к чему-либо возрастают по мере того, как испытываешь, узнаешь что-либо. Говорится тогда, когда кто-либо, войдя во вкус, увлечется тем, что начал делать без видимого желания, охоты» [21, с. 33]. В результате проведенного опроса выяснилось, что большинство респондентов воспринимает ее буквально. Например: *Даже если не хочешь есть, то при употреблении пищи проснется аппетит; Когда начинаешь кушать, хочется больше; Интерес к пище приходит не сразу, если даже она была начата без особого желания*. Переносный смысл паремиологической единицы удалось вычленить только 55% участников опроса.

Еще одной единицей из списка Г. Л. Пермякова, вызывающей затруднения у информантов (43% корректных интерпретаций), стала паремия *Новая метла чисто метет*. Её словарное значение представляет собой следующее: «Человек в новой должности, на новом месте более придирчив, более требователен. Обычно говорится неодобрительно о новом начальнике» [Там же, с. 229]. При трактовке респондентами не учитывалась отрицательная коннотация, заключенная в данной паремиологической единице. Интересно, что большая часть участников опроса, даже если и выходила при объяснении на образ нового начальника, то, как правило, приписывала ему положительные качества, такие как трудолюбие, усердие, старательность, например: *Назначенный на новую должность человек, как правило, старается проявить себя и работает за двоих; Новый руководитель более тщательно выполняет свои обязанности*.

Здесь имеет место достаточно интересное явление, демонстрирующее, насколько тщательно нужно подходить к отбору диагностического материала. Исходное переносное значение, содер-

жащееся в данной паремии, в силу наличия ряда факторов известно не всем современным носителям русского языка. При проведении данного эксперимента в инструкции участников просили подумать над образным значением той или иной единицы, даже если таковая никогда не встречалась им в письменной или устной речи. Следовательно, респонденты, не знавшие изначального образного содержания паремии, выводили это содержание из ее компонентов, таким образом произошел метафорический перенос – под словосочетанием *новая метла* подразумевался новый работник (что и было заключено в первоначальном образе пословицы), а вот конструкция *чисто метет* вызывала образ хорошей работы. Таким образом, произошло искажение исходного переносного смысла, заложенного в данную паремиологическую единицу. Второе значение, возникшее при объяснении данной единицы, связано с образом новой вещи, качество которой ввиду ее новизны лучше качества старой вещи. Например: *Новая вещь лучше старой; По сравнению с предыдущей новая метла всегда лучше будет; Пока вещь новая – она хорошая.*

Из списка Е. Е. Иванова (распределение по процентам верности интерпретаций приведено на рисунке 2) в базу формируемого инструмента вошла только одна единица – *Ворон ворону глаз не выклюет* (95% корректных толкований). Несмотря на то, что исследование Е. Е. Иванова по времени более современное, остальные единицы интерпретировались с явными затруднениями в исследуемой группе, соответственно, не вошли в итоговый список.

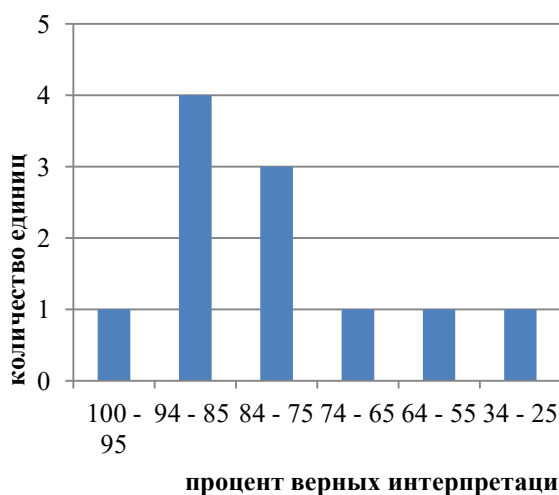


Рисунок 2. Распределение паремий из списка Е. Е. Иванова по процентам верных интерпретаций

Наименьший процент верных интерпретаций имели единицы *Ночная кукушка дневную перекукует* (50%) и *Сухая ложка рот дерет* (28%). В

случае с первой единицей большинство респондентов отказывалось давать какое-либо объяснение, отмечая, что они никогда не встречали подобной паремии и не знают ее значения. При объяснении единицы *Сухая ложка рот дерет*, словарное значение которой заключается в том, что «если не одаришь, не задобришь кого-либо, то не расположишь в свою пользу, вряд ли добьешься желаемого» [21, с. 320], респонденты, как правило, не выделяли образный смысл и трактовали ее буквально. Например: *Это ложка без еды* или *Это о том, что ложка без еды бессмысленна.*

Таким образом, в ходе исследования сформирована база данных паремиологических единиц для нейрокогнитивного теста по оценке состояния когнитивных функций у пациентов с сахарным диабетом. В результате проделанной работы: 1) по разработанным критериям включения и исключения было отобрано 123 единицы с переносным значением из паремиологического минимума Г. Л. Пермякова и основного паремиологического фонда Е. Е. Иванова; 2) разработан дизайн опроса на понимание переносного значения паремиологических единиц современными носителями русского языка, количество которых составило 300 человек, проживающими в разных регионах Российской Федерации; 3) осуществлен анализ полученных 36900 описаний переносного значения паремиологических единиц. Выявлено, что высокий уровень ясности переносного смысла имеют 86 единиц паремиологического минимума Г. Л. Пермякова.

В дальнейшей работе по формированию диагностического инструмента оценки когнитивных функций нами была использована только группа паремиологических единиц, характеризующихся высоким уровнем верных интерпретаций переносного значения русскоязычными респондентами без когнитивных нарушений (на уровне 95% и выше). Данная мера была продиктована существующей вероятностью того, что при использовании паремий с более низким процентом ясности может увеличиться риск получения некорректных диагностических результатов при тестировании пациентов с когнитивным снижением.

Всего в базу формируемого инструмента оценки когнитивных функций в общей сложности было отобрано 56 единиц с самым высоким уровнем верных интерпретаций переносного значения современными носителями русского языка. Например, такие единицы, как *Волков бояться – в лес не ходить; Яблоко от яблони недалеко падает; В одно ухо вошло, в другое вышло; Любишь кататься – люби и саночки возить;*

Лучше синица в руках, чем журавль в небе; Ворон ворону глаз не выклюет и т. д.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-312-90044.

Список источников

1. Amanzio M., Geminiani G., Leotta D., Cappa S. Metaphor comprehension in Alzheimer's disease: Novelty matters // *Brain and Language*. 2008. 107 (1). Pp. 1–10.
2. Monetta L., Pell M.D. Effects of verbal working memory deficits on metaphor comprehension in patients with Parkinson's disease // *Brain and Language*. 2007. 101 (1). Pp. 80–89.
3. Baraldi L., Pelosin M. A., Avanzino E., Domaneschi F., Di Paola S., Lagravinese G. Pragmatic abilities in early Parkinson's disease // *Brain and Cognition*. 2021. Vol. 150. № 105706.
4. Deamer F., Palmer E., Vuong Q.C., Ferrier N., Finkelmeyer A., Hinzen W., Watson S. Non-literal understanding and psychosis: Metaphor comprehension in individuals with a diagnosis of schizophrenia // *Schizophrenia Research: Cognition*. 2019. 18. № 100159.
5. Murphy P., Shallice T., Robinson G., MacPherson S.E., Turner M., Woollett K., Bozzali M., Cipolotti L. Impairments in proverb interpretation following focal frontal lobe lesions // *Neuropsychologia*. 2013. V.51, Iss. 11. Pp. 2075–2086.
6. Borelli E., Butera C., Katirai A., Adams, T. C., Aziz-Zadeh L. Impact of motor stroke on novel and conventional action metaphor comprehension // *Brain and Language*. 2022. Vol. 226. № 105081.
7. Остроумова О. Д., Суркова Е. В., Ших Е. В., Реброва Е. В., Борисов М. С. Когнитивные нарушения у больных сахарным диабетом 2 типа: распространенность, патогенетические механизмы, влияние противодиабетических препаратов // *Сахарный диабет*. 2018. Т. 21. № 4. С. 307–318.
8. Султанова А. С., Иванова И. А. К проблеме нормативных показателей в психологической диагностике // *Клиническая и специальная психология*. 2017. Т. 6. № 2. С. 83–96.
9. Лурия А. Р. Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. М.: Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
10. Хомская Е. Д. Нейропсихология. 4-е издание. СПб.: Питер, 2005. 496 с.
11. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 424 с.
12. Зейгарник Б. В. Патопсихология. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: Издательство Московского университета, 1986. 287 с.
13. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: Эксмо-Пресс, 1999. 448 с.
14. Беломестнова Н. В. Клиническая диагностика интеллекта. Психометрическая и клинико-психологическая оценка уровня развития интеллекта

в клинической и судебно-психологической экспертной практике. СПб.: Речь, 2003. 128 с.

15. Пермяков Г. Л. Основы структурной паремиологии. М.: Наука, 1988. 235 с.

16. Крикман А. Паремеиологические эксперименты Г. Л. Пермякова // *Малые формы фольклора. Сборник статей памяти Г. Л. Пермякова.* / сост. Т. Н. Свешникова. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. С. 218–231.

17. Иванов Е. Е. Паремеиологический минимум и основной паремеиологический фонд // *Паремиология в дискурсе: Общие и прикладные вопросы паремеиологии. Пословица в дискурсе и в тексте. Пословица и языковая картина мира* / под ред. О. В. Ломакиной. М.: ЛЕНАНД, 2015. С. 48–66.

18. Лайкова Ю. В. Принципы отбора синтаксических конструкций с переносным значением для формирования инструмента оценки когнитивных функций // *Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки*. 2022. Т. 164, кн. 1. С. 197–212.

19. Лайкова Ю. В. Формирование инструмента оценки когнитивных функций у пациентов с сахарным диабетом // *Научное наследие В. А. Богородицкого и современный вектор исследований Казанской лингвистической школы: труды и материалы международной конференции (Казань, 6–7 декабря 2022 г.): в 2 т.* Казань: Издательство Казанского университета, 2022. Т. 2. С. 70–73.

20. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель: АСТ, 2008. 878 с.

21. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Рус. яз., 2000. 544 с.

References

1. Amanzio, M., Geminiani, G., Leotta, D., Cappa, S. (2008). *Metaphor Comprehension in Alzheimer's Disease: Novelty Matters*. *Brain and Language*. Vol. 107 (1), pp. 1–10. (In English)
2. Monetta, L., Pell, M. D. (2007). *Effects of Verbal Working Memory Deficits on Metaphor Comprehension in Patients with Parkinson's Disease*. *Brain and Language*. Vol. 101 (1), pp. 80–89. (In English)
3. Baraldi, M. A., Avanzino, L., Pelosin, E., Domaneschi, F., Di Paola, S., Lagravinese, G. (2021). *Pragmatic Abilities in Early Parkinson's Disease*. *Brain and Cognition*. Vol. 150. No. 105706. (In English)
4. Deamer, F., Palmer, E., Vuong, Q. C., Ferrier, N., Finkelmeyer, A., Hinzen, W., Watson, S. (2019). *Non-literal Understanding and Psychosis: Metaphor Comprehension in Individuals with a Diagnosis of Schizophrenia*. *Schizophrenia Research: Cognition*. Vol. 18. No. 100159. (In English)
5. Murphy, P., Shallice, T., Robinson, G., MacPherson, S. E., Turner, M., Woollett, K., Bozzali, M., Cipolotti, L. (2013). *Impairments in Proverb Interpretation Following Focal Frontal Lobe Lesions*. *Neuropsychologia*. Vol. 51, Iss. 11, pp. 2075–2086. (In English)
6. Borelli, E., Butera, C., Katirai, A., Adams, T. C., Aziz-Zadeh, L. (2022). *Impact of Motor Stroke on Novel*

and Conventional Action Metaphor Comprehension. Brain and Language. Vol. 226. No. 105081. (In English)

7. Ostroumova, O. D., Surkova, E. V., Shih, E. V., Rebrova, E. V., Borisov, M. S. (2018). *Kognitivnye narusheniya u bol'nykh saharnym diabetom 2 tipa: rasprostranennost', patogeneticheskie mehanizmy, vliyaniye protivodiabeticheskikh preparatov*. [Cognitive Impairment in Patients with Type 2 Diabetes Mellitus: Prevalence, Pathogenetic Mechanisms, Influence Of Antidiabetic Drugs]. *Saharnyi diabet*. Vol. 21. No. 4, pp. 307–318. (In Russian)

8. Sultanova, A. S., Ivanova, I. A. (2017). *K probleme normativnykh pokazatelei v patopsikhologicheskoi diagnostike* [To the Problem of Normative Data in Pathopsychological Diagnostics]. *Klinicheskaya i special'naya psihologiya*. Vol. 6. No. 2, pp. 83–96. (In Russian)

9. Luriya, A. R. (1979). *Yazyk i soznanie* [Language and Consciousness]. Pod red. E. D. Khomskoi. 320 p. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russian)

10. Khomskaya, E. D. (2005). *Neiropsikhologiya* [Neuropsychology]. 4-e izdanie. 496 p. St. Petersburg, Piter. (In Russian)

11. Akhutina, T. V. (2014). *Neirolingvisticheskii analiz leksiki, semantiki i pragmatiki* [Neurolinguistic Analysis of Vocabulary, Semantics and Pragmatics]. 424 p. Moscow, Yazyki slavianskoi kul'tury. (In Russian)

12. Zeigarnik, B. V. (1986). *Patopsikhologiya* [Pathopsychology]. 287 p. Izd-e 2-e, pererab. i dop. Moscow, izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

13. Rubinshtein, S. Ya. (1999). *Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii* [Experimental Methods of Pathopsychology]. 448 p. Moscow, Eksmo-Press. (In Russian)

14. Belomestnova, N. V. (2003). *Klinicheskaya diagnostika intellekta. Psikhometricheskaya i kliniko-psikhologicheskaya otsenka urovnya razvitiya intellekta v klinicheskoi i sudebno-psikhologicheskoi ekspertnoi praktike* [Clinical Diagnosis of Intelligence. Psychometric and Clinical-Psychological Assessment of the Level of Intelligence Development in Clinical and Forensic-

Psychological Expert Practice]. 128 p. St. Petersburg, Rech'. (In Russian)

15. Permyakov, G. L. (1988). *Osnovy strukturnoi paremiologii* [Fundamentals of Structural Paremiology]. 235 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

16. Krikman, A. (1995). *Paremiologicheskie eksperimenty G. L. Permyakova* [Paremiological Experiments of G. L. Permyakov]. *Malye formy fol'klora. Sbornik statei pamiati G. L. Permyakova, sost. T. N. Sveshnikova*. Moscow, izdatel'skaia firma "Vostochnaya literature" RAN, pp. 218–231. (In Russian)

17. Ivanov, E. E. (2015). *Paremiologicheskii minimum i osnovnoi paremiologicheskii fond* [Paremiological Minimum and Basic Paremiological Fund]. *Paremiologiya v diskurse: Obshhie i prikladnye voprosy paremiologii. Poslovica v diskurse i v tekste. Poslovitsa i yazykovaya kartina mira, pod red. O. V. Lomakinoi*. Pp. 48–66. Moscow, LENAND. (In Russian)

18. Laikova, Yu. V. (2022). *Printsipy otbora sintaksicheskikh konstruktov s perenosnym znacheniem dlya formirovaniya instrumenta otsenki kognitivnykh funktsii* [The Instrument for Assessing Cognitive Functions: Inclusion Criteria for Syntactic Constructions with Figurative Meaning]. *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*. Vol. 164. No. 1, pp. 197–212. (In Russian)

19. Laikova, Yu. V. (2022). *Formirovanie instrumenta otsenki kognitivnykh funktsii u patsientov s saharnym diabetom* [Creating of a Tool for Assessing Cognitive Functions in Patients with Diabetes Mellitus]. *Nauchnoe nasledie V. A. Bogoroditskogo i sovremennyyi vektor issledovaniy Kazanskoi lingvisticheskoi shkoly: trudy i materialy mezhdunarodnoi konferentsii (Kazan', 6–7 dekabrya 2022 g.): v 2 t. Kazan, izdatel'stvo Kazanskogo universiteta*. Vol. 2, pp. 70–73. (In Russian)

20. Fedorov, A. I. (2008). *Frazeologicheskii slovar' russkogo literaturnogo yazyka* [Phraseological Dictionary of the Russian Literary Language]. 878 p. Moscow, Astrel', AST. (In Russian)

21. Zhukov, V. P. (2000). *Slovar' russkikh poslovits i pogovorok* [Dictionary of Russian Proverbs and Sayings]. 544 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

The article was submitted on 24.06.2023

Поступила в редакцию 24.06.2023

Лайкова Юлия Владимировна,
научный сотрудник
НИЛ «Нейрокогнитивные исследования»,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
julaikova@mail.ru

Laykova Yulia Vladimirovna,
Researcher at the Scientific Laboratory
“Neurocognitive Research”,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
julaikova@mail.ru

УДК 81'373

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-83-90

КОЛЛОКВИАЛИЗМ КАК ФЕНОМЕН В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ В. ТОКАРЕВОЙ «НИЧЕГО ОСОБЕННОГО»)

© Ли Мэни

COLLOQUIALISM AS A PHENOMENON IN MODERN WOMEN'S PROSE (BASED ON V. TOKAREVA'S NOVELLA "NICHEVO OSOBNNOVO" ("NOTHING SPECIAL"))

Li Mengyi

We associate the relevance of addressing the problem of the colloquial speech usage within the framework of a literary text and, in general, the consideration of individual techniques for creating colloquiality in the text with the need to determine the range of colloquial vocabulary use by masters of the word. Colloquiality is one of the most striking features of everyday speech related to spontaneity in communication. In everyday speech behavior of native speakers, colloquial speech clearly demonstrates both a function of communication and an expressive function. Colloquial speech is traditionally widely used by writers in a literary text to create a characters' speech portrait and increase the impact of the author's speech in works of fiction. The representatives of modern women's Russian prose are no exception. The purpose of the study is to identify the specifics of creating colloquiality in a literary text in the works of outstanding authors of modern women's prose. The study is based on V. Tokareva's novella "Nothing Special". This article uses descriptive and structural methods, as well as the method of linguistic and stylistic analysis in the study of the literary text. Particular attention is paid to individual techniques used for creating colloquialities in the text. We have come to the conclusion that V. Tokareva strives to bring the narrative closer to real life, to increase the expression of the narrative; therefore, she actively uses the elements of colloquial speech.

Keywords: colloquial speech, colloquialisms, women's prose, author's techniques, lexical means, V. Tokareva

Актуальность обращения к проблеме использования разговорной речи в рамках художественного текста и в целом к рассмотрению индивидуальных приемов создания коллоквиальности в тексте связана с необходимостью определить, каков спектр использования мастерами слова разговорной лексики. Известно, что коллоквиальность представляет собой одну из самых ярких черт разговорной речи и связана со спонтанностью в процессе коммуникации. Разговорная речь в обиходно-бытовом речевом поведении носителей языка ярко демонстрирует не только функцию общения, но и экспрессивную функцию. Она традиционно широко употребляется писателями для создания речевого портрета персонажей и увеличения воздействия авторской речи в художественном тексте. Представительницы современной женской русской прозы не стали исключением. Цель исследования – выявить специфику создания коллоквиальности в произведениях ярких представительниц современной женской прозы. Материалом исследования послужила повесть В. Токаревой «Ничего особенного». Описательный и структурный методы, а также метод лингвостилистического анализа были использованы автором в процессе анализа художественного текста в данной статье. Особое внимание было обращено на индивидуальные приемы создания коллоквиальности в тексте. Автор статьи приходит к выводу, что В. Токарева стремится приблизить повествование к реальной жизни, повысить экспрессию повествования, поэтому активно использует элементы разговорной речи.

Ключевые слова: разговорная речь, коллоквиализм, женская проза, авторские приемы, лексические средства, В. Токарева

Для цитирования: Ли Мэни. Коллоквиализм как феномен в современной женской прозе (на материале повести В. Токаревой «Ничего особенного») // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 83–90. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-83-90

Коллоквиализм в лингвистических словарях объясняется как слово или выражение, свойственные разговорной речи [1], [2], которая в качестве объекта исследования давно привлекала лингвистов. Однако сам термин «коллоквиалистика» для обозначения лингвистического направления изучения разговорной речи, как отмечает И. Е. Литневская в своей монографии о проблемах изучения письменной разговорной речи, только в 1979 году предложил ученый В. Д. Девкин в своей монографии «Немецкая разговорная речь: синтаксис и лексика» [3, с. 8]. В рамках данного исследования мы рассматриваем коллоквиализм как феномен разговорной речи на лексическом уровне. Разговорная речь всё больше привлекает к себе внимание лингвистов на рубеже XX–XXI веков, о чем свидетельствует Е. К. Молчанова в своей рецензии на «Толковый словарь русской разговорной речи» (отв. ред. Л. П. Крысин), три выпуска которого увидели свет в 2014, 2017 и 2020 годах [4]. История исследования русской разговорной речи достаточно давняя, более ста лет назад она стала предметом изучения. Вначале – как разновидность литературного русского языка, и вплоть до середины XX века на этой основе в качестве ведущего направления проводились исследования русской разговорной речи. Стоит отметить, что в самом начале изучение современной русской разговорной речи было разделено на три основных аспекта, а именно: изучение разговорных диалектов, изучение диалогов и изучение речи городских жителей.

Особое значение имеют исследования, посвященные не региональным особенностям, а общерусским явлениям, характерным для неформальной разговорной речи. Наиболее фундаментальными из них, как отмечает О. Б. Сиротина в своем пособии, являются «Очерки по синтаксису русских народных говоров» А. Б. Шапи-ро, который рассматривает диалектную речь как наиболее типичную форму устной речи, описывая ее фонетическую структуру в реальных условиях окружающей среды говорящего [5, с. 6]. Однако, хотя автор довольно подробно сопоставил и проанализировал синтаксические особенности диалектной и книжной речи, его работа не описывает всю специфику русской устной речи, прежде всего в области синтаксиса, так как в ней отсутствуют сопоставление, анализ и индукция диалектной устной речи и устной литературной речи. Следует отметить, что А. Б. Шапи-ро четко сформулировал основные различия между разговорной (устной) и письменной речью. Можно отметить также вслед за О. Б. Сиротиной таких исследователей, как В. И. Собинникова, и ее

работы о простом и сложном предложениях на материале говоров Воронежской области; А. А. Никольский и его «Очерки по синтаксису русской разговорной речи» (Душанбе, 1964); О. А. Лаптева и ее работы «Литературно-диалектные разновидности разговорно-обиходного синтаксиса и перспективы их сопоставительного изучения», «Общий разговорно-обиходный синтаксис. Явления в литературном языке и диалектах» [Там же, с. 7].

Еще в 20-е годы XX века Л. П. Якубинский обратил внимание на изучение диалогической речи [6]. Н. Ю. Шведова в своей работе «Очерки по синтаксису русской разговорной речи» [7] подробно описала разные типы синтаксических конструкций, характерных для русской разговорной речи и зафиксированных в русской классической литературе, в частности отметив особую роль частиц и т. д.

Наконец, большой вклад в изучение разговорного языка внес Б. А. Ларин, в работах которого подчеркивались «низшие ярусы» в разговорной речи и уточнялась проблема разграничения литературно-разговорной речи от просторечной и диалектной речи [5, с. 8].

Уже в так называемый подготовительный этап изучения русской разговорной речи многие лингвисты указывали на то, что устная форма русского разговорного языка отличается от его письменной формы, и в то же время призывали к изучению необработанной речи, на что указывал И. Р. Гальперин: «устная речь еще почти не подвергалась научному анализу» [8, с. 78].

Во второй половине XX века, то есть с 1960-х по 1970-е годы, изучение русского разговорного языка было начато фундаментально, а основные результаты исследований всё чаще представлялись для широкого обсуждения. В 1954–1955 годах в журнале «Вопросы языкознания» состоялась дискуссия по стилистике (см.: «Итоги обсуждения вопросов стилистики» В. В. Виноградова [9]), а после того как внимание лингвистов было сосредоточено на изучении проблем функциональной стилистики, в этом контексте разговорная речь также стала анализироваться как одна из функциональных разновидностей кодифицированного русского языка. В данном аспекте выявляются распределение частей речи на разных уровнях русского языка и сравнительные характеристики разговорного стиля. Специфика разговорного стиля речи по ряду лингвостатистических характеристик в Горьковском государственном университете (ныне – ННГУ им. Н. И. Лобачевского) была выявлена на речевом материале героев произведений художественной литературы. Особенности разговорного стиля как

функционального стиля представлены в работах А. Н. Васильевой (цит. по [5, с. 9]). К. Кожевникова, сравнив естественный разговорный язык и его репрезентацию в художественной прозе, пришла к выводу о принципиальной невозможности отражения спонтанной устной речи в художественном произведении и о принципиальном различии между живым разговорным языком и его репрезентацией (цит. по [Там же, с. 12]). Аналогичное мнение высказал В. В. Виноградов в своей работе «Поэтика. Теория поэтической речи. Стилистика» [10], считая, что в современном русском языке существует система функциональных стилей и разговорная речь, или обиходно-бытовой стиль, – одно из ее проявлений; при этом устный характер речи не считается определяющим. Т. Г. Винокур также исследует разговорную речь как функциональный стиль языка [11]. Одним из представленных направлений развития исследования русской разговорной речи является проект «Русский язык и советское общество», который начался в 1962 году под руководством М. В. Панова. Это исследование акцентирует внимание на живой речи разных слоев носителей современного русского языка, проводится анализ на материале магнитофонных записей живой разговорной речи (цит. по [5, с. 12–13]).

В 1970-е годы исследования были сосредоточены на изучении состояния и системных параметров разговорной речи, а также на выделении отдельных уровней и частей устной речи. В этот период были созданы три крупных центра исследования разговорной речи под руководством Е. А. Земской, О. А. Лаптевой и О. Б. Сиротининой [3, с. 9].

Проблемой влияния разговорной речи на кодифицированный литературный язык, возможностями использования разговорных слов и конструкций в авторской речи художественных произведений активно занимались в разное время, как отмечает исследователь Н. В. Рыжова в своей статье, такие ученые, как В. Д. Левин, Т. Г. Винокур, Е. Ф. Петрищева. Роль разговорных элементов в газетном языке изучали В. Г. Костомаров, А. В. Швец [12, с. 29]. Однако исследование разговорной речи на материале современной женской прозы не привлекало достаточного внимания. Женская проза как индивидуальный феномен в современной русской литературе уже была рассмотрена в сфере литературоведения, психологии, социологии и др., а в области языкознания белых пятен еще много. Таким образом, настоящая работа, как хотелось бы надеяться, послужит системному изучению письменных форм разговорной речи в художественном тексте. Надо отметить, что в художественных произведениях под понятием «разговорная речь»

подразумевается не живая (спонтанная) речь, а нечто иное, это стилизация одного из функциональных стилей речи, а именно – разговорного стиля с его типовыми характеристиками на разных языковых уровнях.

Виктория Токарева – яркая представительница современной русской литературы, которую любят и признают российские и зарубежные читатели за выдающийся творческий талант и замечательные произведения, в которых представлено много различных женских образов. Ее уникальные художественные приемы и стиль повествования производят глубокое впечатление на читателей. Нельзя игнорировать, что в ее произведениях присутствует большое количество разговорных элементов, которые могут быть использованы в качестве корпуса для изучения русской разговорной речи в ее письменной форме в художественном тексте. Итак, в нашей статье мы выбрали в качестве объекта исследования репрезентативную повесть В. С. Токаревой «Ничего особенного» [13, с. 375–423].

В повести «Ничего особенного» рассказывается история об одной обычной девушке, Маргарите Полудневой, которая, трижды пережив любовные отношения, не утратила стремления к счастью и надежды его обрести. Писательница отказалась от традиционного для своего творчества метода, то есть ориентира на сюжет, а предпочла сконцентрироваться на персонаже, вернее – мелочах повседневной жизни главной героини и описании ее внутреннего мира, чтобы сформировать женский образ, отражающий идею произведения и выражающий мировоззрение автора. Несмотря на то что Токарева прекрасно создает образы героев и раскрывает сюжетные линии с так называемой микроскопической точки зрения, а именно из малых подробностей повседневной жизни персонажей, произведение не является длинным, неясным и трудным для восприятия. Как раз наоборот, писательница всегда может использовать простую и точную лексику и выражения, позволяющие читателям легко понять характеристики персонажей, предысторию сюжета и направление развития событий. Важную роль в этом сыграло употребление разговорной лексики.

Обратимся непосредственно к анализу названного художественного текста и приведем из него соответствующие примеры:

Через два месяца после знакомства Мария Мохаммед [араб с роскошным именем] вернулся к своему гарему [13, с. 376] (здесь и далее разрядка наша – Л. М.).

Разговорным словом является лексема *гарем*, которая выступает здесь как собирательное существительное, обозначая жен и наложниц му-

сульманина [2]. Такая лексика с национально-культурной окраской используется автором для отражения традиционной особенности арабских стран. Появление этого слова заставляет читателя ощутить культурный шок (термин К. Оберга), иначе говоря – некий дискомфорт, вызванный столкновением с нормами разных стран и национальностей, что равносильно тому, чтобы заранее показать окончание безболезненных любовных отношений главной героини. Далее же следует объяснение: *Любовь бессильна перед политикой. Потому, наверное, что любовь касается только двоих людей, а политика – многих* [13, с. 376]. Таким образом, автор раскрывает данную сюжетную линию спонтанно, естественно и лаконично для того, чтобы читатели могли легко понять и принять одновременно первого появившегося героя-мужчину, чьи характеристики производят на читателя глубокое впечатление.

Стоит также отметить, что автор употребляет разговорную лексику, сниженную (просторечие) и экспрессивно-оценочную, для создания характеристики или описания состояния персонажей, а также отражает их отношение к окружающему миру:

- *Официально Марго считалась мать-одиночка, хотя грамотнее говорить мать-холостячка* [13, с. 376].

Просторечным словом является лексема *холостячка*, которая обозначает «незамужнюю женщину (обычно о немолодой женщине)» (Толковый словарь Ожегова) [2]. Таково авторское позиционирование образа главной героини произведения, и это предвещает, помимо прочего, низкую самооценку из-за материального неблагополучия (бедности) и возраста. Одновременно данная характеристика героини определяет ее положение в обществе, а также указывает на то, что в будущем ей предстоит трудная жизнь в одиночестве и обрести женское счастье будет еще сложнее. Сниженную разговорную лексику автор применяет для обозначения социального статуса главной героини.

Автор довольно часто использует яркие разговорные лексемы в пределах авторской речи для характеристики персонажа:

- *Поэтому Марго либо спала, либо существовала в некотором обалделом состоянии* [13, с. 379–380].

Слово *обалделый* в лексикографических источниках имеет стилистическую помету как «прост.» (Толковый словарь Ожегова), так и «разг.» (Толковый словарь Ефремовой), обозначая «потерявший способность соображать; отупевший, одурелый» [2]. Автор использует его, чтобы показать ужасное состояние главной героини. Хотя после автокатастрофы она осталась

жива, но морально была полностью раздавлена, ни одного чувства у нее не осталось: ни страха, ни огорчения, ни удивления.

- *Марго легонько улыбнулась: дескать, ничего, прорвемся!* [13, с. 381].

Разговорным словом является наречие *легонько* со значением «слабо, несильно, чуть заметно» (Толковый словарь Ушакова) [2]. С помощью этой стилистически маркированной лексемы в описании мимики персонажа видно, что состояние у главной героини начинает улучшаться, и она почувствовала себя счастливее благодаря попечению лечащего врача.

- *Корольков был худ, subtilen. Надежда – громоздкая, широкая, как диван-кровать, поставленная на ребро* [13, с. 392].

В качестве предиката выступает краткая форма заимствованного в XVIII веке из польского языка, где через немецкое посредство восходит к лат. *subtilis* (Этимологический словарь Шанского), имени прилагательного *субтильный*, которое в лексикографических источниках сопровождается стилистической пометой «разг.» (Толковый словарь Кузнецова) и «разг., часто ирон.» (Толковый словарь Ожегова), означает: «хрупкого телосложения, нежный, тонкий, слабый» (Малый академический словарь) [2]. Использование этого слова не только характеризует конституцию Ивана Петровича, которая резко контрастирует с фигурой его жены, но и дает читателям возможность определить, что эта пара не подходит друг другу.

- *Однако бросить ее беременную было неудобно: городок маленький, все на виду. Начнут судачить* [13, с. 393].

Разговорным словом, с оттенком фамильярности по своим экспрессивно-оценочным свойствам, является производный глагол *судачить*, то есть «разговаривать, занимаясь сплетнями, пересудами» (Толковый словарь Ушакова) [2]. Как видим, Корольков находился в очень сложной ситуации. Под давлением он был вынужден жениться на Надежде и взять на себя собственно семейные обязанности. Таким образом, читателям легко понять причину, почему герои никогда не были счастливы.

- *На секунду Королькову всё показалось нереальным: дорога, собака, милиционер, этот разговор с высоким процентом идиотизма* [13, с. 400].

С помощью употребления разговорного слова *идиотизм*, которое может свидетельствовать о «бессмысленном, глупом поступке, поведении и т. п.» (Толковый словарь Кузнецова) [2], отражается беспомощное настроение Королькова после то-

го, как он пережил серию неожиданных и абсурдных событий за короткий промежуток времени.

- – *Я всё время буду в напряженке. Она вечно что-нибудь ляпнет, что всем неудобно...* [13, с. 414].

Использование дочерью просторечного слова *ляпнуть* в значении «сказать что-либо необдуманно, бестактно, некстати» (Малый академический словарь) [2] при описании поведения собственной матери ясно показывает неприязнь и неуважение к ней, в то же время это свидетельство того, что она была избалована родителями в детстве, поэтому к 16 годам у Оксаны сформировался эгоистичный и грубый характер.

- *Перед тем как сесть в машину, постоял, привалившись к дверце. Мутило. Хотелось вытошнить весь сегодняшний день. Да и всю свою жизнь* [13, с. 401].

Из следующих двух разговорно-просторечных слов: безличной формы глагола *мутить* «о состоянии тошноты, дурноты» и инфинитива *вытошнить* «то же, что стошнить» [14] – очевидно, в какой степени Корольков чувствовал себя плохо. Когда он на дороге возился с собакой, попавшей под машину «Москвич», его плохое состояние было вызвано не только физическим, но внутренним дисбалансом, фрустрацией. Животное трагически погибло – душа дрогнула.

Следует сказать, что яркая грань приема стилизации разговорной речи состоит в представлении персонажа в связи с социальным статусом и профессиональным делом. Выше мы уже указали, что разговорная речь используется в неформальном общении, однако это не значит, что термины здесь вообще не имеют места быть. Наоборот, слова или составные наименования, представляющие собой специальные понятия из области науки, техники, права, спорта, искусства и т. д., используются обычно в переносном (образном) значении исходя из контекста для того, чтобы дать более яркую и полную характеристику разным героям, поскольку разговорная речь тематически не ограничена. То есть реализацией разговорной речи в художественном тексте может быть, условно говоря, неофициальное профессиональное повествование (за пределами научных дисциплин, отраслей производства и техники). Так, например, когда речь идет о втором герое-мужчине, обрусевшем грузине по имени Гоча, писательница очень часто употребляет слова, связанные с теорией музыки, поскольку тот учился в консерватории:

- *А Марго являлась как бы побочной партией. А вся его жизнь – симфоническая поэма-экстаз* [13, с. 377].

Многозначное слово *партия* в сфере искусства обозначает «часть многоголосного музыкального произведения, исполняемую одним певцом или одним инструментом» [14], а словосочетание *симфоническая поэма-экстаз* – это оркестровая эпопея, обычно исполняемая различными музыкальными инструментами и человеческими голосами в сотрудничестве, в результате чего получается великолепное и страстное музыкальное произведение (Ср. образы-состояния у А. Н. Скрябина). Данная профессиональная лексика, таким образом, обеспечивает яркое, оценочное описание персонажа автором.

В то же время из сравнения этих двух музыкальных терминов заметно, что героиня для Гочи ничего не значит, она как бы играет скромную, второстепенную роль. На самом деле настоящей любви она не получала вообще, что подтверждается другим типичным выражением: *Главная тема [осложненная любовь] гармонично переплеталась с побочной партией. В музыке это называется полифония* [13, с. 377].

Как видим, все эти музыкальные термины вплетены в разговорную речь, поскольку показывают изменение состояния любовных отношений, не обнаруживая собой официальную дефиницию, а отражают внутренний мир персонажа и его личные особенности. Такое повествование позволяет читателям легко воспринимать то, что Гоча является студентом-музыкантом, полным сентиментальности.

Затем, когда появился третий герой-мужчина, широко используются профессиональные медицинские термины, которые вплетены в повествование наряду с разговорными элементами и конструкциями:

- *Он торопливо осматривал шов, говорил, что у нее первая степень заживляемости и что она – молодец* [13, с. 388];

- *Весь послеоперационный период он не отходил от нее ни за шаг. Боялся перитонита* [Там же, с. 403];

- *Иван Петрович шел на работу пешком. Он считал, что половина болезней от гиподинамии – недостатка движений, вялости сердечной мышцы* [Там же, с. 396];

- *Свою бессимптомную язву, которая была опасна именно бессимптомностью и грозила прободением? Что еще мог он предложить любимой женщине?* [Там же, с. 404];

- *О Марго он сознательно не думал. Боялся: если начнет думать, сердце треснет по-прежнему шву* [Там же, с. 421].

Автор активно употребляет лексику, связанную с медицинской областью, чтобы описать ок-

ружающую этого героя среду и его поведение. Созданный таким образом персонаж дает читателям ощущение того, что перед ними рационально мыслящий человек, поэтому вполне закономерно объясняется подавление им эмоций по отношению к главной героине. Корольков выказал Маргарите Полудневой свою любовь, но не вернулся и не принес ей снова того счастья, хотя сам обещал. Он никогда не жил, как хотел, а всегда жил, как должен был. В этой связи всё равно будет рационально думать, принимая решение.

В исследуемом произведении, помимо указанного выше, очевидно, что В. С. Токарева широко употребляет уменьшительно-ласкательную лексику:

- *Взял ее руки в свои и стал дышать на пальцы, как будто ее рука была замерзшей птичкой, а он отогревал ее своим дыханием* [13, с. 382].

Лексема *птичка* является уменьшительно-ласкательной формой, производной к слову *птица*, и обычно означает «небольшую птицу (обычно певчую)» (Малый академический словарь), а также в разговорной речи «употребляется как ласковое обращение к кому-либо (обычно к ребенку, девушке, женщине)» (Толковый словарь Ефремовой) [2]. Писательница не случайно акцентирует внимание на холодных руках Марго. Этим эпитетом подчеркивается слабость и бессилие главной героини, уставшей от предыдущей любви-жертвы. Тщательный уход лечащего врача в больнице после операции, которая могла стать роковой, как и поездка на отдых в Гагры, подарит ей тепло и заботу, которые раньше она получала недостаточно. Одновременно Корольков не только восстановил температуру рук, но и согрел одинокое сердце женщины.

Уменьшительно-ласкательные слова появляются при описании героини:

- *Марина была молодая, с хорошеньким обиженным личиком* [13, с. 393].

При описании внешности официантки из чайной автор использует сразу две уменьшительно-ласкательные формы, производные от слов *хороший* и *лицо*, сочетая их в коротком предложении для передачи красоты и привлекательности той, которая в Торопце нравилась 26-летнему Ивану Королькову, но он ее стеснялся.

- *Он целовал каждый ее пальчик по очереди, гладил серенькие перышки волос* [Там же, с. 397].

Лексема *пальчик* и словосочетание *серенькие перышки* (волос) прямо отражают не столько миловидность 9-летней Оксаны, сколько отцовскую любовь и бережное отношение Королькова к своей дочери.

- *Марго постоянно развлекала его и напоминала себе няньку, которая приплясывает и прихлопывает перед капризным ребенком, чтобы он съел ложечку каши* [Там же, с. 384].

Лексема *ложечка* относится к уменьшительно-ласкательной форме от слова *ложка* и обозначает «небольшую ложку» [14]. Писательница использует этот деминутив, имеющий добавочный экспрессивно-эмоциональный оттенок значения сочувствия или, наоборот, уничижительности, пренебрежения (Толковый словарь Ефремовой) [2], для того, чтобы изобразить, как Марго не получает взаимности от Гочи, несмотря на всю любовь и энергию, которую она ему дарит. Привычный столовый прибор издревле наделен символической функцией: счастье, которое приобретает Марго в этом отношении, очень маленькое, да и достается крайне трудно.

В повести «Ничего особенного» встречаются окказионализмы, обусловленные стремлением автора точно и кратко выражать мысли и идеи. Они созданы В. С. Токаревой по существующим моделям словообразования, имеют характерный оттенок новизны (отличный от общепринятого), зависят от конкретных условий использования:

- *Каждое утро он входил, полувбегал в палату. Полувбегала в палату ее жизнь, и из ее глаз, из макушки, как фонтанчики воды у кита, разбрызгивались флюиды счастья* [13, с. 384].

Лексема *полувбегать* образована путем присоединения префиксоида *полу-* к производящей глагольной основе *вбегать*. Начальное *полу-* как часть сложных слов в современном русском языке имеет следующую семантику: 1) половина чего-либо, например: *полуверста*, *полукольцо*; 2) наполовину, пополам с чем-либо другим, например: *полушелковый*, *полушерстяной*; 3) не совсем, не доведенный до конца, почти сделать что-либо, например: *полубезумный*, *полудикий*, *полубессознательный*, *полусидеть* (Толковый словарь Кузнецова) [2]. Что касается глагола *вбегать*, то он означает «вбежать куда, во что, войти бегом, ускоренной походкой, стремительно» (Толковый словарь Даля) [2]. Писательница создала данное слово в контексте для того, чтобы точнее описать, как Корольков быстро и ненадолго появлялся в палате Марго, так он и в жизни ее возник внезапно. С помощью *полу-* точно и лаконично обрисовывается, что на самом деле Иван Петрович очень хотел войти не только в палату, но и в жизнь Марго, при этом намеренно подавлял свои эмоции и не осмеливался полностью высвободить их.

- *Алевтина была погружена в свое дыхание, пищеварение и, проглатывая кусок очередного суперпродукта, ныряла вместе с кус-*

ком в свой пищевод, потом доплывала до желудка и слышала... [13, с. 385].

Согласно Большому энциклопедическому словарю *супер-* (от лат. *super* сверху, над) – приставка, означающая: 1) расположенный сверху, над чем-либо (например, *суперобложка*); 2) высшего качества чего-либо (например, *суперэлит*); 3) главный (например, *суперарбитр*) [2]. Лексема *суперпродукт* в данном контексте приобретает окказиональное значение, так как метко и выразительно рисует размер пищи и то, насколько сосредоточена и усердна соседка Марго по палате во время еды.

Кроме таких окказиональных значений, которыми Токарева наделяет имеющиеся в языке слова, в повести «Ничего особенного» еще встретился индивидуально-авторский неологизм, значение которого расширяется в определенном контексте:

• – *Кентавр – полуконь-получеловек. А ты – полустарик-полудитя* [13, с. 417].

Слово *кентавр* в устах Надежды получает иное толкование и приобретает дополнительное лексическое значение «полустарик-полудитя», наполненное контрастным сочетанием. Писательница этим определением передает отношение к нелюбимому мужу жены, которая экспрессивно его характеризует. Корольков удивительный: он стереотипен и консервативен, но в то же время наивен и импульсивен.

В тексте «Ничего особенного» типичной характеристикой индивидуально-авторских приемов создания коллоквиальности является употребление соответствующих фразеологических единиц:

• – *Счастливая. В рубашке родилась* [Там же, с. 378].

Разговорный устойчивый оборот *родиться в рубашке* (сорочке) используют, когда говорят о счастливом и удачливом человеке (Фразеологический словарь русского литературного языка) [15]. Этот фразеологизм употребляют также применительно к тому, кто чудом спасся от неминуемой опасности, избежал гибели. Именно это выражение используется писательницей в тексте для того, чтобы отразить то, как Марго повезло, когда остальные погибли в катастрофе.

• – *Не вали с больной головы на здоровую. Я всегда всё делала так, как ты хотел. И продолжаю делать, как ты хочешь* [13, с. 416].

Фразеологизм *с больной головы на здоровую* является просторечным. Он используется для выражения неодобрения, имея значение «обвинить кого-либо в том, в чём виноват сам» (Фра-

зеологический словарь русского литературного языка) [15]. Этот устойчивый оборот применяется здесь для того, чтобы ярко описать обиду жены, неудовлетворенность и гнев в связи с обвинениями, укором мужа в ее адрес.

Итак, при создании эмоциональности и выразительности в художественном тексте В. С. Токарева употребляет разные лексические средства, в частности использует активное включение разговорной лексики, в том числе сниженной по своей экспрессивной окраске, причем просторечные слова играют особую роль для отражения эмоций персонажей. Именно благодаря разговорной лексике писательница может легко и непринужденно изобразить психологическую активность, изменения во внутреннем мире персонажей, их отношение к людям, вещам в окружающем мире, а также их оценку. В диалогах персонажи употребляют фразеологические единицы, имеющие яркую разговорную окраску, что свидетельствует о намеренном создании коллоквиальности речи персонажей и одновременно усиливает экспрессию художественного текста. Кроме того, в соответствии с различными профессиями, личностями и социальным статусом персонажей для их характеристики подбираются соответствующие коллоквиализмы, чтобы сделать характеристики образа каждого персонажа более отчетливыми и аутентичными и произвести глубокое впечатление на читателя.

Разговорные лексические элементы в создании эффекта воздействия в женской прозе играют уникальную роль. Эти языковые средства выразительно описывают внутренний мир персонажей и ярко отображают их характер, а также углубляют экспрессивность выражения авторской идеи и делают язык произведений ярким, эмоциональным и выразительным.

Список источников

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. 576 с. URL: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_13.htm (дата обращения: 17.04.2023).
2. Gufo.me – словари и энциклопедии. URL: <https://gufo.me/> (дата обращения: 17.04.2023).
3. Литневская И. Е. Письменные формы русской разговорной речи: (К постановке проблемы): Монография. М.: МАКС Пресс, 2011. 304 с.
4. Молчанова Е. К. О современном исследовании разговорной речи // Социолингвистика. 2020. № 1. С. 147–153.
5. Сиротинина О. Б. Современная разговорная речь и ее особенности: Учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и литература». М.: Просвещение, 1974. 144 с.

6. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Якубинский Л. П. Избранные работы: Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. С. 17–58.
7. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М.: Изд-во АН СССР, 1960. 377 с.
8. Гальперин И. Р. Речевые стили и стилистические средства языка // Вопросы языкознания. 1954. № 4. С. 76–86.
9. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. 1955. № 1. С. 60–87.
10. Виноградов В. В. Поэтика. Теория поэтической речи. Стилистика. М.: Изд-во АН СССР, 1963. 255 с.
11. Винокур Т. Г. Стилистическое развитие современной русской разговорной речи // Развитие функциональных стилей современного русского языка. М.: Наука, 1968. С. 12–100.
12. Рыжова Н. В. Изучение разговорной речи как особой разновидности языка художественной литературы // Вестник РУДН, сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2003. № 1. С. 29–34.
13. Токарева В. Ничего особенного: Рассказы и повести. СПб.: Азбука; Азбука-Аттикус, 2021. 480 с.
14. Карта слов и выражений русского языка. URL: <https://kartaslov.ru> (дата обращения: 17.04.2023).
15. Словари и энциклопедии на Академике. URL: <https://dic.academic.ru> (дата обращения: 17.04.2023).

References

1. Akhmanova, O. S. (2004). *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. Izd. 2-e, stereotipnoe. 576 p. Moscow, Editorial URSS. URL: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_13.htm (accessed: 17.04.2023). (In Russian)
2. *Gufo.me – slovari i entsiklopedii* [Dictionaries and Encyclopedias]. URL: <https://gufo.me/> (accessed: 17.04.2023). (In Russian)
3. Litnevskaya, I. E. (2011). *Pis'mennye formy russkoi razgovornoj rechi (k postanovke problemy): Monografiya* [Written Forms of Russian Colloquial Speech: (On the Problem): A Monograph.]. 304 p. Moscow, MAKSS Press. (In Russian)
4. Molchanova, E. K. (2020). *O sovremennom issledovanii razgovornoj rechi* [Written Forms of Russian

Colloquial Speech: (On the Problem): A Monograph]. *Sotsiolingvistika*. No. 1, pp. 147–153. (In Russian)

5. Sirotinina, O. B. (1974). *Sovremennaya razgovornaya rech' i ee osobennosti. Ucheb. posobie dlia studentov ped. in-tov po spetsial'nosti* [Modern Colloquial Speech and Its Features: A Textbook for Students of "Rus. Lang. and Literature"]. *Russkii yazyk i literatura*. 144 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)
6. Yakubinskii, L. P. (1986). *O dialogicheskoi rechi* [On Dialogic Speech]. *Izbrannye raboty: Yazyk i ego funktsionirovanie*. Pp. 17–58. Moscow, Nauka. (In Russian)
7. Shvedova, N. Yu. (1960). *Ocherki po sintaksisu russkoi razgovornoj rechi* [Essays on the Syntax of Russian Colloquial Speech]. 377 p. Moscow, izd-vo AN URSS. (In Russian)
8. Gal'perin, I. R. (1954). *Rechevye stili i stilisticheskie sredstva yazyka* [Speech Styles and Stylistic Means of Language]. *Voprosy yazykoznaniiya*. No. 4, pp. 76–86. (In Russian)
9. Vinogradov, V. V. (1955). *Itogi obsuzhdeniya voprosov stilistiki* [Stylistics Issues Discussion Results]. *Voprosy yazykoznaniiya*. No. 1, pp. 60–87. (In Russian)
10. Vinogradov, V. V. (1963). *Poetika. Teoria poeticheskoi rechi. Stilistika* [Poetics. Theory of Poetic Speech. Stylistics]. 255 p. Moscow, izd-vo AN URSS. (In Russian)
11. Vinokur, T. G. (1968). *Stilisticheskoe razvitie sovremennoi russkoi razgovornoj rechi* [Stylistic Development of Modern Russian Colloquial Speech]. *Razvitie funktsional'nykh stilei sovremennogo russkogo yazyka*. Pp. 12–100. Moscow, Nauka. (In Russian)
12. Ryzhova, N. V. (2003). *Izuchenie razgovornoj rechi kak osoboï raznovidnosti yazyka khudozhestvennoi literatury* [Different Aspects of Colloquial Speech in the Belles-Letters Language]. *Vestnik RUDN, ser. Russkii i inostrannye yazyki i metodika ikh prepodavaniia*. No 1, pp. 29–34. (In Russian)
13. Tokareva, V. (2021). *Nichego osobennogo: Rasskazy i povesti* [Nothing Special: Novellas and Short Stories]. 480 p. St. Petersburg, Azbuka. (In Russian)
14. *Karta slova i vyrazhenii russkogo yazyka* [Map of the Word and Expressions of the Russian Language]. URL: <https://kartaslov.ru> (accessed: 17.04.2023). (In Russian)
15. *Slovari i entsiklopedii na Akademike* [Dictionaries and Encyclopedias on Academic]. URL: <https://dic.academic.ru> (accessed: 17.04.2023). (In Russian)

The article was submitted on 11.06.2023
Поступила в редакцию 11.06.2023

Ли Мэни,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
limengyi8888@163.com

Li Mengyi,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
limengyi8888@163.com

УДК 8.81-119

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-91-97

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ КОНЦЕПТА «ПРОШЛОЕ»: НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕНТАРИЕВ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»

© Сабина Фаронская

REPRESENTATION OF THE CONCEPT “PAST” BY THE ELDERLY: BASED ON THE COMMENTS OF THE SOCIAL NETWORK “VKONTAKTE”

Sabina Faronskaya

The emergence and development of the Internet and information technologies in the late twentieth and early twenty-first centuries marked the formation of many interesting discoveries. The World Wide Web today is not only a means of communication, but also an unconventional communicative form that has given rise to virtual discourse and new scientific trends. Within the framework of Internet linguistics, diverse comprehensive studies are being actively conducted. Research into the electronic communicative space concepts is popular. This work reveals the “essence” of one of the leading concepts of senior people’s network discourse. The article describes the results of a content analysis of the Internet discourse, used by the elderly on the social network “VKontakte”, presents a content analysis of the community “We Are Pensioners”, analyzes the comments of publications left by the subscribers of this community. We provide a semantic-cognitive analysis of the selected concept and give its graphical model. Thus, content research, which involves the analysis of the publication texts, made it possible to establish that the key and most commented concept is the concept of “past”. The comments enabled us to conduct a semantic-cognitive analysis of the concept identifying its lexical representants (the core, the near, far and extreme peripheries) with a positive and negative character, structured into similar groups (the quality of life, human qualities, the quality of products and goods, characteristic features of sociocultural spheres).

Keywords: Internet discourse, comments, concept, representation, past, pensioners, elderly people, vocabulary, semantics, semantic-cognitive analysis

Возникновение и развитие интернета и информационных технологий в конце XX начале XXI вв. ознаменовало становление множества интересных открытий. Всемирная паутина сегодня – это не только средство связи, но и нетрадиционная коммуникативная форма, породившая виртуальный дискурс и новые научные направления. В рамках интернет-лингвистики активно разрабатываются всесторонние разнохарактерные исследования. Популярны исследования концептов в электронном коммуникативном пространстве. Настоящая работа раскрывает «сущность» одного из ведущих концептов в сетевом дискурсе пожилых людей. В статье описаны результаты контент-анализа интернет-дискурса пожилых пользователей социальной сети «ВКонтакте», представлены анализ контента сообщества «Мы – пенсионеры», анализ комментариев публикаций, оставленных подписчиками данного сообщества, семантико-когнитивный анализ выделенного концепта и его графическая модель. Так, исследование контента, подразумевающее анализ текста публикаций, позволило установить, что ключевым и наиболее комментируемым является концепт «прошлое». Комментарии открыли возможность провести семантико-когнитивный анализ концепта, в ходе которого выявились лексические репрезентанты (ядро, ближняя, дальняя и крайняя периферии) с положительным и отрицательным характером, структурированные в одинаковые группы (качество жизни, человеческие качества, качество продуктов и товаров, характеристика социокультурной сферы).

Ключевые слова: интернет-дискурс, комментарии, концепт, репрезентация, прошлое, пенсионеры, пожилые люди, лексика, семантика, семантико-когнитивный анализ

Для цитирования: Фаронская С. А. Репрезентация пожилыми людьми концепта «прошлое»: на материале комментариев в социальной сети «ВКонтакте» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 91–97. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-91-97

Интернет – это новейший канал связи, сформировавшаяся социокультурная среда, породившая новый тип дискурса – виртуальный (интернет-дискурс). Можно с уверенностью утверждать, что электронная формация представляет копию реального мира: человек, создавший новое коммуникативное пространство (виртуальный мир), принес в эту сферу огромный багаж накопившихся знаний из реальности.

Современные технологии стремительно осваиваются людьми разных возрастных категорий: от детей начальной школы до пенсионеров. Актуальность настоящего исследования обусловлена интересом выявления особенностей электронных текстов пожилых людей, в частности вербальной репрезентации ведущего в дискурсе пенсионеров концепта.

Бурное развитие сетевой коммуникации обусловило необходимость решения многих рациональных проблем и создания новых теоретических баз, подтвержденных практически и научно. Интересны существования концептов на базе интернета – основной единицы когнитивной лингвистики в новом дискурсивном пространстве. Цель данной статьи – описать речевое отображение одного фрагмента мира (концепта) в электронном дискурсе пожилых людей. В качестве материала были взяты тематические публикации к данному концепту, размещенные в группе «Мы – пенсионеры» социальной сети «ВКонтакте», и комментарии к ним, оставленные подписчиками.

Понятие «концепт» является ключевым таких научных парадигм, как психолингвистика, лингвокультурология и когнитивная лингвистика. Для анализа и описания того или иного концепта каждое из этих направлений оперирует разной методологией. В рамках когнитивной лингвистики концептуальный анализ связан, прежде всего, с понятием концептосферы, введенным Д. С. Лихачевым для обозначения совокупности концептов (концепты – единицы, входящие в концептосферу) [1, с. 5].

Определение концепта зависит также от научного направления. В парадигме когнитивной лингвистики существует множество трактовок данного термина, приведем несколько из них.

З. Д. Попова и И. А. Стернин определяли концепт «как дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации об-

щественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [2, с. 24].

В работах В. В. Красных концепт непосредственно связан с национальной культурой: «абстрактная единица, отражающая специфичный национально-культурный глубинный смысл предмета; идея предмета, подвергшаяся когнитивной обработке» [3, с. 268–272].

М. В. Пименова определяла концепт как сложноструктурированное репрезентированное разными языковыми средствами представление о фрагменте мира; «отображение ценностных и категориальных знаний о фрагментах мира» [4, с. 10].

Наиболее популярным способом изучения концепта является анализ лексических средств, «наполняющих» его. Стоит отметить, что такой способ не следует путать с похожим внешне семантическим анализом: лексическая семантика исследует семантическое содержание, отталкиваясь от языковой формы, тогда как концепт-анализ, напротив, исходит от смысла к языку [5, с. 118]. Концептуальный анализ – один из ключевых методов выявления связи между мышлением и языком, семантический анализ – помощник в понятии слов, в нахождении их значений. Важной частью анализа концепта является когнитивная интерпретация автором полученных в ходе исследования материалов и результатов, без которой работа будет носить исключительно семантический аспект.

Цель лингвокогнитивного анализа концепта заключается в исследовании слов и выражений, номинирующих его (запечатление фрагментов мира в сознании людей и репрезентация с помощью языка), в составлении совокупности формулировок, раскрывающих как индивидуальное понимание концепта, так и коллективное. Как правило, при изучении лингвистами концепта раскрываются участки языка, так называемые поля: семантическое, лексико-семантическое, лексико-грамматическое и синтаксическое. Следует помнить также о том, что значение языковых единиц и содержание концептов, хоть и имеют тесную связь между собой, все же не тождественны друг другу. Однако эта связь позволяет исследовать семантическую характеристику слов, вербализующих концепт.

Так, в настоящей работе мы опирались на метод семантико-когнитивного анализа, предложенный лингвистами-когнитологами З. Д. Поповой и И. А. Стерниным, который включает в себя:

- 1) построение полей концепта (ядро, периферия);
- 2) анализ семантики лексического состава, входящего в номинативное поле концепта;
- 3) когнитивную интерпретацию полученных результатов;
- 4) построение концепта (вербально или графически) [2].

Ядро концепта – это наиболее общая часть концептуального содержания. Как правило, ядерные лексемы являются наиболее существенными для значения, обозначают главные отличительные признаки конкретного концепта, не свойственные другому концепту; слова, имеющие высокую частотность повторения. Периферийное наполнение концепта – одиночные или повторяющиеся малое количество раз вербальные репрезентанты.

Выявление и последующий анализ ведущего концепта в дискурсе пожилых людей не представляется нам возможным без анализа прочих экстралингвистических факторов, а именно без контента интернет-сообщества «Мы – пенсионеры» и его содержания.

Итак, работа делится на этапы:

- 1) контент-анализ исследуемого дискурса (тематические публикации группы «Мы – пенсионеры»), анализ содержания публикаций и выявление ведущего концепта;
- 2) анализ комментариев к тематическим новостным публикациям, который включает:
 - построение номинативного поля исследуемого концепта (установление ключевого слова-репрезентанта, объективирующего концепт; установление ядра и ближней, дальней, крайней периферии);
 - анализ семантики входящих в поле языковых единиц;
 - выявление когнитивных классификационных признаков концепта;
 - построение паремиологического поля;
- 3) графическое моделирование концепта.

Не стоит забывать, что моделирование и описание концепта – это лишь модель исследователя и отчасти носит субъективный характер, несмотря на практический материал и устоявшуюся методику анализа. Справедливо отмечала А. А. Залевская, что «весьма наивной представляется вера некоторых исследователей в то, что якобы можно описать содержание некоторой языковой единицы в том виде, в каком она присутствует в сознании носителей языка... мы можем лишь строить определенные предположения, модели и подобное в отношении того, что не поддается прямому наблюдению» [6, с. 32].

1 этап. Публичное сообщество «Мы – пенсионеры» открывается приветствием пользователям *«Добро пожаловать, дорогие пенсионеры! 🌸»* и призывом к подписчикам присоединиться к «возрастному» сообществу: *«Являетесь пенсионером? Гордитесь, что родились в СССР? Любите и уважаете свой возраст? Вы попали по адресу! ☺ ... Будем признательны, если подпишитесь и будете проявлять активность во благо друг другу! Дорогие пенсионеры, давайте вместе строить виртуальный уголок добра и позитива!»* [7] 📩 (здесь и далее орфография и пунктуация комментаторов сохранены – С.Ф.). Аудитория сообщества – более 992 тысяч подписчиков. Контент паблика составляют актуальные новости для пенсионеров различной тематики, лайфхаки и советы, рецепты, жизненные истории пожилых людей, юмористические публикации, события из жизни звезд и *«конечно, теплые воспоминания из молодости, приятная ностальгия по жизни в СССР»*.

В ходе анализа контента данного сообщества выяснилось, что тема прошлого предстает наиболее популярной и обсуждается чаще прочих. Следовательно, доминирующим концептом интернет-дискурса пожилых людей является концепт «прошлое». Всего было отобрано шесть тематических публикаций и 300 комментариев.

Поиск публикаций совершался по следующим ключевым словам: *прошлое, прошло, молодость, СССР, советский*. Нами были выбраны следующие публикации: *«8 лет правления Брежнева – золотая пора!»*, *«Вот бы сесть на этот поезд! Да рвануть в СССР в золотые времена!»*, *«СССР – лучшее время!»*, *«Мы из СССР! Гордились, гордимся и будем гордиться этим флагом!»*, *«Куплю плацкарт до детства!»*, *«Добрые лица советских людей!»* [Там же].

Контент-анализ показал, что публикации на тему о прошлом носят сладостно-грустный ностальгический характер: вспоминаются времена СССР, молодость, качество жизни и др. Большое количество публикаций на данную тему, обсуждений и дискуссий сформировали целый концепт в рамках интернет-дискурса пенсионеров.

2 этап. Анализ высказываний пенсионеров показал, что в комментариях под публикациями о прошлом подписчики сравнивают жизнь раньше (во времена их молодости) и современную реальность, делясь опытом и воспоминаниями. Исходя из текстов пенсионеров, получилось построить номинативное поле концепта «прошлое», представляющее собой совокупность языковых экспликатов, репрезентирующих концепт и ряд его признаков.

На наш взгляд, толковый словарь Т. Ф. Ефремовой наиболее полно раскрывает значения слова *прошлое* и его синонимов, так как ни в одном другом словаре субстантива «прошлое» нет. Однако имеются определения прилагательного «прошлый» и ряда его синонимов. *Прошлое* и *прошлый* являются дериватами лексемы *пройти* с супплетивной формой прошедшего времени *шел, шло*. Прошлое: «(1) то, что прошло, минуло, отошло, 2) предосудительная жизнь в прошлом (перен.)» [8]. Синонимический ряд: *прошедшее* (минувшее, прошлое), *протекшее* (устар. прошлое, бывшее), *отдаленное* (от настоящего времени, прошлое), *древность* (отдаленное прошлое), *вчера* (недавнее прошлое), *археология* (дисциплина, изучающая человеческое прошлое) [Там же].

Новый словарь синонимов, выпущенный под руководством Ю. Д. Апресяна, предлагает анализ синонимического ряда лексемы *прошлый*: *предыдущий, предшествующий, прошлый*; близкие по своей семантике *прошедший, минувший, прежний, старый, истекший* (закончившийся, имеющий место быть ранее отрезок времени, завершенность периода), а также отдаленные – *бывший, прежний* (что-то, существовавшее не всегда, а в какой-то отрезок времени ранее) [9, с. 840–841]. Отмечается, что лексема *прошлый* отличается от синонимического ряда временной глубиной и упорядочением последовательности, то есть *прошлый* предполагает упорядочение только во времени, а *предыдущий* и *предшествующий* допускают и иные принципы упорядочения [Там же, с. 842–843].

Выявление ядра концепта «прошлое» осуществлялось через синонимическое расширение ключевого слова «прошлое» и анализ всех текстов подписчиков, оставленных в комментариях к публикациям на тему «прошлое». Ядром концепта мы назовем самые частотные экспликативы: *уверенность, стабильность, очереди и дефицит*.

Периферия устанавливалась посредством извлечения разнородных денотатов исследуемого концепта. Такой способ позволил сгруппировать языковые единицы по признакам, характеризующим концепт.

Для начала необходимо отметить, что в одном комментарии могут функционировать языковые единицы и с положительной, и с отрицательной коннотацией, то есть внутри каждого комментария может иметься несколько разнохарактерных лексем: Например, в рамках одного позитивного по отношению к прошлому комментария «Да, мы Жили, а не существовали... У нас все было, бесплатная учеба, бесплатные путевки в санатории и дома отдыха, зарплата на кото-

рую покупали все, обходились без кредитов, а сейчас живем концы с концами еле сводим, гнилое жилье а оплата за ком. услуги и прочее, как будто живем в «золотом жилье» выделяются следующие положительные языковые единицы: *жили, все было, бесплатная учеба, бесплатные путевки* и др., но также отмечаются лексемы с негативной коннотацией, однако репрезентируют данные единицы не концепт прошлого, а современную действительность: *концы с концами сводим, гнилое жилье*. Подсчет характера комментариев проводился исходя из анализа всего высказывания и его интенций.

Языковые единицы, которые носят положительный характер (150 комментариев из 300), разделяются по группам:

1) характеристика прошлого, жизни в прошлом: *уверенность* (11); *стабильность* (9); *жили* (6); *назад в СССР* (4); *жили не тужили* (3); *нас боялись* (3); *состояние души* (3); *спокойно было* (3); *гордились страной* (2); *жили хорошо* (2); *очень хорошо* (2); *самая лучшая жизнь* (2); *СССР была лучшая страна* (2); *что имеем – не храним, потерявши – плачем* (2); *было лучше; было хорошо; время было хорошее; жизнь была другая; жила прекрасно; замечательно жили; золотое время; мирное небо над головой; надежда; не было заразы (ковида); планы на будущее; прекрасно жили; слава СССР; СССР ЭТО* ♣; *СССР – это душевность; хорошо*;

2) человеческие качества в прошлом: *люди были добрее* (5); *дружба* (4); *доброта* (3); *улыбчивые* (2); *ценили* (2); *да, были люди в наше время не то, что нынешнее племя; взаимопомощь; все были равны; дружелюбные; интересные; любили; люди были другими; мы были людьми; не злые; сердобольные; совесть; сплоченные; справедливость; уважение; честь*;

3) качество продуктов и товаров: *натуральное* (5); *ГОСТ* (3); *качество* (2); *бытовая техника; вкус; детей было не страшно кормить теми продуктами; еда; игрушки; изобилие; качественно; косметика; куры; масло; мебель; мясо; обувь; продукты*;

4) характеристика экономической сферы в прошлом: *бесплатная медицина* (10); *бесплатно* (7); *квартиры* (7); *без кредитов* (6); *все было* (6); *бесплатная учеба* (5); *жилье* (4); *стабильные цены* (4); *бесплатные путевки* (3); *работа* (2); *зарплата; импорт; недорого*;

5) характеристика социокультурной сферы в прошлом: *образование* (7); *садики* (3); *читающая страна* (3); *школы* (2); *детские кружки; детские лагеря; для народа; секции*.

Отрицательная вербализация концепта «прошлое» (121 комментарий из 300) имеет такую же структуру:

1) характеристика прошлого, жизни в прошлом: *не хочу* (3) (о возвращении в прошлое); *да ни за что* (2) (о возвращении в прошлое); *жили в бараках* (2); *ничего хорошего* (2); *совок* (2); *существовал* (2); *жили впроголодь*; *втихую*; *выжидали*; *доставание*; *жизнь в СССР – говно*; *жизнь в темноте*; *красивая сказка*; *народ был привязан*; *нахер не нужно*; *не все так сладко было в СССР – кто знает, тот поймет*; *не мог зажить*; *ничего не видели*; *ничего светлого*; *союз была безбожная страна*; *союз в долгах*; *разрушенные*; *что там забыли?*; *чушь*; *это где было равенство...* 🤔🤔🤔?; *ядрена вошь*;

2) человеческие качества в прошлом: *суицид* (2); *безмозглые*; *вранье на постном масле*; *орали друг на друга и матерились*;

3) качество продуктов и товаров в прошлом: *нихрена не было* (2); *газета вместо туалетной бумаги*; *исчезли продукты*; *продуктов не хватает*; *пустые магазины*; *фуфайка и литые резиновые сапоги*;

4) характеристика экономической и политической сфер в прошлом: *очереди* (10); *дефицит* (9); *нищета* (3); *талоны* (3); *воровство* (2); *диктатура* (2); *взятки*; *дорого*; *коммунистическая пропаганда*; *коррупция*; *низкие зарплаты*; *платили мало*; *рабский труд*;

5) характеристика социокультурной сферы в прошлом: *блат* (8); *ничего бесплатного не было* (3); *халява* (2); *не давали путевки*; *отсутствие прав и свобод*.

Нейтральное отношение к прошлому (29 комментариев из 300): *и в то время все жили по разному* (5); *и раньше такое же было* (2); *все было – и хорошее, и плохое*; *все в прошлом*; *все познается в сравнении*; *всему свое время*; *да, было время и хорошее, и не очень*; *жизни той уже не будет*; *жизнь идет, время не стоит на месте*; *жизнь моя, иль ты приснилась мне?*; *жизнь невозможно повернуть назад, и поезд этот уже не догнать*; *жить надо здесь и сейчас*; *зачем ворошить прошлое?*; *и сейчас живем по-разному, но раньше разница не была столь заметной!*; *как бог на душу положит*; *кто что видит, кто во что горазд*; *репрессии*; *что было, то прошло*.

Положительные и отрицательные единицы, репрезентирующие концепт «прошлое», чаще всего употребляются в сравнении с настоящим временем: *все было бесплатно, а сейчас*; *а сейчас...*; *а сейчас все в погоне за баблом, ни веселья, ни встреч, все на своих волнах*; *а сейчас мы рабы нашего правительства*; *а сейчас одна злость и не довольство*; *а сейчас, сводим концы*

с концами; *а сейчас через год ломается и приходится новую покупать*; *а теперешнее поколение мыслит на уровне прокладок да туалетной бумаги*; *а теперь посмотрите кто там сидит и жиреет на таких зарплатах*; *жили, а не существовали, как сейчас*; *ни то что сейчас*; *сейчас жить гораздо проще и приятней, толп народу, стоящих часами за чем-либо, не увидишь*; *сейчас, то ли продукты купить, то ли сапоги*. Практически все сравнения строятся на том, что в прошлом жилось лучше.

Некоторые подписчики утверждают, что пенсионеры лишь ностальгируют по молодости: *а еще мы просто были молодые...*; *кроме молодости, ничего хорошего не было*; *просто мы были молоды*; *просто тогда мы были молодыми, энергичными и здоровыми*; *только воспоминания о молодости*; *эта ностальгия просто плач по ушедшей молодости*; *это у нас ностальгия по молодости, тогда все было ничем*.

Довольно информативными для интерпретации концепта «прошлое» являются поговорки – пословицы, поговорки, крылатые выражения, афоризмы: *вранье на постном масле* (то есть «чепуха на постном масле», «не заслуживает никакого внимания; пустяк, несурьезность», брехня, ахинея, вздор и др.); *всему свое время* (крыл. сл. из Библии: «Всему свое время, и время всякой вещи под небом»); *все познается в сравнении* (русско-английский словарь пословиц и поговорок предлагает такое определение: «It is only when we compare things, people, situations or our feelings that we can appraise them» [10], то есть только когда мы сравниваем вещи, людей, ситуации или наши чувства, мы можем их оценить); *да, были люди в наше время не то, что нынешнее племя* (из стихотворения М. Ю. Лермонтова «Бородино», уже не то, раньше было лучше); *жизнь моя, иль ты приснилась мне?* (из стихотворения С. А. Есенина «Не жалею, не зову, не плачу...»); *жили не тужили* (существовать без печали); *как бог на душу положит* (как получится, произвольно, по собственному усмотрению); *кто во что горазд* (кто на что способен; каждый по-своему, на свой лад, вкус); *кто знает, тот поймет* (аналог латинского «sapienti sat» – «для понимающего достаточно, умный поймет»); *что было, то прошло* (грустные воспоминания о делах давно минувших дней); *что имеем – не храним, потерявши – плачем* (из «Плодов раздумий» Козьмы Пруtkова, повторившего название водевиля С. Соловьева, ср. «узнаем цену людям, которые нас любят, только тогда, когда теряем их»); *ядрена вошь* (выражение порицания кому-либо, недовольства кем-либо, чем-либо) [11], [12], [13].

3 этап. Полученные данные позволили сконструировать графическую модель концепта

«прошлое», представленную на рисунке.



Ядро и периферии концепта «прошлое»

Таким образом, семантико-когнитивный анализ фрагментов мира позволил исследовать речевое отображение пожилыми людьми концепта «прошлое» в рамках интернет-дискурса. Интерпретационное поле концепта включает в себя множество характеристик. Так, выявились следующие признаки концепта: характеристика жизни в прошлом, человеческие качества, качество продуктов и товаров, характеристика экономической и политической сфер, характеристика социокультурной сферы. Количественный и качественный анализы показали, что окраска слов, репрезентирующих концепт «прошлое», различна: в сознании пенсионеров прошлое в большей степени (150 комментариев из 300) предстает чем-то позитивным, приятным и комфортным, однако нашлись и немало высказываний, негативно характеризующих прошлую жизнь (121 комментарий из 300).

Список источников

1. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. М., 1993. Т. 52. № 1. С. 3–9.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2007. 250 с.
3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис. 2003. 375 с.

4. Введение в когнитивную лингвистику / под ред. М. В. Пименовой. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. Вып. 4. 208 с.

5. Рыжкина А. А. О методах анализа концепта // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2014. №. 11. С. 117–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-metodah-analiza-kontsepta> (дата обращения: 07.02.2023).

6. Залевская А. А. Языковое сознание: вопросы теории // Вопросы психолингвистики. 2003. №1. С. 30–35.

7. Сообщество социальной сети «ВКонтакте» «Мы – пенсионеры». URL: https://vk.com/pensionery_vk (даты обращения: 01.02.2023 – 28.02.2023).

8. Евремова Т. Ф. Толковый онлайн-словарь русского языка. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/search?s=прошлое> (дата обращения: 20.02.2023).

9. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под руководством Ю. Д. Апресяна. М.: Языки славянской культуры, Венский славистический альманах, 2003. 1306 с.

10. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. URL: <https://rus-eng-proverbs-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 27.02.2023).

11. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М.: Астрель, АСТ, 2008. URL: <https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 26.02.2023).

12. Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М.: Локид-Пресс, 2003. URL: <https://rus-wingwords-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 27.02.2023).

13. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М: Олма Медиа Групп. 2007. URL: <https://rus-proverbs-dict.slovaronline.com/> (дата обращения: 28.02.2023).

References

1. Likhachev, D. S. (1993). *Kontseptosfera russkogo yazyka* [Conceptosphere of the Russian Language]. Izv. RAN. Ser. lit. and yaz. T. 52. No. 1, pp. 3–9. Moscow. (In Russian)
2. Popova, Z. D., Sternin, I. A. (2007). *Semantiko-kognitivnyy analiz yazyka* [Semantic-Cognitive Analysis of Language]. 250 p. Voronezh, Istoki. (In Russian)
3. Krasnykh, V. V. (2003). “Svoy” sredi “chuzhikh”: mif ili real'nost'? [“Our Own” among “Strangers”: Myth or Reality?]. 375 p. Moscow, Gnozis. (In Russian)
4. *Vvedeniye v kognitivnyuyu lingvistiku* (2004) [Introduction to Cognitive Linguistics]. Pod. red. M. V. Pimenova. Vypusk 4, 208 p. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat. (In Russian)
5. Ryzhkina, A. A. (2014). *O metodakh analiza kontsepta* [On the Methods of Concept Analysis]. Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta. No. 11, pp. 117–120. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-metodah-analiza-kontsepta> (accessed: 07. 02. 2023). (In Russian)
6. Zalevskaya, A. A. (2003). *Yazykovoye soznaniye: voprosy teorii* [Linguistic Consciousness: Questions of Theory]. Voprosy psikholingvistiki. No. 1, pp. 30–35. (In Russian)
7. *Soobshchestvo sotsial'noy seti “VKontakte” “My – pensionery”* [Community of the Social Network

“VKontakte” “We Are Pensioners”]. URL: https://vk.com/pensionery_vk (accessed: 01.02.2023 – 27.02.2023). (In Russian)

8. Evremova, T. F. *Tolkovyy onlayn-slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Online Dictionary of the Russian Language]. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova/search?s=past> (accessed 20.02.2023). (In Russian)

9. *Novyy ob'yasnitel'nyy slovar' sinonimov russkogo yazyka* (2003) [New Explanatory Dictionary of Synonyms of the Russian Language]. Pod rukovodstvom Yu. D. Apresyana. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury, Venskiy slavisticheskii al'manakh. (In Russian)

10. *Russko-angliyskii slovar' poslovits i pogovorok* [Russian-English Dictionary of Proverbs and Sayings]. URL: <https://rus-eng-proverbs-dict.slovaronline.com/> (accessed: 27.02.2023). (In Russian)

11. Fedorov, A. I. (2008). *Frazeologicheskii slovar' russkogo literaturnogo yazyka* [Phraseological Dictionary of the Russian Literary Language]. Moscow, Astrel, AST. URL: <https://rus-phraseology-dict.slovaronline.com/> (accessed: 26.02.2023). (In Russian)

12. Serov, V. (2003). *Entsiklopedicheskii slovar' krylatykh slov i vyrazhenii* [Encyclopedic Dictionary of Winged Words and Expressions]. Moscow, Lokid-Press. URL: <https://rus-wingwords-dict.slovaronline.com/> (accessed: 27.02.2023). (In Russian)

13. Mokienko, V. M., Nikitina, T. G. (2007). *Bol'shoi slovar' russkikh pogovorok* [A Large Dictionary of Russian Sayings]. Moscow, Olma Media Grup. URL: <https://rus-proverbs-dict.slovaronline.com/> (accessed: 28.02.2023). (In Russian)

The article was submitted on 26.03.2023
Поступила в редакцию 26.03.2023

Фаронская Сабина Александровна,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
sabiko_98@mail.ru

Faronskaya Sabina Alexandrovna,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
sabiko_98@mail.ru

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-98-103

АПЕЛЛЯЦИОННЫЕ ЗАГОЛОВКИ СТИХОТВОРЕНИЙ В. В. МАЯКОВСКОГО

© Хань Сяо

APPEAL HEADINGS OF V. MAYAKOVSKY'S POEMS

Han Xiao

The article considers the implementation of appeal speech acts (calls and slogans) in the headings of V. Mayakovsky's poems. The article notes that the title was of great importance for the poet, so almost all his poems have a title. Our study reveals that almost nine percent of V. Mayakovsky's poems are titled with the help of appeal constructions, that is, they are appeals and slogans. We identify and consider structural types of the appeal headings, different in volume, from single-word sentences to entire couplet-verses with parallel rhyming. Most headings include imperatives with exclusive action semantics; in them, the lyrical subject occupies a higher position, is an authority that convinces readers to act in a certain way, in accordance with the new revolutionary and socialist norms. The article concludes that the titles of appeal are full-fledged participants in the directive (imperative) space, created by the poet, serving the purpose of influencing the reader, involving him/her in the revolution activities, persuading him/her of the need to follow the new rules of the Soviet power, to help the young Soviet state. V. Mayakovsky worked on creating the titles of his poems purposefully and thoughtfully, understanding their significant paratextual role.

Keywords: title, poem, appeal, speech act, call, slogan, Mayakovsky

В статье рассмотрена реализация апелляционных речевых актов (призывов и лозунгов) в заголовках стихов В. В. Маяковского. Отмечается, что для поэта заглавие имело большое значение, поэтому практически все его стихи имеют название. Выявлено, что почти девять процентов стихов В. В. Маяковского озаглавлены с помощью апелляционных конструкций, то есть представляют собой призывы и лозунги. Выявлены и рассмотрены структурные типы апелляционных заголовков, различных по объему – от однословных предложений до целых стихотворений-двустушии с параллельной рифмовкой. Большая часть заголовков включает императивы с семантикой эксклюзивного действия; в них лирический субъект занимает более высокое положение, является авторитетом, убеждающим читателей поступать определенным образом, в соответствии с новыми революционными и социалистическими нормами. Делается вывод о том, что апелляционные заголовки являются полноценными участниками создаваемого поэтом директивного (императивного) пространства и служат целям оказания воздействия на читателя, привлечения его к делу революции, убеждения его в необходимости следовать новым правилам советской власти, помогать молодому советскому государству. В. В. Маяковский целенаправленно и вдумчиво работал над созданием заглавий своих стихов, понимая их значимую паратекстуальную роль.

Ключевые слова: заголовок, стихотворение, апелляционный, речевой акт, призыв, лозунг, Маяковский

Для цитирования: Хань Сяо. Апелляционные заголовки стихотворений В.В. Маяковского // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 98–103. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-98-103

Заголовок занимает ключевое положение в любом письменном тексте, привлекая внимание читателя и подготавливая его к восприятию произведения, его содержания и экспрессии. Создавая заголовки, авторы ориентируются на собственное понимание темы произведения и на то, что они хотят сказать адресату текста, какие

мысли, чувства, намерения стремятся до него донести. Авторами лирических текстов внимание заголовкам уделяется не всегда; у многих поэтов встречаются стихотворения вообще без заголовков, и тогда в качестве заглавия используется первая строка. Иная ситуация отмечается в стихах В. В. Маяковского, который «уделял особое

внимание оформлению заглавий и заголовочных комплексов» [1, с. 257]. В большом собрании стихотворений поэта [2] заглавие имеют почти все произведения – от небольших по объему стихотворений до поэм. Всего шесть стихотворений данного сборника получили название по первой строке. Особенности заголовков в поэзии В. В. Маяковского рассматривают немногие исследователи. В. Н. Терехина с помощью архивных изысканий стремится обнаружить изначальные заголовки ряда произведений [3]. Н. Г. Петрова отмечает частоту выбора автором в заголовках предикативных сочетаний, «позволяющих более полно представить описываемую ситуацию» [4, с. 260], и связывает это с футуристской эстетикой. О. С. Андреева производит полный лингвистический анализ заголовка одного из стихотворений автора – «А вы могли бы?» [1]. К анализу апелляционных конструкций в заголовках В. В. Маяковского исследователи пока, по нашим наблюдениям, не обращались.

Цель данного исследования – рассмотреть апелляционные заголовки в поэзии В. В. Маяковского с позиции теории речевых актов. Материалом для исследования стали тексты произведений поэта, помещенные в фундаментальном издании «Большое собрание стихотворений и поэм в одном томе» [2]. Исследование проводилось с помощью описательного, интерпретационного и количественного методов на основе структурного, прагматического и функционально-семантического подходов.

С точки зрения теории речевых актов (РА) апелляционная конструкция (призыв) относится к императивам (или директивам). Дж. Р. Сёрль, который является создателем данной теории, выделил среди РА репрезентативы, директивы, экспрессивы, декларации [5, с. 182]. Директивы являются побудительными РА (императивами), среди которых, в свою очередь, выделяется множество разновидностей: приказ, просьба, мольба, приглашение, распоряжение, предупреждение, совет, разрешение, наказ, завет, убеждение, команда, наставление, указание, рекомендация, призыв и др. [6, с. 36–37]. Активное использование их в речи «отвечает основной функции языка – коммуникативной и основной цели общения – желанию говорящего убедить в чем-то собеседника, повлиять на него с тем, чтобы достичь своей коммуникативной цели» [7, с. 54].

В толковом словаре С. И. Ожегова призыв определяется как «политический лозунг, обращение, в лаконичной форме выражающее руководящую политическую идею, требование» [8, с. 591]. Здесь сделан акцент на политической направленности призыва, что соответствует его

функционированию в стихах В. В. Маяковского, но, несомненно, не является единственной формой содержания данного типа высказывания. РА призыва (апелляционный РА) редко становится предметом отдельного специализированного исследования. Е. В. Ларченкова отмечает, что изначально он возник как боевой клич [9, с. 127], поэтому и сегодня характерен для агрессивной, напористой речи, в которой говорящий стремится занять более высокое положение, чем адресат. Е. Б. Петрова в многоаспектной классификации императивных речевых актов характеризует РА призыва как некатегоричный (у адресата есть свобода выбора), инициативный (высказывание иницируется говорящим), нормативный (говорящий руководствуется моральными, юридическими и другими нормами), а также тот, в котором заинтересован (является бенефициаром) говорящий; статус говорящего приоритетен (является выше, чем у адресата), либо говорящий и адресат равны по статусу; выполнить действие должен адресат; среда использования – только официальная обстановка [10, с. 132]. Е. А. Филатова среди особенностей РА призыва выделяет невозможность его выражения косвенными способами (среди императивных РА такими являются только мольба и призыв) [11, с. 17]. Призыв относится к прескриптивным РА, предписывающим адресату какое-то действие [10, с. 128], то есть позиция говорящего изначально является более высокой, самим фактом призыва адресант дает адресату понять, что имеет право и социальные основания диктовать, требовать.

Разновидностью РА призыва является лозунг, представляющий собой «призыв или обращение в лаконичной форме, выражающее руководящую идею, требование» [9, с. 128]. Лозунги являются принадлежностью политической речи, где воплощают идеи сильного политического субъекта, позиционирующего себя как авторитет [12, с. 216].

В поэзии В. В. Маяковского призывы и лозунги вполне ожидаемы и закономерны. Поэт-трибун, активно приветствующий революцию и славящий ее достижения, формировал в своих стихах революционный пафос, наполняя их повышенной эмоциональностью, динамикой. Императивы не только вписывались в данный контекст, но и составляли основу пространства стихов поэта, которое можно охарактеризовать как директивное. П. А. Ваганова отмечает, что В. В. Маяковский, «призывая других, апеллирует к их сознанию, чувству, регулируя картину мира, напоминая об общественных ценностях» [13, с. 450].

В стихах поэта часто можно встретить развернутые призывы, составляющие целое стихотворение, насыщенное побудительными и восклицательными конструкциями. Актуальным для автора приемом является также употребление апелляционного РА в конце стихотворения, когда призыв является логическим завершением текста. Кроме того, призывы часто встречаются в заголовках стихотворений поэта. Из 530 стихотворений рассмотренного сборника [2] заглавие в форме призыва или лозунга имеют 47 (8,9 %). Это количество представляется нам весьма значительным и позволяющим говорить о большой роли апелляционных заголовков в стихах поэта.

Основная часть апелляционных заголовков в поэзии В. В. Маяковского построена как краткие РА лозунгового типа, чаще всего оформленные с помощью восклицательных предложений, однако есть и очень длинные апелляционные заглавия. По количеству лексем и по структуре такие заголовки делятся на:

– однословные, состоящие из одиночного глагола-сказуемого, чаще всего в форме императива, иногда с отрицательной частицей: «*Послушайте!*», «*Готовься...*», «*Выждем*», «*Посмеемся!*», «*Не юбилейте!*», «*Помните!*», «*Даешь!*», «*Отречемся!*»;

– двусловные, представляющие собой аналитическую форму сказуемого: «*Будь готов!*»;

– двукомпонентные, имеющие различную структуру: императив + прямое дополнение (иногда с определением): «*Смыкай ряды!*», «*Выволакивайте будущее!*», «*„Даешь изящную жизнь“*», «*Даешь хлеб!*», «*Даешь тухлые яйца!*», «*Добудь второй!*», «*Бей белых и зеленых*», «*Даешь автомобиль!*», «*Вонзай самокритику!*», «*Даешь материальную базу!*»; императив + косвенное дополнение: «*Не увлекайтесь нами*»; императив + обращение: «*Слушай, наводчик!*»;

– два-три однородных сказуемых, выраженных императивами и по-разному синтаксически оформленных: «*Соберитесь и поговорите-ка*», «*Готовься! Стой! Строй!*», «*Посмотрим сами, покажем им*», «*Лозунги к комсомольской переключке. Готовься! Целься!*» (здесь императивам предшествует пояснительное высказывание);

– неполные предложения, в составе которых нет императивов: «*К ответу!*», «*На цепь!*», «*На помощь!*», «*Домой!*», «*Долой шапки!*», «*Долой!*», «*Вперед, комсомольцы!*». Такие высказывания связаны с семантикой призыва и могут быть восстановлены в соответствующие полные конструкции: «*Призовем их к ответу!*», «*Посадим их на цепь!*», «*Спешите на помощь!*», «*Поехали домой!*» и т. п. В некоторых случаях в восстановлении нет необходимости, поскольку в предло-

жении использован фразеологизм с семантикой призыва: «*Прочь руки от Китая!*» (идиома *руки прочь*);

– распространенное предложение с обращением в начале и чаще всего с восклицательным знаком в конце: «*Пролетарий, в зародыше задуши войну!*», «*Товарищи, поспорьте о красном спорте!*», «*Крестьянин, – помни о 17-м апреля!*», «*Наш паровоз, стрелой лети...*», «*Пролетарка, пролетарий, заходите в планетарий*»;

– стихотворение-двустипийное с параллельной рифмовкой: «*Буржуй, прощайся с приятными деньками – / добьем окончательно твердыми деньгами*», «*Марксизм – оружие, огнестрельный метод. / Применяй умеючи метод этот!*», «*Каждый, думающий о счастье своем, / покупай немедленно выигрышный заем!*», «*Лезьте в глаза, влетайте в уши слова / вот этих лозунгов и частушек*», «*Мускул свой, дыхание и тело / тренируй с пользой для военного дела*», «*Дождемся ли мы жилья хорошего? / Товарищи, стройте хорошо и дешево!*», «*Так и надо – / крой, спартакиада!*», «*Товарищи хозяйственники! Ответьте на вопрос вы – / что сделано, чтоб выросли Казанцевы и Матросовы?*», «*Проверь, товарищ, правильность факта – / так или не так это*».

Заголовки последнего типа представляют собой отдельные стихотворные произведения, использование их в роли заглавия составляет оригинальную авторскую особенность, проявившуюся в стихах В. В. Маяковского. Скорее всего, источником такого паратекстуального приема является деятельность поэта как агитатора в Окнах РОСТА и заголовки, создаваемые им как подписи к плакатам. Такие заголовки-лозунги передают пафос революции, транслируют читателю экспрессию революционной агитации. По своей сути они являются кратким пересказом (анонсом) того, о чем более подробно будет сказано далее, в самом стихотворении. С одной стороны, такие заголовки нарушают принцип краткости, очень важный для В. В. Маяковского и проявляющийся как в его стихах вообще, так и в большей части заголовков в частности. С другой стороны, они сами по себе являются полноценными лозунгами, которые можно использовать на плакатах, и лаконично излагают содержание целого стихотворения, поэтому их можно называть краткими.

В апелляционных заголовках В. В. Маяковского почти в два раза чаще встречается форма единственного числа («*Готовься...*», «*Смыкай ряды!*», «*Бей белых и зеленых*», «*Пролетарий, в зародыше задуши войну!*» и др.). Конечно, она употребляется в обобщенном значении и указывает на обращение не к одному человеку, а к ка-

ждому слушателю / читателю. Тем не менее единственное число глагола позволяет поэту сделать обращение более личностным, показать, что лирический субъект взаимодействует с каждым адресатом отдельно.

Вынесенный в заголовок призыв всегда тесно связан с содержанием стихотворения, однозначно и точно указывает на то, о чем будет идти речь и к чему автор призовет читателя. Эта связь может выражаться не только содержательно и эмоционально, но и структурно. К примеру, в наименовании «*Не юбилейте!*» видим повелительное наклонение окказионального глагола *юбилейте* с приблизительной семантикой 'праздновать юбилей'. Поэт призывает не уделять большого внимания празднованию девятой годовщины Октябрьской революции, а вместо этого заниматься делом, продолжать революционные преобразования. В тексте стихотворения присутствует и другая повелительная окказиональная форма: *не рассказёйте* (от глагола *рассказёнить* с примерной семантикой 'сделать казенным, фальшивым'). Обе словоформы употреблены с отрицательной частицей, что также служит дополнительным средством связи между ними. Присутствуют в структуре стихотворения и другие императивы; заканчивается оно так же побудительной словоформой, но уже узуальной и с утвердительной семантикой:

«Нам
девятый Октябрь –
не покой,
не причал.
Сквозь десятки таких девяти
мозг живой,
живая мысль Ильича,
нас
к последней победе **веди!**» [2, с. 471] (выделено нами. – Х. С.).

В пространстве данного стихотворения формируется содержательно-структурное единство, важнейшим элементом которого является апелляционный заголовок, настраивающий читателя на восприятие и определяющий структуру всего текста.

Если призыв выражается формой не императива, а индикатива, например глаголом первого лица множественного числа («*Выждем*», «*Посмеемся!*», «*Отречемся*», «*Посмотрим сами, покажем им*»), то возникает семантика совместности: лирический субъект сообщает читателю, что действие, являющееся объектом призыва, будет выполняться ими вместе, поскольку оно является исключительно важным. В этом случае апелляционные заголовки обозначают инклюзивное

действие, а позиция лирического субъекта (автора) меняется: он уже не выше, а рядом. Отметим, что гораздо чаще заголовки обозначают эксклюзивное действие: поэт предпочитает занимать более высокое положение по отношению к читателю, выступать как авторитет, имеющий право на убеждение и призыв: «*Смыкай ряды!*», «*Бей белых и зеленых*», «*Готовься! Стой! Строй!*», «*Пролетарий, в зародыше задуши войну!*» и др. Напрямую обращаясь к читателю с призывом или лозунгом, апеллируя к нему, лирический субъект словно подразумевает, что сам он уже разобрался в вопросе, принял решение, сделал то, к чему призывает, и теперь, убежденный в правильности собственного поступка, стремится привлечь к действию и размышлению других. Герой В. В. Маяковского ведет за собой, он уверен в собственной правоте и вообще в деле социализма, и передаче этой уверенности способствуют апелляционные конструкции с эксклюзивным действием в заголовках стихов.

С помощью апелляционных заголовков поэт обращается к чувству и разуму своих адресатов, причем адресует сообщение «не к абстрактному читателю, а к своему современнику, строителю нового мира, которого он призывал, к которому обращался, которого убеждал» [14, с. 213]. В. В. Маяковский выступает как трибун, для творчества которого основной задачей было призывать к строительству нового мира, к принятию революции, пониманию ее идей и перспектив. Апелляционные заголовки в общей системе ярко агитационного творчества поэта стали одним из ключевых элементов, подчеркивающих, что для автора главное – вести читателя за собой, убеждать и призывать его.

Обращение к РА призыва в заголовках, достаточно частое для поэта, объясняется большим суггестивным потенциалом данного типа высказывания, его допустимой способностью «изменить мышление, сознание, поведение людей» [13, с. 446]. Почти каждый десятый заголовок демонстрирует вербальную модель, однозначно декодируемую читателем как прямой призыв сильного, уверенного в собственной правоте человека. Заголовок, оформленный как апелляционное высказывание, показывает, что у поэта нет сомнения в том, о чем он говорит, что он убежден в важности каждого действия, о котором идет речь. Своими призывами автор «убеждает человека, порой в довольно жесткой форме» [15, с. 138]. Заголовки звучат безапелляционно и строго, так чтобы у читателя не оставалось сомнений в важности сообщаемого, в необходимости выполнить призыв. В то же время хлесткость и жесткость заголовков поддерживается повы-

шенной эмоциональностью, что делает их очень убедительными.

Итак, заголовок в структуре художественного произведения выступает как паратекстуальный элемент, призванный воздействовать на читателя еще до чтения. Он задает тему, готовит к восприятию, настраивает на определенный способ мышления и на определенные чувства. Заголовок является выражением авторского начала, способом авторского влияния на читателя, с помощью которого поэт усиливает свою коммуникативную позицию. Если же заголовок представляет собой апелляционное высказывание, то роль автора еще более возрастает. Создание заглавия любого произведения требует целенаправленной вдумчивой работы, и В. В. Маяковский регулярно проводил ее, считая важным придумать содержательный, эмоциональный, прагматически выверенный заголовок практически к каждому из своих стихотворений. При этом поэт понимал большую значимость прескриптивных РА, среди которых особо выделял призыв и лозунг, выполняющие в его произведениях ведущую роль, формирующие директивное пространство поэтического текста автора. С помощью таких РА В. В. Маяковский создает целый комплекс апелляционных заголовков своих стихотворений. Апелляционные заголовки помогают лирическому субъекту стихов автора находиться в сильной позиции, ощущать свою ведущую роль, свое право на агитацию, убеждение, призыв. Позиция «над» читателем позволяет поэту выразить собственное превосходство, но это, как ни странно, не унижает адресата, поскольку автор выглядит как человек дела, сначала убедившийся в правильности какого-то действия, совершивший его сам, а только потом призвавший к нему читателей. Доминирующая позиция лирического субъекта В. В. Маяковского делает его апелляционные заголовки уникальными, отличающимися от обычных РА призыва и лозунга: они практически исключают для читателя свободу выбора, возможность сомнений, побуждая только положительно ответить на апелляцию поэта.

Список источников

1. Терехина В. Н. Текстология заглавий у Маяковского: инерция или традиция? // Творчество В. В. Маяковского. Вып. 4. Кн. 2. М.: Ин-т мир. лит. им. А. М. Горького РАН, 2020. С. 257–262.
2. Маяковский В. В. Большое собрание стихотворений и поэм в одном томе. М.: Эксмо, 2018. 1312 с.
3. Петрова Н. Г. Заглавия в поэтическом дискурсе футуристов: соотношение общего и индивиду-

ального // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 5 (36). С. 257–261.

4. Андреева О. С. Интерпретация названия литературного произведения как механизм декодирования авторских смыслов (на примере произведения В. В. Маяковского «А вы могли бы?») // Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни: Мат. Всерос. психол. конф. М.: Кредо, 2014. С. 220–221.

5. Серль Дж. Р. Классификация речевых актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 170–194.

6. Формановская Н. И. Прагматика побуждения и логика языка // Русский язык за рубежом. 1994. № 5–6. С. 34–40.

7. Крылова М. Н. Средства выражения императивной семантики в русском языке (функционально-семантическое поле императивности) // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2022. Т. 8. № 4. С. 54–64.

8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

9. Ларченкова Е. В. Обращение и призыв как речевые акты (на материале французского языка) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 5 (100). С. 125–130.

10. Петрова Е. Б. Каталогизация побудительных речевых актов в лингвистической прагматике // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 124–133.

11. Филатова Е. А. Побудительные высказывания как речевые акты в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 19 с.

12. Костарев Е. С. Предвыборная листовка и лозунг как жанры политического дискурса // Мова. 2012. № 18. С. 215–218.

13. Ваганова П. А. Призывы-лозунги и призывы-апелляции в творчестве В. Маяковского // Молодежь. Наука. Общество – 2021: Сб. работ Всерос. науч.-практ. конф. / Отв. за выпуск С. Х. Петерайтис. Тольятти: ТГУ, 2023. С. 446–450.

14. Страшкова О. К., Рябиничева Д. В. Модальность высказывания в послереволюционной лирике Маяковского: к вопросу о коммуникативных стратегиях русского авангарда // Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: ПГТУ, 2017. С. 402–414.

15. Козленков В. А. К художественно-пропагандистским стратегиям В. В. Маяковского: поэтика лозунга и агитационного плаката // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2013. № 6. С. 133–139.

References

1. Terekhina, V. N. (2020). *Tekstologiya zaglavii u Maiakovskogo: inertiya ili traditsiya?* [Textology of Mayakovsky's Titles: Inertia or Tradition?]. Pp. 257–262 iz kn. Tvorchestvo V. V. Maiakovskogo. Vyp. 4. Kn. 2.

Moscow, In-t mir. lit. im. A. M. Gor'kogo RAN. (In Russian)

2. Mayakovskii, V. V. (2018). *Bol'shoe sobranie stikhotvoreniy i poem v odnom tome* [A Large Collection of Verses and Poems in One Volume]. 1312 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)

3. Petrova, N. G. (2012). *Zaglavie v poeticheskom diskurse futuristov: sootnoshenie obshchego i individual'nogo* [Titles in the Poetic Discourse of Futurists: The Ratio of the General and the Individual]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 5 (36), pp. 257–261. (In Russian)

4. Andreeva, O. S. (2014). *Interpretatsiya nazvaniya literaturnogo proizvedeniya kak mekhanizm dekodirovaniya avtorskikh smyslov (na primere proizvedeniya V. V. Maiakovskogo "A vy mogli by?")* [Interpretation of the Title of a Literary Work as a Mechanism for Decoding Authorial Meanings (based on V. Mayakovsky work "Could You?")]. Pp. 220–221 iz kn. *Kategorii smysla v filosofii, psikhologii, psikhoterapii i v obshchestvennoi zhizni*: Mat. Vseros. psikhol. konf. Moscow, Kredo. (In Russian)

5. Searle, J. R. (1986). *Klassifikatsiya rechevykh aktov* [A Classification of Illocutionary Acts]. Pp. 170–194 iz kn. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. V. 17: *Teoriya rechevykh aktov*. Moscow, Progress. (In Russian)

6. Formanovskaya, N. I. (1994). *Pragmatika pobuzhdeniya i logika yazyka* [Pragmatics of Motivation and the Logic of Language]. *Russkii yazyk za rubezhom*. No. 5-6, pp. 34–40. (In Russian)

7. Krylova, M. N. (2022). *Sredstva vyrazheniya imperativnoi semantiki v russkom yazyke (funktsional'no-semanticheskoe pole imperativnosti)* [Means of Expressing Imperative Semantics in Russian (functional-semantic field of imperativeness)]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. T. 8. No. 4, pp. 54–64. (In Russian)

8. Ozhegov, S. I. (1999). *Tolkovy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. 944 p. Moscow, Azbukovnik. (In Russian)

9. Larchenkova, E. V. (2015). *Obrashchenie i pryziv kak rechevye akty (na materiale frantsuzskogo yazyka)* [Address and Appeal as Speech Acts (based on the French language)]. *Izvestiya Volgogradskogo*

gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. No. 5 (100), pp. 125–130. (In Russian)

10. Petrova, E. B. (2008). *Katalogizatsiya pobuditel'nykh rechevykh aktov v lingvisticheskoi pragmatike* [Cataloging Incentive Speech Acts in Linguistic Pragmatics]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. No. 3, pp. 124–133. (In Russian)

11. Filatova, E. A. (1997). *Pobuditel'nye vyskazyvaniya kak rechevye akty v sovremennom russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Motivating Utterances as Speech Acts in Modern Russian: Ph. D. Thesis Abstract]. Moscow, 19 p. (In Russian)

12. Kostarev, E. S. (2012). *Predvybornaya listovka i lozung kak zhanry politicheskogo diskursa* [Election Leaflet and Slogan as Genres of Political Discourse]. *Mova*. No. 18, pp. 215–218. (In Russian)

13. Vaganova, P. A. (2023). *Prizvy-lozungi i pryzvy-apelliatsii v tvorchestve V. Mayakovskogo* [Calls-Slogans and Calls-Appeals in the Work of V. Mayakovsky]. Pp. 446–450 iz kn. *Molodezh'. Nauka. Obshchestvo – 2021: Sb. rabot Vseros. nauch.-prakt. konf. Otz. za vypusk S. Kh. Peteraitis. Tol'yatti, TGU*. (In Russian)

14. Strashkova, O. K., Ryabinicheva, D. V. (2017). *Modal'nost' vyskazyvaniya v poslerevoliutsionnoi lirike Maiakovskogo: k voprosu o kommunikativnykh strategiakh russkogo avangarda* [Modality of Expression in Mayakovsky's Post-Revolutionary Lyrics: On the Issue of Communication Strategies of the Russian Avant-garde]. Pp. 402–414 iz kn. *Rossiya v mire: problemy i perspektivy razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva v gumanitarnoi i sotsial'noi sfere*: Mat. II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, PGU. (In Russian)

15. Kozlenkov, V. A. (2013). *K khudozhestvenno-propagandistskim strategiyam V. V. Maiakovskogo: poetika lozunga i agitatsionnogo plakata* [On the Artistic and Propaganda Strategies of V. Mayakovsky: The Poetics of the Slogan and Propaganda Poster]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. No. 6, pp. 133–139. (In Russian)

The article was submitted on 03.06.2023

Поступила в редакцию 03.06.2023

Хань Сяо,

аспирант,

Казанский федеральный университет,

420008, Россия, Казань,

Кремлевская, 18.

hxhanxiao@yandex.ru

Han Xiao,

graduate student,

Kazan Federal University,

18 Kremlyovskaya Str.,

Kazan, 420008, Russian Federation.

hxhanxiao@yandex.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 882, 82-31, 82-311, 82-312.6

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-104-110

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ И ДОКУМЕНТАЛЬНОЕ В ПРОЗЕ ПОКОЛЕНИЯ «ТРИДЦАТИЛЕТНИХ»

© Гульнара Алтынбаева

FICTION AND NON-FICTION IN THE “THIRTY-YEAR-OLD” GENERATION (“MILLENNIALS”) PROSE

Gulnara Altynbaeva

Based on the analysis of the texts from contemporary Russian literature, the article investigates one of the features of the “thirty-year-old” generation prose (V. Bogdanova, O. Vasyakina, K. Hepting, K. Kupriyanov, E. Manoilo, V. Pustovaya, B. Khanov, I. Khanipae, et al.). As an additional source, this research uses “thirty-year-old” writers’ interviews and the results of the comparison of their prose with the texts and manifestos of “new realists”. The purpose of the research is to understand the features characterizing the combination of fiction and non-fiction in the latest Russian prose. The article raises the problem of biographical, non-fictional and fictional boundaries in the “thirty-year-old” generation texts. In particular, it appears necessary to understand how the millennial author’s biography is reflected at the levels of the genre, composition and plot. Special attention is paid to the authentic and psychological aspects in the artistic method of “thirty-year-old” writers who include the elements of a diary, confession and Bildungsroman in the structure and content of their prose. They also create their own pseudo-memories, an alternative history. The research concludes that the “thirty-year-old” generation prose problems and poetics are influenced by the writer’s biography and personality, as well as the specific period of the time they write in.

Keywords: contemporary Russian literature, “thirty-year-old” generation (“Millennials”) prose, non-fiction, V. Bogdanova, O. Vasyakina, K. Hepting, E. Manoylo, V. Pustovaya, B. Khanov, I. Khanipae

На материале текстов современной русской литературы (В. Богданова, О. Васякина, К. Гептинг, Е. Манойло, В. Пустовая, Б. Ханов, И. Ханипаев и др.) обосновывается один из признаков прозы поколения «тридцатилетних». В качестве дополнительного источника привлекаются интервью с писателями и результаты сопоставления прозы поколения «тридцатилетних» с текстами и манифестами «новых реалистов». Цель исследования – понять особенности соединения художественного и документального в новейшей отечественной прозе. В статье поднимается проблема границ биографического, документального и вымышленного, художественного в текстах писателей поколения «тридцатилетних», в частности, как биография автора-миллениала находит отражение в художественном произведении на жанровом, композиционном, сюжетном уровнях. Специальное внимание обращено на своеобразие достоверности и психологизма в художественном методе писателей поколения «тридцатилетних», включающих в структуру и содержание своих произведений элементы жанра дневника, исповеди, романа воспитания, а также создающих свои псевдовоспоминания, альтернативную историю. Автор статьи приходит к выводу о влиянии не только биографии и личности писателя, но и времени на проблематику и поэтику прозы «поколения профессиональных писателей».

Ключевые слова: новейшая русская литература, проза поколения «тридцатилетних» («миллениалов»), нон-фикшн, В. Богданова, О. Васякина, К. Гептинг, Е. Манойло, В. Пустовая, Б. Ханов, И. Ханипаев

Для цитирования: Алтынбаева Г.М. Художественное и документальное в прозе поколения «тридцатилетних» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 104–110. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-104-110

В 2010-е годы, после стремительно ворвавшегося в начале 2000-х гг. поколения «двадцатилетних», «новых реалистов», кажется, в литературе наступило затишье. Но, как оказалось, именно в это время формировалось следующее писательское поколение – писатели-миллениалы, «тридцатилетние». Если «новые реалисты» оформились благодаря премии «Дебют» и Форуму молодых писателей в Липках, то официально старт «тридцатилетним» в 2017 году дала премия «Лицей». Среди ее номинантов и победителей Игорь Савельев, Кристина Гептинг, Евгения Некрасова, Андрей Грачев, Константин Куприянов, Булат Ханов, Степан Гаврилов, Алла Горбунова, Оксана Васякина, Ася Володина, Вера Богданова, Михаил Турбин, Екатерина Манойло и др.

Один из ключевых признаков прозы поколения «тридцатилетних» – другое, по сравнению с «новыми реалистами», отношение к non-fiction, к документальности, другое понимание достоверности, искренности. Цель данной работы – представить и обосновать связи документального и художественного в текстах поколения «тридцатилетних».

В знаменитой «Нобелевской лекции» А. И. Солженицын, представляя эстетическую позицию писателя XX века, в век тоталитаризма и тотального обмана, настаивал на писательской искренности, которая напрямую связана с истинностью. Примечательно, что неперенным условием движения к истинности называлась мысль, пронизанная искренностью [1, с. 19]. Именно тогда произведения, «зачерпнувшие истины», «захватывают нас, приобщают к себе властно, – и никто, никогда, даже через века, не явится их опровергать» [Там же, с. 19]. На мой взгляд, в определенном смысле у авторов поколения «тридцатилетних» есть сходное стремление, но их ответ на вопросы «что есть истина?» и «что такое искренность?» другого порядка. Истина у «тридцатилетних» – правда, исповедь о своем поколении, а достоверность не выходит за пределы социально-бытовых проблем, волнующих только само поколение «тридцатилетних». Следует охарактеризовать проблематику прозы «тридцатилетних», чтобы объяснить ценность этой новой писательской линии для современного читателя русской литературы.

Критик из поколения «тридцатилетних» И. Родионов убежден, что «сейчас набирает силу плеяда авторов, обращающихся напрямую к миллениалам. К людям, не имеющим или почти не имеющим советского опыта. Активным. Такие писатели (а они могут быть совершенно любого возраста – писатель есть существо возраста своих книг) становятся, как ни странно, именно

цветными двойниками, отражениями своих маститых современников – и это уже похоже на тенденцию» [2, с. 223]. И. Родионов прав, когда одним из признаков прозы отечественных писателей-миллениалов называет «перформативную непроверяемую достоверность» [3, с. 38], а популярный тезис о «новой серьезности» и «новой искренности» современной литературы – «любушкой раздувания личного опыта до какой-то сверхценности» [Там же, с. 41].

«Тридцатилетние» убеждены в необходимости поделиться с современниками своим переживанием жизни и ее испытаний для восполнения недостающих фактов и доказательств состоятельности эпохи и ее представителей. И делают они это прямолинейно, натуралистично, иногда даже демонстративно-протестно. Но безжалостная правда их текстов (смерть близких, насилие, одиночество, сиротство и др.) вызывает сочувствие, сострадание. Это продуманный психологический ход в сторону гарантированной реакции читателя. Почти все писатели поколения тридцатилетних либо выпускники филфаков, журфаков, либо литературных курсов и мастерских, где их «научили» не только сюжетосложению, но и мастерству психологического рисунка, «диалектике души», приемам потока сознания и т. п. Именно поэтому, на мой взгляд, нередко и повествование в прозе поколения «тридцатилетних» ведется от первого лица или в форме дневника, фиксируются даты событий или записей о них, есть и нарративные формы диалога с читателем. Например, «Плюс жизнь» и «Сестренка» К. Гептинг, «Типа я» И. Ханипаева, «Рана», «Степь» и «Роза» О. Васякиной, «Ода радости» В. Пустовой, «Сезон отравленных плодов» В. Богдановой и др. Порой трудно отделить художественно сделанные монологи героев от «лирических отступлений» и размышлений самого автора. И речь идет либо об автобиографичности, либо об автопсихологизме. Сами авторы в интервью говорят в том, что их тексты включают фрагменты псевдопамяти, псевдобιοграфии. Это своего рода преодоление принципиального автобиографизма и документальности прозы «новых реалистов». Но проза поколения «тридцатилетних» – это и возврат к жанру романа воспитания, в центре которого было психологическое, нравственное и социальное формирование личности главного героя [4].

В повести первого победителя премии «Лицей» Кристины Гептинг «Плюс жизнь» (2016) рассказ ведется от лица молодого героя Лео, родившегося от ВИЧ-инфицированной матери и уже отметившего совершеннолетие, несмотря на убежденность вырастившей его бабушки, что

«невозможно жрать столько таблеток и долго жить» [5, с. 12]. В интервью К. Гептинг признавалась, что написать такое произведение ее толкнуло отсутствие адекватных книг на эту тему [6] и убежденность людей, «что это происходит где-то далеко, с какими-то совершенно другими людьми» [7]. Произведение не автобиографично, просто написано, как говорит сама К. Гептинг, равнодушным человеком. Но заряд искренности, детальное погружение в тему, о которой не принято писать, невыдуманность «злой», жестокой реакции медперсонала, окружающих людей, общества в целом по отношению к невиновному в своем от рождения положительном тесте на ВИЧ герою – все это строится за счет художественных средств и нарративных стратегий (повествование от первого лица, несобственно-прямая речь, исповедь, дневник). В финале «Плюс жизнь» судьба героя до конца не прописана («*Это, что ли, называется жизнь?.. Да ладно*» [5, с. 183, 189]), автор как будто не решается подвести черту, оставляя финал открытым, хотя Лео после срыва сознательно расстается с любимой, уходит из института, увольняется с работы и решает уехать на другой конец страны – в Калининград. А, например, в рассказе «Мы идем в гости» (2005) писателя Романа Сенчина (род. 1971) финал документально честнее: ВИЧ-инфицированного сына маминой сослуживицы «*Вот ведь люди, а! Хуже волков стали...*» [8].

Писатель Булат Ханов – казанец, по образованию преподаватель русского языка и литературы, и герой его «Непостоянных величин» (2017) – дипломированный филолог Роман Тихонов, решивший переехать учительствовать из Москвы в Казань, «*чтобы отстраниться от себя и понять современность, которой нет*» [9, с. 7]. В романе воссоздается узнаваемый портрет современной Казани и типичный образ современной школы, которая «закаляет» героя профессионально и человечески. О своей книге Б. Ханов сказал следующее: «частично <...> отражает опыт моего преподавания в школе. <...> Хотя героя не могу назвать своим двойником ни по части характера, ни по части событий» [10]. Учительский опыт Романа Павловича Тихонова был трудным, опасным, полным открытий и провалов, преимущественно неудачным по разным причинам, последнее письмо Романа Кире – одновременно разочарование и приятие жизни с ее стандартами, с нарушениями и цинизмом, с сочетанием доброты и храбрости. «*Надо возвращать в себе эти качества*» [9, с. 377]. Самоанализ героя, по сути, завершается публицистиче-

ским размышлением об итогах года взрослой жизни: «*кое в чем я преуспел*» [Там же, с. 378].

«Ода радости» (2019) Валерии Пустовой – автобиографический, документальный, по признанию автора, роман об отношениях с матерью, о собственном опыте материнства. «Я хочу рассказать вам не о утрате и даре, не о горе и счастье. А о том, как не сумела их разделить» [11, с. 5]. В интервью С. Шаргунову в программе «Открытая книга» В. Пустовая рассказала о болезни матери, о радостях и трудностях материнства, все это нашло отражение в книге [12]. При всей документальности сюжета сильная сторона романа – его художественность. Перед читателем непрерывный поток мыслей рассказчицы. В первой части «Одна» – разговор с собой, рефлексия по поводу равнодушного медобслуживания в поликлиниках, больницах и хосписе, когда она ухаживала за умирающей матерью, благодарные слова в адрес незнакомых простых людей за их помощь, мысли о писательстве, самоанализ; во второй части «Пара» – размышления о привыкании к «*посланному Богом*» мужчине, о творчестве, о жизни; в третьей части «Третий» – о «*качествах материнства*», о сыне, о собирании воспоминаний: «*...ведь я литератор. Мне нравятся сильные эмоции, шумные слова и эффектные контрапункты*» [11, с. 170].

Повесть дагестанского писателя Ислама Ханипаева «Типа Я» (2021) – о второкласснике Артуре. Герой, как и автор, живет в Махачкале. В тексте создается особый восточный колорит («*Ты живешь в Дагестане*» [13, с. 21], «*Эх, типичный Дагестан*» [Там же, с. 84], «*Лезгинка – это тоже махаловка*» [Там же, с. 115], «*жиесть*» [Там же, с. 27], «*тигар*» [Там же, с. 51] и др.) с его традициями, обычаями, с характерным акцентом. Но документальные характеристики «*любимого Дагестана*» и его жителей уступают место художественности – записям из псевдодневника «*суперкрутого воина*» о 10 днях поисков самого себя, психологическим характеристикам внутренних переживаний ребенка, на глазах которого два года назад погибла мать. Как считает Артур, все вокруг врут, поэтому для него все «*типа*», а единственный друг – крутой Али – воображаемый. «Я хотел показать <...> мальчика, который, как и множество сегодняшних детей, старается искусственно сделать себя популярным, крутым и иногда плохим» [Там же, с. 274].

В романе Екатерины Манойло «Отец смотрит на запад» (2022) одно из основных мест действия – Казахстан. Автор – из русско-казахской семьи, и детство ее прошло в Оренбургской области на границе России и Казахстана. Но это не полно-

стью автобиографическое повествование, несмотря на ряд совпадений сюжета романа и жизни писательницы. С одной стороны, достоверны восточные обычаи, по которым живут Серикбай, Аманбеке и Тулин, но эти нравы (ничтожное положение женщины, кража невесты) показаны как безнадежно устаревшие и жестокие; с другой стороны, читателем принимается искусное вплетение художественно и психологически прописанных элементов мистики (голос умершего Маратика, напоминающий о грехах людей, разговаривающий с отцом, помогающий в трудную минуту Айнагуль и Кате). Но прозвучавшее в начале признание Серикбая *«Может, это сон все еще»* [14, с. 13] становится своего рода лейтмотивом романа: может, Маратик не погиб, может, Наина не бросила дочь и не ушла в монастырь, может, Катя не вернулась в поселок и потом не успела сбежать вместе с Айнагуль и Асхатиком, может, Тулин не украл Айнагуль, не изнасиловал Катю, может, отец не умер. Травма, с которой начинается роман (*«умер Маратик»*), преследует читателя, соединяясь с другими травмами, которые получает героиня, живущая в 1990–2000-е. А финальные *«стало вдруг спокойно»* [Там же, с. 260] и *«голоса утихли»* [Там же, с. 270] не утешают и могут быть объяснены только авторским определением романа как *«хтони с элементом надежды»*.

В основе трилогии Оксаны Васякиной *«Рана»* (2021) [15], *«Степь»* (2022) [16] и *«Роза»* (2023) [17] – ее биография. По сути, это собирательная история о матери, отце и тете Свете: *«Все три текста объединены одной героиней, Оксаной Васякиной, которая ездит туда – ездит сюда. При этом язык и структура этих трех книг разные»* [18]. О. Васякина дает свой ответ, как лично пережитое сделать литературой: *«только исключенность из собственной памяти дает возможность работать с ней как с материалом»* [19]. Сама поэтесса-феминистка О. Васякина относит свою прозу к жанру autofiction [18]. Сейчас «автофикшн», «автодокументальную прозу» активно обсуждают как самый спорный, самый трудный, но самый востребованный литературный жанр и тип повествования. По сути, речь идет о метатексте, где сюжет включает элементы художественного повествования, эссе, публицистических, философских размышлений в духе литературы потока сознания.

В центре романа москвички Веры Богдановой *«Сезон отравленных плодов»* (2022) – взросление москвичей Жени, Ильи и Даши в 1990–2000-е, когда выросла и сама писательница. В Послесловии к роману она признается: *«На мой взгляд, ужасающие теракты тех лет наложили*

отпечаток на все поколение нынешних тридцати- и сорокалетних. Жуткие новости были фоном нашего детства и юности и стали в какой-то мере нормой» [20, с. 346–347]. Документальность повествования касается не только «хроники» жизни Москвы, включающей события 1993, 1995, 1998, 2000, 2004, 2005, 2013 гг., топографию столицы, узнаваемые стереотипы времени (торгаши, проститутки, кавказцы), знаковые образы эпохи (МММ, группы «На-На», «Эйс оф Бейс», радио «Европа плюс», магнитофоны, плееры с наушниками, заграничные вещи и др.), но и судьбы россиян в перестроечно-постперестроечное время, закрепленные статистикой и материалами из СМИ. Само состояние неустроенности, невозможность повзрослеть самому, инфантильность сознания, эскапизм передаются нелинейностью художественного повествования, повторяемостью временных отрезков, неразрешимостью конфликта отцов и детей, пронизанных мотивом обаяловки, страха, не любви и запретов. Это В. Богданова решает с помощью художественных средств и нарративных приемов. Искусственная завершенность романа, включающая сериальный happyend отношений Жени и Ильи, обманчива. Читатель, заразившись в начале романа вкусом бабушкиных яблок (*«Яблоко невыносимо кислое, хуже лимона»* [Там же, с. 12]), остается с неудовлетворенным нравственным чувством неправильности происходящего (не только авторское молчаливое оправдание инцеста и убийства как единственного противостояния насилию, но и выбор случайности как способа избежать гибель), независимо от того, что кольцевая композиция романа завершается другим вкусом «отравленных» плодов: *«...мякоть оказывается сахарной, рассыпчатой. – Сладкие! – удивленно восклицает Женья»* [Там же, с. 289].

Примечательно, что рассказ «Нежный возраст» (2001) Андрея Геласимова (род. 1965) построен как дневник одного месяца жизни подростка. Узнаваемы черты 1990-х, собирающиеся не только из оппозиции материальное/духовное, конфликта отцов и детей, мотивов одиночества, ненужности, проблемы физиологического и психологического взросления подростка, поисков героем своего «я» и безуспешных попыток самому выбрать свою судьбу. Финал, в отличие от «Сезона отравленных плодов» В. Богдановой, однозначный, не шадящий читателя своей реалистичностью, потому что жизнь героя не может «кончиться» по-другому: *«Октябрина Михайловна умерла. Вчера вечером. Большие не буду писать. Не буду»* [21, с. 218]. Учительница музыки была единственной, кто поняла одиночество

мальчика и позаботилась о нем, только она помогла ему «нежно» взрослеть (настойчиво просила прочитать «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда и посмотреть фильм «Завтрак у Тиффани» с Одри Хепберн), в отличие от равнодушных, занятых собой родителей, учителей и сверстников. Ее смерть приравнена к гибели «нежного возраста» героя.

В интервью и знаковых текстах поколения «тридцатилетних» практически нет акцента на ценности Истории и личности в истории. Читая тексты «тридцатилетних», и не ждешь обращения к этой теме. Но такие примеры есть. Только в традицию исторической прозы они не вписываются. Назову написанные в 2018 году «Жизнь А.Г.» [22] Вячеслава Ставецкого и «Желание исчезнуть» [23] Константина Куприянова. Альтернативная история, личная травма, герой – бунтарь и манипулятор, параллели между сознанием людей, тронутых и не тронутых войной и Историей. Узнаваемые реалии и события как бы Испании, как бы России, несмотря на сноску про вымышленность героев и случайность совпадений. Перед нами художественная игра в историю с помощью документальных прецедентов (имен, событий, поступков). И игра на читательском узнавании и угадывании пока остается в пределах одного поколенческого восприятия времени согласно их представлению о прошлом на основе школьных учебников, современных фильмов и компьютерных игр, потому для этого поколения «тридцатилетних» альтернативная история предпочтительнее Истории реальной. Хотя у В. Ставецкого больше шансов выйти за рамки восприятия «тридцатилетних».

В чем же отличие соединения документальности и художественности в прозе поколения «тридцатилетних» по сравнению с прозой «новых реалистов» и с прозой XX века? Если реалисты XX века и «новые реалисты» начала XXI века настаивали на принципиальном следовании документу и лично пережитому опыту и отказывали литературе в домисливании истории, то «тридцатилетние» исходя из личного опыта и наблюдений за окружающей жизнью в своих текстах делают попытку обобщения поколенческой социализации, которую на самом деле они не наблюдали и сами не переживали. Достоверность в прозе «тридцатилетних» художественно конструируется из реальных элементов своей жизни и типичных ситуаций. Хотя авторы не стремятся сочинять реальность, в читательском восприятии она видится как убедительная, но все-таки имитация достоверности. Сами писатели поколения «тридцатилетних» очень дорожат документальностью тех фактов, без которых не-

возможно представить эпоху, в которой они выросли, и эпоху, в которой они сейчас живут. Но при этом, как мне представляется, эти писатели хотят, чтобы именно писательство позволило им увидеть другие грани достоверности. Их «перформативная непроверяемая достоверность» – это концентрация, соединение прямой документальности и форм литературы для создания художественной документальности времени.

Своеобразие художественного метода «тридцатилетних» писателей – прежде всего в особом соединении документального и художественного, взятых из личной биографии авторов, истории эпох и придуманных авторами типичных для романного времени событий, ситуаций, героев, развития сюжета. Успешность текста и читательского отклика на него строится и держится исключительно на манипуляции восприятием, лишаящей читателя интерпретационной свободы. Все элементы документального в прозе поколения «тридцатилетних», на мой взгляд, являются способом заявить о невымышленном герое и о невымышленной жизни в невымышленных обстоятельствах. Новизна художественного метода писателей-«тридцатилетних» – в откровенной пробе того, как «написать» реальность, как передать документальность времени, современных социальных проблем, поколенческого опыта и как достичь читательского внимания.

Список источников

1. Солженицын А. И. Нобелевская лекция // А. И. Солженицын. Собр. соч.: в 9 т. Т. 7: В Советском Союзе. 1967–1974; На Западе. 1974–1989. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2001. С. 17–33.
2. Родионов И. На дно, к звездам. Заметки об отечественной литературе 2019–2022 гг. М.: АСПИ, 2022. 232 с.
3. Родионов И. Выйти из постмодерна (токсично-полемиическая статья) // Школа критики: сб. ст. о прозе и поэзии Тула: Музей-усадьба Л. Н. Толстого «Ясная Поляна», 2022. 200 с.
4. Бахтин М. М. Роман воспитания и его значение в истории реализма // М. М. Бахтин Собр. соч.: в 7 т. Т. 3: Теория романа (1930–1961 гг.). М.: Языки славянских культур, 2012. С. 180–217.
5. Гептинг К. Плюс жизнь. М.: LikeBook, 2019. 192 с.
6. Кристина Гептинг: «Борьба нашего поколения проходит в тематических пабликах»: Интервью с лауреатом премии «Лицей» (16.11.2018). URL: <https://eksmo.ru/interview/intervyu-s-kristinoy-gepting-ID15441240/> (дата обращения: 12.05.2023).
7. Интервью с Кристиной Гептинг (11.06.2022). URL: <https://zen.ru/a/YqSfL8MESVLCgsR8> (дата обращения: 12.05.2023).
8. Сенчин Р. Мы идем в гости // Дружба народов. 2006. № 7. URL: <https://magazines.gorky.media/>

druzhba/2006/7/my-idem-v-gosti.html (дата обращения: 12.05.2023).

9. Ханов Б. Непостоянные величины. М.: Эксмо, 2019. 384 с.

10. Интервью с Булатом Хановым: «Я из писательской среды, в которой возрастут авторы будущих бестселлеров» (10.10.2019). URL: <http://literatura.today/interview/bulat-hanov/> (дата обращения: 12.05.2023).

11. Пустовая В. Ода радости: роман. М.: Эксмо, 2019. 416 с.

12. Авторская программа С. Шаргунова на канале «Культура» «Открытая книга»: Валерия Пустовая (Эфир от 09.03.2023). URL: <https://smotrim.ru/video/2575354> (дата обращения: 12.05.2023).

13. Ханипаев И. Типа я. Дневник суперкрутого воина: повесть. М.: Альпина нон-фикшн, 2023. 276 с.

14. Манойло Е. Отец смотрит на запад: роман. М.: Альпина нон-фикшн, 2023. 272 с.

15. Васякина О. Рана. Роман. М.: Новое литературное обозрение, 2021. 280 с.

16. Васякина О. Степь: Роман. М.: Новое литературное обозрение, 2022. 232 с.

17. Васякина О. Роза. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 200 с.

18. «Часто люди путают терапию с письмом»: интервью Т. Столяр с О. Васякиной (23.03.2023). URL: <https://theblueprint.ru/culture/paper/independence-issue-vasakina> (дата обращения: 12.05.2023).

19. Залечить рану: интервью Н. Ломыкиной с О. Васякиной (27.01.2022). URL: <https://www.forbes.ru/forbes-woman/453843-zalecit-ranu-kak-oksana-vasakina-napisala-roman-o-poezdke-v-sibir-s-prahom-materi> (дата обращения: 12.05.2023).

20. Богданова В. Сезон отравленных плодов. М.: Редакция Елены Шубиной, 2023. 348 с.

21. Геласимов А. Нежный возраст // А. Геласимов. Жажда: сб. повестей и рассказов. М.: Изд-во Эксмо, Изд-во Яуза, ОГИ, 2004. 320 с. С. 199–218.

22. Ставецкий В. В. Жизнь А.Г.: роман. М.: АСТ; Редакция Елены Шубиной, 2019. 320 с.

23. Курпиров К. А. Желание исчезнуть. М.: АСТ; Редакция Елены Шубиной, 2019. 411 с.

References

1. Solzhenitsyn, A. I. (2001). *Nobelevskaya leksiya* [The Nobel Lecture]. A. I. Solzhenitsyn. *Sobr. soch.: v 9 t. T. 7: V Sovetskom Soyuze. 1967–1974; Na Zapade. 1974–1989*. Pp. 17–33. Moscow, TERRA-Knizhnyi klub. (In Russian)

2. Rodionov, I. (2022). *Na dno, k zvezdam* [Down to the Stars]. *Zametki ob otechestvennoi literature 2019–2022 gg.* 232 p. Moscow, ASPI. (In Russian)

3. Rodionov, I. (2022). *Vyiti iz postmoderna (toksichno-polemicheskaya stat'ya)* [Get Out of Postmodernity (A Toxic-Polemical Article)]. *Shkola kritiki: sb. st. o proze i poezii*. Tula, Muzei-usad'ba L. N. Tolstogo "Yasnaya Polyana". (In Russian)

4. Bakhtin, M. M. (2012). *Roman vospitaniya i ego znachenie v istorii realizma* [The Bildungsroman and Its Significance in the History of Realism]. M. M. Bakhtin *Sobr. soch.: v 7 t. T. 3: Teoriya romana (1930–1961 gg.)*.

Pp. 180–217. 200 p. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur. (In Russian)

5. Gepting, K. (2019). *Plyus zhizn' [Plus Life]*. 192 p. Moscow, LikeBook. (In Russian)

6. Kristina Gepting: "Bor'ba nashego pokoleniya prokhodit v tematicheskikh pablikakh": Interv'y u laureatom premii "Litsei" (16.11.2018) [Christina Gepting: "The struggle of our generation takes place in thematic publics": An interview with the laureate of the Lyceum Award]. URL: <https://eksmo.ru/interview/intervyu-s-kristinoy-gepting-ID15441240/> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

7. Interv'y u Kristinoy Gepting (11.06.2022) [An Interview with Christina Gepting]. URL: <https://dzen.ru/a/YqSfL8MESVLCgsR8> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

8. Senchin, R. (2006). *My idem v gosti* [We're Going on a Visit]. *Druzhba narodov*. No. 7. URL: <https://magazines.gorky.media/druzhba/2006/7/my-idem-v-gosti.html> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

9. Khanov, B. (2019). *Nepostoyannye velichiny* [Variables]. 384 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)

10. Interv'y u Bulatom Khanovym: "Ya iz pisatel'skoi sredy, v kotoroi vzrastut avtory budushchikh bestsellerov" [An Interview with Bulat Khanov: "I am from a writers' environment in which the authors of future bestsellers will grow up"]. (10.10.2019). URL: <http://literatura.today/interview/bulat-hanov/> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

11. Pustovaya, V. (2019). *Oda radosti: roman* [An Ode to Joy: A Novel]. 416 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)

12. Avtorskaya programma S. Shargunova na kanale "Kul'tura" "Otkrytaya kniga": Valeriya Pustovaya [The Author's Program of S. Shargunov on the Channel "Culture" "Open Book": Valeria Pustovaya]. (Efir ot 09.03.2023). URL: <https://smotrim.ru/video/2575354> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

13. Khanipae, I. (2023). *Tipa ya. Dnevnik superkrutogo voina: povest'* [Like Me. A Diary of a Super Cool Warrior: A Story]. 276 p. Moscow, Al'pina non-fikshn. (In Russian)

14. Manoilo, E. (2023). *Otets smotrit na zapad: roman* [Father Looks West: A Novel]. 272 p. Moscow, Al'pina non-fikshn. (In Russian)

15. Vasyakina, O. (2021). *Rana. Roman* [A Wound. A Novel]. 280 p. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian)

16. Vasyakina, O. (2022). *Step': Roman* [The Steppe: A Novel]. 232 p. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian)

17. Vasyakina, O. (2023). *Roza* [Rose]. 200 p. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russian)

18. "Chasto lyudi putayut terapiyu s pis'mom": interv'y u T. Stolyar s O. Vasyakinoi (23.03.2023) ["People Often Confuse Therapy with Writing": T. Stolyar's Interview with O. Vasyakina]. URL: <https://theblueprint.ru/culture/paper/independence-issue-vasakina> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

19. Zalechit' ranu: interv'y u N. Lomykinoi s O. Vasyakinoi (27.01.2022) [Heal the Wound: An Interview with N. Lomykina and O. Vasyakina]. URL:

<https://www.forbes.ru/forbes-woman/453843-zalecit-ranu-kak-oksana-vasakina-napisala-roman-o-poezdke-v-sibir-s-prahom-materi> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

20. Bogdanova, V. (2023). *Sezon otravlenykh plodov* [A Poison Fruit Season]. 348 p. Moscow, Redaktsiya Eleny Shubinoi. (In Russian)

21. Gelasimov, A. (2004). *Nezhnyi vozrast* [Tender Age]. A. Gelasimov. Zhazhda: sb. povestei i rasskazov.

Pp. 199–218. 320 p. Moscow, izd-vo Eksmo, izd-vo Yauza, OGI. (In Russian)

22. Stavetskii, V. V. (2019). *Zhizn' A. G.: roman* [A. G.'s Life: A Novel]. 320 p. Moscow AST; Redaktsiya Eleny Shubinoi. (In Russian)

23. Kupriyanov, K. A. (2019). *Zhelanie ischeznut'* [A Wish to Disappear]. 411 p. Moscow, AST; Redaktsiya Eleny Shubinoi. (In Russian)

The article was submitted on 16.06.2023

Поступила в редакцию 16.06.2023

Алтынбаева Гульнара Монеровна,
доктор филологических наук,
профессор,
Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского,
410012, Россия, Саратов,
Астраханская, 83.
altynbaevagm@sgu.ru

Altynbaeva Gulnara Monerovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Saratov State University,

83 Astrakhanskaya Str.,
Saratov, 410012, Russian Federation.
altynbaevagm@sgu.ru

УДК 882.09-1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-111-115

ЗЕРКАЛЬНАЯ ВСЕЛЕННАЯ РОМАНА ДИНЫ РУБИНОЙ «ПОЧЕРК ЛЕОНАРДО»

© Антон Афанасьев, Мария Соловьева

A MIRROR UNIVERSE IN THE NOVEL “THE HANDWRITING OF LEONARDO” BY DINA RUBINA

Anton Afanasev, Mariya Solovyeva

The article analyzes the construction of a mirror universe in the structure of the art world in the novel “The Handwriting of Leonardo” by D. Rubina. The mirror here acts as a universal world substance, a vital substance, manifesting itself in a variety of forms and determining the storyline and the fate of the characters. This thesis statement has determined the aim of the article – to identify, systematize and define the roles and functions of the mirror in the novel; the focus is not on the spatial and temporal level of the text, but on the level of character and image. At the initial stage of the research, following Y. Levin, we conceptualized the data of our lexical-statistical analysis, identifying “semiotic potencies of the mirror” in the novel: the mirror as a space-forming element, the mirror as a key-cipher to Anna Nesterenko’s inner world, the mirror as a central detail-symbol of the novel. The next step was to create a coherent conceptual description of the mirror continuum in D. Rubina’s novel. As a result of the research, we have come to the conclusion that the construction of the novel’s mirror universe and the new role-functions by the mirror substance takes place step-by-step. The mirror in D. Rubina’s “The Handwriting of Leonardo” is not just a stable motif, but one of the semantic and symbolic principles that are reflected in the emblematic structure of the work. This is the basis on which the author constructs the configuration of her world.

Keywords: women’s prose, D. Rubina, “The Handwriting of Leonardo”, Anna Nesterenko, art world, mirror, duality

Статья посвящена анализу конструирования зеркальной вселенной в структуре художественного мира романа Д. Рубиной «Почерк Леонардо». Зеркало здесь выступает в виде всеобъемлющего мирового вещества, жизненной субстанции, проявляющейся в разнообразных формах и определяющей сюжетную линию и судьбу героев. Данный тезис определил цель статьи – выявить, систематизировать и определить роли и функции зеркала в романе; при этом акцент был сделан не на пространственно-временном уровне текста, а на уровне персонажно-образном. На начальном этапе исследования вслед за Ю. И. Левиным авторы, концептуализировав данные лексико-статистического анализа, определили «семиотические потенции зеркала» романа: зеркало как пространственно-образующее начало, зеркало как ключ-шифр к внутреннему миру Анны Нестеренко, зеркало как центральная деталь-символ романа. На следующем этапе было создано целостное концептуальное описание зеркального континуума романа Д. Рубиной. В результате исследования авторы пришли к выводу, что конструирование зеркальной вселенной романа и получение новых ролей-функций у зеркального вещества происходит поэтапно-последовательно. Зеркало в романе Д. Рубиной «Почерк Леонардо» оказывается не просто устойчивым мотивом, но одним из смысловых символических принципов, сказывающихся в эмблематическом устройстве произведения. Это та основа, опираясь на которую, автор выстраивает конфигурацию своего мира.

Ключевые слова: женская проза, Д. Рубина, «Почерк Леонардо», Анна Нестеренко, художественный мир, зеркало, двойничество

Для цитирования: Афанасьев А.С., Соловьева М.А. Зеркальная Вселенная романа Дины Рубиной «Почерк Леонардо» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 111–115. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-111-115

Данная статья продолжает цикл работ авторского коллектива в области рассмотрения художественного мира Дины Рубины, в частности ее

романа «Почерк Леонардо» (2008) [1]. Целью исследования является выявление, систематизация и определение роли и функции зеркала в романе

Д. Рубиной «Почерк Леонардо»; при этом акцент сделан не на пространственно-временном уровне текста, а на уровне персонажно-образном, поскольку зеркало выступает в произведении как всеобъемлющее мировое вещество, жизненная субстанция, проявляющаяся в разнообразных формах и определяющая структуру романа, сюжетную линию, судьбу героев.

На начальном этапе нашего исследования вслед за Ю. И. Левиным мы, концептуализировав данные лексико-статистического анализа романа Д. Рубиной, определили «семиотические потенции зеркала» [2, с. 8] в нем:

1. Зеркало – пространственно-образующее начало:

1.1. организует реальное пространство романа (комната Маши);

1.2. перспектива зеркала, замыкая петлю, создает уроборос (вид из окна спальни Маши, отраженный в окне);

1.3. отражение двух «гигантских зеркал» – сферы небесной и сферы морской – открывают проход в зеркальный мир;

1.4. через зеркало можно открыть проход и в мир мертвых (Анна разговаривает с умершей матерью через зеркало).

2. Зеркало – ключ-шифр к внутреннему миру Анны Нестеренко:

2.1. Анна отражает других персонажей (Элизера, Володю, Сеню), появляются персонажи близнецы (Элизер и Абрам), отзеркаленные второстепенные персонажи (клоун Леня Енгибаров, фокусник дядя Леша);

2.2. Анна сама как бы «состоит» из зеркал: ее внутренние зеркала позволяют героине предсказывать будущее, становиться невидимой, гипнотизировать людей, открывать проход в зеркальную вселенную.

3. Зеркало – центральная деталь-символ романа.

На следующем этапе мы создали целостное концептуальное описание зеркального континуума романа Д. Рубиной.

Уже на первой странице романа появляется «большое овальное зеркало» [3, с. 13], висящее в прихожей над телефоном в комнате Маши. Героине кажется, что оно «вот-вот упадет» [Там же]. Текстуально связанным с этой деталью интерьера оказывается судьбоносный звонок, изменивший жизнь Маши и принесший в ее семью Анну. Зеркало реализует «аперитивную» (Р. Барт) функцию: автор фиксирует внимание читателя на огромном влиянии зеркала на жизнь человека. Впоследствии эта функция разрастается, и читатель убеждается во всеобъемлемости зеркал в художественном мире романа, в их со-

зидательном и деструктивном началах и в онтологическом значении. При этом конструирование зеркальной вселенной романа и получение новых ролей-функций у зеркального вещества происходит поэтапно-последовательно.

В первых главах зеркало выполняет преимущественно функцию пространственно-образующего начала. Первая встреча Маши и Ани происходит в «длинной проходной комнате, похожей на просторный коридор, с двух сторон запертый стеклянными дверьми» [3, с. 20–21]; потом Маша снова «стояла за стеклянной дверью санаторной столовой» [Там же, с. 22]. Каждый раз эти двери то отрываются, то закрываются, словно предшествуя появлению Анны – будущего заклинителя зеркал.

Постепенно открывается читателю перспектива зеркала: обзор увеличивается, и оно захватывает все большее пространство, создавая вторую реальность. Калейдоскопично оказываются вписанными в одно пространство лицо Маши, отдыхающий после дежурства муж в спальне с опрокинутым в зазеркалье названием книги, окно и крона киевского каштана. «Голубизна небесной пустоты» замыкала петлю, «отражение сливалось со своим производным, истаивало в небытии» [Там же, с. 15], тем самым создавая символ уробороса, который впоследствии так естественно примет Анна, но в киевской квартире «услужливо распахнутая бездна» до ужаса пугает Машу [Там же].

Та же «самозабвенная обоюдобездонная голубизна» [Там же, с. 20] появляется и в отражении двух «гигантских зеркал» [Там же] – сферы небесной и сферы морской. Две сферы природы открывают портал в зазеркалье, вызывающий в Маше глубокую тоску, неумолимо затягивающий туда, откуда ей не вернуться. Это взаимодействие небесного и морского происходит на протяжении всего романа. Так, в эпизоде из каскадерской жизни Анны мы видим, как она отказывается проходить через «конец пути, окончательный выход, блаженный тоннель в Зазеркалье» [Там же, с. 222] в виде поверхности воды между скалами над Неаполитанским заливом, сверкнувшей ей «таким глубоким зеркалом» [Там же]. В тот момент своей жизни она «уперлась в стену воздуха» [Там же], выбрала путь продолжения борьбы со своим даром, его отвержения, который мы наблюдаем в конце романа.

В конце своей жизни Анна открыла последний свой проход в Зазеркалье, разогнавшись на мотоцикле, и «понеслась по зеркальному коридору между черным, сверкающим огнями заливом Святого Лаврентия и черным заливом золотого салютного неба» [Там же, с. 432]. Взаимно

отраженные земная и небесная поверхности образуют переход в другую, зеркальную вселенную, в которую Анна уходит навсегда.

Не менее впечатляет Машу и Анин «медленный опьяняющий танец меж двух зеркальных протоков» [Там же, с. 54]: девочка, поставив старое круглое зеркало напротив генеральского, в резной черной раме, открыла два входа в бесконечные зеркальные коридоры, откуда исходила «волшебная гулкая прохлада» [Там же]. Эта зеркальная игра ненавязчиво показывает нам обычно скрытую реальность, потайной мир и отдельную его часть, имеющую оригинальную архитектуру, которая подвластна к повторению только Анне – «зеркальной девочке».

Соседка Шура, рассказывая Маше о детстве Анны, упоминает, что после смерти ее матери она «зеркала занавесила, стол накрыла, холодец застудила...» [Там же, с. 82], но девочка нарушила запрет: скинув «черный платок на пол», она внимательно смотрит в это зеркало, «будто внутрь заглядывают», слушает, пальчиком левой руки водит, «гладит кого-то» [Там же, с. 82]. Она открыла проход в мир мертвых, начав разговор с умершей матерью.

По-настоящему зеркальная вселенная открылась девочке-демиургу уже «на седьмом году жизни», когда для нее исчезла трехмерная плоскость: кто-то извне осветил «пространство потаенной зеркальной сцены», уравнивал мир, сделал его «полным, круглым и глубоким» [Там же, с. 121]. Здесь Д. Рубина не столько играет с зеркальным веществом, сколько с его помощью реорганизует все мировое пространство и временной континуум. Теперь Анна Нестеренко могла пройти за грань «ровной расслабленной походкой», попасть на цирковое представление без билета, приказав «себе стать *изнутри* прозрачной», «смотрела пристально в *собственные зеркала*» (здесь и далее в цитатах курсив автора. – А. А., М. С.) [Там же, с. 149]. Она стала невидима для этого реального мира и позже пользовалась этим иллюзионистским трюком еще не раз за свою жизнь.

Анна сравнивает «*миг узнавания себя в зеркале*» с затычным прыжком с парашютом, потому что она «*никогда не умела мгновенно слиться со своим отражением*» [Там же, с. 54]. Для того чтобы себя соотнести с двойником в зеркале, нужно «себя перевернуть», самой стать похожей на другую свою версию. Приснившийся главной героине тяжелый кошмар с колошматящей зеркала Машей предвещает трагический конец их взаимоотношений и отражает суеверие, что разбитое зеркало сулит несчастье, ведь это «были сокровенные зеркала, что отражали весь живой

мир ее дочери» [Там же, с. 185], и этот мир рассыпался на осколки.

Анна сама на какую-то часть состоит из вещества стекла, потому совершенно естественным выглядят обращения «свет мой, зеркальце» [Там же, с. 225], «моя зеркальная девочка» [Там же, с. 235] в письмах от ее возлюбленного Сени. Но зеркальное вещество проецируется не только на наименование героини: оно проникает гораздо глубже, находясь внутри Анны, в ее голове (Аня говорит доктору со стетоскопом на лбу: «У тебя такое снаружи, а у меня внутри» [Там же, с. 130]). При разговоре с другом Элизером она чувствует единение с ним, так как мысль ее идет «на ощупь меж *зеркалами*, что выставлены где-то в залобном пространстве ее головы, и *зеркалами* под черным колючим кустом головы этого смешного толстяка» [Там же, с. 139]. Кроме этого анатомического сближения присутствует между ними идейное единство, ведь именно с ним Анна обсуждает все свои зеркальные иллюзии, познает зеркальную материю.

Д. Рубина в отношении портрета своей героини реализует хрестоматийную метафору «глаза – зеркало души». Глаза Анны были «морские», режущие «зеленым горестным огнем из-под век» [Там же, с. 265], с «глубоким оттенком лазури» [Там же, с. 300], «промытая небесная зелень» [Там же, с. 268] (примечательно, что на «стеклянных багровых глазах» [Там же, с. 340] циркачки Элены сфокусировано внимание в миг ее смерти, что явился Анне в виде предсказания). Так, глаза Анны, несмотря на зеркальное вещество, остаются живыми, передающими все ее эмоции и жизнь. Эти же «зеленые огни» магнетически «держат» ее партнера канатоходца Володю во время выполнения смертельно опасного номера от падения: «она держала меня... и я прошел» [Там же, с. 262]. Володя уже позже во время разговора со следователем из Интерпола вспоминает, что глаза Анны при желании «могли в такой омут затащить и утопить любое сознание до полной отключки» [Там же, с. 264]. Именно гипнозом она добивается выдачи визу на выезд к умирающему отцу в Киев, удерживая сотрудницу посольства «*между зеркалами*» [Там же, с. 331]. И взгляд Анны становится проводником света к ее внутренним зеркалам, в которых он отражается, позволяя девушке использовать свой гениальный дар – получать послания свыше.

Главная героиня очень избирательна к зеркалам и для своего зеркального шоу заказывает только высококачественную продукцию в венецианской лавке; то же происходит и с выбором подарка известному музыканту Мятлицкому на день рождения. Обладая необыкновенным внутренним чутьем, для защиты дома от зла она дарит зеркало, которое расширяет пространство его жилища,

«раскрывает гостиную», более того, это зеркало выделяется «дополнительной глубиной – зеленоватой, влажной глубиной» [Там же, с. 392]. Зеркало приобретает символическое значение талисмана и оберега.

Не менее важным элементом зеркальной эмблематики романа становятся иллюзии, создаваемые Анной. Так, эффект космической черной дыры Анна вызывает в своем зеркальном шоу «Шар-невидимка»: внутри него «абсолютная, крошечная такая бархатная тьма» [Там же, с. 41], в нем «рука исчезает» [Там же]. Система замкнутых зеркал образует бездну. Абсолютно закономерным оказывается появление на страницах романа знаменитых фокусников-иллюзионистов, чьими зеркальными фокусами восхищается Анна: Роберт Гудэн, Вольф Мессинг, Гарри Гудини. И в один ряд с этими мастерами своего дела встает и главная героиня романа, ведь «все они себя чудовищно мис-ти-фи-цировали» [3, с. 216], а на протяжении всей истории жизни Анны ее сопровождают мистификации. Героиню чрезвычайно интересуют иллюзионные ящики, с которыми работал Гудэн, где за счет зеркала, установленного под определенным углом, создается иллюзия пустоты. Анна улучшает конструкцию этого инвентаря, добиваясь того же эффекта, что в космической черной дыре, то есть снова открывает проход в другой зеркальный мир, чего не удалось сделать другим людям, даже прославленным гениям прошлого.

Довольно подробно Д. Рубиной описывается номер, поставленный Анной, под названием «Огненное кольцо», где танцовщица в темноте со свечой в руке вставляла в кольцевую «ловушку» из зеркал, превращавшихся в «огненное кольцо»; она вращала свечой и «по кольцу бежали огненные волны» [Там же, с. 301]. Зеркало поглощало и воспроизводило огненную стихию.

Также героиня реализует не менее грандиозный аттракцион бесконечного зеркального пространства. Заглянув в «многогранную коробку, сидевшую на вертикальной оси» [Там же, с. 305] с овальным отверстием на каждой грани, можно увидеть «бесконечный лес колонн» [Там же] со своим лицом, который уходит в «бесконечную даль» [Там же]. Володя сравнивает увиденное с зеркальной пустыней. Анна воссоздает бесконечный зеркальный мир во внешне ограниченном пространстве, добиваясь тысячекратного, недостижимого отражения.

Название романа относит нас к свойству зеркала – почерку Леонардо. С Машей Анюта «училась переворачивать буквы» [Там же, с. 132], и писать «правильно» она могла только ручкой, при других предметах она терялась, – это подчеркивает ложность понимания всеми норм, идеалов и

«правильной» картины вселенной. Зеркальный почерк – способ общения демиурга, шифр, крепко соединяющий Анну с еще одним посвященным в тайну вселенной человеком – Элизером: не случайно всю жизнь они будут слать друг другу письма, написанные таким непонятным всем почерком, пугающим и Володю, и Сеню.

Именно с Элизером связана и сопряженная с идеей зеркальности тема двойничества, и если сначала «ангел Ньюта» считает его своим «зеркальным нейтрино», то после узнает о «другом Элизере», его близнеце-альбиносе Абраме, его отражении в «ирреальном зеркале», его негативе, которого она считала «оборотнем». И при каждой встрече со своим другом она будет видеть этого «снежного близнеца», стоящего за ним и смотрящего прямо в душу. До самой своей смерти брат командовал Элизером, имел над ним абсолютную власть: он забирает его с собой в Америку, по словам его брата, «в Зазеркалье», подальше от Анны, в надежде сделать его нормальным, как когда-то пыталась Маша переделать Ньюта («Я тебе покажу зеркала! Я из тебя выбью эту чушь!») [Там же, с. 145].

Отражается Анна и в двух других близких ей людях: Володе и Сене. И если с первым героем у нее физическое сходство (они оба – люди цирка), то со вторым близость душевная, что подчеркивается в сцене их единения в ванной, полной зеркал, когда музыкант Сеня осознал присутствие не только их с Анной дуэта, а квартета, в котором вторая пара «зеркальным эхом» повторяла любые их движения. Позже девушка скажет, что она лишь отражает других людей, но примечательно то, что заметно это становится только в непосредственном присутствии этого человека – через тот же телефон «никогда ничего не могла понять <...>, глухли, туманились зеркала» [Там же, с. 245]. Апогеем явления отражения выступает эпизод, в котором уже сошедшая с ума Маша в их последнюю встречу с Анной не узнает свою дочь и убежденно утверждает, что это «проклятое» отражение Анны из Зазеркалья, «сожравшее» настоящую Ньюту: «Толя, скорее, разбей ее! Разбей ее!» [Там же, с. 279].

Отвержение своей сущности, своего гениального дара, отказ от него равен длительной и мучительной смерти, которая начинается с боли в голове – сосредоточении сил Анны. И чем больше она отвергает свой дар, чем чаще нарушает негласные правила игры, тем больше физической и ментальной боли она чувствует. Подняв руку на живодера в цирке, Анна свалилась с горячкой: «так она узнала, что ей нельзя на человека руку поднимать» – от этого «рушатся какие-то зеркала в залобной части» и «очень медленно восстанавли-

ливаются» [Там же, с. 261]. Отказываясь открывать неприятную и страшную правду семье Мятлицких о личности вора скрипки Страдивари, девушка чувствует «гнетущую тяжесть в залобном пространстве» [Там же, с. 354], и «своевольная зеркальная сила» все труднее поддается управлению, ее «наказывают за непослушание» [Там же, с. 355]. А затем Анну все чаще мучили головные боли, донимал шум в ушах. В юности героине удавалось «мысленно протереть зеркала», но теперь все чаще она выстраивала «зеркальный коридор» в надежде избежать боли. По той же причине Анна катается на мотоцикле, развивая бешеную скорость, стремясь «прорвать на сей раз зеркальную пленку небес» [Там же, с. 330].

Повторное явление «миражного тирольца» с перышком на шляпе на туманной канатной дороге, что так похож на страшного Анну брата-альбиноса Элизера, выносит героиню в пространство так, что ее зеркала оказываются зашторенными «плотной пеленой» [Там же, с. 377]. А встреча с самим Элизером, самым близким ее другом, выводит героиню на откровенность, она признается, что у нее «зеркала мутнеют» и эти «старые зеркала, нечем заменить» [Там же, с. 411]. Героиня впервые вслух задумывается о цели своей жизни, собственной сути, значении ее дара, разочаровывается в себе, несмотря на попытки Элизера переубедить ее: «Зеркала – вот что меня волновало. Вот моя суть... Ни капли радости не принесла никому. Одно только горе» [Там же, с. 412]. Анна уверяется, что ей «не надо думать» о будущем, и навсегда прощается с любимым другом. Она неизбежно ощущает: «Грань между словами внутри и словами произнесенными стирались... До пленки истончились зеркала» [3, с. 420], и уже не первый раз действия и слова девушки разнятся, но под конец противостояния у нее оказываются «погашенные зеркала»

[Там же]. Анна навсегда уходит в свою вселенную, где зеркальное вещество считается единственно правильным, мирообразующим, растворяется в нем всей зеркальной сущностью.

Таким образом, зеркало в романе Д. Рубиной «Почерк Леонардо» – не просто устойчивый мотив, но один из смысловых символических принципов, сказывающихся в эмблематическом устройстве произведения. Это та основа, опираясь на которую, автор выстраивает конфигурацию своего мира.

Список источников

1. Afanasev A., Breeva T., Osmukhina O. The Problem of Female Subjectivity in the Novel *The Handwriting of Leonardo* by Dina Rubina // *Journal of History Culture and Art Research*. 2018. Vol. 7, Is. 4. Pp. 293–299.
2. Левин Ю.И. Зеркало как потенциальный семиотический объект // *Зеркало. Семиотика зеркальности. Труды по знаковым системам XXII*, 1988. Вып. 831. С. 6–24.
3. Рубина Д. *Почерк Леонардо*. М: Эксмо, 2019. 464 с.

References

1. Afanasev, A., Breeva, T., Osmukhina, O. (2018). *The Problem of Female Subjectivity in the Novel "The Handwriting of Leonardo" by Dina Rubina*. *Journal of History Culture and Art Research*. Vol. 7. Is. 4, pp. 293–299. (In English)
2. Levin, Yu. I. (1988). *Zerkalo kak potentsial'nyi semioticheskii ob'ekt* [The Mirror as a Potential Semiotic Object]. *Zerkalo. Semiotika zerkal'nosti. Trudy po znakovym sistemam XXII*. Vol. 831, pp. 6–24. (In Russian)
3. Rubina, D. (2019). *Pocherk Leonardo* [The Handwriting of Leonardo]. 464 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)

The article was submitted on 12.02.2023
Поступила в редакцию 12.02.2023

Афанасьев Антон Сергеевич,
доктор филологических наук,
заведующий кафедрой,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
a.s.afanasyev@mail.ru

Соловьева Мария Александровна,
студент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
crazy_riddle@mail.ru

Afanasev Anton Sergeevich,
Doctor of Philology,
Head of the Department,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
a.s.afanasyev@mail.ru

Solovyeva Mariya Alexandrovna,
student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
crazy_riddle@mail.ru

УДК 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-116-122

**СЛИЯНИЕ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО И ХУДОЖЕСТВЕННОГО
КАК КОМПОЗИЦИОННАЯ ОСНОВА В РОМАНЕ
ВЛАДИМИРА НАБОКОВА «ДАР»**

© Татьяна Белова

**CONFLUENCE OF FACTIONAL AND FICTIONAL
AS A STRUCTURAL BASIS IN “THE GIFT”
BY VLADIMIR NABOKOV**

Tatiana Belova

The paper explores the interaction of factional and fictional aspects in Nabokov's novel "The Gift" as the efficient artistic means used to arrange its narration structure. Describing the rise and maturity of Fedor Godunov's literary gift and his keen, bright and fanciful individual perception of the world, the author undoubtedly exposes a replica of his own world outlook as a master of belles lettres. The images of other two central characters are also autobiographical – Fedor's beloved Zina, whom benevolent fate brings to him, as it happened once to Nabokov and his wife Vera; and that of his father, a natural scientist who lost his life in the expedition and was worshiped by Fedor like the author of the novel worshiped his. The confluence of factional and fictional is traced in the portrayal of many other personages, including N. Chernyshevsky, which extends artistic and structural perspective of the novel. The biography of Chernyshevsky, written by Fedor according to the plot and the evidence of O. Dark's and A. Dolinin's works, is also based on the documentary material. Fedor's nostalgic reminiscences of his childhood and youth in Russia, reflected in his verse, have much in common with those described in his American memoirs. Thus, the permanent synthesis of factional and fictional in the narration from the protagonist's childhood to his maturity becomes an efficient artistic means of composing the most sincere and intimate novel summing up Nabokov's Russian émigrée legacy.

Keywords: factional and fictional, their interaction and confluence, structure basis, system of images in narration

В статье исследуется проблема взаимодействия документального и художественного в романе В. Набокова «Дар» как результативный художественный прием, легший в основу его композиции. Отображая процесс становления и возмужания литературного дара Ф. Годунова, его необыкновенно яркое причудливо-субъективное восприятие окружающего мира, Набоков несомненно демонстрирует читателю свое индивидуальное мирозерцание. Два других центральных образа романа: возлюбленная Федора Зина Мерц, которую с ним соединяет благосклонная судьба, как это и произошло с Набоковым и его супругой Верой Евсеевной, и его отец-натуралист, погибший в экспедиции, которого Федор, как и сам автор, обожает и боготворит, – также являются автобиографическими. Подобное слияние документального и художественного прослеживается и в описании многих других персонажей, включая Н. Г. Чернышевского, что весьма расширяет художественную перспективу романа. Биография Чернышевского, написанная по сюжету Федором, как убедительно доказали в своих работах О. Дарк и А. Долинин, также построена автором на документальном материале. А ностальгические воспоминания Федора о России его детства и юности, отраженные в его мемуарах, имеют много общего с фактами биографии Набокова, описанными в его американских мемуарных романах. Таким образом, синтез документального и художественного в романе «Дар» присутствует на протяжении всего повествования и одновременно являет собой результативный художественный прием, легший в основу создания его глубоко личного, проникновенного и душевного произведения, подводящего итог всему русскоязычному эмигрантскому наследию В. Набокова.

Ключевые слова: художественное и документальное, взаимодействие и слияние художественного и документального, структурная основа повествования, система образов

Для цитирования: Белова Т.Н. Слияние документального и художественного как композиционная основа в романе Владимира Набокова «Дар» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 116–122. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-116-122

Роман В. Набокова «Дар» представляет собой с точки зрения его внутренней структуры на первый взгляд художественно неоправданное мозаичное сочетание разнообразных жанровых форм, в том числе образцов лирической поэзии и монологической прозы, внезапно переходящей в пространственные диалоги с вымышленным собеседником, постоянный обзор литературы и литературной критики, а также введение в повествование гротескно-сатирического жизнеописания весьма чтимого в эмигрантских кругах революционного демократа Н. Г. Чернышевского, как и драматической новеллы о его однофамильце – Я. Чернышевском, произведения, которые Федор Годунов-Чердынцев вначале категорически не хотел писать.

Так, в первой главе читатель имеет возможность познакомиться с рядом двенадцатистрочных стихотворений о петербургском детстве героя, составивших его первый поэтический сборник, вышедший в Берлине; вторая глава почти полностью представляет его лирически проникновенные, окрашенные искренней сыновней любовью, благоговением и глубоким чувством утраты воспоминания об отце, ученом-энтомологе, не вернувшемся из последней среднеазиатской экспедиции 1916–1918 гг. и, по некоторым сведениям, вероятно, погибшем в 1919 г. где-то в Сибири по пути домой. Третья глава – это постепенно переходящее в искреннее чувство любви и предчувствие семейного счастья знакомство с Зиной Мерц, поклонницей его таланта, посланной ему благосклонной судьбой, в дальнейшем ставшей его Музой, вдохновительницей его произведений и его невестой. Четвертая глава знакомит читателя с созданной Федором после кропотливого изучения библиотеки документальных материалов о жизненном пути и деятельности Н. Г. Чернышевского и опубликованной в Берлине его подробной биографией, написанной в страстной и язвительной манере, после чего в романе сатирически представлены разнообразные критические отклики на нее и собственные рассуждения героя о русской литературе, доходящие до читателя и в его двух воображаемых диалогах с молодым, но уже известным в эмигрантских кругах поэтом Кончеевым – своим двойником, alter ego, однако уже несколько лет спустя, после возмужания писательского дара Федора. Все эти события происходят на фоне изображения бедной и одинокой эмигрантской жизни героя в Берлине, где он существует на

скромные доходы от уроков английского и французского языков, которые весьма нерегулярно дает случайным людям, в основном берлинским жителям – «туземцам». Его дружеское общение тоже ограничено узким кругом русских эмигрантов, в частности четой Чернышевских, деда главы которой когда-то обратил в христианскую веру и окрестил отец Н. Г. Чернышевского и даже дал ему свою фамилию. Далее следует короткая новелла об их сыне Яше, студенте Берлинского университета, в котором учился и Федор, начинающем поэте, причем своей внешностью и манерами тоже весьма его напоминающем. Он совершает самоубийство, после чего его потрясенный отец сходит с ума. А его супруга Александра Яковлевна весьма настойчиво советует Федору написать повесть о печальной судьбе их сына, но он даже не мог представить, сможет ли он принести им свое произведение об этой трагедии в их семье, которое будет неперестанно бередить их рану. Тем не менее в роман она включена. Со своей стороны Александр Яковлевич советует ему написать «*biographie romanesque, книжечку о нашем великом шестидесятнике*», об обаянии «его человеческого подвига» [1, с. 37], чего так не хочет сам Федор, но спустя некоторое время он действительно создает жизнеописание Чернышевского, отводя этому четвертую главу, причем повествование в конце которой вдруг оказывается романом, написанным самим Ф. Годуновым-Чердынцевым, поскольку на всем его протяжении речь идет о желании Федора создать нечто грандиозное и о самом процессе его написания, то есть перед нами метароман, как, например, «Мастер и Маргарита» Булгакова, написанный его главным героем – Мастером, одновременно повествующим также и о процессе его создания.

Как справедливо отметил критик М. Липовецкий: «„Дар“ – роман не только о становлении таланта писателя Федора Годунова-Чердынцева, одновременно это и ряд его, героя, художественных текстов, каждый из которых сопровождается авторской саморефлексией и оказывается одной из ступеней, подводящей к главной книге Федора Константиновича – собственно роману „Дар“» [2, с. 643–644].

Таким образом, все отмеченные здесь разножанровые художественные формы шаг за шагом успешно воплощаются в структуре этого метаромана, его главах, композиционно выстроенных именно в хронологической последовательности:

это детство, юность, эмиграция, постепенное возмужание литературного таланта и, наконец, подводится итог – перед читателем во всей его целостности возникает роман обо всем этом, в котором на всем протяжении его композиционного построения методично осуществляется процесс слияния документального и художественного, что на самом деле и является результативным художественным приемом создания романа и его структурной основой.

Так, например, в первой главе помещена подборка стихотворений о петербургском детстве героя и авторские комментарии к ним, переходящие в ностальгические воспоминания о России, которые получают свое дальнейшее художественное развитие в мемуарных романах В. Набокова, написанных в США: «Память, говори» (1954) и «Другие берега» (1967). Это стихи о постоянных детских болезнях лирического героя: «и в детской сумрачно горит рождественская скарлатина или пасхальный дифтерит» [1, с. 20], в которых автор, даже делая ссылку на «Дар», также развивает эту тему в романе «Другие берега» [3, с. 160–161].

Так, однажды после особенно тяжелого воспаления легких он приходит в себя, и ему, словно наяву, вдруг привиделась мать, мчащаяся в санях за покупками для сына. В его видении она приобрела простой фаберовский карандаш, который по ее возвращении оказался огромным рекламным экземпляром в полтора аршина длиной и даже с настоящим графитовым стержнем внутри, что детально там описано, как и попытка маленького героя сделать из одеяла пещеру и скрыться в ней, чтобы унять озноб, и его муки от ежевечерней невозможности сразу заснуть, а затем – и чудесные летние велосипедные прогулки, «крокет, купанье, пикники» в имении Лешино, а на самом деле имеется в виду одно из имений Набоковых и Рукавишниковых под Санкт-Петербургом (Выра, Рождествено, Батово), где, например, описание дрожащего мостика водяной мельницы на реке Оредежь, когда он постепенно в глазах юного героя обращался в корабельную корму и словно начинал двигаться, оставляя свой пенистый след, присутствует в мемуарном романе писателя «Память, говори» [4, с. 373]. Удивительно, что этот мельничный мостик на реке Оредежь сохранился и до наших дней.

Радужные воспоминания о Санкт-Петербургском детстве, как, например, гроздь разноцветных шаров, полных «...красного, синего, зеленого солнышка божьего», на фоне утраченных лирическим героем «дымов, позолоты, инея Санкт-Петербурга» [1, с. 19], и затем дополненные в мемуарах переливающимися всеми

цветами радуги драгоценностями матери, которые он так любил перебирать, как и разноцветными иллюминациями в центре города по торжествам, связанным с царским домом, будут воспроизведены в его американских мемуарных романах. В ряде набоковских произведений радужное петербургское детство героя контрастно противостоит серым будням берлинской эмиграции («Машенька», «Защита Лужина», «Дар» и др.). Причем автор постоянно вкладывает в нарратив лирического героя свое очень личное и весьма своеобразное восприятие мира, поражающего его самого. Например, выгружаемый из мебельного фургона зеркальный шкаф видится ему как «*параллелепипед белого ослепительного неба, по которому, как по экрану, прошло безупречно ясное отражение ветвей...*» и «*скользящий фасад*» дома [Там же, с. 8]. А в расплывающемся радужно-перистом пятне масла на мостовой он видит изображение «*попугая асфальта*» [Там же, с. 27]. Подобный дар поэтического видения мира был развит у Набокова прежде всего его матерью, которая увлекалась акварельной живописью, и под ее рукой на влажном листе ватмана перед удивленным взором мальчика вдруг возникали крупные, словно живые, гроздь розовато-лиловой сирени; также она постоянно обращала его внимание на пейзажные виды, радужные краски закатов, «*вспышки ночных зарниц*», о чем лирический герой тепло вспоминает в романе «Память, говори» [4, с. 343].

Занятия юного героя акварельной живописью также отражены в его стихах, где разноцветная палитра красок метафорически представлена следующим образом: «*фарфоровые соты синий, зеленый, красный мед хранят*», а между тем «*в наполненном бокале в лучах граненого стекла – какие краски засверкали, какая радость расцвела!*» [1, с. 26]. И Федор внезапно ощущает, что в этих его стихах, помимо «пресловутой живописности», есть... еще... особый поэтический смысл: «*все очаровательно дрожащее, что снилось и снится сквозь мои стихи, удержалось в них и замечено читателем...*» [Там же], то есть в его поэзии сохранено то неповторимое эмоциональное состояние его детской души, которое он ощущал очень давно в России и которое теперь сможет оценить и разделить читатель его произведений.

Что касается отца Набокова, то он приохотил мальчика к ловитве редких видов очаровательных бабочек, научил его началам лепидоптерологии, привил ему любовь к шахматам, составлению и решению весьма сложных задач и этюдов; он также высоко ценил поэтический дар сына, помогал ему публиковать стихи в России и за

границей, где даже способствовал возникновению переписки между ним – начинающим поэтом – и признанным мэтром эмиграции И. Буниным, которая продолжалась более десяти лет, то есть он постоянно активно участвовал в жизни сына.

Сам Набоков преклонялся перед своим отцом, погибшим от руки монархиста, спасая от смерти лидера Конституционно-демократической партии П. Н. Милюкова. Точно так же и его протагонист Федор благоговееет перед своим отцом, известным ученым-натуралистом, никак не может пережить ничем не оправданной бессмысленности его гибели, и его любовь к отцу выливается в удивительно светлое радужное повествование о его научных экспедициях по Средней Азии в предгорьях Тянь-Шаня и Памира. Так, он подробно рассказывает читателю о некоторых открытых отцом необыкновенных видах бабочек: он пишет, что их мимикрия словно придумана ради умных глаз человека. Например, громадная ночница принимает образ глядящей на вас змеи, или о лепном поясе верности, налагаемом на супругу аполлоном. *«От бесед с отцом... от соседства тысячи книг с рисунками животных, от карт, геральдики природы... жизнь была проникнута каким-то волшебством... оттуда я теперь занимаю крылья»*, – пишет автор [Там же, с. 104]. Интересно, что радужные краски детских впечатлений возникают в романе очень часто и в непосредственной связи с отцом. Так, отец рассказал сыну, что он, путешествуя, однажды попал в разноцветный ареал радуги после дождя. А перед этим Федор вспоминает и описывает радугу, которую довелось видеть ему самому в России, в *«оранжерейном раю прошлого»*:

«Еще летал дождь, а уже появилась с неуловимой внезапностью ангела радуга: сама себе томно дивясь, розово-зеленая, с лиловой поволокой по внутреннему краю, она повисла за скошенным полем, над и перед далеким леском, одна доля которого, дрожа, просвечивала сквозь нее» [Там же, с. 70].

И сразу же ассоциативно он вспоминает рассказ отца, как тот *«вошел в основу радуги»*:

«в Ордосе, поднимаясь после грозы на холм, ненароком вошел в основу радуги, – редчайший случай! – и очутился в цветном воздухе, в играющем огне, будто в раю. Сделал еще шаг – и из рая вышел» [Там же].

Таким образом, если Федору в эмиграции жизнь в России казалась *«оранжерейным раем»*, то для отца нечто подобным были его научные

экспедиции по Памиру и Тянь-Шаню, где он открывал новые виды флоры и описывал редких, неизвестных в мире энтомологии насекомых, одновременно восхищаясь удивительными законами природы, открывавшимися ему. *«Он был счастлив среди еще недоназванного мира, в котором он при каждом шаге безымянное именовал»* [Там же, с. 108]. Так, он поведал сыну свою любимую киргизскую легенду об удивительном творении природы – человеческом глазе, способном вместить в сознание человека все, что есть на свете. Эта легенда воспринимается здесь как своеобразная метафора дара настоящего ученого-натуралиста, заточенного на постоянное изучение тайн и различных явлений природы и не перестающего поражаться ее многообразию и целесообразности существующих форм жизни.

Рассказ об отце композиционно построен еще на одном значении слова «дар»: это дар не только призвания и таланта ученого, но и самой жизни во всех ее необыкновенных и неожиданных проявлениях. Жизнь, по Набокову, это истинный совершенный Рай на Земле, изучая который ученый-энтомолог в лице отца не только получает огромное, *«ни с чем не сравнимое блаженство»*, но одновременно в романе это и гимн самой жизни и неисчерпаемости мира, как и гимн бесценному дару человеческого сознания и памяти, что, по Набокову, никуда не исчезает, а живет в вечности.

Создавая свою философскую теорию потусторонности как в русских, так и в американских романах, Набоков написал в «Даре»:

«Загробное окружает нас всегда... В земном доме вместо окна – зеркало; дверь до поры до времени затворена; но воздух входит сквозь щели» [Там же, с. 277].

А при *«распаде тела, это – освобождение духа из глазниц плоти и превращение наше в одно свободное сплошное око, зараз видящее все стороны света, или, иначе говоря: сверхчувственное прозрение мира при нашем внутреннем участии»*, – пишет Набоков, приводя здесь гипотезу вымышленного французского мыслителя Делаланда [Там же].

Думается, именно отсюда берет свое начало красной нитью проходящая во многих, в том числе и американских романах писателя, философская тема бессмертия души и существующей параллельной реальности, в начале нашедшая свое выражение в его романе «Приглашение на казнь». Об этом красноречиво говорит и сновидение Федора, когда живой отец является к нему во сне:

«...» вернулся он невредимым, целым, человечески настоящим... это и есть воскресение, что иначе быть не могло... Застонав, всхлипнув, Федор шагнул к нему, и в сборном ощущении шерстяной куртки, больших ладоней, нежных уколов подстриженных усов,росло блаженно-счастливое, живое, не перестающее расти, огромное, как рай, тепло, в котором его ледяное сердце растаяло и растворилось» [Там же, с. 319].

Эти проникновенные строки в высшей степени демонстрируют огромную любовь к отцу и даже надежду на встречу с ним и самого автора, воплощенную в чувствах и проявлениях его протагониста. А ключевые слова «рай» и «радуга», связанные с образом отца, словно растапливают оледеневшее от непоправимой утраты сердце героя и возвращают его к полноценной жизни и творчеству. Тем более что благосклонная судьба взамен одарит и автора, и его героя любовью к девушке, которая тоже сможет заместить это чувство утраты: Федора – к Зине Мерц, а самого автора – к Вере Евсеевне.

Четвертая глава – жизнеописание Н. Г. Чернышевского, которое по своей сути при создании весьма пародийного и карикатурного его образа все же проникнуто искренним сочувствием и состраданием к его нелегкой и даже трагической судьбе.

Однажды, совершенно случайно взяв в руки советский журнал «8 x 8», а на самом деле «64 – Шахматное обозрение», заинтересовавшись шахматными этюдами и задачами и увлекшись их разбором, Федор внезапно натолкнулся на отрывок из дневника Н. Г. Чернышевского, удивляясь тому, что «автор, с таким умственным и словесным стилем, мог как-либо повлиять на литературную судьбу России» [Там же, с. 175]. После этого он решает прочитать его полное собрание сочинений, выписав их в библиотеке, а затем и написать его биографию, балансируя «по узкому хребту между своей правдой и карикатурой на нее» и держа «все это... как бы на самом краю пародии» [Там же, с. 180]. Вместе с тем Федор «начинал понимать, что такие люди, как Чернышевский, при всех их смешных и страшных промахах, были... действительными героями в своей борьбе с государственным порядком вещей, еще более тлетворным и пошлым, чем их литературно-критические домыслы» [Там же, с. 183].

Анализируя роль Чернышевского в истории революционно-демократического движения в России 1860-х гг., он в лице Федора подвергает критике его утилитарный взгляд на искусство: «Прекрасное есть жизнь», поэтому учите людей жить по-человечески, «живописуйте им порт-

реты жизни примерных людей и благоустроенных обществ», а также его борьбу с «чистой поэзией» [Там же, с. 213], причем отмечает буржуазность его взглядов и в научном, и в художественном отношении. Он уверен, что этические и эстетические построения Чернышевского – своего рода попытка построить все тот же перпетуум-мобиле, который тот тщетно пытался сконструировать в молодости, «где двигатель-материя движет другую материю... но от трения останавливается колесо» [Там же, с. 252].

Так, например, считает автор, «очарование Лермонтова, даль его поэзии, райская ее живописность и прозрачный привкус неба во влажном стихе – были, конечно, совершенно недоступны пониманию людей склада Чернышевского», который говорил, что «Гоголь фигура очень мелкая, сравнительно, например, с Диккенсом, или Фильдом, или Стерном», а говоря, что Пушкин был «только слабым подражателем Байрона», «Чернышевский чудовищно точно воспроизводил фразу Воронцова!» [Там же, с. 228–229]. Вместе с тем прочитав множество книг об этом периоде русской истории и ознакомившись с дневниками Н. Г. Чернышевского, что доказали литературоведы О. Дарк [5, с. 463–479] и А. Долинин [6], Набоков подтвердил, что его арест и помещение в Алексеевский равелин были незаконными, в чем был абсолютно уверен и сам герой жизнеописания, утешая свою супругу, что полицейские его выпустят и обязательно перед ним извинятся, но произвол властей в то время, как и фальсификация документов, были такого уровня, что им все сошло с рук. Усугубила ситуацию и публикация Некрасовым в «Современнике» его книги «Что делать?», написанной в крепости и привлекавшей восторженное внимание общества. Автор жизнеописания отмечает, что последнее общественное чествование Чернышевского происходило во время акта его гражданской казни, когда сочувствующие бросали венки и букеты цветов к ногам закованного в кандалы ослабевшего от голодовки в каземате человека. Но потом гражданское общество о нем словно забыло, что Чернышевский почувствовал по возвращении из ссылки.

Строя свою материалистическую философию «на познании мира, которого сам не познал» [1, с. 219], этот властитель дум, обращаясь к философскому материализму Фейербаха, не смог понять, по мнению Набокова, «живительную истину Гегеля, истину, не стоячую, как мелкая вода, а, как кровь, струящуюся в самом процессе познания» [Там же].

В этом смысле, очень любя жизнь, но не совсем понимая суть ее явлений, Чернышевский

выступает в романе явным антиподом отца Федора – ученого, глубоко проникшего в ее тайны, что подтверждает мысль о диалогичности (зеркальности) построения системы образов в романе, да и сам образ автора в пятой главе в лице Набокова-Сирина внезапно «раздваивается», перед нами возникает писатель Владимир, владеющий зеркальным слогом, с которым Федор ощущал некоторое... родство и одновременно его пародийный двойник Ширин, автор бездарного романа «Седина». После написания биографии Чернышевского имя Федора Годунова-Чердынцева, *«несмотря на нападки сразу... выдвинулось, и, поднявшись над пестрой бурей критических толков, утвердилось у всех на виду, ярко и прочно»*, – пишет автор [Там же, с. 276]. Вместе с тем остался роман Н. Г. Чернышевского «Что делать?», написанный в каземате, долгое время оказывавший очень сильное влияние на гражданское общество, как и благодарная память о нем потомков. Вокруг него *«сразу создалась атмосфера всеобщего благочестивого поклонения. Его читали, как читают богослужебные книги, – и ни одна вещь Тургенева или Толстого не произвела такого могучего впечатления. Гениальный русский читатель понял то доброе, что тицетно хотел выразить бездарный беллетрист»*, – подводит итог автор [Там же, с. 248].

Таким образом, и биография Н. Г. Чернышевского, включенная в роман, также является ярким примером синтеза ее документальной основы и особенностей ее художественного воплощения в романе с различной степенью авторской тенденциозности, иногда выступающей как пример весьма искаженной рецепции с использованием гротеска, сатиры и юмора и вместе с тем наполненной страстью обличения и негодования против насилия, как и искреннего сочувствия и сострадания к герою.

Сокрушаясь о неблагоприятности судьбы к революционному демократу почти на всех этапах его подвижнической жизни, Федор – alter ego Набокова, напротив, способен улавливать знаки, которые посылает ему судьба, и приходит к выводу, что их встреча с Зиной Мерц была предопределена свыше, поскольку на протяжении почти всего повествования именно судьба делала настойчивые попытки их соединить. Так, знакомый Федора художник-эмигрант Романов уже в самом начале произведения приглашает приятеля на вечеринку в мастерской, предлагая познакомиться его с Зиной Мерц, однако замкнутый по натуре Федор после этого, наоборот, стал его избегать. Затем, когда он очень нуждался в деньгах, ему предложили помочь незнакомой барыш-

не (это тоже была Зина) с переводом каких-то документов, но и это у него не получилось. После чего судьба решила «бить наверняка», то есть прямо вселить его в Зинину квартиру, чему он тоже вначале внутренне сопротивлялся.

Горячий интерес Зины к его поэзии, их удивительное взаимопонимание окончательно устраняют какие-либо преграды между ними: он просто очарован ею, а она после встречи с ним даже отказывает своему жениху.

Столь же глубоко была предана своему мужу и его литературному дару и В. Е. Набокова, с которой он случайно познакомился на балу в Берлине, однако их встреча, как оказалось, могла бы много раз состояться еще в Санкт-Петербурге: они жили неподалеку друг от друга, и Вера часто проходила по Большой Морской улице, мимо набоковского дома, любуясь полоской цветистой мозаики под самой крышей; у них также оказались и общие знакомые.

В дальнейшем Вера Евсеевна после заключения брака с Набоковым в Берлинской мэрии в 1925 году полностью разделяла все литературные заботы мужа. Но прежде всего она была его Музой: практически все его романы были посвящены ей. Вера Евсеевна была и его секретарем, и литературным агентом, печатала на машинке и даже водила машину, и, подобно Софье Андреевне Толстой, она была первым читателем произведений мужа и даже их критиком. Вера Евсеевна спасла «Лолиту» от сожжения, и ей иногда даже приходилось читать студентам написанные мужем лекции, когда он был болен. Описывая Зину Мерц в романе в третьем лице, Федор вдруг обращается к ней на «ты», как и Набоков к Вере Евсеевне в некоторых своих произведениях. А в самом начале авторское «он» (о Годунове-Чердынцеве) внезапно меняется на «я», то есть автор и герой, как и его Муза и героиня, сливаются воедино, что также свидетельствует о глубинном синтезе документального и художественного в романе «Дар».

Итак, за два с половиной года до отъезда в США Набоков создает свой удивительно душевный, подводящий итоги всей своей русской прозе метароман, в котором протагонист становится его автором и обретает не только «блаженство» от создания большого литературного произведения, но и будущее семейное счастье и, главное, свою Музу, которую дарит ему благосклонная судьба: таким образом, этот еще один очередной дар также расцветивает радужную палитру многозначности названия романа.

Список источников

1. *Набоков В. В. Дар* // В. В. Набоков. Собр. соч. в четырех тт. Т. 3. М.: Правда, 1990. С. 5–330.
2. *Липовецкий М.* Эпилог русского модернизма (Художественная философия творчества в «Даре» Набокова) // В. В. Набоков: Pro et contra. Антология. СПб.: Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 1997. С. 643–666.
3. *Набоков В. В.* Другие берега // Собр. соч. русского периода в пяти томах. СПб.: Симпозиум, 2000. Т. 5. С. 140–335.
4. *Набоков В. В.* Память, говори // Собр. соч. американского периода в пяти томах. СПб.: Симпозиум, 1999. Т. 5. С. 314–594.
5. *Дарк О.* Примечания к роману «Дар» // В. В. Набоков. Собр. соч. в четырех тт. Т. 3. М.: Правда, 1990. С. 463–479.
6. *Долинин А.* Комментарии к роману Владимира Набокова «Дар». М.: Новое издательство, 2019. 648 с.

References

1. Nabokov, V. V. (1990). *Dar* [The Gift]. Sobr. soch. v 4 tt. T. 3. Moscow, Pravda. (In Russian)
2. Lipovetskii, M. (1997). *Epilog russkogo modernisma (hudozhestvennaya filosofiya tvorchestva v "Dare")* [Epilogue of Russian Modernism (Artistic Philosophy of Creative Work in Nabokov's "The Gift"): V. V. Nabokov: Pro et contra. Anthology]. Pp. 643–666. St. Petersburg, izd. Russkogo khristianskogo gumanitarnogo instituta. (In Russian)
3. Nabokov, V. V. (2000). *Drugie berega* [The Other Shores]. Sobr. soch. russkogo perioda v 5 t. T. 5, pp. 140–335. St. Petersburg, Simposium. (In Russian)
4. Nabokov, V. V. (1999). *Pam'at', govori* [Speak, Memory]. Sobr. soch. amerikanskogo perioda v 5 t. T. 5. Pp. 314–594. St. Petersburg, Simposium. (In Russian)
5. Dark, O. (1999). *Primechaniya k romanu V. Nabokova "Dar"* [Notes on V. Nabokov's Novel "The Gift"]. Sobr. soch. v 4 t. Pp. 463–469. Moscow, Pravda. (In Russian)
6. Dolinin, A. (2019). *Kommentarii k romanu Vladimira Nabokova "Dar"* [Comments on V. Nabokov's Novel "The Gift"]. 648 p. Moscow, Novoe izdatel'stvo. (In Russian)

The article was submitted on 30.05.2023
Поступила в редакцию 30.05.2023

Белова Татьяна Николаевна,
кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник,
Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова,
119899, Россия, Москва,
Воробьевы горы.
tnbelova@yandex.ru

Belova Tatiana Nikolaevna,
Ph.D. in Philology,
Senior Researcher,
Moscow State University
named after M. V. Lomonosov,
Vorobyovy Gory,
Moscow, 119899, Russian Federation.
tnbelova@yandex.ru

УДК 82-311.2 Кондурушкин

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-123-127

**«В КРАЕ МАЛОЗНАКОМОМ И ИНТЕРЕСНОМ...»:
БЛИЖНЕВОСТОЧНАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ В ЗАПИСНЫХ КНИЖКАХ
С.С. КОНДУРУШКИНА**

© Светлана Владимировна

**“IN AN INTERESTING AND LITTLE-KNOWN LAND...”:
MIDDLE EAST EVERYDAY LIFE IN S. KONDURUSHKIN’S NOTEBOOKS**

Svetlana Vladimirova

S. Kondurushkin’s notebooks are an important but little-known part of his literary heritage. They are crucial for understanding his creative laboratory and the most important documents of Russian literary history of the 1900–1910s. This article introduces the materials of Kondurushkin’s notebooks, relating to the time of his stay in the Middle East, into scientific circulation. Special attention is paid to Kondurushkin’s notebooks from the early 1900s. At that time, he was a teacher and later an inspector assistant of Arab schools of the Imperial Orthodox Palestinian Society in Syria. In the notebooks, he records details of everyday life in the Arab East, anecdotal incidents and his work with various sources, including Arabic folklore. The essential historical and literary part of the notebooks are the sketches and fragments of Kondurushkin’s works, which he prepared for publication in Russian magazines and newspapers, as well as the details of his correspondence with the editors. Our analysis shows how the realities of Middle Eastern daily life become a tool for learning one’s own ethnicity, for heightening its sense in an alien cultural environment. Materials of Kondurushkin’s notebooks make it possible to clearly see how the “other culture” is perceived and reproduced by a person who finds himself in the Middle East for the first time and is interested in understanding the new land and its people. The attitude of the young author is noteworthy, demonstrating his maximum openness to all forms of manifestation of “otherness”, his readiness not only to understand, but also to accept it.

For the first time, the article introduces materials from Kondurushkin’s notebooks, relating to the time of his stay in the Middle East, into scientific discourse.

Keywords: S. Kondurushkin, notebooks, Russian literature, Russian literary history of 1900–1910s, Middle Eastern everyday life

В художественном наследии С.С. Кондурушкина (1874/75–1919) заметное место занимают его записные книжки. Это не только часть творческой лаборатории писателя, но и важнейшие документы литературной истории России 1900–1910-х гг. В статье в научный оборот вводятся материалы записных книжек Кондурушкина, относящихся ко времени его пребывания на Ближнем Востоке. В центре статьи – записные книжки Кондурушкина начала 1900-х гг. В это время автор находился на должности учителя, позднее – помощника инспектора арабских школ Императорского Православного Палестинского общества в Сирии. В записных книжках он фиксирует детали повседневной жизни арабского Востока, анекдотические происшествия, свою работу с различными источниками, в том числе – с арабским фольклором. Существенная историко-литературная часть записных книжек – наброски и фрагменты произведений Кондурушкина, которые готовились им к публикации в отечественных журналах и газетах, а также детали его переписки с редакциями. Проведенный анализ показывает, как реалии ближневосточной повседневности становятся инструментом познания собственной этничности, обостренного ее ощущения в инокультурной среде. Материалы записных книжек Кондурушкина позволяют наглядно увидеть, как «другая культура» воспринимается и воспроизводится человеком, впервые оказавшимся на Ближнем Востоке и заинтересованным в том, чтобы понять новый край и его людей. Примечательна установка молодого автора, демонстрирующего свою максимальную открытость всем формам проявления «дружества», готовность не только понять, но и принять ее.

Ключевые слова: С. С. Кондурушкин, записные книжки, русская словесность, литературная история России 1900–1910-х гг., ближневосточная повседневность

Для цитирования: Владимирова С.М. «В крае малознакомом и интересном...»: ближневосточная повседневность в записных книжках С.С. Кондурушкина // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 123–127. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-123-127

Российский интерес к Ближнему Востоку определяется несколькими факторами: особым статусом в русском православном сознании Святой земли, прежде всего Иерусалима и Палестины, активной деятельностью на Ближнем Востоке русской православной церкви и Императорского Православного Палестинского общества, внешне-политическими интересами России в регионе и даже особенностями русского бытового сознания, создававшего вокруг Ближнего Востока, его тайн и загадок собственную мифологию. При этом во второй половине XIX – начале XX столетия появляется реальная возможность для тысяч подданных Российской Империи совершать паломнические поездки на Святую землю. Тем самым на смену «мифологическим» представлениям о Святой земле приходит реальное знакомство с бытом и повседневной жизнью Иерусалима и его окрестностей, с городами, связанными с историей Иисуса Христа, Святых апостолов и т. д.

Об имевшихся трудностях в деле обустройства паломников на Святой земле сообщалось не раз и в официальных бумагах, и в прессе. Русские паломники, имевшие смутные представления о жизни и быте Ближнего Востока, его реалиях, нормах и традициях, становились легкой добычей разного рода мошенников, в том числе и из местного духовенства.

Многочисленные публикации в российской прессе имели характер своего рода предупреждения и были нацелены на просвещение паломников. Очевидно, что в русском культурно-религиозном сознании на рубеже XIX–XX столетий происходит своего рода «встреча» представлений, сформированных во время чтения Священного писания и иных «божественных» книг, и собственного опыта посещения Святой земли, знакомства с ближневосточной повседневностью, реалиями Ближнего Востока. Значительную роль в этом играет отечественная журналистика, уделяющая большое внимание происходящему на Ближнем Востоке. Посвященные региону публикации появляются на страницах отечественных журналов. В это время происходит окончательное закрепление ближневосточного нарратива в русском газетно-журнальном и литературном пространстве периода.

В ряду участников этого процесса Степан Семёнович Кондурушкин (1874/75–1919) занимает свое особое место. Его публикации в российских толстых журналах, таких как «Русское богатство», «Исторический вестник», «Нива» и

др., на страницах столичных газет («Новое время», «Московские ведомости», позднее «Речи») уже в 1900-е гг. привлекли к нему читательское внимание. Журналистская и писательская репутация Кондурушкина, возрастающая популярность и востребованность позволяют говорить о важности той роли, которую он играет в процессе формирования ближневосточного дискурса в русской литературе и журналистике 1900-х – первой половины 1910-х гг. [1], [2].

С. С. Кондурушкин прошел нелегкий путь, и все его достижения на литературном и журналистском поприще были плодом огромных усилий, результатом твердости характера, работоспособности и самоотверженности. После окончания Вольской учительской семинарии он год работает учителем в деревенской школе. К этому времени Кондурушкин уже ощущает в себе способность к литературному творчеству и даже пробует описать свой небольшой опыт школьного учителя и самостоятельной жизни в повестях «Год учительства (записки сельского учителя)» и «Трудный год» (1895).

Понимание необходимости получения дальнейшего образования приводит молодого человека в Казанский учительский институт, в стенах которого он показывает себя как один из талантливых и перспективных студентов. Монументальный образ Казани навсегда сохранился в памяти писателя:

«Казань самый своеобразный и любопытный город среди всех городов России. Бывшая столица Казанского царства, центр Заволжья со времен Екатерины, <...> вещественно и духовно имеет вид чрезвычайно своеобразный и во многих отношениях <город> весьма любопытен. Это – живая история последних четырех веков России» [3, л. 68–69].

В дни выпускных экзаменов директор института А. И. Анастасьев предложил Кондурушкину место учителя в русской православной учительской семинарии города Назарет по запросу Императорского Палестинского Православного общества, куда он и отправляется в числе пяти выпускников российских учительских институтов (см. подр.: [4]).

Именно в этот период молодой учитель публикует первые статьи и заметки в «Сообщениях Императорского Православного Палестинского общества» и приступает к сотрудничеству с российскими журналами, прежде всего с «Русским богатством», редакторы которого Н. К. Михай-

ловский и В. Г. Короленко не просто благо-склонно отнеслись к начинающему литератору, но и всецело поддержали его усилия. По крайней мере, постоянным автором «Русского богатства» Кондурушкин оставался на протяжении почти полутора десятилетий, а его очерки и рассказы на ближневосточную тему (в частности, цикл «Из скитаний по Сирии») фактически стали отправной точкой большой литературной карьеры. Можно сказать, что Кондурушкин оказался одним из тех, кто на рубеже XIX–XX столетия создавал «ближневосточный дискурс» отечественной словесности.

Отметим, что в силу субъективных причин (неприятие революции, бегство из Петрограда в Сибирь, преждевременная смерть в начале 1919 года), имя Кондурушкина на многие десятилетия практически исчезло из официальной истории российской литературы XX века, хотя сегодня можно утверждать, что к середине 1910-х гг. писатель воспринимался читателями и критикой как один из современных авторов, не уступающий если не по мере таланта, то по степени известности И. А. Бунину, А. И. Куприну, Е. Н. Чирикову. Об этом же говорит и публикация не без поддержки Горького двух томов рассказов в издательстве товарищества «Знание» – «Сирийские рассказы» (1908) и «Рассказы» (1910), книг очерков «Вслед за войной» (1915) и «Половодье» (1917), многочисленных сборников рассказов и др.

На протяжении всего творчества, описывая прежде всего экзотику и своеобразие нравов Ближнего Востока, акцентируя в текстах свое непосредственное присутствие в этом регионе, Кондурушкин руководствуется советом, который ему в 1899 году, в начале многолетнего знакомства, дал Короленко: знакомить российского читателя с особенностями жизни в Палестине и Сирии. Одной из характерных особенностей журналистской и литературной работы Кондурушкина 1900–1910-х гг. было стремление максимально адекватно воспроизвести ближневосточную повседневность, сделать события, происходящие в Палестине и Сирии понятными для читателя, по возможности визуализировать их, приблизить к российской аудитории. Принципиально важным для Кондурушкина и его читателя является элемент включенности нарратора в описываемые события, непосредственное участие в них, что делает его текст особенно достоверным вне зависимости от того, представляет ли он собой художественную или документальную прозу (см. подр.: [Там же]).

В статье в научный оборот вводятся материалы записных книжек Кондурушкина, относящихся ко времени его пребывания на Ближнем Восто-

ке. Как можно предположить, часть этих записей до нас не дошла, ведь молодой учитель вел их и в дороге, и в сирийском захолустье. Особого внимания заслуживают три записные книжки 1900–1902 гг., сохранившиеся в фонде писателя в Российском государственном архиве литературы и искусства (РГАЛИ) [5], [6], [7]. Они представляют собой совокупность разнообразных материалов – от выписок из прочитанных книг (Ф. Ницше, Ф. М. Достоевский и др.), набросков произведений, этнографических зарисовок, анекдотов и афоризмов до рисунков, планов и схем. Отметим, что значительная часть этих записей фиксирует детали ближневосточной повседневности, погружение в которую было неотъемлемой частью жизни молодого педагога в течение всего периода пребывания в регионе. Некоторые записные книжки Кондурушкина представляют собой собрание записей, заметок и фрагментов повестей, рассказов, очерков, помещенных под общий переплет много позднее того времени, когда они были сделаны. Такова, в частности, одна из записных книжек, имеющая общий заголовок «Сирия. Статьи, заметки, наблюдения, характеристики ... и прочие материалы» [5]. Большая часть из собранных в ней рассказов и очерков была опубликована в российской периодике 1900-х гг. Герой-повествователь, хотя и путешествует по Сирии, но его в большей степени интересуют происходящие события, нежели особенности этого пути. В очерках и рассказах происходит намеренное совмещение документального и художественного: автор описывает подлинные события и детали, мелочи путевого быта (иногда они сопровождаются в очерках фотоизображениями людей и мест) и одновременно наполняет текст вымышленными приключениями, сюжетами, рожденными писательской фантазией.

Материалы записных книжек Кондурушкина, фиксирующие приметы ближневосточной повседневности, можно распределить по нескольким сюжетно-тематическим группам. Прежде всего это сохранение и передача деталей повседневного быта: уличные диалоги и сценки, разворачивающиеся перед глазами русского учителя, анекдотические ситуации, фрагменты бесед, «голос» Дамаска и т. п. Так, запись «Извозчик в Дамаске» воссоздает живую жизнь улицы: извозчик *«кричит на зазевавшуюся бабу: „О женщина! Твоя спина! О милая<, > твоя спина! О ведьма, уйди с дороги!“»* [6, л. 11 об.].

Писатель чувствует комический потенциал бытовых ситуаций сирийской жизни. Многие из представленных текстов станут основой сюжета рассказов или войдут в его очерки об истории и современной жизни Ближнего Востока. Таким

примером служит «заготовка» к повести «Горе Халиля»:

«К характеру Халиля:

– Халиль, посмотри, нет ли в постели клопов.

– Смотрел

– Ну и что же?

– Нашел только 10 клопов.

– А этого мало?

– Мой господин, у уч<ителя> Апрока кровать полна клопами, и он спит. У тебя же только 10 сегодня нашел» [7, л. 25 об.].

И хотя именно этот эпизод не вошел в окончательную редакцию повести, он помог автору при создании образа сирийца Халиля и при построении сюжета с ярким анекдотическим ядром.

Другой характерный пример – описание привычек и колоритных деталей поведения местного населения:

«У сирийца нет раскатистого „генеральского“ русского смеха. Сириец смеется в большинстве случаев тихо, фыркает, или просто медленно улыбается, блестя глазами и шевеля усами» [Там же].

В последующем различные формы реализации комического в разных жанрах будут определять характер восприятия писателем не только ближневосточной повседневности, но и всего мира Ближнего Востока, а комический элемент станет одним из структурообразующих в поэтике его прозы.

Особую группу составляют фольклорные тексты, песни базарных торговцев, пословицы, поговорки и иной фольклорный материал, например, «Посл<овица> „Целуй руку и смейся над его бородой“, „Все дороги ведут на мельницу“ (араб<ская> посл<овица>)» [Там же, л. 3 об.]. Значительный интерес для Кондурушкина представляли местные обычаи и ритуалы. Он детально описывает сохранившийся у сирийских арабов обычай назарейства, поясняя произошедшие утраты и трансформации:

«Если дети не живут, или не родятся, то родители дают обет не стричь ребенку до известного возраста (например, до 4-5 лет) волосы. В назначенный срок родители вместе с ребенком идут в определенное при обете место – церковь или монастырь, куда везут известные подарки, деньги или вещи» [Там же, л. 23].

Специального внимания заслуживает особенность творческой манеры писателя при работе с информацией: Кондурушкин не просто фиксирует новые для него сведения, он предполагает, что сможет использовать этот материал при создании документальных или художественных

текстов. Так, описывая один из этапов назарейства, в частности читаемую над ребенком во время крестного хода молитву, он делает примечательную заметку – «какую узнать» [Там же, л. 23 об.].

Также внимание Кондурушкина привлекают праздники как мусульманской, так и христианской части населения. Например, празднование Нового года, при котором толпы людей, сопровождаемая вымазанного медом и одетого в вату мальчика, приветствуют торговцев на рынке и желают им «белого», то есть хорошего года. Проводник в это время «*ходит по лавкам и собирает подачки*» [Там же, 4-4об.].

Примечательна запись «Торжество отправления каравана в Мекку», в отредактированном виде ставшая частью очерка «Дамаск»:

«Замечательно, что у здешнего народа (как у мусульман, так даже и у христиан) праздники сопровождаются играми, весельем, скачками. Здесь нет такого представления, какое выработалось у нас в России. Самое празднество у нас проходит в благоговении, здесь же наоборот. Здесь стреляют из ружей, поют песни, пьют вино» [Там же, л. 6-6 об.].

На этом фоне ближневосточная повседневность, реалии и детали которой фиксируются в записных книжках, становится еще и инструментом познания собственной этничности, обостренного ее ощущения в инокультурной среде, средством определения собственно идентичности в самом широком смысле, выключая культурфилософский. Так, обдумывая тему для пасхального рассказа, Кондурушкин размышляет о главных христианских праздниках – Рождестве и Пасхе:

«А здесь вот<, > в Сирии<, > сердце мое не звучит на Пасху, как звучат наши российские колокола, воображение не рисует ужасов, как на Рождество. Небо прекрасное, звезды чудные, точно бриллианты, а нет, не празднует мое сердце этих великих праздников, грустно так. Не та здесь декорация» [6, л. 8-8 об.].

Важнейшей частью записных книжек остаются литературно обработанные на основе этих записей фрагменты текстов, которые писатель использовал или предполагал впоследствии включить в состав художественных или публицистических произведений. Записные книжки становятся своего рода творческой лабораторией писателя.

Молодой автор вел строгий учет написанному и внимательно следил за судьбой отправленных им корреспонденций, благодаря чему мы можем оценить размах его творческой активности. Судя по данным, зафиксированным в записной книжке «Сирия», в 1901–1902 годы Кондурушкин отправил 72 текста и 7 фотографий к ним в 13 россий-

ских изданий («Русское Богатство», «Московские ведомости», «Санкт-Петербургские ведомости», «Новое время», «Звезда», «Русская школа», «Будильник» и др.) [5, л. 128–131 об.]. Большая часть была опубликована.

В заключение отметим, что материалы записных книжек Кондурушкина позволяют наглядно увидеть, как «другая культура» воспринимается и воспроизводится человеком, который впервые оказался на Ближнем Востоке и заинтересован в том, чтобы понять новый для него край и населяющих его людей. Примечательна установка молодого автора, демонстрирующего свою максимальную открытость всем формам проявления «дружеского», готовность не только понять, но и принять ее.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 21-09-41005.

The reported study was funded by RFBR, project number 21-09-41005.

Список источников

1. Владимирова С. М. Библейский миф в ближневосточной прозе С. С. Кондурушкина // Филология и культура. Philology and culture. 2022. № 3 (69). С. 76–81.
2. Щавлинский М. С. Степан Семенович Кондурушкин (1874–1919): жизнь и творчество. Материалы к биографии, 1874–1905 гг. // Текстология и историко-литературный процесс: X и IX Международная конференция молодых исследователей: Сборник статей / Под ред. А. О. Бурцевой, У. В. Кононовой и др. М.: Common Place, 2022. С. 100–113.
3. Кондурушкин С. С. [Автобиографическая повесть]. РГАЛИ. Ф. 231. Оп. 2. Ед. хр. 18. Л. 1–77.
4. Владимирова С. М., Дубровская С. А., Киржаева В. П., Осовский О. Е. «Человек сирийский и серьезный...»: малоизвестные эпизоды биографии Степана Семеновича Кондурушкина конца 1890-х – 1900-х гг. // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы и современные аспекты / Под общ. Ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза: Наука и Просвещение, 2021. С. 169–194.
5. Кондурушкин С. С. Записная книжка «Сирия. Статьи, заметки, наблюдения, характеристики ... и прочие материалы». РГАЛИ. Ф. 231. Ед. хр. 1. Оп. 196. Л. 1–132.
6. Кондурушкин С. С. Записная книжка. 1902 год. РГАЛИ. Ф. 231. Оп. 2. Ед. хр. 6. Л. 1–11.
7. Кондурушкин С. С. Записная книжка: заметки, наблюдения, мысли, материалы. 1900 год. РГАЛИ. Ф. 231. Ед. хр. 1. Оп. 195. Л. 1–99.

References

1. Vladimirova, S. M. (2022). *Bibleiskii mif v blizhnevostochnoi proze S. S. Kondurushkina* [Biblical Myth in S. Kondurushkin's Middle East Prose]. *Filologiya i kul'tura*. No. 3(69), pp.76–81. (In Russian)
2. Shchavinskii, M. S. (2022). *Stepan Semenovich Kondurushkin (1874–1919): zhizn' i tvorchestvo. Materialy k biografii, 1874–1905 gg.* [Stepan Semenovich Kondurushkin (1874–1919): His Life and Work. Materials for His Biography, 1874–1905]. *Tekstologiya i istoriko-literaturnyi protsess: X i IX Mezhdunarodnaya konferentsiya molodykh issledovatelei: Sbornik statei*. Pod red. A. O. Burtsevoi, U. V. Kononovoi i dr. Pp. 100–113. Moscow, Common Place. (In Russian)
3. Kondurushkin, S. S. *Avtobiograficheskaya povest'* [An Autobiographical Novel]. RГАЛИ. F. 231. Op. 2. Ed. hr.18. L.1–77. (In Russian)
4. Vladimirova, S. M., Dubrovskaya, S. A., Kirzhaeva, V. P., Osovskii, O. E. (2021). “*Chelovek siriiskii i ser'eznyi...*”: *maloizvestnye epizody biografii Stepana Semenovicha Kondurushkina kontsa 1890-h – 1900-h gg.* [Little-known Episodes from Stepan Semenovich Kondurushkin's Biography of the Late 1890s – 1900s]. *Nauka, innovatsii, obrazovanie: aktual'nye voprosy i sovremennye aspekty*. Pod obshch. red. G. Yu. Gulyaeva. Pp. 169–194. Penza, Nauka i Prosveshchenie. (In Russian)
5. Kondurushkin, S. S. *Zapisnaya knizhka “Siriya. Stat'i, zametki, nablyudeniya, harakteristiki ... i prochie materialy”* [The Notebook “Syria. Articles, Notes, Observations, Characteristics ... and Other Materials”]. RГАЛИ. F. 231. Ed.hr. 1. Op. 196. L.1–132. (In Russian)
6. Kondurushkin, S. S. *Zapisnaya knizhka. 1902 god.* [A Notebook. 1902]. RГАЛИ. F. 231. Op. 2. Ed. hr. 6. L. 1–11. (In Russian)
7. Kondurushkin, S. S. *Zapisnaya knizhka: zametki, nablyudeniya, mysli, materialy.1900 god.* [The Notebook “Syria. Articles, Notes, Observations, Characteristics ... and Other Materials. 1900]. RГАЛИ. F. 231. Ed.hr. 1. Op. 195. L.1–99. (In Russian)

The article was submitted on 18.06.2023

Поступила в редакцию 18.06.2023

Владимирова Светлана Михайловна,
старший преподаватель,
Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева,
430005, Россия, Саранск,
Большевицкая, 68.
vladisveta@rambler.ru

Vladimirova Svetlana Mikhailovna,
Assistant Professor,
National Research Mordovia State University
named after N. Ogarev,
68 Bolshevistskaya Str.,
Saransk, 430005, Russian Federation.
vladisveta@rambler.ru

УДК 82:801.6

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-128-134

ФОЛЬКЛОРНАЯ ПАРАДИГМА ТАТАРСКОЙ И РУССКОЙ ПОЭЗИИ 1960–80-Х ГОДОВ

© Муслима Гильманова, Нурфия Юсупова

FOLKLORE PARADIGM OF TATAR AND RUSSIAN POETRY OF THE 1960S -1980S

Muslima Gilmanova, Nurfiya Yusupova

The article examines the folklore paradigm of Tatar and Russian poetry of the 1960s and 1980s based on poetic works and reveals the function peculiarities of oral folk art traditions, which influenced the formation of the artistic individuality of verbal art. Folklore traditions contribute to the development of a different poetic concept of the world, a new concept of the lyrical hero, the content and form of works. The significance of the article is determined by the fact that the peculiarities of the influence that folklore traditions had on Tatar and Russian poetry of the 1960s and 1980s have not been extensively addressed before. Tracing the folklore paradigm of Tatar and Russian poetry makes it possible to identify specific features of the development of different national literatures, to determine their general and special patterns of application and functions of oral folk art traditions.

The scientific novelty of the article is determined by the following: firstly, our attention is focused on the functional and artistic role of folklore motifs and images as a special form of artistic generalization; secondly, we reveal the common and special aspects of their application by poets of different literary traditions.

The research results state that the folklore paradigm of Tatar and Russian poetry is different, the motifs and images of oral folk art serve to actualize the author's position in accordance with philosophical and aesthetic concepts and specific creative attitudes. Folklore images and motifs are perceived by poets as an opportunity to change artistic paradigms in the 1960s and indicate the return of literature to national classical traditions.

Keywords: folklore paradigm, Tatar poetry, Russian poetry, image-symbol, motif, folklore traditions

В статье рассматривается фольклорная парадигма татарской и русской поэзии 1960–80-х годов на материале поэтических произведений, выявляются особенности функционирования традиций устного народного творчества, повлиявших на становление художественной индивидуальности словесного искусства. Фольклорные традиции способствуют формированию иной поэтической концепции мира, новой концепции лирического героя, содержания и формы произведений. Актуальность статьи определяется недостаточной степенью изучения особенностей влияния фольклорных традиций на татарскую и русскую поэзию 1960–80-х годов. Прослеживание фольклорной парадигмы татарской и русской поэзии позволяет выявить специфические особенности развития разных национальных литератур, определить общее и особенное в закономерностях применения и функционирования традиций устного народного творчества.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ходе исследования, во-первых, акцентируется внимание на функционально-художественную роль фольклорных мотивов и образов как особой формы художественного обобщения, во-вторых, выявляется общее и особенное в их применении поэтами разных литературных традиций.

В результате исследования утверждается, что фольклорная парадигма татарской и русской поэзии различна, мотивы и образы устного народного творчества служат актуализации авторской позиции в соответствии с философско-эстетическими концепциями и конкретными творческими установками. Фольклорные образы и мотивы воспринимаются поэтами как возможность смены художественных парадигм в 1960-х годов и свидетельствуют о возвращении литератур к национальным классическим традициям.

Ключевые слова: фольклорная парадигма, татарская поэзия, русская поэзия, образ-символ, мотив, фольклорные традиции

Для цитирования: Гильманова М.М., Юсупова Н.М. Фольклорная парадигма татарской и русской поэзии 1960–80-х годов // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 128–134. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-128-134

1960–1980-е годы определяются новыми качественными изменениями в татарской и русской поэзии. Специфика их развития объясняется внутрилитературными, имманентными закономерностями развития словесного искусства и общественно-исторической ситуацией, стремлением литературы выйти из идеологических рамок, открытием новых горизонтов образного восприятия мира. В данном ключе формируются два течения – «эстрадная поэзия» и «тихая лирика», которые, параллельно развиваясь, обогащают татарскую и русскую поэзию.

Творчеству поэтов «тихой лирики» как в русской, так и в татарской поэзии свойственно преобладание лиризма, простой и традиционной поэтической речи; представителей «традиционной поэзии» сближает связь с прошлой, особенно народной песней, стремление к нравственному обновлению, именно они и обеспечивают «возвращение» поэзии к истокам словесного искусства. Подобное возрождение начинается с изменений в концепции лирического героя. На смену романтико-гисьянистского лирического героя-максималиста приходит душевно богатый лирический герой, ищущий ценности национального бытия. Он меняет картину мира в поэзии 1960–80-х годов, в этом ключе четко обозначаются две тенденции: во-первых, общественные, личные противоречия не касаются политических проблем, во-вторых, усиливается пафос традиционализма. Несомненно, в данном ключе особую роль играют фольклорные традиции: как русские, так и татарские поэты обращаются к устному народному творчеству. Как показывают исследования Н. Л. Лейдермана, «„тихая лирика“ подключается к оборванной тенденции, принимая из рук „новокрестьянских поэтов“ такие качества, как религиозный культ природы, изображение крестьянской избы как модели мира, живой интерес к сказочному, легендарному, фольклорному пласту культуры» [1, с. 49]. Именно новокрестьянская поэзия в лице П. Орешина, А. Шириявца, П. Карпова, А. Ганина, С. Клычкова и т. д. приносит в русскую поэзию «красоту и мудрость народного искусства, тонкую систему соответствий души природы и человека, питаемую фольклорными образами» [2, с. 41], где «фольклорно-сказочный, языческий пантеон» [Там же, с. 54] передает пантеистическое единство человека с природой и транслирует трансцендентальные мотивы. Подобная тенденция в татарской поэзии пролеживается в стихах

Х. Такташа, Х. Туфана, М. Джалиля, А. Файзи и других поэтов.

Продолжая и развивая их традиции, русские и татарские поэты 1960–80-х годов обращаются к природным образам, обожествляют через них родную землю, малую родину. По мнению исследователей, «образы-символы в фольклоре дают представление о стихийно-материалистических воззрениях народа, о его глубоких наблюдениях в области природных явлений» [3, с. 99], что объясняется «спецификой мировоззрения и мироощущения древнего человека, который не отделял свое существование от природных явлений, считал себя частью огромного живого мира, дитем природы-матери» [4, с. 62]. Поэтому фольклорная парадигма поэзии 1960–80-х годов тесно связана с образами природы.

В поэтическом дискурсе Н. Рубцова, В. Соколова, С. Куняева, Н. Тряпкина, Ю. Кузнецова родная земля получает статус сакрального хронотопа, колыбели, согревающей душу лирического героя, в результате поэтические произведения демонстрируют чувства лирического героя не только к малой родине, но и к каждому человеку родной земли. В произведениях представителей «тихой лирики» лирический герой и родная земля живут на одной волне, родная деревня отождествляется с мамой – заботится о своих сыновьях; в данном ключе появляется своеобразная поэтическая цепь: Малая родина – Отчий дом – Мать. На этой волне активизируются такие фольклорные образы, как родник, леса, луга, бескрайние поля родного края, белые березы, дубы, черемухи-рябины, ивы-тополя, кукушка, соловей, на первый план выходят темы родной земли, любви, обогащая поэтические тексты философскими размышлениями об общечеловеческих ценностях.

Так, в стихотворении «Тихая моя родина» Н. Рубцова традиционные для русской поэзии фольклорные образы и сакральный образ родной деревни, родной земли символизируют цикличность бытия, человеческой жизни: «Тихая моя родина! / Ивы, река, соловьи, / Мать моя здесь похоронена / В десткие годы мои... / С каждой избыю и тучию, / С громом, готовым упасть, / Чувствую самую жгучую, / Самую смертную связь!» [5, с. 170–171]. В структуре текста прослеживается сакральная поэтическая цепь: родная Мать – Малая родина. Мысль о том, что жизнь коротка и проходит в один миг, каждый человек рождается на родной земле и умирает на

родной же земле, является ведущим лейтмотивом в произведении, тоска по малой родине, тоска по маме, тяга к родной земле пронизывает его поэтический мир. Такая мысль продолжается и в стихотворении «Ночь на родине»: *«И всей душой, которую не жаль / Всю потопить в таинственном и милом, / Овладевает светлая печаль, / Как лунный свет овладевает миром...»* [Там же, с. 286]. Характерные для фольклорного сознания образы лунного света, овладевающего миром, и лунной дорожки, пролегающей с небес к дому, активно используются в русском народном творчестве и символизируют единство человека, его быта и звездного неба. Данный образ в стихотворении Н. Рубцова трансформируется и транслирует единство бытия, родной земли и человека, тем самым обожествляя малую родину.

В то же время фольклорные образы наполняются разными, зачастую противоположными смысловыми вариациями и выполняют разные функции: *«Кто-то стонет на темном кладбище, / Кто-то глухо стучится ко мне, / Кто-то пристально смотрит в жилище / Показавшись в полночном окне...»* [Там же, с. 307]. Образы кладбища, стука в окно в структуре стиха эксплицируют апокалипсис, исчезновение, разрушение родной деревни, «наполняются метафизическим ужасом, чувством близости к хаосу» [1, с. 50].

Подобная сакрализация родной земли в татарской поэзии группируется прежде всего вокруг произведений С. Хакима и Х. Туфана. Особенно она проявляется в стихах С. Хакима, в которых наблюдается «сдвиг культурных парадигм» авангарда (эстрадной поэзии) и очертание иного культурного мифа, в котором образ родной деревни становится центром, исходной точкой. В таких произведениях С. Хакима, как «Бөтенләем белән жирнеке мин» («Я – человек земли родной»), «Үрләреңне менгәч» («Поднявшись на родные холмы»), «Бу кырлар, бу үзәннәрдә» («В этих полях, в этих долинах»), «Башка берни дә кирәкми» («Больше ничего не нужно»), «Кайда да йөрәктә» («Везде в сердце»), «Туган якта һәр тал жырылы» («На родине поют и ивы»), «Туган як – сандык» («Родная земля – кладезь»), «Әй, язмыш, язмыш...» («Эх, судьба, судьба...»), «Арышның саргылы серкәсе» («Желтый колос ржи»), «Туган як – мәңгелек моңым» («Родной край – вечная мелодия»), «Башакчыңы» («Колосовый звон»), обожествление природного мира придает малой родине сакральный статус, вносит божественное начало в земную красоту. Самые обычные образы природы, такие как колосья, поля, ивы, тополя, раскрывают философию о смысле жизни человека, показывают,

что жизнь коротка и проходит в один миг, вместе с человеком меняется и его мир, каждый миг в жизни человека по-своему прекрасен и дорог. Каждое слово в структуре текста придает выраженной автором философской мысли какой-то необъяснимый, сакральный оттенок.

В стихах поэта тенденция сакрализации родной земли выражается в слиянии родного и божественного начал, родная деревня и автор становятся мифологическим медиатором между сакральным и земным. Через фольклорные образы выражается идея о том, что человек может найти таинственное счастье и общечеловеческие, духовные ценности, душевный, сакральный покой, душевное тепло, заботу, вдохновение только на родной земле. Лирический герой С. Хакима рассказывает, что родная земля для человека родная, близкая, вдохновение можно найти только на родной земле. Эта особенность является «уникальным качеством творчества С. Хакима, национальной спецификой» [6, с. 11] татарской поэзии в целом, центром антропологической философии поэта, единства природы и человека.

Лирическим героем С. Хакима владеет стремление к духовному возрождению, фольклорные образы связываются и с мотивом творчества, творческого вдохновения. Например, в поэме «Кыргынчы бүлмә» («Сороковая комната») в ходе изображения образа Тукая С. Хаким прибегает к таким фольклорным образам и мотивам, как золотой трон, корона, свет, конь, вечно волшебный дом, старый мир, потухшие свечи, восемь ступенек, отсутствие замка, заклинание и огонь, котел-суп, сказочный белый пароход, нити-дороги, ветер, белая лошадь. Мифологические образы и мотивы в тексте переплетаются биографическо-реалистическими фактами, с философскими мотивами о смысле жизни, о духовных ценностях бытия. В структуре текста литература и ее роль в жизни общества и отдельной личности поэта соприкасаются с ценностями человеческого бытия, проблемами духовного возрождения. В тексте концентрируются все макрообразы поэзии С. Хакима: Родная земля, Поэт, Слово. В данном ключе Поэт становится не только субъектом, но и объектом истории, судьбы татарского народа, средоточием ее боли. Его «личное существование сливается с существованием в вечности родного языка» [7, с. 45], татарского народа, его поэзии и культуры.

Часто встречающиеся в народных песнях образы ивы, березы, рябины, калины в поэтических произведениях Х. Туфана наполняются иными мотивами. Например, образ ивы, получивший в народных песнях символический смысл Родины, одиночества и памяти о родной земле, в цикле

стихов «Кармэт истәлекләре» («Киреметские воспоминания») представляется символом, передающим силу духа и творческий мир поэта, величие родной земли. В стихотворении «Тимерхан монологы» («Монолог Тимерхана») образ ивы прочитывается как тоска по Родине, родной земле. Как и в поэзии Н. Рубцова, «Родина для лирического героя – это та святая, о которой громко не говорят, которая есть внутри тебя и которой ты служишь душою» [8, с. 39].

Однако в татарской поэзии фольклорные образы, в отличие от русской поэзии, не несут метафизические настроения, связанные с чувством близости к хаосу. Посредством фольклорных образов татарские поэты обращают внимание на такие национальные проблемы, как разрыв духовных связей, утрата традиций, нравственных, духовных ценностей.

Возрождая фольклорные традиции, поэты возвращаются к метрике народных песен, классического стиха, приобретают их структуру, поэтические приемы, размер и особенности звучания. Так, в стихотворении «Старый конь» Н. Рубцова: «Звени, звени легонечко, / Мой колокол трезвонь / Шагай, шагай тихонечко, / Мой добрый старый конь!» [5, с. 107], как и в русских народных песнях, в тоническом по стихосложению произведении наблюдается фольклорно-песенная тональность, обращение к природе, к мифологизированному в славянской традиции священному коню, музыкальность. Напевность создается посредством повторений отдельных образов, слов ласкательного значения «легонечко», «тихонечко». В отдельных стихах автор возрождает фольклорную традицию «цепочного построения образов»: «Светлеет грусть, когда цветут цветы / Когда брожу я многоцветным лугом. / Один или с хорошим давним другом, / Который сам не терпит цветы» [5, с. 285].

В данном ключе стихотворения татарских авторов имеют иные, свойственные татарским народным песням особенности. Поэтические произведения 1960–80-х годов, особенно отдельные стихи С. Хакима и Х. Туфана, закрепляют в себе формы звучания и размер народной песни (8/7). Например, «Чылтырап аккан чишмәгә / Суга дип килгән идем; / Тиз генә әйләнәп өйгә / Кайтырмын дигән идем» [9, с. 80]. – «К роднику звучащей, / Приехала за водой; / Думала быстренько / Вернусь я домой».

Стилизация, ориентированная на фольклорно-песенные традиции, фольклорная тональность голоса лирического героя свидетельствуют об органической слитности его души, душевных переживаний с родным, сакральным миром. Образ родника выступает в статусе сакрального хроно-

топа – места встречи влюбленных. Кроме того, в текстах наблюдается специфическая структура народных песен, где 1–2 строфы изображают явления природы, а в двух последних строках изображаются переживания лирического героя, природная картина направляется на раскрытие этих переживаний: «Туган якка оча аккош, / Жилпешләре жиңел икән! / Сәлам яздым канатына – / Күрдегез микән?» [10, с. 70]. – «Летает в родные края лебедь, / Взмах крыльев такой легкий! / Написал письмо на крылья. / Видали ли вы?».

Фольклорная парадигма татарской и русской поэзии 1960–80-х годов структурируется также мифологизацией и демифологизацией: поэты обращаются к фольклорным, в частности мифологическим, сюжетам. В данном ключе в поэзии появляются поэтические произведения, где структурируется мифологическая модель мира. Например, в поэме И. Юзеева «Өчәү чыктык ерак юлга» («Втроем мы вышли в дальнюю дорогу») можно узнать о верованиях, связанных с орнитоморфной мифологией, где «образы птиц являются самыми излюбленными» [11, с. 26]. Произведение, композиционно задуманное как синтез реалистического, романтического и философского пластов, соединяет воедино мифологическое предание о кукушке, считающей человеческую жизнь. В русском и татарском фольклоре издревле живет поверие, что кукушка просчитывает годы человеческой жизни, и его век составит только то, что насчитала эта птица. В связи с этим в структуре произведения кукушка становится образом, предостерегающим человека от трагедий. С другой стороны, кукушка символизирует горестные и грустные предсказания, предстоящие беды Фазылджана. Через романтические образы родника и ветра, связанные с преданием, И. Юзеев повествует о красоте и чистоте детства, подчеркивает, что жизнь человека начинается так же красиво, как исток родника. Образ романтической песни, которая звучала в детстве, выражая течение бытия, выявляет идею единства бытия и небытия. Так, И. Юзеев показывает всю сложность бытия и человеческой судьбы. Мифологическая символика чисел – повторение чисел «три» и «семь» – усиливает данную авторскую позицию.

В произведениях Ю. Кузнецова «Дом», «Сказание о Сергии Радонежском», «Былина о строке», «Сито», «Четыреста», «Баллада о старшем брате» и т. д., где структурным центром выступают фольклорные бинарные оппозиции: мать / сын, отец / мать, отец / сын, – прослеживается символизация мифологических сюжетов и образов. Например, в поэме «Дом» мифологическое пространство дома символизирует целостность бытия

и человечества в целом. Образ матери воспринимается не только Матерью лирического героя, но и Матерью Земли, Вселенной. Дом, как и в русской мифологической модели, построен по схеме: четыре угла дома обращены «к четырем сторонам света», а фундамент и крыша дома – к мифологическим уровням (подземный мир, земля, небо). Число «три», как в русских народных традициях, символизирует сакральное, духовное, целостное: *«Единство только трем дано, / И крепость им дана. / Три собеседника – одно, / Четвертый – Сатана. / Три слова только у любви, / А прочие излишек. / Три раза женщину зови, / А после не услышишь. / С распутия старых трех дорог / По Родине несётся / Тот богатырский русский вздох, / Что удалю зовется»* [12, с. 126]. В смысловом поле образа прослеживается тревога за судьбу Земли, за будущее человечества, за чистоту и красоту человеческой души.

В поэме Зульфата «Йөрәкләрдә үлмәс дастан» («Бессмертный дастан») мифологический сюжет также служит раскрытию авторской оценки бытия и его нравственных законов в целом. Поэт и сам формирует свою позицию в самом начале поэмы: *«Киресен түгел, киредән уйларга өйрән!»*. – «Учись думать не наоборот, а думать заново!».

В поэме сказка – легенда о племени «Шесть барханов» – является носителем судьбы человечества и раздумий о настоящем и будущем, описания событий чередуются с лирическими отступлениями и размышлениями. Посредством мифологического сюжета поэт строит модель бытия; условный прием – слияние прошлого и настоящего – сплетает воедино мифологическую и реальную действительность, через философское представление автор пытается выразить оценку и отношение к законам бытия и действительности, в которой живет и творит поэт. В данном ключе человек познает себя, свой духовный мир и основные ценности бытия.

В поэме в качестве идеала, воплощающего в себе особенности бытия, которые хочет видеть поэт, используется сказка, действительность состоит из рожденных стараниями человека ЭВМ, машин и войн, происходящих при участии человека. Каждая глава поэмы выделяет одну особенность сказки: сосредоточение милосердия, искренности, доброжелательности, духовного богатства, нравственного совершенства, связи поколений, исторической памяти, любви (любовь, опираясь на существующее в символической, романтической литературе учение Вл. Соловьева о любви, воспринимается и как объединяющая сила), единства, гармонии земли и неба, совести, чистоты, красоты. Именно такое, «соб-

ранное» из этих качеств бытие Зульфат возводит в ранг идеала и противопоставляет его действительности, посредством сказки поэт передает одушевленно-трепетное, потаенное, сакральное бытие. После сжигания людьми на костре сказочной девушки исчезает сказочно-мифологический тон произведения и заселяются в текст мастерски проработанные автором реалистические точные образы, связанные с цивилизацией человеческого общества, через эту картину поэт выражает идею о том, что человечество само уничтожает мечту о счастливой жизни. В данном случае костер выступает символом злой силы, с которой связано чувство тревоги лирического героя, заложенное в чувственной прослойке поэмы: *«Күптән баш тарттык без хыяллардан / Ни пычакка ЭВМ бар чакта?! – / Тот ботыннан фантазияларен / Болган томыр – һоп-на! Сал учакка!.. / Әкият кызы тарих дәвамында / Күпме кыргый учак аша үткән!»* [13, с. 70]. – «Давно отказывались мы от мечты / Зачем она нужна во время ЭВМ?! Брось на мусор фантазии / Брось – гоп-на! Брось в костер!.. / Девушка-сказка на протяжении веков / Сколько диких костей прошла!».

Человечество по мере своего развития отдалялось от природной чувствительности, от своего естества, в конечном счете и вовсе их утратило: *«Әкият ул – барлык халыктарның / Хыялыдыр – бахет хакында»* [13, с. 71]. – «Сказка – это всех народов / мечта заветная – о счастье».

Поэтому автор отвергает абсурдную «цивилизацию», утверждает, что сегодня человечество пребывает в состоянии «космического сна». Но последняя строфа поэмы все же служит надеждой для будущих поколений. Эту надежду воплощает метафора крылатого коня: *«...Канатлы ат чаба жир буйлатып – / Азат жан ул – Хыял һәм Өмет! / Йөрәгендә – үлмәс дастан – Бахет! / Ул булырга тиеш мәңгелек...»* [13, с. 81]. – «...Крылатый конь скачет по земле – / Свободная душа – это Мечта и Надежда! / Бессмертный дастан – Счастье! / оно должно быть вечно...».

В стихотворении «Тыным бетте» («Передохнул») Зульфат использует «фольклорный сюжет легенды, который в субъективном пласте отражает авторскую позицию о духовных ценностях бытия» [15, с. 134]. Сюжет произведения строится на легенде о том, что под Коромысловой башней Нижегородского Кремля, по первой версии, враги похоронили девушку-красавицу вместе с коромыслом у подножья башни, а по второй версии, чтобы башня была долговечной, в основание ее мастера замуровали заживо девушку-красавицу.

Эта девушка в структуре длинного стиха концентрированно-символически воплощает Красоту человеческой души. По мнению поэта, Красота как основная духовная ценность отделилась от человеческого бытия. Душевная боль и тревога лирического героя связываются с тем, что человечество и бытие в целом отдалены от истинной, изящной красоты, божественной чистоты в результате погони за могуществом, материальным богатством. Риторический вопрос «Какой же у вас век?» не только выступает как композиционный принцип в структуре стиха, но и воплощает главную философскую мысль – идею о прекращении существования бытия с исчезновением Красоты: «Абау! – Матурлыкның нәфис җәңи биктә! / Абау! – ул җәңи җәңсиз таи эчәндә калган! / Абау! – матурлыкны коткарырга кирәк! / Абау! – матурлыкның тыны беткән тәмам» [13, с. 98]. – «Ой! – Изящная душа красоты заперта! / Ой! – Она же осталась под бездыханном камнем! / Ой! – надо спасти красоту! / Ой! – Красота задыхается».

Такие же мотивы пронизывают и стихотворения С. Куняева. Центром структуры его произведений становится бинарная оппозиция родной русской деревни и современной цивилизации. При этом русская деревня, в противовес мрачному, душному городу (цивилизации), воспринимается сакральным образом душевной красоты, детской чистоты души и национальных, исконно русских традиций: «Этот город никак не уснет, / не приляжет, не уgomонится. / То на стыках трамвай громыхнёт, / то машина со свистом промчитя / До мгновенья, когда в небесах / тонкой лентой сверкнет позолота, / чтобы высветить в милых чертах / беззащитное, детское что-то...» [14].

Таким образом, фольклорная парадигма татарской и русской поэзии различна, мотивы и образы устного народного творчества служат актуализации авторской позиции в соответствии с философско-эстетическими концепциями и конкретными творческими установками. С одной стороны, поэтов привлекает фольклорная мудрость, философия, специфика мышления, а с другой – романтическая образность устного народного творчества, размеры и структуры народных песен, на основе которых обновляется «фольклорный стиль». Фольклорные образы и мотивы транслируют смену в поэзии художественных парадигм. Мифологические сюжеты, восходящие к фольклорному пласту словесного искусства, формируют философскую мысль о духовных, сакральных ценностях человеческого бытия.

Список источников

1. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература: 1950–1990-е годы. В 2 томах: Т. 2: 1968–1990. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 688 с.
2. Семенова С. Г. Русская поэзия и проза 1920–1930-х годов. Поэтика – Видение мира – Философия. М.: ИМЛИ РАН, «Наследие», 2001. 590 с.
3. Акимова Т. М. О поэтической природе народной лирической песни. Саратов, 1966. 172 с.
4. Юсупова Н. М. Образ-символ как система номинаций в татарской поэзии первой половины XX века: дис. ... докт. филол. наук. Казань, 2018. 399 с.
5. Рубцов Н. Последняя осень. М.: Эксмо, 2002. 608 с.
6. Заһидуллина Д. 1960–1980 еллар татар әдәбияты: яңарыш мәйданнары һәм авангард эзләнүләр. Казан: Татар. кит. нәшр., 2015. 382 б.
7. Ащелова И. В. Русская поэзия второй половины XX века. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2007. 166 с.
8. Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. Современная русская литература. В 3 книгах: Кн. 2: 1968–1986. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 288 с.
9. Хәким С. Сайланма әсәрләр: ике томда. Т. 1. Казан: Татар. кит. нәшр., 1986. 366 б.
10. Фәйзуллин Р. Кошлар юлы: шигырьләр. Казан: Татар. кит. нәшр., 1981. 203 б.
11. Миңнуллин К. М. Һәр чорның үз жыры. Казан: Мәгариф, 2003. 400 б.
12. Кузнецов Ю. Стихотворения. М.: Эксмо, 2011. 480 с.
13. Зөлфәт. Ике урман арасы. Казан: Татар. кит. нәшр., 1995. 287 б.
14. Куняев С. Стихи. URL: <https://pitzmann.ru/kunyaev.htm> (дата обращения: 28.05.2023)
15. Йосыпова Н. М. XX гасырның икенче яртысы татар шигърияте: традицияләр һәм яңачалык. Казан: «Школа» редакция нәшрият үзәге, 2021. 296 б.

References

1. Leiderman, N. L., Lipovetskii, M. N. (2006). *Sovremennaya russkaya literatura: 1950–1990-e gody* [Modern Russian Literature: 1950–1990]. V 2 tomakh: T. 2: 1968–1990. 688 p. Moscow, izdatel'skii tsentr "Akademiya". (In Russian)
2. Semenova, S. G. (2001). *Russkaya poeziya i proza 1920–1930-kh godov. Poetika – Videnie mira – Filosofiya* [Russian Poetry and Prose of the 1920s–1930s. Poetics – Worldview - Philosophy]. 590 p. Moscow, IMLI RAN, "Nasledie". (In Russian)
3. Akimova, T. M. (1966). *O poeticheskoi prirode narodnoi liricheskoi pesni* [On Poetical Nature of Folk Lyrical Songs]. 172 p. Saratov. (In Russian)
4. Yusupova, N. M. (2018). *Obraz-simvol kak sistema nominatsii v tatarskoi poezii pervoi poloviny XX veka: dis. ... dokt. filol. nauk* [Image-Symbol as a System of Nominations in Tatar Poetry of the First Half of the 20th Century: Doctoral Thesis]. Kazan', 399 p. (In Russian)

5. Rubtsov, N. (2002). *Poslednyaya osen'* [The Last Autumn]. 608 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)
6. Zahidullina, D. (2015). *1960–1980 ellar tatar adabiyaty: yaңarysh mäidannary häm avangard ezlänylä* [Tatar Literature of 1960-1980: Revival and Avant-Garde Research]. 382 p. Kazan, Tatar. kit. nashr. (In Tatar)
7. Ashcheulova, I. V. (2007). *Russkaya poeziya vtoroi poloviny XX veka* [Russian Poetry of the Second Half of the 20th Century]. 166 p. Kemerovo, Kuzbassvuzizdat. (In Russian)
8. Leiderman, N. L., Lipovetskii, M. N. (2001). *Sovremennaya russkaya literatura* [Modern Russian Literature]. V 3 knigakh: Kn. 2: 1968–1986. 288 p. Moscow, Editorial URSS. (In Russian)
9. Khäkim, S. (1986). *Sailanma äsärләr: ike tomда* [Selected Works: In Two Volumes]. T. 1. 366 p. Kazan, Tatar. kit. nashr. (In Tatar)
10. Fäizullin, R. (1981). *Koshlar yuly: shigyr'лә* [The Way of the Birds: Poems]. 203 p. Kazan, Tatar. kit. nashr. (In Tatar)
11. Miñnulin, K. M. (2003). *Här chornuң үз әсүрү* [Every Era Has Its Own Song]. 400 p. Kazan, Mägarif. (In Tatar)
12. Kuznetsov, Yu. (2011). *Stikhotvoreniya* [Poems]. 480 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)
13. Zölfät (1995). *Ike urman arasy* [Between Two Forests]. 287 p. Kazan, Tatar. kit. nashr. (In Tatar)
14. Kunyayev, S. *Stikhi* [Poems]. URL: <https://pitzmann.ru/kunyayev.htm> (accessed: 28.05.2023). (In Russian)
15. Iosypova, N. M. (2021). *XX gasyrnuң ikenche yartysy tatar shig'riyate: traditsiyälär häm yaңachalyk* [Tatar Poetry of the Second Half of the 20th Century: Traditions and Innovations]. 296 p. Kazan, “Shkola” redaktsiya nashriyat үзәге. (In Tatar)

The article was submitted on 06.06.2023

Поступила в редакцию 06.06.2023

Гильманова Муслима Маликовна,
соискатель,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
muslimag80@bk.ru

Юсупова Нурфия Марсовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
faikovich@mail.ru

Gilmanova Muslima Malikovna,
Ph. D. applicant,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
muslimag80@bk.ru

Yusupova Nurfiya Marsovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
faikovich@mail.ru

УДК 811.134.2

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-135-141

ИЗ ИСТОРИИ РАЗНОВРЕМЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ РОМАНА ЛЬВА ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА» НА ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК

© Нурия Давитова

FROM THE HISTORY OF SPANISH TRANSLATIONS OF LEO TOLSTOY'S NOVEL "ANNA KARENINA" MADE AT DIFFERENT TIMES

Nuriya Davitova

The article discusses some publication features of the Spanish translations of Leo Tolstoy's novel "Anna Karenina", made at different times in the 19th, 20th and 21st centuries. The novel "Anna Karenina" has been translated into Spanish numerous times. To date, there are many translation versions that are of great interest in terms of their study and analysis, since each of the versions is a reflection of its historical era, allowing us to explore various linguistic phenomena. The Spanish reception of the novel "Anna Karenina" is considered within the framework of the history of Leo Tolstoy's oeuvre reception as a whole. This paper traces how the historical context and relations between Russia and Spain influenced the perception of Tolstoy in Spain. Particular attention is paid to the specifics of the first translations of the novel into Spanish, which became the starting point in popularizing one of the greatest Russian writer's work in Spain. We also consider the role of popularizers of Russian culture in Spain, and its significant impact not only on the emergence of new translations of Tolstoy's works, but also on the establishment and strengthening of Russian-Spanish literary connections.

Keywords: translations made at different times, history of translation, Spanish language, Tolstoy, "Anna Karenina"

В статье рассматриваются некоторые особенности публикации разновременных переводов романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» в Испании в XIX, XX и XXI веках. Роман «Анна Каренина» неоднократно переводили на испанский язык. На сегодняшний день насчитывается множество версий перевода, которые представляют большой интерес для изучения и анализа, так как каждая из версий является отражением своей исторической эпохи, а также позволяет исследовать различные лингвистические явления. История испанских публикаций и переводов романа «Анна Каренина» рассматривается в рамках истории рецепции творчества Л. Н. Толстого в целом. В данной работе предпринимается попытка проследить за тем, как исторический контекст и отношения между Россией и Испанией влияли на восприятие Толстого в Испании. Особое внимание уделяется специфике первых переводов романа на испанский язык, которые стали отправной точкой в популяризации творчества великого русского писателя в Испании. Также рассматривается роль популяризаторов русской культуры в Испании, которые оказали значительное влияние не только на появление новых переводов произведений Толстого, но и на установление и укрепление русско-испанских литературных связей.

Ключевые слова: разновременные переводы, история перевода, испанский язык, Толстой, «Анна Каренина»

Для цитирования: Давитова Н.Р. Из истории разновременных переводов романа Льва Толстого «Анна Каренина» на испанский язык // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 135–141. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-135-141

История российско-испанских связей берет свое начало еще в XVI веке, однако развитие взаимоотношений двух стран на протяжении всей истории трудно назвать исключительно дружественными и безоблачными. Дипломатическому и культурному сближению России и Ис-

пании препятствовали как географическая удаленность, так и различные политические события, сотрясающие оба государства. Такие исторические вехи, как революции в России в 1917 году, гражданская война в Испании 1936–1939 гг. и установление диктатуры Франко,

не могли не отразиться на взаимоотношениях двух стран.

На протяжении XX века Россия и Испания придерживались диаметрально противоположных политических взглядов. Кратковременное сближение между СССР и Испанией произошло лишь после провозглашения республики и прихода к власти Народного фронта [1, с. 179]. Несмотря на многочисленные политические пертурбации, русско-испанские культурные связи не разрывались полностью. Как отмечает Е. Г. Черкасова, «еще несколько веков назад в испанском и российском общественном сознании зародилось ощущение общности судеб народов России и Испании» [Там же, с. 177]. Несомненно, укреплению этой общности способствовала литература, которая сыграла важнейшую роль в формировании культурных связей между Россией и Испанией.

Одной из ключевых фигур, которая открыла Испании русскую литературу, была испанская писательница графиня Эмилия Пардо Басан. С поездки во Францию, где Пардо Басан прочла свой первый русский роман, началось ее страстное увлечение русской литературой, в частности творчеством Достоевского и Толстого, которое переросло в стремление подробнее изучить литературу загадочной восточной страны. Результатом научных изысканий Пардо Басан стала статья «La revolución y la novela en Rusia» («Революция и роман в России») – первая работа на испанском языке, посвященная русской литературе [2, с. 274]. Исследователь Портнофф отмечал, что до публикации Пардо Басан в испанских критических статьях едва ли можно было найти упоминания о русских писателях [3, с. 37]. В 1887 году Пардо Басан выступила с циклом лекций, посвященных русской литературе, на конференции в известном мадридском научном, литературном и художественном обществе «Атенео». Лекции и работа Пардо Басан привлекли внимание общественности к теме русской литературы, что стало своеобразным импульсом к созданию и публикации переводов русской литературы на испанском языке.

Конец XIX века ознаменовался триумфом Льва Николаевича Толстого в Европе. В 1880-е годы в европейских странах начинают публиковаться первые переводы «Анны Карениной». До появления переводов этого романа в Европе публиковались лишь немногочисленные переводы отдельных произведений автора; таким образом, именно появление переводов «Анны Карениной» может считаться отправной точкой знакомства широкого круга европейцев с творчеством Толстого [4, с. 856].

Несмотря на то что испанские читатели были плохо знакомы с культурой и реалиями России, в Испании произведения Толстого быстро достигли пика популярности. Идеи и творчество Толстого оказали значительное влияние на политическую, социальную и литературную жизнь Испании [5]. Стоит также отметить повышенное внимание к Толстому со стороны испаноязычных критиков. Более половины всех критических статей о русской литературе, опубликованных в период с 1887 по 1910 гг., были посвящены творчеству Толстого [6, с. 5].

Сам Толстой с теплотой относился к Испании и испанской культуре. Толстой говорил: «Мне испанцы симпатичны». Как отмечает И. И. Жеребцов в статье «Л. Толстой об Испании», Толстой интересовался Испанией, ее культурой и даже планировал поездку в Испанию в 1901 г., однако запланированному путешествию не удалось осуществиться [7, с. 267]. То, что Толстой был хорошо знаком с Испанией, подтверждают и многочисленные упоминания об Испании, исторических событиях и испанских городах в романе «Война и мир». Лев Николаевич прекрасно разбирался в испанской литературе, изучал произведения Кальдерона и Лопе де Веги, горячо восхищался Сервантесом. Дневниковые записи также свидетельствуют о том, что Толстой высоко ценил испанскую музыку и живопись [7, с. 271, 273].

Во второй половине XIX века произведения Толстого начали публиковаться в испанских периодических изданиях. Публикация коротких произведений или фрагментов романов представлялась наиболее экономически выгодной для журналов. В журнале «La España Moderna» печатались повести «Крейцера соната», «Поликушка», «Казачи», а фрагменты романа «Анна Каренина» появлялись на страницах журнала «La Novela Ilustrada» и «Revista Internacional» [5].

Барселона – город, который, несомненно, сыграл важную роль в публикациях и распространении произведений Толстого в Испании. В 1887 году в Барселоне увидел свет первый том первого издания романа «Анна Каренина» на испанском языке, следом за ним в 1888 был выпущен и второй том (годом позже с французского языка был переведен роман «Война и мир»). Примечательно, что в том же 1888 году Барселона стала местом проведения Всемирной выставки – события, которое ознаменовало становление этого города как важнейшего и стремительно развивающегося промышленного и культурного центра. Экономический подъем города привел к расцвету городской буржуазии, среди представителей которой спрос на зарубежную переводную

литературу был высоким. Бурный индустриальный расцвет сопровождался и развитием печатного дела: издательства демонстрировали последние достижения печатного искусства с использованием новейших технологий. Издательский дом Daniel Cortezo y C^a, ответственный за публикацию первого перевода романа, был одним из передовых предприятий в этой области. Книги, выпущенные этой типографией, отличались высочайшим качеством, изысканным оформлением обложек и наличием иллюстраций. Издательство также тщательно подходило к выбору авторов, печатая лучшие произведения Шекспира, Андерсена, Шиллера, Гёте, Дюма, Гюго. Этот список признанных классиков мировой литературы дополнило имя Льва Николаевича Толстого. Для работы над «Анной Карениной» издательство обратилось к опытному и плодовитому переводчику Энрике Леопольдо де Вернелю (Enrique Leopoldo de Verneuil), который переводил преимущественно с английского языка, однако также занимался литературными переводами с французского. Де Вернель имел безупречную переводческую репутацию и работал с рядом издательств в Барселоне. Среди работ де Вернеля стоит отметить переводы приключенческих романов Томаса Майна Рида, рассказов Эдгара Аллана По, а также роман «Париж» Эмиля Золя [8, с. 17].

Вслед за переводом де Вернеля не заставил себя ждать и выпуск второй версии романа на испанском языке (1890). Он был также опубликован в Барселоне, на этот раз по заказу издательства Maussí за перевод взялся Сантос Эрвас (J. Santos Hervás). Эта книга отличалась от первой более скромным качеством исполнения: в тексте отсутствуют иллюстрации, бумага и обложка выполнены из более дешевых материалов. Коммерческая стратегия Маусси заключалась в выпуске книг большими тиражами и значительном удешевлении процесса производства и перевода, что позволило сделать продукцию этого издательства доступной для широких слоев населения. Как следствие, снижение расходов на перевод существенно влияло на его качество. Издания Маусси часто подвергались критике со стороны современников. Так, испанский философ Мигель де Унамуно называл переводы Маусси «промышленными» [8, с. 18], а критик Жозеп Поус, жестко осуждая меркантилизм издателей, отмечал, что в погоне за прибылью Маусси выполняли откровенно плохие переводы, которые сильно искажали оригинал, а неточности просто лишали текст всякого смысла [9, с. 119]. Несмотря на вышесказанное, Маусси сыграло важную роль в распространении произ-

ведений Толстого, а перевод Сантоса Эрваса переиздавался множество раз на протяжении более 120 лет с момента первой публикации.

Версии «Анны Карениной» де Вернеля и Сантоса Эрваса, как и последующие публикации, выпущенные до 20-х годов XX века, являются переводами с французского языка на испанский. Если в случае с романом «Война и мир» известно, что источником для испанского перевода послужило петербургское издание на французском языке в переводе Ирины Паскевич (1879), то определение французских источников, с которых выполнялись переводы «Анны Карениной» на испанский, представляет определенную трудность для исследователей.

Франция сыграла ключевую роль в распространении русской литературы в Испании и, в частности, в популяризации творчества Толстого. Многие испанские писатели, философы и общественные деятели той эпохи владели французским языком, пристально следили за тем, что публиковалось в Париже и знакомились с произведениями Толстого посредством французских переводов [10]. Однако, как отмечает Оболенская, несмотря на неоспоримую значимость Франции в установлении литературных связей между Испанией и Россией, роль Франции также была противоречивой, так как испанские переводчики и критики шли на поводу у французских традиций, слепо принимая нормы, точки зрения и критерии оценки французских коллег [11, с. 45].

Говоря об особенностях переводов романа «Анна Каренина» в XIX и в начале XX века, невозможно не упомянуть цитату поэта Антонио Мачадо, которая дает красноречивую характеристику переводам того времени: «Русскую литературу у нас знают по переводам, не всегда прямым, зачастую неполным и искаженным...» [12, с. 129]. Тот факт, что переводчики были плохо знакомы с русской историей, культурой, бытом, традициями именования и обращения, несомненно отразился в переводах. Косвенные переводы романа того времени обладали довольно низким качеством: в тексте можно найти множество искажений, неточностей и опущений. Особенности французского языка также накладывали свой отпечаток на результат перевода. Например, для передачи имен собственных, переводчики прибегали к способу транслитерации в соответствии с фонетическими правилами французского языка.

Вследствие низкого качества переводов и множественных искажений у критиков и читателей формировались ложные представления о произведениях русских писателей. Знакомясь с

творчеством Толстого посредством французских переводов (или их переводов на испанских язык) иностранные читатели не могли в полной мере оценить стиль и слог великого русского писателя. Оболенская также отмечает, что некоторые переводчики сознательно вносили исправления в тексты, стараясь тем самым улучшить стиль оригинала в соответствии с нормами того времени или своими личными предпочтениями [11, с. 45].

По причине того, что многие архивы испанских издательств, прекративших свое существование, были утрачены или дошли до наших дней в неполном виде [10], на сегодняшний день не представляется возможным получить более детальную информацию о переводах, точном количестве изданий и биографии переводчиков «Анны Карениной» XIX века и первых десятилетий XX века. В изучении этого вопроса исследователям приходится полагаться на данные фондов Национальной библиотеки Испании и Национальной библиотеки Каталонии, которые, являясь неполными, не предоставляют исчерпывающей информации по данной теме.

На рубеже веков издательство Maussé сохраняет за собой статус основного поставщика произведений Толстого на испанский литературный рынок. В продаже появляются различные сборники и антологии Толстого. К 1920-м годам постепенно формируется каталог избранных произведений, к которым чаще всего обращаются испанские издательства. Этот список включает такие произведения как «Анна Каренина», «Война и мир», «Детство. Отрочество. Юность», «Крейцерова соната» и «Воскресение». Другие же произведения Толстого зачастую выпускаются в сборниках, антологиях или публикуются в периодических изданиях [5].

Период после Октябрьской революции и создания СССР (20-е и 30-е годы XX века) характеризуется ростом интереса испанцев к России и русской культуре. Многие испанские интеллектуалы и журналисты путешествуют в Россию, изучают русский язык и открывают для себя новую литературу. Большой вклад в развитие русско-испанских отношений вносят русские эмигранты. Многие из них преподают русский язык и занимаются переводами [13, с. 42]. Оболенская отмечает: несмотря на то что эти переводы были прямыми, качество их исполнения уступает косвенным переводам с французского, так как они были выполнены непрофессиональными переводчиками [11, с. 50].

Среди выдающихся фигур русской эмиграции в Испании, внесших значительный вклад в популяризацию и перевод русской литературы, стоит отметить переводчика и писателя Алексиса

Маркофф и его сына Бояна. Прожив большую часть жизни в Барселоне, Алексис и Боян посвятили себя переводам русской классики и написанию работ об истории и культуре России. В отличие от работ предшественников, переводы Маркофф были выполнены непосредственно с русскоязычных оригиналов. Установление режима Франко в 1939 году полностью прервало политические, экономические связи между Испанией и Россией, что, безусловно, отразилось на публикациях произведений русских писателей в Испании. Те немногие переводы, которые публиковались в эпоху франкизма, были переизданиями ранее изданных произведений. Однако даже в эпоху запрета на все русское Алексису Маркофф, который был ярким противником советской власти и состоял в теплых отношениях с испанской католической церковью, удавалось успешно продолжать переводческую деятельность [13, с. 43]. В 1942 году Маркофф перевел на испанский язык «Евгения Онегина» в прозе, а годом позже издательством Iberia был опубликован его перевод романа «Анна Каренина».

В 70-80-е гг. XX века с возвращением испанских репатриантов увеличилось количество переводов произведений русской литературы в Испании [14, с. 51]. Многие из тех, кто вернулся на родину, окончили высшие учебные заведения в России, владели русским языком на высоком уровне, обладали обширными знаниями в области русской литературы, а также были хорошо знакомы с литературной критикой, что заметно отразилось на повышении уровня выполнения переводов.

Говоря об особенностях публикаций романа «Анна Каренина» во второй половине XX века, стоит отметить следующие особенности:

1. На вторую половину XX века приходится наибольшее количество новых изданий и переводов романа. Наиболее активно переводы печатаются в издательствах Bruguera и Círculo de Lectores.

2. Нередко публикуются переводы без указания имени переводчика, либо авторство закреплено за издательством. Подобные версии печатались даже в таких известных издательствах, как Austral и Bruguera.

3. Некоторые издательства печатают неполные и сокращенные версии переводов романа, как это произошло с версией Хосе Фернандеса Санчеса (1959), которая была впоследствии издана в полном объеме в 2004 году.

4. Многие издания «Анны Карениной» печатаются с предисловиями, сопроводительными статьями и комментариями переводчиков. В разное время переводы публиковались с предисло-

виями Лауры Андреско, Луиса Санта Марина, Сони Браво Утрера и Сесара Видаля.

5. Вплоть до конца XX века прослеживается тенденция, которая сформировалась к 1920-м годам, на публикацию лишь избранных произведений Толстого.

6. Продолжают выпускаться переиздания переводов XIX века с необходимыми исправлениями и добавлениями. К примеру, в 2011 издательством Edaf был вновь напечатан перевод Сантоса Эрваса (1890), исправленный и дополненный Ольгой Пензовой.

Несмотря на значительное количество уже имеющихся переводов, в XXI веке переводчики продолжают свои творческие поиски, предлагая читателям новые прочтения романа. В 2010 году издательством Alba была опубликована новая испанская версия перевода романа, отмеченная многими критиками. Автор перевода – Виктор Гальего Бальестеро – выпускник факультета славянской филологии университета Комплутенсе в Мадриде. Гальего Бальестеро известен в литературно-переводческих кругах как специалист по творчеству Чехова и автор переводов, которые вошли в новую антологию рассказов Чехова в 2012 году. Помимо произведений Толстого и Чехова, Гальего Бальестеро переводил Герцена, Бунина, Пастернака, Тургенева и Пушкина. В 2012 году его перевод романа «Анна Каренина» был отмечен премией Read Russia как лучший перевод произведения русской литературы на испанский язык.

В завершение следует сказать пару слов о восприятии Толстого в Латинской Америке. Л. Н. Толстого и страны Иberoамерики связывали особенно теплые отношения. Многие крупные испанские издательства, такие как Sempere, Sorena, а также вышеупомянутое нами Maussé активно распространяли произведения Толстого за океаном, открывали свои филиалы в Аргентине, Уругвае, Чили, Мексике и Боливии. В испаноязычных странах произведения великого русского писателя вызвали огромный интерес. Лев Николаевич получал многочисленные письма и состоял в личной переписке с почитателями его творчества за океаном. На сегодняшний день в фондах музея-усадьбы «Ясная Поляна» хранится более десяти тысяч писем и открыток, адресованных Толстому, из них более ста на испанском языке [15, с. 29].

О неиссякаемом интересе к роману «Анна Каренина», а также к личности и творчеству Толстого в целом свидетельствует количество переводов и переизданий в Испании. Основываясь на данных, приведенных на сайте Национальной библиотеки Испании, в фондах которой

зарегистрировано всего 141 издание романа (с 1888 по 2022 год) [16], а также на библиографии Кордона Гарсия [17], Кальво Гонсалеса [8] и Канделя [18], можно предположить, что существует более 20 различных вариантов перевода романа «Анна Каренина» на испанский язык. Испанскому читателю есть из чего выбрать: на сегодняшний день на испанском рынке представлено около восьми разновременных версий перевода «Анны Карениной». Можно спорить о преимуществах и недостатках каждой из версий перевода, однако, рассматривая их с точки зрения исследователя, стоит подчеркнуть, что они, бесспорно, представляют из себя интересный и разнообразный материал для изучения. Разновременные художественные переводы литературного произведения являются не только особым историческим и эстетическим феноменом, но и могут служить источником для наблюдения за различными лингвистическими явлениями. Изучение разновременных переводов в сравнительном аспекте позволяет выявить аттитуды переводчика, переводческие тенденции, а также изучить направление языковых изменений [19, с. 8].

Публикация романа «Анна Каренина» на испанском языке не только стала поворотным моментом в рецепции творчества Толстого в Испании, но и ознаменовала собой новый этап в развитии русско-испанских литературных связей. Толстой оказал значительное влияние на многих испанских писателей, критиков, философов и общественных деятелей, таких как Мигель де Унамуно, Леопольдо Алас и Бенито Перес Гальдос. Литературное наследие Толстого внесло существенный вклад в процесс сближения народов России и Испании и взаимное обогащение их культур.

Список источников

1. Черкасова Е. Г. Образ России в Испании и российско-испанские отношения на современном этапе // АПЕ. 2015. №2. С. 177–197.
2. Osborne R. E. Emilia Pardo Bazán y la novela rusa // Revista Hispánica Moderna. 1954. 20(4). Pp. 273–281.
3. Portnoff G. La literatura rusa en España. Nueva York: Instituto de las Españas en los Estados Unidos, 1932. 301 p.
4. Григорьев А. Л. Роман «Анна Каренина» за рубежом // Л. Н. Толстой. Анна Каренина: Роман в восьми частях. М.: Наука, 1970. С. 856–890.
5. Monforte Dupret R. Tolstói, Lev Nikoláievich. Diccionario histórico de la traducción en España. URL: <https://phte.upf.edu/hte/siglo-xix/monforte/> (дата обращения: 19.05.2023).

6. Djermanovic T. Dostoyevski en el espejo del pensamiento español // Cuadernos Hispanoamericanos. 2015. No 777. Pp. 4–20.
7. Жеребцов И. И. Л. Толстой об Испании // Толстовский сборник. Доклады и сообщения XII Толстовских чтений. Отв. ред. М. П. Николаев. Министерство просвещения РСФСР, Тульский государственный педагогический институт им. Л. Н. Толстого, 1962. № 5. С. 267–274.
8. Calvo González J. Sobre la edición de Tolstói en España (1887–1936): particulares a una Exposición» (Estudio introductorio) // León Tolstói, lúcido fulgor: Centenario del fallecimiento: Catálogo de la Exposición bibliográfica, Biblioteca Universitaria de Málaga. Málaga: Universidad de Málaga, 2010. Pp. 11–36.
9. Puila J. [Josep Pous i Pagès] El moviment editorial a Barcelona // Catalunya Artística. 1902. Pp. 118–120.
10. Lissorgues Y. La novela rusa en España (1886–1910). URL: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-novela-rusa-en-espana-1886-1910/html/c155ef28-c0eb-11e1-b1fb-00163ebf5e63_7.html#I_1_ (дата обращения: 19.05.2023).
11. Obolenskaya J. Historia de las traducciones de la literatura clásica rusa en España // Livius: Revista de estudios de traducción. 1992. No. 1. Pp. 43–56.
12. Machado A. Sobre literatura rusa, Los complementarios. Buenos Aires: Losada, 1957. Pp. 138–145.
13. Garcia Sala I. Los traductores del ruso en España: los Marcoff, esbozo biográfico // Cuadernos Hispanoamericanos. 2015. No. 777. Pp. 42–53.
14. Малышева О. В. Первый этап рецепции романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» в испаноязычной литературе // Вестник Томского государственного университета, 2014. № 383. С. 51–55.
15. Nabel Perez B. Intercambio epistolar de León Tolstoi con América Latina // RUS (São Paulo). 2013. No. 2(2). Pp. 29–34.
16. Biblioteca Nacional de España. URL: <https://datos.bne.es/obra/XX2207068.html?date=ASC&version=XX2207069> (дата обращения: 19.05.2023).
17. Cordon-García J. Visibilidad y métricas de la traducción en los siglos XX y XXI. URL: <https://phte.upf.edu/hte/siglo-xx-xxi/cordon/> (дата обращения: 19.05.2023).
18. Кандель Б. Л. Библиография переводов романа «Анна Каренина» на иностранные языки // Л. Н. Толстой. Анна Каренина: Роман в восьми частях / АН СССР; Изд. подгот. В. А. Жданов и Э. Е. Зайденшнур. М.: Наука, 1970. С. 891–907.
19. Габдреева Н. В. История французской лексики в русских разновременных переводах. Изд. 2-е, испр. М.: URSS, 2011. 304 с.
20. Osborne, R. E. (1954). *Emilia Pardo Bazán y la novela rusa* [Emilia Pardo Bazán and the Russian Novel]. *Revista Hispánica Moderna*. No. 20 (4), pp. 273–281. (In Spanish)
21. Portnoff, G. (1932). *La literatura rusa en España* [Russian Literature in Spain]. 301 p. Nueva York, Instituto de las Españas en los Estados Unidos. (In Spanish)
22. Grigor'ev, A. L. (1970). *Roman "Anna Karenina" za rubezhom* [The Novel "Anna Karenina" Abroad]. L. N. Tolstói Anna Karenina: Roman v vos'mi chastyah. Pp. 856–890. Moscow, Nauka. (In Russian)
23. Monforte Dupret, R. (2009). *Tolstói, Lev Nikoláievich* [Leo Tolstoy]. *Diccionario histórico de la traducción en España*. URL: <https://phte.upf.edu/hte/siglo-xix/monforte/> (accessed: 19.05.2023). (In Spanish)
24. Djermanovic, T. (2015). *Dostoyevski en el espejo del pensamiento español* [Dostoevsky in the Mirror of Spanish Thought]. *Cuadernos Hispanoamericanos*. No. 777, pp. 4–20. (In Spanish)
25. Zherebtsov, I. I. (1962). *L. Tolstói ob Ispanii* [Tolstoy about Spain]. *Tolstovskii sbornik. Doklady i soobshheniya XII Tolstovskih chtenii. Tul'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii institut im. L. N. Tolstogo*. No. 5, pp. 267–274. (In Russian)
26. Calvo González, J. (2010). *Sobre la edición de Tolstói en España (1887–1936): particulares a una Exposición (Estudio introductorio)* [On the Publication of Tolstoy in Spain (1887–1936): Personalities at an Exhibition (An Introductory Study)]. León Tolstói, lúcido fulgor: Centenario del fallecimiento: Catálogo de la Exposición bibliográfica, Biblioteca Universitaria de Málaga. Pp. 11–36. Málaga, Universidad de Málaga. (In Spanish)
27. Puila, J. [Josep Pous i Pagès] (1902). *El moviment editorial a Barcelona* [The Editorial Movement in Barcelona]. Pp. 118–120. Catalunya Artística. (In Catalan)
28. Lissorgues, Y. (2011). *La novela rusa en España (1886–1910)* [The Russian Novel in Spain (1886–1910)]. URL: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-novela-rusa-en-espana-1886-1910/html/c155ef28-c0eb-11e1-b1fb-00163ebf5e63_7.html#I_1_ (accessed: 19.05.2023). (In Spanish)
29. Obolenskaya, J. (1992). *Historia de las traducciones de la literatura clásica rusa en España* [History of Translations of Classical Russian Literature in Spain]. *Livius, Revista de estudios de traducción*. No.1, pp. 43–56. (In Spanish)
30. Machado, A. (1957). *Sobre literatura rusa, Los complementarios* [On Russian Literature. The Complements]. Buenos Aires, Losada. Pp. 138–145. (In Spanish)
31. Garcia Sala, I. (2015). *Los traductores del ruso en España: los Marcoff, esbozo biográfico* [Russian Translators in Spain: The Marcoffs, a Biographical Sketch]. *Cuadernos Hispanoamericanos*, No. 777, pp. 42–53. (In Spanish)
32. Malysheva, O. V. (2014). *Pervyi etap retseptsii romana M .A. Bulgakova "Master i Margarita" v ispanoyazychnoi literature* [The First Stage of the Reception of the Novel "Master and Margarita" by M. A.

References

1. Cherkasova, E. G. (2015). *Obraz Rossii v Ispanii i rossijsko-ispanskíe otnosheniya na sovremennom jetape* [The Image of Russia in Spain and Russian-Spanish Relations at the Present Stage]. *APE*. No. 2, pp. 177–197. (In Russian)

Bulgakov in Spanish Literature]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. No. 383, pp. 51–55. (In Russian)

15. Nabel Perez, B. (2013). *Intercambio epistolar de León Tolstoi con América Latina* [Leo Tolstoy's Exchange of Letters with Latin America]. RUS (São Paulo). No. 2 (2), pp. 29–34. (In Spanish)

16. *Biblioteca Nacional de España* [The National Library of Spain]. URL: <https://datos.bne.es/obra/XX2207068.html?date=ASC&version=XX2207069> (accessed: 19.05.2023). (In Spanish)

17. Cordon-García, J. *Visibilidad y métricas de la traducción en los siglos XX y XXI* [Visibility and

Translation Metrics in the 20th and 21st Centuries]. URL: <https://phte.upf.edu/hte/siglo-xx-xxi/cordon/> (accessed: 19.05.2023). (In Spanish)

18. Kandel', B. L. (1970). *Bibliografiya perevodov romana "Anna Karenina" na inostrannye yazyki* [Bibliography of Translations of the Novel "Anna Karenina" into Foreign Languages]. L. N. Tolstoi Anna Karenina: Roman v vos'mi chastyakh. Pp. 891—907. Moscow, Nauka. (In Russian)

19. Gabdreeva, N. V. (2011). *Istoriya frantsuzskoi leksiki v russkikh raznovremennykh perevodakh* [The History of French Vocabulary in Russian Translations Made at Different Times]. 304 p. Moscow, URSS. (In Russian)

The article was submitted on 24.05.2023

Поступила в редакцию 24.05.2023

Давитова Нурия Рустэмовна,
старший преподаватель,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
nuriadavitova@gmail.com

Davitova Nuriya Rustemovna,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
nuriadavitova@gmail.com

УДК 821.161.1.09-31+929Третьяков
DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-142-147

БИО-ИНТЕРВЬЮ С. ТРЕТЬЯКОВА В СВЕТЕ ТЕОРИИ «ЛИТЕРАТУРЫ ФАКТА»

© Ирина Иванюшина

S. TRETYAKOV'S BIOGRAPHY INTERVIEW IN THE LIGHT OF THE “LITERATURE OF FACT” THEORY

Irina Ivanyushina

The article deals with a unique experiment, conducted by Sergey Tretyakov, one of the founders of the “literature of fact” theory, to create a new genre of a biography-interview, actualized in the second half of the 1920s in the process of his communication with the Chinese student Dan Shi Hua. The issue of fiction and non-fiction correlation in the book “Dan Shi Hua: Biography-Interview” is considered in the context of the factography theory and the discussions of the 1920s on the goals of literature, the genre crisis and “a living person”. The article analyzes the fight of the LEF group against such “belles-lettres vestiges” as the plot, typification, psychologism and figurativeness. Tretyakov’s biography-interview is the most natural and artistically significant attempt at implementing the LEF program. The article reveals some special features of the new documentary genre of polygenetic nature, which combines the traits of an autobiography, memoirs, physiological sketch, travelogue, scientific guide and dictionary. We describe the particulars of its narrative structure and trace the techniques of modeling an image of an implicit interviewer. In the process of the stylistic analysis of the biography-interview, we examine the orientation of the text towards its interlocutor, the bearer of another culture, and the metaphorization pattern, drawing upon the empirical experience of the autobiographical narrator. The article highlights the markers of striving for factual exactness and objectivity. Besides, we note such fiction features as “natural storytelling” of a human life, a wide application of the alienation technique, and an abundance of distinctive metaphors and comparisons. The article concludes that by consistently implementing the factography theory postulates, Tretyakov indicates the boundaries of this type of literature capacity.

Keywords: S. Tretyakov, “literature of fact”, biography-interview, non-fiction and fiction, plot, alienation

Статья посвящена уникальному эксперименту одного из основоположников теории «литературы факта» Сергея Третьякова по созданию нового жанра био-интервью, осуществленному во второй половине 1920-х годов в процессе общения с китайским студентом Дэн Ши-Хуа. Проблема соотношения документального и художественного в книге «Дэн Ши-Хуа: био-интервью» рассматривается в контексте фактографической теории и дискуссий 1920-х годов о задачах литературы, жанровом кризисе, «живом человеке». Анализу подвергается борьба левовцев с такими «пережитками беллетристики», как сюжет, типизация, психологизм, образность. Био-интервью Третьякова является наиболее органичной и художественно значимой попыткой реализации левовской программы. В статье выявляются особенности нового документального жанра полигенетической природы, совмещающего черты автобиографии, мемуаров, физиологического очерка, путевых заметок, научного справочника, словаря; описываются особенности его нарративной структуры; прослеживаются способы моделирования образа имплицитного интервьюера. В процессе стилистического анализа био-интервью рассматривается направленность текста на собеседника, носителя иной культуры, характер метафоризации, опирающейся на эмпирический опыт автобиографического повествователя, фиксируются маркеры стремления к фактической точности и объективности. Вместе с тем отмечаются такие художественные особенности, как «натуральная сюжетность» человеческой жизни, широкое использование приема остранения, обилие запоминающихся метафор и сравнений. Делается вывод о том, что, последовательно реализуя постулаты теории фактографии, Третьяков в то же время демонстрирует границы возможностей литературы такого типа.

Ключевые слова: С. Третьяков, «литература факта», био-интервью, документальное и художественное, сюжет, остранение

Для цитирования: Иванюшина И.Ю. Био-интервью С. Третьякова в свете теории «литературы факта» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 142–147. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-142-147

Русская литература 1920–1930 годов переживает серьезную трансформацию жанровой системы. Активными участниками этого процесса становятся теоретики Левого фронта искусств и близкие к ним представители формальной школы. Опираясь на идею Ю. Тынянова и В. Шкловского о канонизации младших жанров, левовцы объявляют «младшей линией», которой предстоит переместиться с «задворков» в «центр», «литературу факта»: очерк, фельетон, отчет, биографию, дневник, эссе, мемуары и т. д. Все эти жанры существовали и ранее, но считались «низшим» родом литературы, теперь же они, по мнению фактографов, вытесняют доминировавшие до сих пор роман и повесть и образуют ядро литературы новой эпохи.

Глубочайшие трансформации социальной, политической, культурной жизни России 1920-х годов, радикально изменившие представление о роли художника в происходящих процессах, отразила левовская теория искусства-жизнестроения. Если старая эстетика, согласно представлениям Н. Чужака, «преображала-просветляла жизнь <...>, расцветивая ее блестящими „свободного“ воображения» [1, с. 61], то новая «предполагает изменение реальности путем ее перестройки. Отсюда – и упор на документ» [Там же].

«Новый ЛЕФ», возглавленный после ухода В. Маяковского Сергеем Третьяковым, занимает жесткую позицию, объявляя войну «литературщине». Ставится вопрос о самом праве на существование художественной словесности. В статье «Новый Лев Толстой» С. Третьяков отмечает сужение сферы беллетристики. На место писателя – учителя жизни должен встать человек науки, техники, «организатор материи и общества» [Там же, с. 31]. Теоретик ЛЕФа требует смотреть на мир отточенным взглядом профессионала: «географа, метеоролога, энтомолога, зоолога, этнографа <...> и очень редко глазом беллетриста, созерцателя красот» [Там же, с. 252–253].

При этом роль фактографа отнюдь не сводится к пассивной регистрации фактов. В статье «Как десятилетить» («Новый ЛЕФ», 1927, № 4) С. Третьяков требует не нейтрального отображения реальности, а активной ее трансформации. В фактографии слово должно стать действием, автор информирующий – автором оперирующим. Он не просто фиксирует реальность, но и делает ее частью своей биографии, берет на себя личную ответственность за материал.

Для этого, как полагает С. Третьяков, очеркисту необходимо выбрать правильную точку наблюдения: не туриста или почетного гостя, а участника общей работы, понимающего ее особенности, взаимодействующего с коллективом [Там же, с. 9]. Таким образом позиция автора фактически сближается с позицией включенного наблюдателя. Уничтожая зазор между словом и делом, С. Третьяков отправляется работать в колхоз «Вызов» на Северном Кавказе, результатом чего становится сборник очерков 1930 г.

Более сложной, органичной и художественно значимой попыткой реализации в жизнь положений левовской теории литературы факта является книга Сергея Третьякова «Дэн Ши-хуа: био-интервью».

В 1924–1925 годах С. Третьяков работал профессором в Национальном университете Пекина, обучая китайских студентов русскому языку. В 1927 году один из них приехал на учебу в Москву в университет трудящихся Китая имени Сунь Ятсена. В процессе долгого общения профессор подробно записал историю жизни двадцатилетнего Дэн Ши-хуа.

Книга С. Третьякова экспериментальна как по методу работы над ней, так и по возникшей в результате этой работы форме. Теоретик ЛЕФа не только задумал и осуществил эксперимент, но и отрефлексировал его в двух предисловиях 1928 и 1934 годов и статьях в левовском сборнике 1929 г. «Литература факта».

С. Третьяков исходил из того, что сегодняшний литератор должен быть «открывателем нового материала», «бережным, не искажающим формовщиком его» [3, с. 3]. Сами носители материала зачастую не владеют пером, поэтому литераторы-профессионалы, должны прийти им на помощь и выступить в роли интервьюеров или литературных секретарей. Предлагаемый метод работы мыслится С. Третьяковым как временный, переходный. Он убежден, что «разглядеть подробно собственную жизнь – умение высокой марки» [Там же]. Дэн Ши-хуа таким умением пока не владеет. Однако, заканчивая предисловие 1928 года обещанием продолжения, автор выражает надежду на то, что это продолжение будет написано самим Дэном. А пока этого не произошло, распределение ролей в работе над материалом С. Третьяков осуществляет следующим образом: «Книга „Дэн Ши-хуа“ сделана двумя. Сам Дэн Ши-хуа был сырьевщиком фактов, я – формовщиком их» [Там же].

Такая установка с неизбежностью порождает сложную субъектную организацию и нарративную структуру текста. Двойная экспозиция, с одной стороны, придает объемность и универсальность фактическому материалу, с другой, дважды трансформирует его, сначала в автобиографическом изложении Дэн Ши-хуа, затем в адаптации С. Третьякова.

Кроме того, два участника творческого процесса по-разному понимают задачу. Дэн с энтузиазмом встречает предложение написать биографию китайского студента. Сам же С. Третьяков стремится получить объективные знания о революционном Китае. Помимо этого, как свидетельствует предисловие 1934 года, пронизанное постколониальным пафосом, автор ощущает потребность очистить представление русских читателей о Китае от экзотики. Биография Дэн Ши-хуа была для С. Третьякова не целью, а средством: он стремился «проточить древесину нового Китая биографией» [Там же]. В предисловии прямо декларируется перемещение фокуса внимания с героя на окружающий его мир, на вещи и события, «сквозь строй которых проходит человеческая жизнь» [4, с. 8].

Теоретически такой подход был обоснован С. Третьяковым в его знаменитой статье «Биография вещи». На примере своего био-интервью автор выявляет недостатки традиционного биографического романа, внимание в котором неизбежно концентрируется на фигуре главного персонажа, чьим видением трансформируются факты, превращаясь в метафоры и гиперболы. Вместо субъективно-психологической биографии героя С. Третьяков предлагает объективную «биографию вещи»: «не человек-одиночка, идущий сквозь строй вещей, а вещь, проходящая сквозь строй людей» [1, с. 72]. Более того, самого человека он считает нужным пропустить «по повествовательному конвейеру, как вещь» [Там же]. Инструментальное отношение к человеку было общелефовским. О. Брик, например, настоятельно рекомендовал интересоваться не людьми, не их переживаниями, а делами: «интерес к делу для нас основной, а интерес к человеку – интерес производный» [Там же, с. 96].

«Поставщик материала» для выполнения фактографических задач был выбран, по признанию самого С. Третьякова, весьма удачно. Дэн Ши-хуа – молодой человек из интеллигентной семьи, с прекрасной памятью, образованием, литературными способностями. Его биография органично соединяла провинцию Сычуань, Пекин и Москву.

С. Третьяков не скрывает, что у него были и другие источники информации. Это не только

запас наблюдений, которые накопились за несколько поездок в Китай, но и более глубокие, автобиографические переключки «между детством сычуанского интеллигента Дэна и моим собственным детством в семье русского провинциального учителя» [4, с. 7]. В качестве еще одного поставщика фактического материала С. Третьяков называет китайского студента Тин Юин-пина, который выходит на первый план после отъезда Дэна из Москвы и сообщает дополнительные сведения как о нем, так и о себе самом. В отличие от гоминдановца Дэна, Юин-пин – молодой коммунист, идеологически близкий С. Третьякову. Он необходим для более полного представления о молодом Китае 1920-х годов. Руководствуясь лефовскими представлениями о коллективном творчестве и разделении труда, С. Третьяков скрупулезно указывает на форзаце первого издания книги и других носителей информации, обогативших и проконтролировавших фактографическую точность текста.

Конструктивистское оформление А. Родченко, обилие фотографий, рисунков, чертежей, документов, многочисленные сноски – все это делает книгу С. Третьякова образцом фактографического творчества.

Многие исследователи определяют жанр «Дэн Ши-хуа» как повесть или роман, что прямо противоречит авторской позиции, заявленной в предисловии: «Ненавистна выдуманная повесть и сочиненный роман. Почетное когда-то звание „сочинителя“ в наше время звучит оскорбительно» [3, с. 3]. Сами лефовцы атрибутируют публикуемые в журнале главы био-интервью по-разному: «очерк», «повесть», «статья». В. Шкловский характеризует «Дэн Ши-хуа» уклончиво: «книга еще становящегося жанра» [1, с. 257]. Действительно, это был уникальный эксперимент по созданию нового документального жанра полигенетической природы, вобравшего в себя черты автобиографии, мемуаров, физиологического очерка, путевых заметок, научного справочника, словаря.

Поскольку текст сложился из долгих бесед С. Третьякова со своим студентом, автор определил жанр книги как био-интервью: «Все, что оформил, я затрудняюсь назвать иначе, как интервью. Но интервью это охватывает жизнь одного человека, поэтому я и прибавляю к нему частицу „био“» [3, с. 4].

Если био-графия – описание жизни человека, сделанное другими людьми или, в случае автобиографии, им самим, то био-интервью рассказ о жизни заинтересованному, активному слушателю.

Интервью, как известно, предполагает диалог. Но в книге С. Третьякова формальных маркеров диалога как будто нет. Все повествование, за исключением предисловия, 28, 29 глав и постскрипума, ведется от лица Дэна. Голоса, задающего вопросы, мы не слышим, но ощущаем направляющее внимание, «запрашивающий интерес» [5, с. 6] интервьюера. Свою работу с Дэном С. Третьяков описывал так: «Я рылся в нем, как шахтер, зондируя, взрывая, скалывая, отсеивая, отмучивая. Я был попеременно следователем, духовником, анкетщиком, интервьюером, собеседником, психо-аналитиком» [3, с. 3–4].

Признаком направленности речи Дэна на собеседника – носителя иной культуры – является прежде всего избыточная, с точки зрения соплеменника, информация обо всех особенностях китайской жизни и языка. Устойчивым, запоминающимся приемом становится объяснение китайских реалий посредством аналогий с русскими: «Эта игра похожа на русскую орлянку» [4, с. 100]; «Янцзы широка в этом месте. Она раз в пять шире Москвы-реки против Кремля» [Там же]. Интерпретируя подобные фрагменты, итальянский исследователь Мария Заламбани утверждает: «<...> в этих строчках звучит голос вовсе не Ши-хуа, а автора, использующего свою „коммуникативную функцию“, он хочет сохранить непосредственный контакт с читателем» [6, с. 104]. На наш взгляд, это не совсем так. Согласно заданной ситуации интервью коммуникативную функцию использует и сам Ши-хуа, поддерживая диалог с русским интервьюером и предполагая в будущем контакт с русским читателем. Но главное – прием биографически оправдан: Дэн в момент создания интервью – московский студент.

Особенно интересны случаи прямой апелляции рассказчика к некоему «вы». Уровень апелляции может быть в разной степени конкретным. Это и любой носитель европейского сознания: «Наша китайская бумага для письма похожа на вашу европейскую пропускную» [4, с. 34]. Это и обобщенный русский читатель: «По-вашему, порусски, эту фразу надо перевести: „Вот бог, а вот порог“» [Там же, с. 150], или, конкретнее, житель Москвы: «Вот сейчас май, у вас в Москве холодно, над Чистыми прудами идет снег, а у нас в Сычуане хозяйки рвут с желтых гряд и кладут на стол свежие огурцы» [Там же, с. 13].

В ряде случаев собеседник обретает более индивидуализированные черты. После рассказа о смерти матери Дэн Ши-хуа признается: «<...> я должен лечь на спину, чтобы не пролились мои до краев полные глаза. Я знаю, вы назовете это – сентиментализмом» [Там же, с. 73]. Имея в виду

позицию С. Третьякова по отношению к психологизму и «литературщине», можно предположить, что эти слова Дэна адресованы непосредственно ему.

Так, в био-интервью моделируется образ имплицитного интервьюера: европеец, русский, москвич, борец с сентиментальным психологизмом.

Достраивается этот образ с помощью маргиналий: сносок, в которых С. Третьяков выступает от собственного лица. Они могут уточнять искаженную Дэном информацию, давая историческую справку [Там же, с. 251]; сопоставляя разные факты, рассказанные Дэном [Там же, с. 85], психологически объясняя искажения, допущенные рассказчиком ([Там же, с. 241]). Суммарно все эти коррективы служат единой задаче: они являются дополнительными маркерами установки на объективность и точность изложения фактов. В одной из сносок С. Третьяков прямо указывает на это. После рассказа Дэна о собственной свадьбе, на которой присутствовало 1600 человек, С. Третьяков уточняет: «Цифру назвал Дэн Ши-хуа, и правдоподобность ее проверена. Отмечаю это место, как эстетически опасное, наводящее на мысль о выдумке (С. Т.)» [Там же, с. 190].

Усложненная нарративная структура текста С. Третьякова убедила не всех. М. Заламбани считает, что автору «не удалось сделать нарративное полотно правдивым» [6, с. 105]. Исходя из представления о монологической природе текста («Произведение это написано в виде дневника» [Там же, с. 103]), исследователь упрекает автора в том, что он не смог избежать сепарации двух голосов («тембры этих голосов различны» [Там же, с. 105]). Но перед нами не дневник, а интервью, предполагающее двуголосье. Эксперимент С. Третьякова заключается в том, что он пытается спрятать, «растворить» голос интервьюера в повествовании, оставив его лишь в виде следов, отметок, знаков.

По мнению М. Заламбани, нарративную структуру био-интервью компрометирует и то, что автор создает повествователя, который не ограничивается нейтральным описанием (свидетельская функция), он постоянно поддерживает контакт с читателем (коммуникативная функция) и оценивает происходящее (идеологическая функция). Но С. Третьяков и не мог поступить иначе: коммуникативная функция обусловлена жанром интервью, а идеологическая восходит к левовскому пониманию факта: «Для нас, факто-виков, не может быть фактов „как таковых“. Есть факт-эффект и факт-дефект <...> Факт-друг и факт-враг» [1, с. 282].

Напряжение в нарративной структуре био-интервью, на наш взгляд, является частным случаем конфликта документального и художественного в тексте С. Третьякова. В теоретических статьях он выступает последовательным борцом против вымысла, обобщений, образности, сюжетности, однако на практике все оказывается сложнее.

Борьба левовцев с романом была прежде всего борьбой с романским сюжетом, который, по их мнению, насилует материал, искажает факты в угоду схемам. На смену ему должны прийти приемы «селекции и монтажа» [Там же, с. 218].

На вопрос о принципах скрепления разрозненных фактов даются разные ответы. Н. Чужак вводит понятие «натуральной сюжетности». Он полагает, что «человеческие документы» (мемуары, биографии, путешествия) «столь же натурально-сюжетны, как сюжетна и сама действительность» [Там же, с. 22]. В. Шкловский видит замену сюжета в методе «передвижения точки рассказывания, пространственное в путешествии или временное в мемуарах» [Там же, с. 232].

В книге С. Третьякова реализуются оба этих подхода. Биография Дэн Ши-хуа образует «натуральный сюжет» человеческой жизни: детство, учеба в школе, первая любовь, поступление в университет, студенческая жизнь, поездка в Москву... Сюжет остается открытым. В постскрипуме даются варианты его возможного развития. В то же время осуществляется перемещение рассказчика в пространстве – из родного Сычуаня в Пекин и далее в Москву, и во времени – из 1927 года в четвертьвековое прошлое.

Сама фигура героя также находится на острие теоретических дискуссий: спор о «живом человеке» в литературе активно ведется на страницах «Нового ЛЕФа». Левовцы полагают, что настоящий «живой человек» выйдет со страниц документальных жанров, поскольку только в них человек «живет реальной, а не условно-художественной жизнью» [Там же, с. 135].

То, что Ши-хуа – реальный человек, а не вымышленный персонаж, отвечало еще одному программному требованию фактографов: «Мы – злейшие враги номинализма; мы – за именованность» [Там же, с. 21]. С. Третьяков, выступая против стремления литературы синтезировать и типизировать, призывал искать в действительности конкретные, характерные фигуры, которые могли бы стать обобщениями. Не без гордости он констатировал в предисловии 1934 года: «Китайцы-коммунисты, прослушав отрывки из био-интервью, говорили: – Да ведь это же наше детство, наша школа, наша жизнь. Так типична био-

графия Ши-хуа для сегодняшней китайской молодёжью интеллигенции <...>» [3, с. 4].

Пожалуй, самым ненавистным для фактографов пережитком художественности было «образотворчество». Развивая формалистскую критику теории образа, левовцы требовали фактической точности. В экспериментальном тексте «Сквозь непротертые очки» («Новый ЛЕФ», 1928, № 9) С. Третьяков вскрывает механизмы порождения привычных ассоциативных цепей и штампованной метафоры, объясняя их недостатком конкретных знаний.

Однако сам поэт-футурист С. Третьяков не может избежать ни выразительных метафор («пузатый стручок чемодана лопается, распадается на две половинки» [4, с. 39]), ни запоминающихся сравнений («слово казнь, подобно живьем заглоченной мыши, ворочается во мне» [Там же, с. 104]). Показательно, что все образные средства опираются на эмпирический опыт Дэна и могут быть интерпретированы как характеристика его речи.

В отличие от образности, остранение вполне соответствует фактографической доктрине. Левовцы считают писателя человеком, способным заново увидеть привычные вещи, но не наивным взглядом ребенка, дикаря или иностранца, а аналитическим взглядом профессионала – отсюда идея В. Шкловского о необходимости для писателя второй профессии, которая в свете левовской теории выглядит не социально, а эстетически обусловленной.

В своем био-интервью С. Третьяков охотно пользуется приемом остранения, не пренебрегая ни взглядом ребенка – маленького Дэна, ни взглядом провинциала, попавшего в большой город, – юного Ши-хуа, ни взглядом иностранца – профессора Тэ Ти-ко (Третьякова) в Пекине и Дэна в Москве. Оптика же профессионала включается, когда речь заходит о вопросах языка и литературы. И Третьяков, и Дэн Ши-хуа считают их сферой своих профессиональных интересов. Поэтому в био-интервью разнообразно и остроумно остраиваются два языка: китайский и русский. Комический эффект производят письма китайцев на русском языке, данные в неотредактированном виде и имеющие статус документа.

Как видим, С. Третьяков в своем био-интервью стремился последовательно реализовать постулаты фактографической теории, но одновременно показал границы возможностей литературы такого типа. Обилие художественных приемов в произведении одного из главных теоретиков литературы факта было замечено современниками. В. Шкловский в рецензии на био-интервью сетует: «К сожалению, у Сергея Треть-

якова в книге есть остатки литературной художественности» [1, с. 257]. Но, возможно, именно поэтому она и сегодня интересна читателю, а образ китайского мальчика Дэн Ши-хуа навсегда остается в памяти.

Список источников

1. Литература факта. Первый сборник материалов работников ЛЕФа / под. ред. Н. Ф. Чужака. М.: Захаров, 2000. 286 с.
2. Третьяков С. М. На колхозы // Новый ЛЕФ. 1928. №10. С. 8–14.
3. Третьяков С. М. Дэн Ши-Хуа: био-интервью. М.: Молодая гвардия, 1930. 392 с.
4. Третьяков С. М. Дэн Ши-Хуа: био-интервью // Третьяков С. М. Страна-перекресток. Документальная проза. М.: Советский писатель, 1991. 576 с.
5. Прозоров В. В. О стартовых условиях смыслообразования в общении с письменными речевыми жанрами // Жанры речи. 2023. Т. 18, № 1 (37). С. 6–14.
6. Заламбани М. Литература факта. От авангарда к соцреализму. СПб.: Академический проект, 2006. 224 с.

References

1. *Literatura fakta. Pervyi sbornik materialov rabotnikov LEFa* (2000) [Literature of Fact. The First Collection of the LEF Members' Works]. Pod. red. N. F. Chuzhaka. 286 p. Moscow, Zakharov. (In Russian)
2. Tretyakov, S. M. (1928). *Na kolhozy* [To the Collective Farms]. Novy LEF, No. 10, pp. 8–14. (In Russian)
3. Tretyakov, S. M. (1930). *Dan Shi Hua: bio-intervyu* [Dan Shi Hua: A Biography-Interview]. 392 p. Moscow, Molodaya gvardiya. (In Russian)
4. Tretyakov, S. M. (1991). *Dan Shi Hua: bio-intervyu* [Dan Shi Hua: A Biography-Interview]. S. M. Tretyakov. *Strana-perekrestok. Dokumental'naya proza*. 576 p. Moscow, Sovetskii pisatel. (In Russian)
5. Prozorov, V. V. (2023). *O startovykh usloviyakh smysloobrazovaniya v obshchenii s pis'mennymi rechevymi zhanrami* [On the Starting Conditions of Meaning Making in Written Speech Genres]. *Zhanry rechi*, V. 18, No. 1 (37), pp. 6–14. (In Russian)
6. Zalam bani, M. (2006). *Literatura fakta. Ot avangarda k socrealizmu* [Literature of Fact. From Avant-Garde to Social Realism]. 224 p. St. Petersburg, Akademicheskiiy projekt. (In Russian)

The article was submitted on 24.05.2023
Поступила в редакцию 24.05.2023

Иванюшина Ирина Юрьевна,
доктор филологических наук,
профессор,
Саратовский национальный
исследовательский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского,
410012, Россия, Саратов,
Астраханская, 83.
iiyu@mail.ru

Ivanyushina Irina Yuryevna,
Doctor of Philology,
Professor,
Saratov State University,

83 Astrakhanskaya Str.,
Saratov, 410012, Russian Federation.
iiyu@mail.ru

УДК 82-313.3

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-148-153

ПОРТРЕТ ДЖЕЙН ОСТИН В СТИЛЕ CHICK LIT («ВЛЮБЛЕННАЯ ДЖЕЙН» Р. ГИВНИ)

© Галина Ишимбаева

THE PORTRAIT OF JANE AUSTEN IN CHICK LIT STYLE ("JANE IN LOVE" BY R. GIVNEY)

Galina Ishimbayeva

The article studies Rachel Givney's novel "Jane in Love", which conjectures the biography of Jane Austen who is considered to be the mother of chick lit. The study proves that Givney uses: 1) the principles and techniques of chick lit, a modern literary genre of the post-feminist era, at the same time revising the matrix of chick lit; 2) a fabulous narrative theme, discovered by V. Propp, which also undergoes some revision. Givney rethinks the happy ending conceptually important for chick lit and for the fairy tale with regard to a psychological novel devoted to an artist who has found his voice and his place in world literature. In her narrative about Jane Austen, a time traveler, the writer conceptualizes her significance for modern English culture and the Englishmen structuring her novel with formulas-codes of Jane Austen's oeuvre. The main storyline of her novels is devoted to the complexities of love, and their plots assume a certain set of components. A love affair with a happy ending in the spirit of the Cinderella fairy tale is the main formula of Jane Austen's novels, which is in demand in chick lit. R. Givney reduces this formula and fills it with a new content: her Jane Austen sacrifices a man for the sake of the future.

Keywords: Rachel Givney, "Jane in Love", Jane Austen, chick lit, fabulous narrative themes

Статья посвящена исследованию романа Рейчел Гивни «Влюбленная Джейн», где предпринято домысливание биографии Джейн Остин, которую считают матерью чиклита. Доказывается, что Гивни использует: 1) принципы и приемы чиклита, современного литературного жанра эпохи постфеминизма, и вместе с тем пересматривает матрицу чиклита; 2) сказочные нарратемы, открытые В. Я. Проппом, которые также подвергает некоторой ревизии. Гивни переосмысливает концептуально важный для чиклита и волшебной сказки хэппи-энд в координатах психологического романа о художнике, обретающем свой голос и свое место в мировой литературе. В своем повествовании о Джейн Остин, путешественнице во времени, писательница концептуализирует ее значение для современной английской культуры и англичан и структурирует свой роман формулами-кодами творчества Джейн Остин. Основная сюжетная линия ее романов посвящена сложностям любви, а их фабулы предполагают определенный набор компонентов. Любовный роман с хэппи-эндом в духе сказки о Золушке – такова главная формула романов Джейн Остин, которая оказалась востребованной в литературе чиклита. Р. Гивни редуцирует эту формулу и наполняет ее новым содержанием: ее Джейн Остин во имя будущего жертвует мужчиной.

Ключевые слова: Рейчел Гивни, «Влюбленная Джейн», Джейн Остин, чиклит, сказочные нарратемы

Для цитирования: Ишимбаева Г.Г. Портрет Джейн Остин в стиле CHICK LIT («Влюбленная Джейн» Р. Гивни) // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 148–153. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-148-153

Термином чиклит (от англ. chick, в буквальном смысле «цыпленок; птенец», в переносном значении – «молодая женщина, девушка», и lit – «литература») обозначают «литературу для цыпочек», или «дамское чтение». Это современный литературный жанр эпохи постфеминизма, разновидность женской прозы, обращенной к мас-

совому читателю, гендерно маркированной и обобщающей опыт поколения женщин рубежа XX–XXI вв. Вопрос о «женском письме» [1, с. 799] обсуждается теоретиками западного феминистского литературоведения (см., напр.: «Хрестоматия феминистских текстов. Переводы» [2], «Введение в гендерные исследования» [3],

«Прочти мое желание: постмодернизм, психоанализ, феминизм» И. Жеребкиной [4]) и привлекает внимание ученых, занимающихся исследованием феминного дискурса и массовой литературы в широком контексте социокультурных проблем. Среди работ последних лет выделим учебные пособия М. А. Черняк «Массовая литература XX века» [5] и А. С. Афанасьева, Т. Н. Бреевой «Гендерный аспект изучения литературы» [6], коллективную монографию «Гендер в британской и американской лингвокультурах» [7], сборники статей российских и иностранных авторов «Пол. Гендер. Культура: Немецкие и русские исследования» [8], «Гендер и литература в странах Центральной и Юго-Восточной Европы» [9], а также статьи Н. И. Павловой [10], С. Ю. Воробьевой [11], М. В. Вогмана и Н. Ю. Каменецкой [12].

Женская проза, возникающая как «реакция на женскую дискриминацию» [5, с. 156], и чиклит в том числе, транслирует своим читательницам базовые модели поведения в личной, социальной и профессиональной жизни, в отношениях с родителями, мужчиной, ребенком. В арсенале произведений чиклита находятся мифологические ресурсы (прежде всего мотив путешествия героини, переживающей инициацию), приемы волшебных сказочных карт (отдельные морфемы сказочных персонажей, нарратемы), культурные коды классических женских романов XIX в. (Д. Остин, Ш. Бронте, Э. Бронте, Дж. Элиот, Э. Гаскелл и др.).

С конца 1980-х гг. сленговое обозначение книжек для женщин, чиклит обрел терминологический статус в 1990 г., когда американская писательница и лингвист К. Маза вместе с редактором Д. Дэшел придумали этот термин для антологии «Chick Lit: постфеминистская фантастика» [13]. Основательницей жанра по праву считается британская писательница Х. Филдинг, автор «Дневника Бриджит Джонс» (1996). Активно развивают традиции чиклита в англоязычной женской литературе К. Бушнелл, С. Кинселла, С. Ахерн, Л. Вайсбергер и др.

В этом же ряду и австралийская писательница Рейчел Гивни, которая в 2020 году опубликовала свой дебютный роман «Влюбленная Джейн» [14], где уже на уровне заглавия проявляется следование жесткому жанрово-тематическому канону женского любовного романа. Нас привлекло это произведение потому, что оно посвящено Джейн Остин, которую иногда называют матерью чиклита (известно, что на создание книги и сценария к фильму о Бриджит Джонс Х. Филдинг вдохновила экранизация 1995 года романа Остин «Гордость и предубежде-

ние»). О заинтересованном внимании современного массового читателя к творчеству Джейн Остин свидетельствует The Austen Project, инициированный одним из крупнейших издательств Великобритании Harper Collins. Его слоганом в Англии стали слова «новый взгляд на Джейн Остин» – современным прозаикам в 2013 году было предложено переписать и переосмыслить романы Джейн Остин на новый лад. Тогда появились «Разум и чувство» Д. Троллоп, «Нортенгерское аббатство» В. Макдермид, «Гордость и предубеждение» К. Ситтенфилд, «Эмма» А. МакКолл Смита. Вариации на темы сочинений Джейн Остин звучат в романах «Разум и чувства и гады морские» Б. Уинтерса, «Мопсы и предубеждение» Э. Гаррет, «Гордость и предубеждение и котят: шумная игра любителей кошек в классике Джейн Остин» Д. Остин, П. Джейн и Д. Гайол и мн. др.

Интерес к личности и творчеству Джейн Остин (1775–1817) в Англии и во всем мире очень велик. Шесть романов Джейн Остин входят в число самых популярных книг на английском языке и образуют в единстве с их многочисленными филологическими и культурологическими исследованиями [15], [16], [17], [18], [19], [20], [21], [22], [23], [24], [25], экранизациями, сиквелами, приквелами и фанфиками единый метатекст. В нем, однако, есть лакуны, касающиеся жизни самой Джейн Остин, что до сих пор не заполнены, это является основанием для художественного домысливания обстоятельств ее личной и творческой жизни.

Р. Гивни и предприняла такое домысливание в романе «Влюбленная Джейн», используя приемы чиклита и представив его двойное декодирование. События романа, написанного в формате путешествия во времени, на одном уровне повествования разворачиваются в Бате 1803 года, на другом – в Бате первых десятилетий XXI столетия. Два хронотопа объединяет двадцативосьмилетняя Джейн Остин: в одном случае старая дева, которую родители стремятся выдать замуж и от которой сбегает потенциальный жених, в другом – фантастическим образом перемещенная во времени в 2020 год и почти обретшая женское счастье героиня.

Любовь, о которой мечтает Джейн и которую находит в наши дни, изображена в романе в контекстах фаустианского мифа: лондонская колдунья предлагает героине сделку, на которую она пошла, – любовь в обмен на творческий дар. Все дальнейшее повествование подчинено раскрытию мотива испытания и инициации, которая предстоит Джейн, в конце концов отказавшейся

от любви, сделавшей выбор в пользу своего писательского призвания и вернувшейся в 1803 год.

Сказочные нарратемы совсем не случайны в этом романе, написанном режиссером, сценаристом и продюсером Р. Гивни, которая принимала участие в создании сериалов «Такова жизнь», «Воины», «Дочери Маклеода», «Спецотдел по спасению» и «Все святые» и которая, очевидно, знакома с технологиями Голливуда, как известно, создающего сценарии «по Проппу». Неудивительно, что при написании романа «Влюбленная Джейн» автор, профессионально занимающийся кинематографом, использует законы построения сказки, открытые В. Я. Проппом в «Морфологии волшебной сказки» (1928) [26]. Выделенные советским ученым функции персонажей волшебных сказок обрели в романе Гивни гендерную характеристику. В повествовании о Джейн Остин актуализированы следующие нарратемы:

- отлучка, пропажа жениха и желание героини компенсировать пропажу (начало истории);
- решение о противодействии и отправка из дома, испытание в общении с дарителем волшебного средства, пространственно-временное перемещение, ликвидация недостачи, трудная задача для героини и ее разрешение (основной сюжет романа);
- возвращение домой (финал).

В романе представлены многие, но не все пропповские нарратемы. Среди отсутствующих, пожалуй, самая принципиально показательная – это вступление героини в брак и связанное с этим воцарение. Р. Гивни пересматривает концептуально важный для чиклита хэппи-энд, противопоставляя личному домашнему счастью женщины ее творческую миссию и возможность реализовать свой творческий потенциал. Иными словами, «Влюбленная Джейн» нарушает главный закон «розового романа» как жанровой модификации чиклита – это любовная история без счастливого конца.

Если образ Джейн Остин эпохи постфеминизма раскрыт в романе очень подробно с живописанием не только ее отношений с Фредом Уэнтвортом, но и мироощущения путешественницы во времени (и здесь писательница пользуется формулами научной фантастики), то портрет исторической Джейн Остин представлен в виде наброска в первой части и в 56 и 59 главах третьей части романа. Однако в них содержатся очень важные для понимания идеологии чиклита коды классического женского романа романтического времени.

Обращаясь к истории жизни писательницы Джейн Остин, Р. Гивни акцентирует внимание на

восстании своей героини против вызревающих ценностей будущей викторианской эпохи, исповедуемых средним классом и поддерживаемых англиканской церковью. Подчинение долгу и семье, трудолюбие, экономность, хозяйственность, жизнь под контролем традиций, следование регламенту и т. д. – все эти качества, предписываемые женщине, которая полностью зависела от воли мужчины (отца, брата, мужа) и не имела возможности самореализоваться, берутся ею под сомнение. Джейн Остин, мечтающая о любви и замужестве, но возмущающаяся тем, что родители хотят «сбыть с рук отпрысков женского пола» [14, с. 14], втайне от матери истово пишет (в частности, сочиняет первую версию романа «Гордость и предубеждение» под названием «Первые впечатления») и готова к решительному поступку, связанному с несанкционированной семьей поездкой в Лондон.

Начиная со 2 части романа текст жизни Джейн Остин синтезирован с текстами ее художественных произведений: с одной стороны, это экранизация романа «Нортенгерское аббатство», на съемку которого она попала, переместившись во времени, с другой – это использование Р. Гивни романских кодов Джейн Остин.

Известно, что роман «Нортенгерское аббатство», действие которого разворачивается в Бате, написан в 1798–1799 гг., в 1803 г. (после авторской правки предложенной одной книготорговой компании) он был отвергнут и опубликован в 1817 г. после смерти писательницы. То есть в романе Р. Гивни о Джейн Остин 1803 год – знаковый год, когда текст «Нортенгерского аббатства» получил окончательную форму, а город Бат – знаковый для Джейн Остин и ее читателей топос. Там находится Центр Джейн Остин, где представлена постоянная тематическая выставка и проходят ежегодные фестивали с театральными представлениями, концертами, ужинами, балами, чтениями.

Р. Гивни позволяет своей героине попасть туда, где собираются джейнисты и оценить свою посмертную славу, подержать в руках свои еще не написанные романы, узнать, что ее творчество изучается в школах, задуматься о последствиях избранного ею решения отказаться от творчества во имя любви – она становится свидетельницей исчезновения своих сочинений. Это одна сторона романа «Влюбленная Джейн», где концептуализируется значение Джейн Остин для современной английской культуры и англичан.

Структурируют же повествование Р. Гивни формулы-коды творчества Джейн Остин, основная сюжетная линия романов которой посвящена сложностям любви, а их фабулы предполагают

определенный набор компонентов, таких как знакомство героев и их первоначальная взаимная неприязнь из-за недопонимания и взаимных заблуждений, преодоление препятствий на пути к счастью, женитьба. Ю. М. Лотман заметил, что весь «западноевропейский роман XIX в. может быть охарактеризован как вариация сюжета типа „Золушки“» [27, с. 329]. Эта сюжетная схема представлена и в романах Джейн Остин, героини которой перемещаются «из сферы „несчастья“ в сферу „счастья“» и получают те блага, которых были вначале лишены [27, с. 329]. И блага эти предполагают не только материальные, социальные или статусные изменения, но обретение внутренней цельности и душевной гармонии с самой собой и с окружающим миром. Любовный роман с хэппи-эндом в духе сказки о Золушке – такова главная формула романов Джейн Остин, которая оказалась востребованной в литературе чиклита. Р. Гивни же, редуцируя эту формулу, наполняет ее новым содержанием: Джейн Остин жертвует мужчиной во имя обретения смысла бытия и жизненных перспектив, в конечном счете во имя будущего.

Таким образом, Рейчел Гивни отказывается от формулы чиклита – «любовный роман со счастливым концом», которую переосмысляет в координатах психологического романа о художнике, обретающем свой голос и свое место в мировой литературе. История жизни Джейн Остин в этом смысле завершается хэппи-эндом – не в частном, отдельном случае, а в общечеловеческом масштабе. Так, синтезировав документальное и художественное, Рейчел Гивни создала роман, отвечающий некоторым требованиям чиклита, в который внесла тематику и проблематику серьезной литературы.

Список источников

1. Сиксу Э. Хохот Медузы / пер. с англ. О. Липовской // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 799–821.
2. Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. 304 с.
3. Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. 991 с.
4. Жеребкина И. Прочти мое желание: постмодернизм, психоанализ, феминизм. М.: Идея-Пресс, 2000. 256 с.
5. Черняк М. А. Массовая литература XX века. М.: Флинта: Наука, 2009. 432 с.
6. Афанасьев А. С., Бреева Т. Н. Гендерный аспект изучения литературы. М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. 96 с.
7. Гендер в британской и американской лингвокультурах: коллективная монография / Под общ. ред. Е. С. Гриценко. Изд-е 2-е, стереотип. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 221 с.
8. Пол. Гендер. Культура: Немецкие и русские исследования / Под ред. Э. Шоре, К. Хайдер, Г. Зверевой. М.: РГГУ, 2009. 530 с.
9. Гендер и литература в странах Центральной и Юго-Восточной Европы. М.: Институт славяноведения РАН, 2013. 252 с.
10. Павлова Н. И. Возможно ли прочесть «женское письмо»? К проблеме гендерно ориентированной нарратологии // Мир русского слова. 2013. № 3. С. 79–84.
11. Воробьева С. Ю. «Феминный» дискурс как объект и субъект литературной критики // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2. Гуманитарные науки. 2016. Т. 18. № 1 (148). С. 213–223.
12. Вогман М. В., Каменецкая Н. Ю. Женский художественный дискурс в пространстве сакрального текста // Вестник РГГУ. Серия «История. Филология. Культурология. Востоковедение». 2018. № 8 (41). Ч. 2. С. 259–280.
13. Mazza C. Chick Lit: Postfeminist Fiction. Carbondale, Ill.: FC2, 1995. 205 с.
14. Гивни Р. Влюбленная Джейн / Пер. с англ. М. Николенко. М.: Эксмо, 2022. 448 с.
15. Gay P. Jane Austen and the Theatre. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 201 p.
16. Tuite C. Romantic Austen: Sexual politics and the literary canon. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 242 p.
17. Galperin W. H. The Historical Austen. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2003. 286 p.
18. Spence J. Becoming Jane Austen: A Life. L.: Hambledon and London, 2003. 249 p.
19. Sutherland K. Jane Austen's Textual Lives: From Aeschylus to Bollywood. Oxford University Press, 2005. 387 p.
20. Todd J. The Cambridge introduction to Jane Austen. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 152 p.
21. Barchas J. Matters of fact in Jane Austen: History, Location and Celebrity. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2012. 317 p.
22. Земляная А. С. Полифония голосов как прагматический способ смыслообразования в художественном повествовании Джейн Остин: дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2016. 202 с.
23. Созинова К. А. Эпоха Джейн Остен: английское провинциальное дворянство на рубеже XVIII–XIX вв.: дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2017. 284 с.
24. Ерохина Ю. Е. Концепты «английскости» в творчестве Джейн Остин: дис. ... канд. филол. наук. М., 2022. 200 с.
25. Салливан М. К. Как поступила бы Джейн: этикет для истинных леди в эпоху инстаграм / Пер. с англ. И. Крупичевой. М.: Эксмо, 2022. 288 с.
26. Пропн В. Я. Морфология волшебной сказки. СПб.: Питер, 2021. 256 с.

27. Лотман Ю. М. Сюжетное пространство русского романа XIX столетия // Ю. М. Лотман В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь. М.: Просвещение, 1988. С. 325–344.

References

1. Cixous, E. (2001). *Khokhot Meduzy* [The Laugh of the Medusa]. Per. s angl. O. Lipovskoi. Vvedenie v gendernye issledovaniya. Ch. II: Khrestomatiya. Pod red. S. V. Zherebkina. Pp. 799–821. Khar'kov, KhTsGI, St. Petersburg, Aleteiya. (In Russian)
2. *Khrestomatiya feministikh tekstov. Perevody* (2000) [Reader of Feminist Texts. Translations]. Pod red. E. Zdravomyslovoi, A. Temkinoi. 304 p. St. Petersburg, Dmitrii Bulanin. (In Russian)
3. *Vvedenie v gendernye issledovaniya. Ch. II: Khrestomatiya* (2001) [Introduction to Gender Studies. Part II: Reader]. Pod red. S. V. Zherebkina. 991 p. Khar'kov, KhTsGI; St. Petersburg, Aleteiya. (In Russian)
4. Zherebkina, I. (2000). *Prochti moe zhelanie: postmodernizm, psikhoanaliz, feminism* [Read My Wish: Postmodernism, Psychoanalysis, Feminism]. 256 p. Moscow, Ideya-Press. (In Russian)
5. Chernyak, M. A. (2009). *Massovaya literatura XX veka* [Popular Literature of the 20th Century]. 432 p. Moscow, Flinta, Nauka. (In Russian)
6. Afanas'ev, A. S., Breeva T. N. (2017). *Gendernyi aspekt izucheniya literatury* [Gender Aspect of Literary Studies]. 96 p. Moscow, FLINTA, Nauka. (In Russian)
7. *Gender v britanskoi i amerikanskoi lingvokul'turakh: kollektivnaya monografiya* (2012) [Gender in British and American Linguistic Cultures: A Monograph by a Team of Authors]. Pod obshch. red. E. S. Gritsenko. Izd-e 2-e, stereotip. 221 p. Moscow, FLINTA, Nauka. (In Russian)
8. *Pol. Gender. Kul'tura: Nemetskie i russkie issledovaniya* (2009) [Sex. Gender. Culture: German and Russian Studies]. Pod red. E. Shore, K. Khaider, G. Zverevoi. 530 p. Moscow, RGGU. (In Russian)
9. *Gender i literatura v stranakh Tsentral'noi i Yugo-Vostochnoi Evropy* (2013) [Gender and Literature in Central and South-Eastern Europe]. 252 p. Moscow, Institut slavyanovedeniya RAN. (In Russian)
10. Pavlova, N. I. (2013). *Vozmozhno li prochest' "zhenskoe pis'mo"? K probleme genderno orientirovannoi narratologii* [Is It Possible to Read "Women's Writings"? On the Issue of Gender-Oriented Narratology]. *Mir russkogo slova*. No. 3, pp. 79–84. (In Russian)
11. Vorob'eva, S. Yu. (2016). *"Feminnyi" diskurs kak ob"ekt i sub"ekt literaturnoi kritiki* ["Feminine" Discourse as an Object and Subject of Literary Criticism]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta*. Ser. 2. Gumanitarnye nauki. T. 18, No. 1 (148), pp. 213–223. (In Russian)
12. Vogman, M. V., Kamenetskaya N. Yu. (2018). *Zhenskii khudozhestvennyi diskurs v prostranstve sakral'nogo teksta* [Women's Fictional Discourse in the Space of a Sacral Text]. *Vestnik RGGU. Seriya "Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie"*. No. 8 (41). Ch. 2, pp. 259–280. (In Russian)
13. Mazza, C. (1995). *Chick Lit: Postfeminist Fiction*. Carbondale, Ill.: FC2. 205 p. (In English)
14. Givni, R. (2022). *Vlyublennaya Dzhein* [Jane in Love]. Per. s angl. M. Nikolenko. 448 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)
15. Gay, P. (2002). *Jane Austen and the Theatre*. 201 p. Cambridge, Cambridge University Press. (In English)
16. Tuite, C. (2002). *Romantic Austen: Sexual Politics and the Literary Canon*. 242 p. Cambridge, Cambridge University Press. (In English)
17. Galperin, W. H. (2003). *The Historical Austen*. 286 p. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. (In English)
18. Spence, J. (2003). *Becoming Jane Austen: A Life*. 249 p. L., Hambledon and London. (In English)
19. Sutherland, K. (2005). *Jane Austen's Textual Lives: From Aeschylus to Bollywood*. 387 p. Oxford University Press. (In English)
20. Todd, J. (2006). *The Cambridge Introduction to Jane Austen*. 152 p. Cambridge, Cambridge University Press. (In English)
21. Barchas, J. (2012). *Matters of Fact in Jane Austen: History, Location and Celebrity*. 317 p. Baltimore, Johns Hopkins University Press. (In English)
22. Zemlyanaya, A. S. (2016). *Polifoniya golosov kak pragmaticheskii sposob smysloobrazovaniya v khudozhestvennom povestvovanii Dzhein Ostin: dis. ... kand. filol. nauk* [Polyphony of Voices as a Pragmatic Way of Meaning Formation in Jane Austen's Artistic Narration: Ph.D. Thesis]. Rostov-na-Donu, 202 p. (In Russian)
23. Sozinova, K. A. (2017). *Epokha Dzhein Osten: angliiskoe provintsial'noe dvoryanstvo na rubezhe XVIII–XIX v.: dis. ... kand. filol. nauk* [The Era of Jane Austen: The English Provincial Nobility at the Turn of the 18th–19th Centuries: Ph.D. Thesis]. Ekaterinburg, 284 p. (In Russian)
24. Erokhina, Yu. E. (2022). *Kontsepty "angliiskosti" v tvorchestve Dzhein Ostin: dis. ... kand. filol. nauk* [Concepts of "Englishness" in the Works of Jane Austen: Ph.D. Thesis]. Moscow, 200 p. (In Russian)
25. Sullivan, M. K. (2022). *Kak postupila by Dzhein: etiket dlya istinnykh ledi v epokhu instagram* [What Jane Would Do: Etiquette for True Ladies in the Age of Instagram]. Per. s angl. I. Krupichevoi. 288 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)
26. Propp, V. Ya. (2021). *Morfologiya volshebnoi skazki* [Morphology of a Fairy Tale]. 256 p. St. Petersburg, Piter. (In Russian)
27. Lotman, Yu. M. (1988). *Syuzhetnoe prostranstvo russkogo romana XIX stoletiya* [The Plot Space of the 19th Century Russian Novel]. Yu. M. Lotman V shkole poeticheskogo slova: Pushkin. Lermontov. Gogol'. Pp. 325–344. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

The article was submitted on 28.05.2023
Поступила в редакцию 28.05.2023

Ишимбаева Галина Григорьевна,
доктор филологических наук,
профессор,
Уфимский университет науки и технологий,
450076, Россия, Уфа,
Заки Валиди, 32.
galgrig7@list.ru

Ishimbayeva Galina Grigorievna,
Doctor of Philology,
Professor,
Ufa University of Science and Technology,
32 Zaki Walidi Str.,
Ufa, 450076, Russian Federation.
galgrig7@list.ru

УДК 82.09

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-154-160

ЮМОР И САТИРА В РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ ДЕТСКОЙ ПОЭЗИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

© Ляйля Мингазова, Флера Сайфулина, Альфия Галимуллина

HUMOR AND SATIRE IN RUSSIAN AND TATAR CHILDREN'S POETRY IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

Lyailya Mingazova, Flera Saifulina, Alfiya Galimullina

The article examines the features of humor and satire usage in the works of Russian and Tatar poets addressed to children. Many poems for children have an optimistic worldview, they are full of humor and light irony. Most often poets turn to the techniques of parody, paradox and puns to create playful situations in their poems. Poets, creating humorous works, turn to a naive, "childlike" view of events, playful situations, play with words. In children's poems, the satirical content is not intended to denounce the shortcomings of the characters, but to bring up the correct view of the world and the rules of conduct in society in a humorous and unobtrusive form. Humorous and satirical works by A. Vvedensky, N. Zabolotsky, D. Kharms, A. Barto, K. Chukovsky, B. Weiner, G. Tukay, M. Gafuri, G. Afzal, Sh. Galiev, R. Valieva, R. Minnullin, L. Leron, F. Yarullin, G. Gilmanov, R. Kurban and L. Shayekh reveal to the readers the unexpected novelty in the familiar phenomena of life, develop a love for poetry, careful attention to the meaning of words.

Tracing the history of the satirical and humorous poetry development, we can see that this genre continues to develop in the second half of the twentieth century. We see this success not only in the increasing number of authors writing for children, but also in the growth of their skills, in their ability to create humorous and satirical works, images and characters.

Keywords: Russian literature, Tatar literature, children's literature, humor, satire, N. Zabolotsky, B. Weiner, A. Barto, D. Kharms, K. Chukovsky, Sh. Galeev, R. Minnullin

В статье рассматривается своеобразие использования средств юмора и сатиры в произведениях русских и татарских поэтов, адресованных детям. Такие стихотворения несут в себе оптимистическое мироощущение, они наполнены юмором, легкой иронией. Наиболее часто поэты обращаются к приемам пародии, парадокса и каламбура для создания игровых ситуаций в стихотворениях. Поэты, создавая юмористические произведения, обращаются к наивному, «детскому» взгляду на события, игровым ситуациям, игре со словами. В детских стихотворениях сатирическое начало не призвано к обличению недостатков персонажей, авторы в шуточной, ненавязчивой форме воспитывают верное представление о мире и о правилах поведения в обществе. Юмористические и сатирические произведения А. Введенского, Н. Заболоцкого, Д. Хармса, А. Л. Барто, К. И. Чуковского, Б. Вайнера, Г. Тукая, М. Гафури, Г. Афзала, Ш. Галиева, Р. Валиевой, Р. Миннуллиной, Л. Лерона, Ф. Яруллина, Г. Гильманова, Р. Курбана, Л. Шаех раскрывают перед читателями неожиданную новизну в привычных явлениях жизни, формируют любовь к поэзии, внимательное отношение к значению слов.

Проследив историю развития сатирико-юмористической поэзии, можно заметить, что данный жанр во второй половине XX века продолжает развиваться. Этот успех можно наблюдать не только в количестве авторов, пишущих для детей, но и в росте их мастерства, в умении создавать юмористические и сатирические произведения, образы и характеры.

Ключевые слова: русская литература, татарская литература, детская литература, юмор, сатира, Н. Заболоцкий, Б. Вайнер, А. Л. Барто, Д. Хармс, К. Чуковский, Ш. Галеев, Р. Миннуллин

Для цитирования: Мингазова Л.И., Сайфулина Ф.С., Галимуллина А.Ф. Юмор и сатира в русской и татарской детской поэзии второй половины XX в. // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 154–160. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-154-160

В науке существуют такие суждения, как «комическое есть явление, упорядочивающее знаки и создающее особую систему понятий и смыслов, разрушающее привычное значение слов» [1], [2], [3], единство когнитивного и эмоционального компонентов [4], есть разные виды комического [5] и др. Эти идеи интенсивно развиваются в исследованиях современных ученых, которые разрабатывают программы формирования чувства комического с целью оптимизации эмоционально-нравственного развития детей, улучшения эмоционального благополучия путем повышения самооценки, позитивного мышления, оптимизма [6], [7, с. 67]. В связи с этим нам представляется важным изучение диагностического инструментария, позволяющего выявить особенности комического у детей и подростков в русской и татарской детской поэзии второй половины XX века. Это определяет актуальность нашего исследования.

В современной русской и татарской детской поэзии значительное место занимают юмористические и сатирические стихотворения. В русской литературе детские юмористические стихи писали К. И. Чуковский, В. В. Маяковский, С. Я. Маршак, А. Л. Барто, которые своим творчеством наметили дальнейшее развитие сатирико-юмористической поэзии не только русской, но и всех народов России, в частности татарской литературы.

Их произведения являются наиболее востребованными у современных детей и наиболее часто переиздаются большими тиражами. К. И. Чуковский в сказках и стихах использовал прием перевертышей, который помогал создавать комический эффект. Так, например, в «Путанице» этот прием помогает наглядно показать детям, как опасно заниматься не своим делом. Маленькие герои сказки: котята, утята, поросята, – отказавшись говорить своими голосами, чуть не подожгли море; таким образом, поэт доводит сюжет до абсурдной ситуации, когда возможно поджечь море. В сказке есть только один персонаж, который не отказался от своей природной стихии, – зайнышка-пайнышка. Прием перевертыша подкрепляется динамичным сюжетом, быстрой сменой событий, а также всеобщим весельем. В основе «Чуда-дерева» поэт использовал в качестве приема комического фольклорный жанр – небылицы, позволивший создать фантастическую картину дерева с необычными плодами (башмачки, гамашки, чулки, лапти). Эти приемы позволяют юному читателю почувствовать радость от осознания того, что он, в отличие от персонажей сказок, знает о правильном устройстве мира, что и создает эффект комического.

С. Я. Маршак ввел в детскую литературу анекдотические стихи: «Багаж», «Вот такой расеянный», «Сказка о глупом мышонке». В стихотворении «Багаж» комическая ситуация усиливается и элементом считалки, когда перечисляются детали багажа, который сдавала дама, венчающаяся «маленькой собачонкой», и невозмутимостью ответа носильщика, что во время пути собака могла подрасти. Анекдот, ирония – это то, что дошкольники познают из детской игровой поэзии, читая, учатся шутить и понимать шутку.

Если обратиться к творчеству татарских поэтов второй половины XX века, то наиболее значимый вклад внес Шавкат Галиев, посвятивший себя детской литературе. Оценивая «игровое» в его творчестве, литературовед Р. Кукушкин пишет: «Стихотворения Ш. Галиева приковывают к себе внимание прежде всего „загадочной“ тематикой и юмористическим характером» [8, с. 118]. Говоря о «загадочности», автор имеет в виду, что «суэта» повседневной жизни в стихах автора меняется до неузнаваемости. Неожиданная концовка, в свою очередь, придает юмористическое звучание стихотворению:

«Ай чебилэр, чебилэр,
Бер дэ чип-чип димилэр;
Үзләре тик яталар,
Мине чыелдаталар.
Менә нинди чебилэр,
Аяктагы чебилэр» [9, с. 280]. –
«Ай – цыплята, мои цыплята.
Не говорят чип-чип.
Ничего не делаю.
Заставляют меня визжать.
Вот какие цыплята,
Которые у меня на ногах!» (здесь и далее подстр.
пер. наш. – Л. М., Ф. С., А. Г.).

Определенный юмор, неожиданную концовку дает игра слов, которая в татарском языке получается от одинакового звучания слова «чебилэр», в первом случае обозначающее 'цыплята' (птицы), во втором же – болючие трещинки на детских ножках, которые появляются после долгого хождения босиком по лужам.

Творческие искания поэта в данном направлении приводят к удачным находкам. Подобные стихотворения чрезвычайно важны в создании языковых упражнений, которые обогащают разговорную речь ребенка, расширяют многозначность слов.

Для стихотворений Ш. Галиева характерно изображение событий из жизни ребенка в неожиданном читателю ракурсе. Читателя удивляет

неожиданная развязка, которая сопровождается игрой слов. Такие стихи, как «Чисталыкны тикшерү» («Проверка чистоты»), «Ә кабестә кайда?» («А где капуста?»), «Көзге янында» («У зеркала»), «Ат йөртүче малай» («Мальчик на коне»), «Витамин эзли» («Ищет витамин»), «Жираф белән Зариф» («Жираф и Зариф»), интересны описанием героя, некоторых недостатков ребенка, особенностей хода его мысли.

В современной русской детской литературе активно развиваются традиции игровой поэзии, основу которым заложили обэриуты Д. Хармс, А. Введенский, Ю. Владимиров, Н. Заболоцкий; в татарской детской поэзии – традиции, основанные Г. Тукаем, М. Гафури, Н. Исанбетом, Б. Рахматом и др. Талантливые представители детской поэзии, опираясь на традиции, начатые писателями начала XX века, обогатили ее новыми приемами, образами и характерами, которые привлекают внимание детей, запоминаются. Произведения, где в центре внимания комические ситуации, у Шавката Галиева и его преемника Роберта Миннуллина выделяются как содержанием, так и своеобразием художественных образов. Живые и яркие образы, умелое обращение со словом составляют особенность детской поэзии. Поэты находят особенные художественные формы, которым созвучны содержание и идея произведения. Если в стихах Р. Миннуллина улыбку вызывает наивный монолог героев, наполненный неожиданным смысловым решением, то стихи Ш. Галиева отличаются оптимизмом, палитрой неожиданных художественных образов.

Нужно отметить, что Ш. Галиев в своих юмористических стихах мастерски использует каламбуры – игру слов, основанную на несоответствии между знакомым звучанием и незнакомым ребенку смыслом. Каламбур используется как оборот речи, то есть элемент заданного текста.

К группе лексических каламбуров относятся омонимы и антонимы, в некоторых случаях каламбуры составляются на основе названий или же имен собственных:

«„Ык“тан
Чыккан
„Чык“
„Чык“ка
Сыйган
„Ык“!» [Там же, с. 274].

В представленном стихотворении созвучие названия реки и слова «проса» на татарском языке, а также глагола со смыслом «вместить, вби-

рать в себя» составляет организационное ядро стиха, а также напоминает скороговорку, чем и привлекает внимание читателей младшего возраста.

Поэты активно используют формы, напоминающие считалки, скороговорки, перевертыши, многочисленные повторы и гиперболизацию, чтобы создать комический эффект. В стихотворениях Р. Миннуллина, написанных для дошкольников и детей младшего школьного возраста, внимание привлекает особенность, связанная с составом лексики: в них широко представлены глаголы. Это также обусловлено знанием психологии детей младшего возраста, возрастными особенностями читателей, так как чем меньше ребенок, тем больше его интересует не изображение чего-либо, а динамика, движение, процесс.

В таких стихах целью автора не является дать исчерпывающее описание объекта, здесь достаточно показать главную особенность объекта: «снег белый», «зайчик – трусишка», «лень – приводит к огорчениям», «жадность – плохое качество» и т. д.

Н. А. Заболоцкому, одному из известных русских поэтов, который родился в Казани, затем недолго жил в Кукморе (где его отец служил агрономом в селе Сернур Уржумского уезда), учился в Уржумском реальном училище, в текущем 2023 году исполнилось бы 120 лет. Он окончил в Ленинграде педагогический институт, детские стихи начал писать в годы работы в журнале «Чиж» и участия в группе ОБЭРИУ. В стихотворениях «Хорошие сапоги», «Сказка о кривом человечке», в сказке «Как мыши с котом воевали», «Мистер Кук Барла-Барла», «О том, как мы на трамвайном языке разговаривали (шутка)» поэт использует еще один любимый обэриутами прием создания комического – игру частями слов, создание новых звучных слов, где важен не смысл, а звукопись: «*Мы по улице гуляли, / Вдруг трамваи застучали; / Гоум, Боум, Биум, Баум, / Бруву, Руру на „Чиж“!*» [10, с. 487].

Фантастическая картина, как мальчик Джон запряг индюка по кличке Мистер Кук Барла-Барла (созданное на основе звукоподражания бормотанию индюка) и скачет на нем, создает веселое настроение. Музыкальность стихотворения позволила создать музыкальную пьесу для хора: «*Мистер Кук гулял на воле / Мистер Кук Барла-Барла / испугалась мышка в поле / и чуть-чуть не умерла*» [Там же, с. 486].

В творчестве казанского поэта Б. Г. Вайнера, лауреата литературных премий РТ им. Г. Р. Державина и А. М. Горького можно проследить традиции игровой поэзии классиков,

пишущих для детей. В его стихотворениях воплощается детское мироощущение. Большинство стихотворений Б. Г. Вайнера предназначены для детей дошкольного и младшего школьного возраста, а жанр хайку, который поэт активно разрабатывает, находит отклик прежде всего у подростков, поскольку предполагает развитый филологический слух у читателя: *«Нет, Мариванна, / Это не я на доске написал: / Там без ошибок»; «Ужа притащил – / Прогнали с урока обоих. / Меня-то за что?»* [11, с. 37].

В стихотворениях для подростков поэт пародирует и жанр серенады («Школьная серенада») и эпитафии («Школьная эпитафия»).

Поэт хорошо понимает детское мировидение, говорит от имени детей, отражая особую детскую логику. Любимыми приемами Б. Г. Вайнера являются пародия, парадокс и каламбур («Краб», «Сеня»). В стихотворениях «Бегемоты тут не ходят» герой сваливает все свои проказы на кота Ваську: *«Бегемоты тут не ходят – / Это Васька все один!»* [Там же, с. 7].

В стихотворении «Фантазия» комический эффект создает перечисление несовместимых продуктов, которые героиня кладет в суп, и невозмутимо заявляет, что это суп-фантазия, в стихотворении «Любовь к макаронам» используется игра слов «Макар» и «макарены»: *«Макар свое имя / Недаром носил: / Макар / Макароны / Ужасно любил»* [Там же, с. 9].

Современные писатели используют юмористические, реже сатирические приемы в произведениях для детей: герои стихотворений А. И. Тайникова «Дракон» – пускающий мыльные пузыри дракон, «Сон поросенка» – поросенок-супергерой в чудесном сне, Е. Смолей «Хомяк» – мальчик, разглядывающий на уроке хомяка, А. Галкина-Другого «Вчеразавтр (Объяснительная)», «Быть фокусником» и «Как зовут собаку?», Е. Степановой «Все для бегемота», «Бесценный подарок», «Плыл по луже крокодил», опубликованных в детском литературном альманахе-навигаторе Союза российских писателей «Паровоз № 12» (2021), оказываются в непривычных обстоятельствах, им присущ наивный взгляд на мир; в творчестве этих авторов продолжается традиция русской классической детской литературы начала XX века [12].

Сатирическое начало в детской литературе ожидаемо гораздо реже встречается, потому что детская литература нацелена на гуманистическое воспитание, на формирование оптимистического светлого и радостного мироощущения. Вслед за В. В. Маяковским и С. Я. Маршаком сатирические стихотворения писала А. Л. Барто, но эти стихи, к сожалению, меньше известны современ-

ным детям, чем ее стихотворения для самых маленьких о бычке, зайчике, мишке и Танечке. В стихотворениях «Ревность», «Боюсь я», «Надюша», «Несли мы облако с собой», «Разочарованный», «Если вы ему нужны» звучит резкая критика в адрес персонажей, применяется прием саморазоблачения персонажа. Так, в стихотворении «Несли мы облако с собой» ребята, навещаая подругу Наденьку, несут ей букет голубой сирени, а она говорит, что любит торт и была бы ему очень рада, чем и заслуживает осуждающую авторскую оценку в финале: «Ну, Наденька, ну, скромница» [13]. Средством создания сатирического могут стать и риторические вопросы. Так, риторический вопрос: «А почему такой он важный?» – вынесен в название стихотворения и в финале дается парадоксальный ответ: «Потому, что он бумажный». Сатирическое начало смягчается, сменяется легкой иронией, если описываемые недостатки не приносят вреда окружающим, а являются, скорее, особенностями персонажей. Так, в стихотворении «Болтуня» героиня – староста, активистка, которая множеством повторов в стихотворении строчек, характеризующих ее, убеждает читателя, что не надо следовать ее примеру: *«Что болтуня Лиди, мол, / Это Вовка выдумал. / А болтать-то мне когда? / Мне болтать-то некогда! // Драмкружок, кружок по фото, / Хоркружок – мне петь охота, / За кружок по рисованью / Тоже все голосовали»* [14].

Стихотворение Р. Миннулина «Бик эйбэт минем эшлэр!» («Хороши мои дела!») написано в форме монолога. Монолог, риторические вопросы в данном стихотворении усиливают художественное и комическое настроение произведения.

Для того чтобы полнее раскрыть чувства героя-повествователя, автор намеренно выбирает лирическую форму. Образ ребенка создается с помощью лексических, фразеологических, ритмических интонаций, синтаксических средств: *«Сез торасыз да сорыйсыз: / „Эшлэр ничек бара соң?“ / Ничек барсын? Эйбэт бара! / Эйбэт бармый карасын! / ... Кичә футбол уйнаганда / Ертып кайттым күлмәкне. / ... Әллә кәңфит ашаганга, / Сызларга итә теишләр... / Шуларны уйламагада, / Бик эйбэт минем эшләр!»* [15, с. 88]. – *«Вы каждый раз спрашиваете: „Как идут мои дела?“ Как же? / Все идет неплохо! Пусть только попробует, идти плохо! / ... Вчера, когда играл в футбол / Разорвал рубашку. / ... Может быть, потому, что ел конфеты, / Побаливают зубы... / Если не думать об этом, / Так, хороши мои дела!»*

3. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Гнозис. Издательская группа «Прогресс», 1992. 272 с.
4. Лук А. Н. Юмор, остроумие, творчество. М.: Искусство, 1997. 184 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
6. Попова С. И. Эмоциональное благополучие ученика как проблема школьного воспитания. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-uchenika-kak-problema-shkolnogo-vospitaniya> (дата обращения: 23.05.2023).
7. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1 С. 67–87.
8. Кукушкин Р. Канатлы дөнья. Казан: Татар. кит нәшр., 1984. 184 б.
9. Галиев Ш. Балалар өчен шигырьләр. Казан: Татар. кит. нәшр., 1987. 296 б.
10. Заболоцкий Н. А. Собрание сочинений: в 3-х т. М.: Худ. лит., 1983. Т. 1. Столбцы и поэмы 1926–1933. Стихотворения разных лет. 1983. 653 с.
11. Вайнер Б. Г. Бегемоты, тут не ходят! Стихи, сказки, переводы. Казань: Татар. Кн. Изд-во, 2021. 159 с.
12. Паровозъ: детский литературный альманах-навигатор / под. ред. С. В. Василенко, В. П. Хамидуллиной. 2021. № 12. 272 с.
13. Барто А. Л. Стихотворения. URL: <https://barto.su> (дата обращения: 25.05.2023).
14. Барто А. Л. Болтунья // Культура РФ. URL: <https://www.culture.ru/poems/105/boltunya> (дата обращения: 25.05.2023).
15. Миңнуллин Р. Дөньядагы иң зур алма. Казан: Татар. кит. нәшр., 1992. 144 б.
16. Мингазова Л. И. Прошедшие сквозь века... Germany, Saarbrücken: изд. Palmarium academic publishing, 2012. 255 с.
3. Lotman, Yu. M. (1992). *Kul'tura i vzryv* [Culture and Explosion]. 272 p. Moscow, Gnozis. Izdatel'skaya gruppа "Progress". (In Russian)
4. Luk, A. N. (1997). *Yumor, ostroumie, tvorchestvo* [Humor, Wit, Creativity]. 184 p. Moscow, Iskuststvo. (In Russian)
5. Rubinshtein, S. L. (2000). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. 712 p. St. Petersburg, Piter. (In Russian)
6. Popova, S. I. *Emotsional'noe blagopoluchie uchenika kak problema shkol'nogo vospitaniya* [Students' Emotional Well-Being as a Problem of School Education]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnoe-blagopoluchie-uchenika-kak-problema-shkolnogo-vospitaniya> (accessed: 23.05.2023). (In Russian)
7. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. (2017). *Motivatsionnye profili kak prediktory samoregulyatsii i akademicheskoi uspešnosti studentov* [Motivational Profiles as Predictors of Self-regulation and Academic Success of Students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. No. 1, pp. 67–87. (In Russian)
8. Kukushkin, R. (1984). *Kanatly døn'ya* [A World of Birds]. 184 p. Kazan, Tatar. kit nәshr. (In Tatar)
9. Galiev, Sh. (1987). *Balalar өчен shigyrlär* [Poems for Children]. 296 p. Kazan, Tatar.kit.nәshr. (In Tatar)
10. Zabolotskii, N. A. (1983). *Sobranie sochinenii: v 3-kh t.* [Collection of Works: In 3 Vol.]. 653 p. Moscow, Khud. lit. T. 1. Stolbtsy i poetry 1926–1933. *Stikhotvoreniya raznykh let*. (In Russian)
11. Vainer, B. G. (2021). *Begemoty, tut ne khodyat! Stikhi, skazki, perevody* [Hippos Don't Walk Here! Verses, Fairy Tales, Translations]. 159 p. Kazan', Tatar. Kn. izd-vo. (In Russian)
12. "Parovoz": *detskii literaturnyi al'manakh-navigator* (2021) ["Parovoz": A Children's Literary Almanac-Navigator]. Pod. red. S. V. Vasilenko, V. P. Khamidullinoy. No. 12. 272 p. (In Russian)
13. Barto, A. L. *Stikhotvoreniya* [Verses]. URL: <https://barto.su> (accessed: 25.05.2023). (In Russian)
14. Barto, A. L. *Boltun'ya* [The Chatterbox]. *Kul'tura RF*. URL: <https://www.culture.ru/poems/105/boltunya> (accessed: 25.05.2023). (In Russian)
15. Miñnullin, R. (1992). *Døn'yadagy iñ zur alma* [The Biggest Apple in the World]. 144 p. Kazan, Tatar.kit.nәshr. (In Tatar)
16. Mingazova, L. I. (2012). *Proshedshie skvoz' veka.../Through the Ages...*. 255 p. Germany, Saarbrücken: izd. Palmarium academic publishing. (In Russian)

References

The article was submitted on 04.06.2023
Поступила в редакцию 04.06.2023

Мингазова Ляйля Ихсановна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
Leila69@inbox.ru

Mingazova Lyailya Ikhsanovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
Leila69@inbox.ru

Сайфулина Флера Сагитовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
fsaifulina@mail.ru

Галимуллина Альфия Фоатовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
alfiya_gali100@mail.ru

Saifulina Flera Sagitovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
fsaifulina@mail.ru

Galimullina Alfiya Foatovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
alfiya_gali100@mail.ru

УДК 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-161-166

ТВОРЧЕСТВО АЛЕНА КАРИМОВОЙ В КОНТЕКСТЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ ТАТАРСТАНА

© Эльвира Нагуманова

ALENA KARIMOVA'S WORK IN THE CONTEXT OF RUSSIAN- LANGUAGE POETRY OF TATARSTAN

Elvira Nagumanova

Based on the material of translations and original poems by Alena Karimova, the article identifies the characteristic features of the creative method of the Russian-speaking poetess, whose work can become an example of the continuity actualization of two languages and cultures. The purpose of the article is to describe the characteristic features of the creative method of the author, whose poems are an example of acceptance and reflection of the unique features characterizing two cultures. The translations of the Tatar poet Suleyman (Suleymanov Dzhavdet Shevketovich) into Russian allow us to conclude the dialogic relationship between "ours" and "theirs". On the one hand, Karimova's translations are characterized by an adequate transfer of the Tatar poetics into Russian; on the other hand - by their entry into the modern Russian literary context, which leads to a change in the semantic and emotional-evaluative content of Suleyman's works.

Karimova's original work is an example of harmony and complementarity of different cultural layers. The lyrical heroine of the poetess shows involvement both in her native (Tatar) and Russian culture, bearing the features of transcultural consciousness.

In the course of the analysis of the poetess's translations and lyrical works, we concluded that Karimova's original lyrical poetry overcomes different cultural meanings, the poetess's translations become an example of the original work concretization, the transformation of the emotional and semantic component of the text. The article establishes the identification of the poetess's translated works with the forms familiar to Russian literature.

Keywords: Alena Karimova, translation, Russian literature, poetic, transcultural consciousness

В статье на материале переводов и оригинальных стихотворений Алены Каримовой делается попытка обозначить характерные особенности творческого метода русскоязычной поэтессы, чье творчество может стать примером актуализации континуальности двух языков и культур. Цель статьи – описать характерные особенности творческого метода автора, стихи которого являются примером приятия и отражения уникальных особенностей двух культур. Рассмотрение переводов татарского поэта Сулеймана (Сулейманова Джавдета Шевкетовича) на русский язык позволяет сделать вывод о диалогических отношениях между «своим» и «чужим». С одной стороны, переводы Каримовой характеризуются адекватной передачей поэтики татарского стихотворения на русский язык, с другой – вхождением их в современный российский литературный контекст, что приводит к изменению смысловой и эмоционально-оценочной наполненности произведений Сулеймана. Оригинальное творчество Каримовой – пример существования в согласии и взаимодополнительности разных культурных пластов. Лирическая героиня поэтессы проявляет причастность как к родной (татарской) культуре, так и русской, несет в себе черты транскультурного сознания. В ходе анализа переводов и лирических произведений поэтессы сделан вывод о том, что в оригинальной лирике Каримовой проявляется преодоление между разными культурными смыслами, переводы поэтессы становятся примером конкретизации оригинального произведения, трансформации эмоциональной и смысловой составляющей текста. Установлена идентификация переводных произведений поэтессы с привычными для русской литературы формами.

Ключевые слова: Алена Каримова, перевод, русская литература, поэтика, транскультурное сознание

Для цитирования: Нагуманова Э.Ф. Творчество Алены Каримовой в контексте русскоязычной поэзии Татарстана // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 161–166. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-161-166

Многие современные русскоязычные поэты серьезно занимаются переводами с татарского языка на русский. Назовем лишь некоторые имена: Лилия Газизова, Алена Каримова, Вера Хамидуллина. В частности, Л. Газизова отмечает, что «для русскоязычных поэтов перевод становится одной из форм причастности к татарскому языку и татарской культуре» [1, с. 14]. Через переводы происходит возвращение к национальной стихии, к традициям родной (татарской) литературы.

Рассмотрим особенности воплощения феномена культурного пограничья в оригинальных и переводных текстах современной поэтессы Алены Каримовой (Алии Каюмовны Каримовой; род. 1976). Каримова является автором нескольких книг, среди которых стоит выделить «Другое платье» (Казань, 2006), «Холодно-горячо» (Казань, 2015), «Вересковая пустошь» (Москва, 2016), а также многочисленных переводов с татарского языка. В частности, назовем ряд поэтов, чьи стихи переводит Каримова: Радиф Гаташ, Ркаиль Зайдулла, Сулейман, Равиль Файзуллин, Луиза Янсуар и др. Сама Алена Каримова в статье «Перевод как священная обязанность» приходит к той же мысли, что и Лилия Газизова: «...среди переводчиков татарской литературы абсолютное большинство – этнические татары – поэты и писатели, которые сами пишут на русском языке. Это объяснимо, ведь многие из них понимают перевод <...> как некую духовную обязанность перед национальным языком, перед культурой предков» [2, с. 35–36].

Как видно из слов поэтессы, современные русскоязычные поэты стремятся сохранить связь с родной литературой именно через переводы. Причем уровень владения родным, татарским, языком у каждого из поэтов разный. Многие современные переводчики работают с подстрочником, сама Алена Каримова в интервью отмечает, что она – билингв, то есть знает татарский язык, но для общения со своим читателем выбирает русский язык.

Владение родным (татарским) языком позволяет ей создавать переводы, не прибегая к подстрочнику. Большинство ее переводов отличается глубокое проникновение в структуру оригинального произведения, умение подбирать слова и выражения русского языка, наиболее близкие по духу к татарскому стиху.

В данной статье мы обращаемся к двум переводам стихотворения татарского поэта Сулейма-

на (Сулейманова Джавдета Шевкетовича). Причем качество переводов отличается.

Рассмотрим перевод стихотворения Сулеймана «...Ә тормыш – көтүче курае».

«... Ә тормыш – көтүче курае, / Көйли көй көтүләр жасна, / Юк башы бу моңлы көенең, / Гел шулай агылыр тоела. // Кояшны офыклар йотканда / Жәелгәч жәйләүгә кич-энгәр, / Курай чак хәятыен сагынып, / Учакта сүрелә ут-күмер. // Язымышлар чыбыркы уйната, / Шарт та шырт яңгырый әмерләр. / ... Чыбыркы шартлаудан кыскарак / Язымышка үрелгән гомерләр, / Мәңге дип уйлаган гомерләр...» [3, с. 13]. – «Жизнь – пастуший негромкий курай – / Ублажает мелодией стадо .../ Ни конец ей не виден, ни край: / Будет вечно стремиться куда-то. // Сумрак ночи на пастбище лег, / Солнца диск горизонтом проглочен, Засыпает в костре уголек – / Был кураем – но век его кончен. // А судьбина, кнутом свысока / Громко шелкакая, шлет приказанья. / ... Но короче мгновенья щелчка / Жизнь, сплетенная с ней, оказалась. / Жизнь, что вечной когда-то казалась...» [4, с. 17].

Перевод данного стихотворения наиболее полно передает творческие установки самой Алены Каримовой. По ее мнению, переводчик не должен стремиться «украшать» текст, создавая перевод, а стараться передать на другом языке содержание стихотворения, а также по максимуму сохранять формальные особенности оригинального произведения. Если проследить перевод отдельных строк представленного выше стихотворения Сулеймана, то можно заметить, что некоторые из них переведены практически дословно, добавления и замены отдельных слов и выражений связаны с лексическими и стилистическими особенностями двух языков.

Мотив быстротечности жизни в произведении татарского поэта передается через оборот «чыбыркы шартлаудан кыскарак» («короче щелчка кнута»), в переводе – «но короче мгновенья щелчка». Здесь присутствует характерный для восточного мировосприятия мотив мгновения. Так, А. Шimmel в книге «Мир исламского мистицизма», рассуждая о значении мгновения в суфизме, замечает: «<...> суфия, который полностью ему (времени. – Э. Н.) отдается и принимает посланное Богом, не думая о настоящем, прошлом или будущем, называли *ибн ал-вакт*, сыном этого мгновения» [5, с. 107]. Человек в этом мире погружен в мгновение, миг несет в себе частицу вечного, и достижение «вечного сейчас» становится важным началом в понимании человеческого бытия. Действительно, такое понима-

ние мига-вечности весьма близко Сулейману, которого отличает особый философский взгляд на человека и его существование. Только через приятие отдельных мгновений жизни можно достичь высшего понимания сути мироздания. В переводе этого ощущение значимости мига в жизни индивида, а также ощущение быстротечности жизни передано полностью.

Однако некоторые стихотворения Сулеймана сложны для воспроизведения на русском языке, причины связаны прежде всего с особым характером мировосприятия татарского поэта. А. М. Галиева и А. А. Аминова в статье «Метафорические образы времени в поэтическом творчестве Сулеймана» пишут «о метаязыковом характере творчества Сулеймана, когда языковое и математическое мышление образуют имманентную систему зависимостей, обеспечивающую органичный переход от формы к содержанию и от содержания к форме» [6, с. 24].

Проиллюстрируем перевод еще одного стихотворения Сулеймана, являющегося посвящением татарскому певцу Хайдару Бигичеву.

«Ап-ак карлар / явып үтте жиргә, / Ак кәфенгә төрөп / сары көзне. / Ап-ак карлар жәеп / эзләренә / Искәрткәндер, ахры, / Тәңре / безне. // Яп-якты Ай / йөзде кичә күктә, / Кичәге Ай / бүген – кара тамчы. / ... Күк катына алды / язмыш-лачын / Көмеш телле / мишәр сандугачын ...» [3, с. 74]. – «Белым-белы пустынные снега... / Окрестности безбрежно-безысходны, / Как будто саван – долгие шелка – / Окутал тело осени холодной. // ... То знак Господний явлен был с небес, / След Мастера на тонкой ткани снега... // Еще вчера луна – фонарь чудес – / Светилась счастьем в темном лоне неба... / А вот теперь как черная дыра, / Как будто капля с негатива жизни, / Висит она, печальна и стара, / Беззвучной тенью над землей отчизны... // Но соловья серебряное пенье / Вплело в века звучание мгновенья...» [4, с. 83].

Стихотворение на татарском языке весьма лаконично, буквально в четырех предложениях передается глубина трагедии человека, потерявшего близкого. Контрастность проявляется на цветовом и звуковом уровнях. В первой строфе преобладает белый цвет, во второй – на смену белизне и чистоте приходит чернота. Этот цвет символизирует глубокую печаль, затаившуюся в душе автора.

У Сулеймана на первый план выходят приметы предметной реальности, которые позволяют ему уходить от привычных штампов и хрестоматийных метафор. Образная система его произведения тяготеет к семантической многослойности, это приводит также к потенциальной возможности разных интерпретаций стихотворения. Татарский литературовед Т. Галиуллин подчерки-

вал, что «важнейшее свойство творчества поэта – метафоричность» [7]. Сулейман в стихотворениях создает удивительные по глубине и философской наполненности метафорические образы, не перегруженные описанием, но требующие от читателя активной творческой установки. Понять многие произведения татарского поэта с первого прочтения сложно, потому что он избегает открытых установок, его поэтическая мысль завуалирована.

Выделим ряд особенностей стихотворения Сулеймана «Ап-ак карлар». Поэт отбрасывает все лишнее, сосредоточиваясь лишь на значимых моментах («Ап-ак карлар / явып үтте жиргә, / Ак кәфенгә төрөп / сары көзне». – «Белые снега / покрыли землю / в белый саван / закутывая желтую осень» (здесь и далее подстрочный перевод наш. – Э. Н.)), образы, созданные Сулейманом, не перегружены описанием («Кичәге Ай / бүген – кара тамчы». – «Вчера месяц / сегодня – черная капель»), в то же время они подталкивают читателя к сотворчеству. Поэт наделяет небеса признаком тверди («Күк катына алды». – «Забрала в твердь небесную»), что в принципе соответствует религиозным представлениям.

Многие переводчики, сталкиваясь с неповторимыми метафорами Сулеймана, с его уникальным идиостилем, упрощают его стихи, делают их открытыми для читателей. Этого не избежала и Каримова. Как раз перевод этого стихотворения вновь позволяет нам вспомнить о непереводимом в переводе.

В свое время Наталия Автономова, рассуждая о европейском «Словаре непереводимостей», писала: «... столкновение с непереводимым мобилизует силы и позволяет <...> переходить ко все более тонкой рефлексии – по поводу текста, сопротивление которого мы чувствуем, и по поводу собственной работы с текстом, ее приемов и операций» [8, с. 623]. Именно «столкновение с непереводимым» дает возможность переводчику в полной мере проявить талант интерпретатора, ведь непереваемость прежде всего связана с областью ментального, с индивидуальным созданием переводимого поэта. Как раз непереваемое может выступать в роли одного из ключевых терминов, обозначающих национальную идентичность.

Алена Каримова продемонстрировала свое прочтение данного стихотворения и свое уникальное образное мышление. Каждая строка оригинала приобретает дополнительные смыслы: простая констатация того, что выпал снег, который будто саваном укутал осень, превращается в развернутую поэтическую мысль (к примеру,

«Белым-белы пустынные снега.../ Окрестности безбрежно-безысходны»).

Интересна интерпретация последней строфы переводчиком: за счет добавления отдельных выражений «луна – фонарь чудес», «капля с негатива жизни», «печальна и стара», «беззвучной тенью» происходит расширение внутреннего пространства текста на русском языке. Прежде всего подобное наполнение внутренней структуры стиха татарского поэта нарушает гармонию между ее частями. Стих Сулеймана, отличающийся лаконичностью и емкостью образов, «расплывается», он обретает новое звучание на языке перевода. Такой перевод приводит к появлению произведения на русском языке, обладающего не меньшей поэтической силой, чем оригинал, однако весьма далекого от стихотворения Сулеймана, и по нему мы не можем судить о поэтике татарского автора.

Представленные примеры переводов Каримовой позволяют подчеркнуть, что перед нами поэт, обладающий своим неповторимым голосом, способный создавать произведения, не уступающие по силе воздействия на читателя от оригинала. Переводчик не боится экспериментировать, ее стихотворения на русском языке обладают не меньшей поэтической ценностью, чем оригиналы.

Обратимся к оригинальной лирике Алены Каримовой.

К творчеству Алены Каримовой возможен подход с позиции транскulturации. Как отмечает М. В. Тлостанова, транскulturация «основывается на культурном полилоге, в котором, однако, не должно происходить полного синтеза, слияния, полного культурного перевода, где культуры встречаются, но не сливаются...» [9, с. 8]. Уже в переводах мы могли видеть взаимодействие двух типов культур в творческом сознании поэтессы.

У Каримовой, в отличие от Равиля Бухараева, которого она называет своим учителем, нет тех мучительных переживаний о собственной идентичности, о которых неоднократно писали исследователи (в частности, В. Р. Аминева и А. Ф. Галимуллина). В ее стихах уживаются два мира: христианский и мусульманский, о чем говорят строки из самих стихотворений. Приведем лишь некоторые:

«Боже ты мой, забирай слова – / кому этот шум зачем. / Казань-река и река Москва / вписались в сплетенье схем» („Боже ты мой...“) [10, с. 46]. – «Ведь легко на уровне Эвереста / затеряться в небе под Рождество („Как безмозглая рыба...“»)» [Там же, с. 77].

Сборник «Вересковая пустошь» открывает стихотворение под названием «Кереметь». Кереметь – это священная роща народов Поволжья (марийцев, чувашей, мордвы (эрзя и мокши)). Стихотворение проникнуто духом язычества («бродят в деревне мертвых / духи священной рощи»), а завершается мыслью о необходимости найти путь к свету: «духи священной рощи, / в сущности, просто души, / души людей, которых / так никто и не спас» [Там же, с. 9]. Этот свет несет в себе религия, не важно, какая конкретно, но она выводит язычников к спасению.

Но вот еще один сборник – «Другое платье» – и стихотворения, посвященные бабушке («Моей давани», «Жизнь забывается помаленьку»). В стихотворение («Моей давани») лексемы «давани», «балам», «зур рахмат» включены как маркеры родной культуры. Как и у других русскоязычных поэтов (к примеру, Альбины Абсаямовой, Лилии Газизовой), родное пространство ассоциируется с образом бабушки.

Стихотворение «Моей давани» пронизано чувством одухотворенности от соприкосновения с тем светом, который исходит от близкого человека. Давани выступает в окружении примет реального быта, поэтому и те вопросы, которые внучка не успела задать ей, кажутся самыми простыми: «сколько надо картошин в суп», «где вернее брод через речку глупую Черемшан?». Образ бабушки неотделим от реалий деревенской жизни со своими знаковыми приметами (озеро, кузовок с ягодами, коза и пр.). Причем бросается в глаза то, что многие современные русскоязычные поэтессы связывают образ бабушки с бытом. Так, к примеру, представлен рай в стихотворении Альбины Абсаямовой:

«В раю мне тринадцать. Там бабушка варит плов...» [11].

Слова *эби*, *дәү эни* в сознании татарского народа тесно связано с образом Ак эби (белая (чистая) бабушка) – героиней повести А. Еники «Невысказанное завещание». Этот архетипический образ в татарской литературе символизирует единство с родом, нацией. Молодые поэтессы это улавливают и отражают в стихах, причем стараясь акцентировать внимание на связи поколений. В посвящении бабушке Алена Каримова соединяет четыре поколения семьи: бабушка (давани), сама лирическая героиня, ее мать, сын, у которого уже своя давани, и слова благодарности звучат в адрес той, которая их окутывала своим теплом и любовью («Дорогая, это и есть семья? / Зур рахмат. Спасибо тебе за них») [12]. В этом стихотворении бросается в глаза то, что

поэтесса сначала произносит слова благодарности на татарском языке, затем на русском. Иначе быть не может, если она посвящает произведение своей бабушке.

Так подчеркнуто единство рода и неиссякаемость связи между разными поколениями. Причем связь нации сохраняется за счет того, что память хранит самые лучшие страницы прошлого и формирует незабываемое пространство родной культуры. Поэтесса создает особый микрокосм, объединяющий ее близких, и в нем гармонично существует сама лирическая героиня. Это пространство несет в себе приметы татарской ментальности. «Татарскость» передается и через использование отдельных слов: «балам», «давани», «зур рахмат». Именно бабушка является хранительницей духовной культуры мусульманского мира, поэтому лирическая героиня стихотворения «Жизнь забывается помаленьку» и восклицает: «я научусь» «дом возвести на любых руинах» [Там же], как бабушка. Связь поколений не нарушена, поэтому ей удастся это сделать, также удастся передать сыну заветы «своей давани». В этом стихотворении воспоминания о бабушке поэтесса связывает с приметами реального исторического времени, в ее снах бабушка молода и на дворе 1905 год. Поэтому и важна параллель между лирической героиней и человеком, перенесшим на плечах тяготы революций и войн, отсюда и сомнения по поводу собственных возможностей, так как мы «из другой – бестолковой – глины».

Как видно из приведенных примеров, русскоязычная поэтесса свободно вмещает в себя две культуры. В переводческой практике ею выдержаны те принципы, о которых она писала в статье «Перевод как священная обязанность» [2, с. 37]. Прежде всего это касается поэтического таланта переводчика и знания в совершенстве языка, с которого осуществляется перевод, и языка принимающей культуры. Поэтому большинство ее переводов татарской лирики отличается близостью к оригиналу. Что касается отклонений от стихотворений Сулеймана, это можно объяснить сложностью передачи на русском языке стиля поэта, обладающего особым абстрактным математическим мышлением. Переводчик вынужден вступать в сотворчество с татарским поэтом, расширяя возможности диалогической природы художественного текста. Переводы Каримовой представляют собой не только «сотворчество понимающих» (М. М. Бахтин), они являются примерами погружения в стихию родного языка, нахождения потенциальных возможностей в стихии родной культуры. Переводческая интенция развивается в направлении

большей индивидуализации сознания лирического субъекта. Переводы Каримовой иллюстрируют разные варианты синтеза «своего» и «чужого» в процессе вхождения татарской лирики в российский литературный контекст.

Оригинальное же творчество А. Каримовой несет в себе приметы транскультурного художественного сознания, она включает в тексты маркеры русской и татарской культур, которые взаимодействуют в рамках художественного целого, но не смешиваются. Примеры, взятые из ее стихов, подтверждают эту мысль. Современная поэтесса свободно ориентируется в пространстве русской и родной (татарской) культур, большинство ее лирических произведений построены на «курсировании» между разными культурными традициями.

Список источников

1. Газизова Л.Р. Лирика Г. Тукая в переводах на русский язык: история и поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2022. 22 с.
2. Каримова А. Перевод как священная обязанность // Казанский альманах. 2014. № 12. С. 34–43.
3. Сөләйман. Вакыт касәсе: Поэма һәм шигырьләр. Казан: Мәгариф-Вакыт, 2014. 111 с.
4. Сулейман. Знаки времен: Поэма и стихи. Казань: Магариф-Вакыт, 2014. 127 с.
5. Шиммель А. М. Мир исламского мистицизма / пер. с англ. Н. И. Пригариной, А. С. Раппопорт. М.: Алетея, Энигма, 2000. 416 с.
6. Галиева А. М., Аминова А. А. Метафорические образы времени в поэтическом творчестве Сулеймана // Филология и культура. Philology and culture. 2020. № 2 (60). С. 18–26.
7. Галиуллин Т. Шагыйрь Жәүдәт Сөләйманнын ижат портреты. URL: <http://www.kazanutlary.ru/publichistika/item/691-s%D3%A9%D3%99yman> (дата обращения: 14.04.2023).
8. Автономова Н. С. Познание и перевод: опыты философии языка. М.: РОССПЭН, 2008. 702 с.
9. Глостанова М. В. Транскультурация как новая эпистема эпохи глобализации // Вестник РУДН. Серия: Философия. 2006. № 2 (12). С. 5–16.
10. Каримова А. Вересковая пустошь. Сборник стихотворений. Казань, 2016. 80 с.
11. Абсальмова А. Стихи. URL: <http://absalyamova.ru/article/58/> (дата обращения: 12.04.2023).
12. Каримова А. Другое платье: Стихи; предисл. Р. Бухараева. Казань: Татар. кн. изд-во, 2006. 127 с. URL: <https://tatkniga.ru/upload/oldbook/pdf/2343.pdf>

References

1. Gazizova, L. R. (2022). *Lirika G. Tukaya v perevodakh na russkii yazyk: yi poetika: avtoref. dis. ... kandidata filologicheskikh nauk:10.01.02* [Lyrical Poetry of G. Tukay in Translations into Russian: History and

Poetics: Ph.D. Thesis Abstract]. Kazan', 22 p. (In Russian)

2. Karimova, A. (2006). *Drugoe plat'e: Stikhi; predisl. R. Bukharaeva* [Another Dress: Poems]. 127 p. Kazan', Tatar. kn. izd-vo. URL: <https://tatkniga.ru/upload/oldbook/pdf/2343.pdf>. (In Russian)

3. Səleiman (2014). *Vakyt kasəse: Poema һәм shıgyr'lar* [The Cup of Time: A Poem and Verses]. 111 p. Kazan, Məgarif-Vakyt. (In Tatar)

4. Suleiman (2014). *Znaki vremen: Poema i stikhi* [Signs of the Times: A Poem and Verses]. 127 p. Kazan', Magarif-Vakyt. (In Russian)

5. Shimmel', A. M. (2000). *Mir islamskogo mistitsizma* [The World of Islamic Mysticism]. Per. s angl. N. I. Prigarinoi, A. S. Rappoport. 416 p. Moscow, Aleteia, Enigma. (In Russian)

6. Galeeva, A. M., Aminova, A. A. (2020). *Metaforicheskie obrazy vremeni v poeticheskoy tvorchestve Suleimana* [Metaphorical Images of Time in the Poetic Work of Suleiman]. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*. No. 2 (60), pp. 18–26. (In Russian)

7. Galiullin, T. *Shagyir' Жәүдәт Сәләиманның иҗат портреты*. [A Creative Portrait of the Poet Javdet

Suleymanov]. URL: <http://www.kazanutlary.ru/publichistika/item/691-s%D3%A9l%D3%99yman> (accessed: 14.04.2023). (In Tatar)

8. Avtonomova, N. S. (2008). *Poznanie i perevod: opyty filosofii yazyka* [Cognition and Translation: Experiences of the Philosophy of Language]. 702 p. Moscow, ROSSPEN. (In Russian)

9. Tlostanova, M. V. (2006). *Transkul'turatsiya kak novaya epistema epokhi globalizatsii* [Transculturation as a New Episteme of the Era of Globalization]. *Vestnik RUDN. Seriya: Filosofiya*. No. 2 (12), pp. 5–16. (In Russian)

10. Karimova, A. (2016). *Vereskovyya pustosh'. Sbornik stikhotvorenii* [The Heath. Collection of Poems]. 80 p. Kazan'. (In Russian)

11. Absalyamova, A. *Stikhi* [Poems]. URL: <http://absalyamova.ru/article/58/> (accessed: 12.04. 2023). (In Russian)

12. Karimova, A. (2014). *Perevod kak svyashchennaya obiazannost'* [Translation as a Sacred Duty]. *Kazanskii al'manakh*. No. 12, pp. 34–43. (In Russian)

The article was submitted on 09.06.2023

Поступила в редакцию 09.06.2023

Нагуманова Эльвира Фирдавильевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ehlviran@yandex.ru

Nagumanova Elvira Firdavilevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ehlviran@yandex.ru

УДК 82.09

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-167-172

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В НЕИСТОРИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ ЕВГЕНИЯ ВОДОЛАЗКИНА

© Татьяна Прохорова

FEATURES OF FUNCTIONING OF HISTORICAL DISCOURSE IN NON- HISTORICAL PROSE BY EVGENY VODOLAZKIN

Tatyana Prokhorova

The works of E. Vodolazkin, who invariably refers to the historical past in his works, nevertheless defining his prose as “unhistorical”, allow us to raise the question of their specifics with regard to historical discourse functioning. Our analysis is based on E. Vodolazkin’s novels of the 2000s, starting with “Solovyov and Larionov” and up to the latest one – “Chagin”. The aim of the analysis is to consider the writer’s prose as an integral artistic system, which is based on his religious and moral concepts. It is established that in the “big” and “small” history, Vodolazkin is interested in the things that tend to be repeated, that are somehow connected with the moral formation of a personality. The article explores the features of the embodiment of the idea characteristic for the writer: the priority of personal history over universal history, since only the former possesses a spiritual and moral purpose. We reveal the forms of artistic refraction of the spiral-shaped Christian model of time-eternity, formed in the Middle Ages, in Vodolazkin’s prose. From this perspective, we analyze the cross-cutting motifs, the principle of “similarities”, which organizes the system of images and determines the nature of intertextual connections, and the originality of the plot structure of his novels. The article proves that in the novels of Vodolazkin, the world picture is based on the combination of a “view from above”, which makes it possible to understand what is eternal and what is temporary, and a “close-up”, presenting simple phenomena of the earthly world in a stereoscopic image reminding of the eternal. The shift of the emphasis on the details of private existence, the importance of sensory perception of the world, most vividly embodied in the chapters devoted to childhood and found in all the writer’s novels, allows us to conclude that the features of the historical discourse functioning in Vodolazkin’s artistic system are determined by his appeal, so to speak on a new spiral turn, not only to the medieval concepts of time, but also to the experience of sentimentalism.

Keywords: E. Vodolazkin, historical discourse, novel, motive, spiral model, Middle Ages, sentimentalism

Творчество Е. Водолазкина, неизменно обращающегося в своих произведениях к историческому прошлому и тем не менее определяющего свою прозу как «неисторическую», позволяет поставить вопрос о специфике функционирования в ней исторического дискурса. Материалом изучения являются романы Е. Водолазкина 2000-х годов, начиная с «Соловьева и Ларионова» и до последнего на сегодняшний день «Чагина». Анализ подчинен задаче рассмотрения прозы писателя как целостной художественной системы, в основании которой лежит его религиозно-нравственная концепция. Установлено, что в «большой» и в «малой» истории Водолазкина интересует то, чему свойственно повторяться и что так или иначе связано с нравственным формированием личности. В статье исследуются особенности воплощения характерного для писателя представления о приоритете персональной истории над всеобщей, поскольку только первая из них имеет духовную и нравственную цель. Выявляются формы художественного преломления в прозе Водолазкина сформировавшейся в Средневековье христианской модели времени-вечности, напоминающей спираль. Под этим углом зрения рассматриваются сквозные мотивы, принцип «подобий», организующий систему образов, определяющий характер интертекстуальных связей, своеобразие сюжетно-композиционной структуры анализируемых романов. Доказывается, что картина мира в романах Водолазкина строится на совмещении «взгляда сверху», позволяющего понять, что есть вечное, а что временное, и «крупного плана», дающего возможность представить в стереоскопическом изображении простые явления земного мира, в которых выражено напоминание о вечном. Наблюдение о смещении акцента на детали частного существования, о значимости сенсорного восприятия мира, наиболее ярко воплощенного в главах о детстве, присутствующих во всех романах писателя, позволило прийти к выводу, что особенности функционирования исторического

дискурса в художественной системе Водолазкина определяются его обращением, так сказать, на новом витке спирали, не только к средневековой концепции времени, но и к опыту сентиментализма.

Ключевые слова: Е. Водолазкин, исторический дискурс, роман, мотив, модель спирали, Средневековье, сентиментализм

Для цитирования: Прохорова Т.Г. Особенности функционирования исторического дискурса в неисторической прозе Евгения Водолазкина // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 167–172. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-167-172

Первые десятилетия XXI века ознаменовались активизацией интереса к исторической тематике в современной литературе. Исторический дискурс в том или ином виде сегодня присутствует и в массовой, и в немассовой литературе. Отсюда и разнообразие художественных индивидуальностей писателей, обращающихся к историческому прошлому в своих произведениях. Особое место в этом ряду принадлежит Евгению Водолазкину. Ученый-медиевист, прозаик, драматург, мемуарист, в каждой сфере своей деятельности он обращается к прошлому. Это и Древняя Русь, и трагические катаклизмы XX века, и переломные события истории современной. Цель данного исследования – выяснить особенности функционирования исторического дискурса в романах Е. Водолазкина 2000-х годов, начиная с «Соловьева и Ларионова» (2009), принесшего автору известность, до последнего на сегодняшний день «Чагина» (2022).

Важно учитывать, что проза писателя представляет собой целостную художественную систему. Каждый его роман, сохраняя свою неповторимость, связан с предшествующим. В центре внимания писателя неизменно находятся такие понятия, как время, вечность, память. Данное обстоятельство требует выявления в рамках заявленной темы основных принципов работы этой системы, прояснения приемов и форм воплощения авторской концепции времени.

Анализируя отдельные романы писателя, исследователи не раз указывали на совмещение в них линейной и нелинейной временных моделей, на одномоментность существования событий прошлого, настоящего и будущего в его прозе [1], [2]. Сам Е. Водолазкин неоднократно подчеркивал, что история волнует его «только как фон для персонального развития» [3]. Как справедливо было замечено в статье М. В. Бочкиной и М. М. Голубкова, посвященной анализу эстетической и философской системы романа «Авиатор», такой взгляд на историю связан с научной деятельностью писателя как ученого-медиевиста. Е. Водолазкин «привносит в собственную художественную практику» то, что ему близко в средневековой концепции, не признающей при-

чинно-следственных и временных связей, границ между «событиями „историческими“ и „неисторическими“» [4, с. 192].

При этом и в большой, и в персональной истории писателя неизменно интересует то, чему свойственно повторяться и что так или иначе связано с нравственным формированием личности. В самом, пожалуй, автобиографичном романе Водолазкина – «Брисбен» – выражена мысль, которую можно воспринять как одну из формул организации его художественного мира: «жизнь состоит из повторов и параллельных высказываний» [5, с. 159]. Ее воплощение мы наблюдаем практически в каждом его романе, что во многом определяет в них характер сквозных тем и мотивов, интертекстуальных связей, своеобразие сюжетно-композиционной структуры, особенности построения системы образов.

В ходе анализа романа Е. Водолазкина «Лавр» исследователи часто обозначают его пространственно-временную модель в виде круга [1], [6]. Выделенный нами мотив повторов, казалось бы, косвенно подтверждает это, однако, на наш взгляд, по отношению к прозе Е. Водолазкина это положение требует корректировки.

Начнем с «Соловьева и Ларионова», тем более что одним из главных героев здесь является историк. В заглавие произведения вынесены фамилии аспиранта Института российской истории Соловьева и объекта его диссертационной работы, генерала Белой армии Ларионова. При этом граница между событиями жизни генерала, умершего в конце пятидесятых годов XX века, и Соловьева, в то время еще не родившегося, размывается. Роман построен на целой системе повторов отдельных деталей, жизненных ситуаций, биографических фактов: оба главных героя – дети железнодорожников, железная дорога сыграла важную роль в их ощущении времени и пространства; оба занимаются изучением истории (работа генерала над мемуарами понимается им как «труд историка» [7, с. 129]), причем каждого из них прежде всего интересует история личности, вопросы жизни и смерти; оба испытывают «ощущение дежавю» [Там же, с. 42, 128–129]. Молодой историк снимает квартиру неподалеку

от того дома в Петербурге, где прошло детство генерала; исследовательский поиск привел аспиранта в те места, где завершилась военная карьера, а позже и жизнь его «подопечного»; в Крыму он встречается с людьми, которые лично знали Ларионова. А в конце романа неожиданно выясняется, что подруга детства Соловьева, та самая Лиза, которая выросла вместе с ним на безвестной станции 715 километр, является внучкой генерала Ларионова. И все же, несмотря на то что сюжетно-композиционная структура произведения наглядно демонстрирует *«силу связанности всего на свете»* [Там же, с. 254], в романе выражена мысль, что всякое подобие *«открывает иное измерение, намекает на истинную перспективу, без которой взгляд непременно уперся бы в стену»* [Там же, с. 22] (разрядка моя. – Т. П.).

Эта мысль о подобии уточняется в романе-житии «Лавр», действие в котором разворачивается в эпоху Средневековья. Устами старца Иннокентия здесь дается определение христианской модели времени-вечности, напоминающей спираль: *«Это повторение, но на каком-то новом, более высоком уровне», «С памятью о пережитом прежде. <...>»* [8, с. 376]. И далее дается очень важное уточнение: *«повторения даны для преодоления времени и нашего спасения»* [Там же, с. 377]. Эта идея варьируется и в других романах Водолазкина. К спасению его героев ведет нравственный и духовный поиск. На уровне системы образов идея спасения воплощается через мотив «подобий». В «Лавре» главный герой сознает себя то продолжением своего деда Христофора, то его погибшей возлюбленной Устины, за которую он должен прожить жизнь, искупая свою вину перед ней; в период хождений своеобразным «подобием» героя становится его спутник – итальянец Амброджо, после гибели которого он принимает его имя – Амвросий; наконец, современный фрагмент романа, где действие из Средневековья переносится в 70-е годы XX века, позволяет увидеть еще одно «подобие» главного героя – это историк Юрий Строев, пишущий диссертацию, посвященную раннему русскому летописанию.

«Подобия», намекающие на перспективу, в прозе Водолазкина нередко подчеркиваются через повтор имен. В этом плане следует особо выделить повторение имени Анастасия, которое мы встречаем и в «Лавре», и – дважды – в «Авиаторе». Значения этого имени – ‘воскресшая’, ‘бессмертная’, ‘возвращенная к жизни’ – указывают на один из ключевых сюжетобразующих мотивов прозы Водолазкина. Он воплощается в судьбах главных героев таких разных романов, как

«Лавр», «Авиатор», «Чагин». Этот мотив можно рассматривать как одно из воплощений все той же христианской модели спирали, обозначающей путь к спасению.

С мотивом возвращения к жизни, воскресения в творчестве Водолазкина тесно связан и другой сквозной, концептуально важный мотив – суда совести. Герои всех его романов неизменно ищут выход из замкнутого «круга». Потребность в искуплении греха, как и готовность простить, – способы его разомкнуть, превратив в спираль.

Стремление к «преодолению времени» проявляется и через интертекстуальные связи. Отсюда – появление в ряду «подобий» литературных и библейских персонажей. Так, у главного героя «Авиатора» их как минимум три: Лазарь, Адам и Робинзон Крузо. Жертва медицинского эксперимента по искусственному замораживанию живого человеческого организма, который проводился в лагере на Соловках в 1920-е годы, Платонов чудом выжил и воскрес в 1990-е. В результате Лазарь-Иннокентий одновременно оказывается и в роли Адама (он сознает себя единственным человеком своего времени), и в ситуации Робинзона, который учится жить, так сказать, с чистого листа.

В романе «Чагин», в котором принцип «подобий» объединяет не только главных, но и второстепенных, и даже эпизодических героев, в ряду библейских и литературных аллюзий особенно важны античные. Об этом говорит уже эпиграф – цитата из стихотворения И. Бродского «Одиссей Телемаху». Закономерно, что в ряду «подобий» архивиста Исидора Чагина, помимо его молодого коллеги Павла Мещерского, также оказываются открывший Трою историк Шлиман и герои Гомера. Поэма «Одиссей», которую перед смертью писал Чагин, свидетельствует о мучительном изживании им греха, совершенного в юности, когда он подчинился влиянию двух «змеев-искусителей» – двух Николаев – и дал согласие стать осведомителем. Его поэма отражает путь возвращения героем нравственной чистоты, а следовательно, и путь домой, возвращение к себе истинному. Здесь на античный аллюзивный слой накладывается библейский: фактически перед нами новая вариация еще одного сквозного в прозе Е. Водолазкина мотива возвращения блудного сына. В одном интервью писатель сказал: *«покаяние <...> Преодолевает прошлое, то есть снимает с человека <...> груз совершенных в прошлом грехов <...>»* [9]. Эти слова можно отнести не только к Чагину, но и к Лавру из одноименного романа, и к Иннокентию Платонову из «Авиатора». Каждый из них прошел трудный

путь, ведущий к нравственному преображению, к обретению внутренней свободы.

Персональная и всеобщая история соотносятся у Водолазкина с понятиями «время» и «вечность». Духовный поиск его главных героев определяется постижением вечных нравственных и духовных констант. Именно на этом пути, как сказано в «Лавре», отдельные части, казалось бы, рассыпавшейся «*мозаики жизни*» [8, с. 402] объединяются, поскольку персональная история имеет духовную и нравственную цель – спасение. Большая история, напротив, привязана к хронологическому времени, поэтому то, что принято считать историческими вехами, в итоге оказывается временным, преходящим. Еще в романе «Соловьев и Ларионов» научный руководитель главного героя профессор Никольский утверждал, что по отношению к всеобщей истории неправомерно использовать понятие «прогресс», если только не признавать, что с каждым веком уничтожается все большее количество людей (см.: [7, с. 340]).

Наиболее наглядно такое соотношение временного и вечного обнаруживает себя в романе Е. Водолазкина «Оправдание Острова», представляющем собой синтез хроникальности и житийности. Казалось бы, большая история здесь является главным героем произведения. Жанрово-стилевая форма имитирует летописную хронику, движение времени измеряется сменой правителей вымышленного Острова-государства. Однако имитация достоверности лишь усиливает относительность всего происходящего. Даже время утрачивает свою определенность, поскольку точки его отсчета меняются: если вначале исторические события датируются годом правления того или иного князя, то после «*Великой Островной Революции*» она сама становится точкой отсчета нового времени, а главной «*константой*» объявлен «*Председатель Острова*», «*Его Светлейшая Будущность Касьян*», о чем золотыми буквами свидетельствовала надпись, встречающая «*всякого входившего в университет*» [9, с. 226]. При воссоздании истории Острова Е. Водолазкин активно использует иронию, гротеск, приемы намеренной абсурдизации событий, тем не менее в ней легко угадываются реалии нашей отечественной истории. Заметен и литературный след, в который при этом вступает Е. Водолазкин, – «История одного города» Салтыкова-Щедрина. Но, в отличие от своего предшественника, современный автор недаром выносит в заглавие слово «оправдание». Внутренний сюжет романа Е. Водолазкина направляется поиском пути к спасению, а оно, в свою очередь,

предполагает личный выбор человека в его устремленности к добру, к Богу.

В системе образов романа выделяются два праведника – Парфений и Ксения, с которыми и связана житийность повествования. Они прожили такую же долгую жизнь, как и ряд библейских персонажей, – 347 лет, а потому являются здесь живым воплощением связи прошлого и настоящего, теми, кто способен дать оценку событиям, описанным в хронике. Именно Парфений и Ксения противопоставляют безумию истории идеал любви, добра и милосердия. В своих интервью Е. Водолазкин не раз говорил о том, что нам есть чему поучиться у Средневековья, прежде всего «*более емкому, более обобщенному взгляду*» [10]. Этот взгляд проясняется, когда Парфений и Ксения рассуждают о том, чем средневековый человек отличался от человека Нового времени:

«Все дело в том, что в центре средневекового мира был Бог, а в центре нынешнего – человек. Бог один для всех, и потому взгляд Средневековья – это взгляд сверху, ведь только сверху можно охватить всех. <...> Сейчас же, когда в центре мира человек, взглядов много – как людей» [9, с. 44].

«Взгляд сверху» позволяет сделать главным критерием оценки исторических событий «вечностное» измерение. Хроника свидетельствует, что почти в каждую эпоху были свои мудрецы и пророки, стремящиеся пробуждать «чувства добрые» в душах людей, кто, пренебрегая временем, которое «*в конечном счете суть одно и то же*», что смерть [Там же, с. 15], напоминал современникам о вечности. Примечателен в этом плане комментарий Парфения:

«Историю Острова писали монахи: <...> лишь сосредоточенный на вечности способен отразить время, а земное лучше всего понимает тот, кто думает о небесном» [Там же, с. 13].

В целом логика авторской мысли в романах Е. Водолазкина связана с верой в возможность победы добра над злом в душе человека. Этому подчиняется и функционирование исторического дискурса в «Оправдании Острова». История определяется здесь как «*путь, по которому идет человек. На этом пути можно умножать добро или сеять зло, и это зависит от выбора каждого*» [Там же, с. 403]. Хотя в финале романа, как и у М. Е. Салтыкова-Щедрина, «*земля затряслась и солнце померкло*», но история не «*прекратила течение свое*» [11, с. 472] и природная катастрофа как проявление Божьего гнева не поглотила Остров, подобно Содому и Гоморе. «*Бывший еще вчера озлобленной толпой, в ту ночь народ*

превратился в собор граждан, сонгм милосердных» [10, с. 401]. И небо посветлело, подземные толчки стихли. Ради этого Парфений и Ксения, следуя словам пророчества, взойшли на Гору для «спасительной беседы» с Ним и остались там.

Важно заметить, что в прозе Водолазкина «взгляд сверху» отнюдь не исключает осознание ценности простых земных вещей, заключающих в себе напоминание о вечном. Их роль особенно значима в главах о детстве, которые присутствуют во всех романах писателя и составляют резкий композиционный и стилиевой контраст по отношению к тем страницам, где речь идет о безумствах большой истории. Движение времени в детстве замедляется или растягивается, что позволяет, как будто под микроскопом, рассмотреть каждую деталь, услышать каждый звук, почувствовать запах, ощутить их значимость и запомнить на всю жизнь. В «Авиаторе» такие события, как, к примеру, «питье чая на веранде», названы «фундаментальными». Они «способны определять совершенно разные времена, а значит – универсальны» [12, с. 365]. Аналогичные «фундаментальные» события (стрекот кузнечиков, звук падающих яблок в саду, скрип калитки, хорошая беседа, чтение бабушкой «Робинзона Крузо») мы встречаем и в других романах писателя.

В свое время М. М. Бахтин писал, что «возвеличение <...> жизненной детали, мелочи, подробности» [13, с. 304] является одной из особенностей сентименталистской поэтики. Ученый подчеркивал, что именно сентиментализм впервые поставил во главу угла «эмоциональное богатство» человека, «интимные связи между внутренними людьми» [Там же]. В творчестве Е. Водолазкина мы наблюдаем своеобразную реабилитацию этой тенденции. Разумеется, речь идет не о реанимации сентиментализма как направления в искусстве, а о том, что проявляет себя через «тональность слова, любого словесного образа» [Там же, с. 614]. В прозе Е. Водолазкина особая «тональность» связана со значимостью чувственного, сенсорного опыта, рожденного пониманием ценности всего того, что напоминает о гармонии частного существования (см.: [14]). Благодаря этому в анализируемых романах «взгляд сверху» дополняется «крупным планом». Первый позволяет понять, что есть вечное, а что временное, а второй отражает связь вечного и земного.

Список источников

1. Кротова Д. В. Модели интерпретации проблемы времени в современном романе: «Лавр» Е. Водолазкина, «Миусская площадь» М. Голубкова. // Вестник Московского государственного областного

университета. Серия: Русская филология. 2017. № 4. С. 96–105.

2. Маглий А. Д. Времени нет. Евгений Водолазкин. // Вопросы литературы. 2016. № 2. С. 18–33.

3. Водолазкин Е. «Слово „подружка“ гораздо красивее, чем „герлфренд“» // Комсомольская правда. 10 сентября 2017. URL: <https://www.kp.ru/daily/26729.7/3755887/> (дата обращения: 10.05. 2023).

4. Бочкина М. В., Голубков М. М. Понятия «исторического» и «неисторического» в эстетической и философской системе романа «Авиатор» Е. Водолазкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2018. Т. 23. № 2. С. 188–197.

5. Водолазкин Е. Брисбен. М.: Изд-во АСТ: Ред. Елены Шубиной, 2019. 410 с.

6. Махнина Н. Г., Сидорова М. М. Историческое время в романе Е. Водолазкина «Лавр» (к постановке проблемы) // Филология и культура. Philology and Culture. 2016. № 2 (44). С. 271–274.

7. Водолазкин Е. Совсем другое время. М.: Изд-во АСТ: Ред. Елены Шубиной, 2015. С. 5–374.

8. Водолазкин Е. Лавр. М.: Изд-во АСТ: Ред. Елены Шубиной, 2015. 440 с.

9. Водолазкин Е. Оправдание Острова. М.: Изд-во АСТ: Ред. Елены Шубиной, 2023. 405 с.

10. «Где роковая развилка истории, с которой начались наши беды?» – Евгений Водолазкин о «Чагине» и неочевидной правде о прошлом. // Православный журнал «Фома». 25 февраля 2023. URL: <https://foma.ru/gde-rokovaya-razvilka-istorii-s-kotoroj-nachalis-nashi-bedy-evgenij-vodolazkin-o-chagine-i-neochevidnoj-pravde-o-proshlom.html> (дата обращения: 10.05. 2023).

11. Салтыков-Щедрин М. Е. История одного города. // Салтыков-Щедрин М.Е. Собр. соч. в 10 томах. М.: Правда, 1988. Т. 2. С. 293–482.

12. Водолазкин Е. Авиатор. М.: Изд-во АСТ: Ред. Елены Шубиной, 2016. 410 с.

13. Бахтин М.М. Собр. сочинений в 7 т. Т.5. М.: Русские словари, 1997. С. 304–305; С. 614.

14. Прохорова Т. Г. «Новая сентиментальность» в романах М. Шишкина «Письмовник» и Е. Водолазкина «Авиатор» // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2019. № 59. С. 216–232.

References

1. Krotova, D. V. (2017). *Modeli interpretatsii problemy` vremeni v sovremennom romane: "Lavr" E. Vodolazkina, "Miusskaya ploshhad`" M. Golubkova* [Models of Interpretating the Problem of Time in the Modern Novel: "Lavr" by E. Vodolazkin and "Miusskaya Square" by M. Golubkov]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Russkaya filologiya. No. 4, pp. 96–105. (In Russian)

2. Maglii, A. D. (2016). *Vremeni net. Evgenii Vodolazkin* [There Is No Time. Evgeny Vodolazkin]. Voprosy literature. No 2, pp.18–33. (In Russian)

3. Vodolazkin, E. (2017). *"Slovo "podrzhka" gorazdo krasivee chem "gerlfrend"* [The Word "Podrzhka" Is Much More Beautiful than a "Girl-

friend”]. Komsomol'skaya pravda 10 sentyabrya. URL: <https://www.kp.ru/daily/26729.7/3755887/> (accessed: 10/05 2023). (In Russian)

4. Bochkina, M. V., Golubkov, M. M. (2018). *Ponyatiya “istoricheskogo” i “neistoricheskogo” v e'steticheskii i filosofskoi sisteme romana “Aviator” E. Vodolazkina* [The Concepts of “Historical” and “Non-historical” in the Aesthetic and Philosophical System of the Novel “The Aviator” by E. Vodolazkin]. Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. T. 23. No. 2, pp. 188–197. (In Russian)

5. Vodolazkin, E. (2019). *Brisben* [Brisbane]. 410 p. Moscow, AST, Red. Eleny' Shubinoi. (In Russian)

6. Makhinina, N. G., Sidorova, M. M. (2016). *Istoricheskoe vremya v romane E. Vodolazkina “Lavr” (k postanovke problemy)* [Historical Time in E. Vodolazkin's Novel “Laurus”]. Filologiya i kul'tura. Philology and Culture. No. 2 (44), pp. 271–274. (In Russian)

7. Vodolazkin, E. (2015). *Sovsem drugoe vremya* [A Completely Different Time]. Pp. 5–374. Moscow, AST, Red. Eleny' Shubinoi. (In Russian)

8. Vodolazkin, E. (2015). *Lavr* [Laurus]. 440 p. Moscow, AST, Red. Eleny' Shubinoi. (In Russian)

9. Vodolazkin, E. (2023). *Opravdanie Ostrova* [Justification of the Island]. 405 p. Moscow, AST, Red. Eleny' Shubinoi. (In Russian)

10. “Gde rokovaya razvilka istorii, s kotoroi nachalis' nashi bedy”? – Evgenii Vodolazkin o “Chagine” i neochevidnoi pravde o proshlom” (2023) [“Where Is the Fatal Fork in the History that Started Our Troubles?” Evgeny Vodolazkin about “Chagin” and the Non-Obvious Truth about the Past”]. Pravoslavny'i zhurnal “Foma”. 27 fevralya 2023. URL: <https://foma.ru/gde-rokovaja-razvilka-istorii-s-kotoroj-nachalis-nashi-bedy-evgenij-vodolazkin-o-chagine-i-neochevidnoj-pravde-o-proshlom.html> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

11. Salty'kov- Shchedrin, M. E. (1988). *Sobranie sochinenii v desyati tomakh* [Collected Works in Ten Volumes]. T. 2, pp. 293–482. Moscow, “Pravda”. (In Russian)

12. Vodolazkin, E. (2016). *Aviator* [The Aviator]. 410 p. Moscow, AST, Red. Eleny' Shubinoi. (In Russian)

13. Bakhtin, M. M. (1997). *Sobr. sochinenij v 7 t.* [Collected Works in 7 Volumes]. T. 5, pp. 304–305; 614. Moscow. Russkie slovari. (In Russian)

14. Prokhorova, T. G. (2019). “Novaya sentimental'nost'” v romanakh M. Shishkina “Pis'movnik” i E. Vodolazkina “Aviator” [“New Sentimentality” in the Novels “The Letterman” by M. Shishkin and “The Aviator” by E. Vodolazkin]. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. No. 59, pp. 216–232. (In Russian).

The article was submitted on 15.05.2023

Поступила в редакцию 15.05.2023

Прохорова Татьяна Геннадьевна,
доктор филологических наук,
профессор,
Мари́йский государственный университет,
424001, Россия, Йошкар-Ола,
пл. В.И. Ленина, 1.
tatprohorova@yandex.ru

Prokhorova Tatyana Gennadievna,
Doctor of Philology,
Professor,
Mari State University,
1 V. I. Lenin Square,
Yoshkar-Ola, 424001, Russian Federation.
tatprohorova@yandex.ru

УДК 821.111

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-173-180

СЮЖЕТ ИНИЦИИ В РОМАНЕ М. МИЛЛЕР «ПЕСНЬ АХИЛЛА»

© Надежда Шалимова

THE PLOT OF INITIATION IN THE NOVEL “THE SONG OF ACHILLES” BY M. MILLER

Nadezhda Shalimova

The article studies the poetics of M. Miller’s novel in the context of the initiation plot representation. The search for the hero is considered as one of the main problems of modern American literature. We use the cultural-historical and comparative methods and the method of narrative analysis in our research. The relevance of the study is the synthesis of approaches to the analysis of the novel “The Song of Achilles” by M. Miller. The study hypothesizes that, the technique of remythologization enables the writer to represent the universality of the human development stages and the crisis trials that adolescents face. The novel is considered both in the context of rethinking of the mythological narrative and in the aspect of representing the archaic model of initiation. The mythological plot basis, which implies plot determinism, makes it possible to emphasize the axiological, emotive discourse and protagonists’ inner changes. The parallel initiation of Patroclus and Achilles explicates the dichotomy of the godlike and the human elements in the inner nature of the characters. Patroclus, being close to the hero, shares his fate. He literally and metaphorically becomes Achilles in the finale of the novel, entering the battle in his armor and under his name. Achilles, on the contrary, shows human features due to the fact that he matures next to Patroclus. The article concludes that the theme of formation and internal evolution of the person in the context of the initiation rite and mythological narratives plays a plot-forming role in modern American literature.

Keywords: M. Miller, initiation novel, process of remythologization, search for the hero, inner change

Статья посвящена исследованию поэтики романа М. Миллер в контексте репрезентации сюжета инициации. Проблематизируется поиск героя в современной американской литературе. В работе использованы такие методы, как культурно-исторический, сравнительно-сопоставительный, метод нарративного анализа текста. Актуальность исследования связана с синтезом подходов к анализу романа М. Миллер «Песнь Ахилла». Выдвигается гипотеза о том, что благодаря приему ремифологизации писательнице удастся показать универсальность этапов взросления и кризисных испытаний, с которыми сталкиваются подростки. Избранное для анализа произведение рассматривается как в контексте переосмысления мифологического нарратива, так и в аспекте репрезентации архаической модели инициации. Мифологическая сюжетная основа, предполагающая сюжетную детерминированность, позволяет сделать основополагающим аксиологический, эмотивный дискурс, эксплицировать внутреннюю трансформацию протагонистов. Параллельная инициация Патрокла и Ахилла эксплицирует дихотомию божественного и человеческого во внутренней природе персонажей. Патрокл, находясь рядом с героем, познает и разделяет его путь, а в финале романа буквально и метафорически становится Ахиллом, вступая в бой в его доспехах и под его именем. Ахилл же проявляет человеческие черты благодаря тому, что взрослеет и формируется рядом с Патроклом. Делается вывод о том, что в современной американской литературе сюжетно-образующую роль играет тема становления, внутренней эволюции человека, которая вписана в архитектуру обряда инициации и мифологический нарратив.

Ключевые слова: М. Миллер, роман инициации, ремифологизация, поиск героя, внутренняя трансформация

Для цитирования: Шалимова Н.С. Сюжет инициации в романе М. Миллер «Песнь Ахилла» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 173–180. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-173-180

Для современной литературы США характерно внутрижанровое смешение, которое воплощается в процессах деканонизации, взаимопроникновения разных жанровых форм, одной из которых является роман инициации. Интерес к репрезентации обряда посвящения в культуре и искусстве подтверждается большим количеством междисциплинарных работ (труды М. Элиаде, Дж. Кэмпбелла, А. ван Геннепа, Дж. Фрэзера). Роману инициации посвящены работы французских литературоведов (Л. Деом, Л. Селье, С. Вьерн), которые лежат у истоков изучения жанра, а также белорусских (Е. А. Борисеева) и отечественных ученых (М. И. Крупнина, С. М. Подоляк, Л. Е. Чеботарева). В основе романа инициации лежит генетическая связь с романом воспитания. Ключевыми становятся такие категории поэтики, как система персонажей, где протагонист – изменяемая величина, поскольку он переживает внутреннюю трансформацию; сюжетная структура поиска; ретроспективная композиция; повествование от первого лица; темы любви и утраты; мотивы преодоления, освобождения, которые являются сюжетообразующими. В американском романе инициации начала XXI века произведения, с одной стороны, являются событийно насыщенными, с другой, на первый план выдвигается эмотивное пространство через исповедальность повествования, сокращение дистанции между нарратором и читателем. Аксиологический фокус романа инициации связан с утверждением уникальности, неповторимости опыта, индивидуализацией жизненного пути, утверждением национального и культурного разнообразия. В то же время, благодаря архаической схеме посвящения, лежащей в основе романа инициации, показывается универсальность испытаний, с которыми сталкивается человек, проходя путь взросления и самопознания [1, с. 3801]. Так, роман инициации берет на себя социальные функции: влияет на читателя, который, сопереживая герою, взрослеет и меняется вместе с ним.

Примером произведения, в котором сюжет инициации получает оригинальную интерпретацию, является роман современной американской писательницы М. Миллер (Madeline Miller, 1978) «Песнь Ахилла» (The Song of Achilles, 2011). Мадлен Миллер – специалист по античной литературе. В Йельской школе драмы, в которой обучалась писательница, она занималась адаптацией классических произведений под современные формы. Особое внимание М. Миллер привлек миф об Ахилле и Патрокле, героях Троянской войны. Впоследствии эта сюжетная линия стала основой романа «Песнь Ахилла». Над этим ро-

маном, своим дебютным произведением, писательница работала на протяжении десяти лет, по ее словам, «Writing this novel was a ten-year-long journey» [2, с. 414]. – «Написание этого романа стало десятилетним путешествием»¹ (перевод мой. – Н. Ш.). За это произведение М. Миллер была удостоена литературной премии Orange.

Сюжет романа охватывает детство, юношество и зрелые годы героев. Исследователи определяют жанровую специфику произведения как «фанфикшн», который содержит традиции романа воспитания [3, с. 110]. Жанровый синтетизм позволяет подчеркнуть психологическую глубину персонажей, их динамику, исследовать вопрос о божественной и смертной природе человека. Исторической основой произведения становятся события Троянской войны. Процессы ремифологизации/демифологизации типичны для современной литературы [4]. Об этом свидетельствует большое количество произведений, в основе которых лежит мифологический сюжет. С Троянским циклом мифов связан роман К. Вольф (Ch. Wolf) «Кассандра» (Cassandra, 1983). Центральным персонажем романа «Пенелопиада» (The Penelopiad, 2005) М. Этвуд (M. Atwood) является Пенелопа, внутренний мир этой героини играет центральную роль. Взгляд Брисеиды, пленницы, из-за которой разгорается вражда между Ахиллом и Агамемноном, становится ключевым в романе П. Баркер (P. Barker) «Безмолвие девушек» (The Silence of the Girls, 2018). История Клитемнестры и Электры отражается в сочинении «Дом имен» (House of Names, 2017) К. Тойбина (C. Toibin). В произведении К. Маккалоу (C. M. McCullough) «Песнь о Трое» (The Song of Troy, 1998) участники Троянской войны поочередно повествуют о ее событиях. Художественной особенностью этого произведения является наличие нефиксированной фокализации, перемещение «точки зрения», поскольку правом повествования наделяется каждый из участников событий.

Обращаясь к сюжету инициации в современной литературе, необходимо учитывать достижения американской мифокритики (ритуально-мифологической школы): работы У. Чейза, Н. Фрая, а также труды отечественных литературоведов: В. Я. Проппа, Е. М. Мелетинского, В. Н. Топорова. Так, сюжетная структура обряда посвящения, а также «мифологический код», лежащий в основе современных произведений о

¹ Действие второго романа писательницы, «Цирцея» (Circe, 2018) также разворачивается в пространстве древнегреческого мифа. Повествование ведется от лица Цирцеи, героини «Одиссеи» Гомера.

взрослении, являются свидетельством закономерной цикличности развития литературного процесса, возвращения к истокам. Исследователи отмечают, что «обращение к мифу широко практиковалось американскими писателями со времен зарождения американской литературы и превратилось в прочную традицию, актуальную в контексте всех литературных и исторических эпох» [5, с. 91]. В эту традицию вписан и роман М. Миллер: во время его создания писательница обращалась к произведениям Овидия, Вергилия, Софокла, Эсхила, Софокла, Гомера. Эпический пафос гомеровского эпоса сменяется в повествовании М. Миллер глубоко человеческой тональностью, тонким психологизмом. Важным источником для написания романа стал «Пир» Платона (ок. 385 года до н. э.). Платоновский диалог, посвященный описанию отношений Ахилла и Патрокла, по словам М. Миллер, послужил источником вдохновения для написания книги [6].

Для романа «Песнь Ахилла» характерен выразительный, яркий язык, емкий и лаконичный. Лексическое и синтаксическое устройство произведения отличается простотой. Роман лишен сложных предложений, синонимических рядов, развернутых метафор. Переводчица романа на русский язык А. Завозова отмечает: «Это такой ясный, местами лиричный, но очень чистый текст» [7]. М. Миллер продолжает традицию устного пересказа, переложения известных сюжетов аэдами и рапсодами. Песенный характер, музыкальность отражаются и в названии произведения. Еще одна семантическая функция поэтики заглавия – отсылка к «Одиссее» Гомера, которая состоит из песен.

Роман имеет определенный ритмический рисунок. С точки зрения фонетического строя, реализации приема звукописи, произведение делится на три части. Особенной мелодичностью отличается первая часть романа, ее «довоенные главы», поскольку в фокусе оказывается изображение юности и отрочества, переход героев из мира детства во взрослый мир, «годы учений». Вторая часть ассоциируется с «барабанной дробью», «дудением рогов», плеском воды от весел судов, плывущих к Трое [7]. В ней центральная роль отводится участию персонажей в военных событиях, внутренним трансформациям протагонистов.

Фабула произведения оказывается второстепенной, на первый план выходит эмотивное пространство, диалектика и сложность человеческих чувств. Значительная роль в романе отводится древнегреческому пониманию рока. Персонажи романа осознают, что обречены, читатель разде-

ляет это ощущение, поскольку ритмически текст напоминает плач.

Текст лишен исторической достоверности, в нем присутствуют анахронизмы, этнографические неточности, на первый план, как уже было отмечено, выходит общеизвестная история, в которой акцентированы человечность и гуманизм. Нарративную схему романа можно представить довольно сжато: в соответствии с первоисточником, сын царя Пелея и морской богини Фетиды Ахилл отправляется к Трое отвоевывать прекрасную Елену. В результате ссоры с предводителем греческого войска Агамемноном он отстраняется от сражений и теряет своего спутника Патрокла, который вступает в бой вместо друга, облачившись в его доспехи. Затем Ахилл возвращается на поле битвы, чтобы отомстить троянскому царевичу Гектору, убийце Патрокла, и гибнет от стрелы Париса.

Несмотря на то что система персонажей моноцентрична, в центре внимания духовный мир и эволюция протагонистов, второстепенные персонажи прописаны достаточно многогранно и ярко. Мощный Аякс, хитроумный Одиссей, деспотичная и холодная Фетида: древнегреческие герои сохраняют свои архетипические характеристики, но показываются как живые и противоречивые.

В пространство мифа М. Миллер вносит актуальную тематику: детско-родительские конфликты, эгоцентризм, самопожертвование в отношениях. Центральной становится проблема взросления, репрезентированная сюжетом инициации, который встраивается в милитаристскую проблематику. Война играет в романе сюжетно-образующую роль, она описывается как хаос насилия и жестокости. Именно военные события становятся рубежом взросления и инициации героев. На идейном уровне романа войне противопоставляются любовь и сострадание.

Как уже было отмечено, М. Миллер не меняет нарратива и семантики мифа, делая основой романа взросление и формирование главных героев, обряд посвящения. Ахилл и Патрокл проходят инициацию одновременно. Патрокл, будучи человеком (его судьба не предрешена заранее, он не имеет божественного происхождения) преодолевает испытания не колеблясь, моральные ценности для него незыблемы. Повествование ведется от его лица. В интервью писательница отмечает: «Мой Патрокл в целом соответствует гомеровскому <...> Гомер говорит, что Патрокл всегда нежен и добр ко всем <...> Нежность и доброта стали основой для характера моего персонажа» [6]. Так, в центре романа «Песнь Ахилла» оказывается второстепенный, на первый

взгляд, персонаж, читатель видит происходящее с его точки зрения². Характеризуя особенности наррации произведения следует отметить, что Патрокл обладает «всеведущей» позицией, его исповедальное ретроспективное повествование продолжается и после наступления физической смерти. Описывая горе Ахилла, наблюдая за ним, он замечает:

«His tears fall, but I cannot wipe them away. This is my element now, the half- life of the unburied spirit» [2, с. 374]. – «Слезы его текут, но я не в силах осушить их. Теперь мое существо – полуживой неуспокоенный дух» [9, с. 371].

В другом эпизоде, вспоминая ранние впечатления детства, описывая маму, рассказчик фиксирует:

«And where are we? I do not recognize the beach, the view of coastline. So much has passed since then» [2, с. 18]. – «Да и где это мы? Я не узнаю ни берега, ни береговой линии. Столько воды с тех пор утекло» [9, с. 16].

Так, сознание рассказчика становится связующим звеном, объединяя прошлое и настоящее.

Патрокл описывается как нищий изгнанник: во время ссоры он случайно убил сверстника, поэтому был вынужден покинуть родной город и искать приют при дворе царя Пелея. Подчеркивается ординарность внешности Патрокла, его заурядность. Герой описывает себя как неприметного и ничем не выдающегося человека, «дуррачка»:

«Quickly, I became a disappointment: small, slight. I was not fast. I was not strong. I could not sing» [2, с. 15]. – «Отец быстро во мне разочаровался: мал, тщедушен. Я не был сильным. Не был проворным. Не умел петь» [9, с. 13] (здесь и далее перевод А. Завозова. – Н. Ш.).

На этом контрасте особенно выразительно показывается его внутренняя сила и благородство. Такая репрезентация традиционно сопряжена с мотивами святости, душевной чистоты.

Дорогим сердцу Патрокла воспоминанием является воспоминание о матери:

«It is the only memory I have of my mother and so golden that I am almost sure I have made it up. After all,

it was unlikely for my father to have allowed us to be alone together, his simple son and simpler wife» [2, с. 16]. – «Это единственное мое воспоминание о матери, и оно до того золотое, что я почти уверен, будто его выдумал. В конце концов, отец вряд ли позволил бы нам остаться вдвоем наедине, своему глупому сыну и еще более глупой жене» [9, с. 14].

Светлый образ матери навсегда остается в душе Патрокла, хотя он почти не знал ее.

Путь изгнания/инициации героя начинается со случайного убийства мальчика, который оскорбил его, указав на то, что отец стыдится такого сына, назвав Патрокла трусом (a coward). Именно это событие становится точкой невозврата для юноши, первым событием его инициации:

«I stared, my throat closing in horror at what I had done. I had not seen the death of a human before» [2, с. 18]. – «Я в ужасе уставился на него, горло сжалось от содеянного. Раньше я никогда не видел, как умирает человек» [9, с. 16].

Признавшись в содеянном, герой навсегда покидает дом:

«This was how I came to be ten, and an orphan» [2, с. 21]. – «Вот так десяти лет от роду я остался сиротой» [9, с. 19].

Оказавшись во дворце царя Пелея, который приютил мальчика, Патрокл становится изгоем, поскольку ведет себя молчаливо, замкнуто:

«No one spoke to me. I was easy to ignore. It was not so very different from home, really» [2, с. 25]. – «Никто со мной не говорил. Меня легко было не замечать. Что здесь, что дома — невелика, по правде сказать, разница» [9, с. 24].

После этого он долгое время страдает бессонницей, к нему приходят разные видения, беспокойные сны, так проявляются муки совести юноши:

«The boy came, night after night, with his staring eyes and splintered skull <...> I would wake, choking on my horror, and stare at the darkness until dawn» [2, с. 25]. – «По ночам мальчик являлся мне снова и снова – с широко раскрытыми глазами, с разможенным черепом. <...> Я просыпался, давясь ужасом, и до самого рассвета вглядывался в темноту» [9, с. 23].

Все меняется, когда Патрокл становится другом Ахилла. Гнетущий период его жизни сменяется более спокойным. Сюжетные линии этих персонажей с самого начала неразрывно связаны. Образ Патрокла противоречит богоподобному

² Этот же прием используется в романе М. Миллер «Цирцея», в котором рассказчиком становится Цирцея, «богиня, которая была изгоем в божественном обществе и которую не принимали люди, боясь гнева бессмертных» [8, с. 198].

Ахиллу, с юных лет ловкому и прекрасному. Уже в первой главе, вспоминая детство, рассказчик противопоставляет себя Ахиллу:

«My own father watches with envy. His wife is stupid and his son too slow to race in even the youngest group» [2, с. 9]. – «Мой отец глядит на него <Ахилла> с завистью. Его жена глупа, а отпрыску не по силам состязаться даже с самыми юными бегунами» [9, с. 8].

В портретном описании Ахилла акцентируется красота и внешнее величие, присутствуют «постоянные» для этого героя эпитеты: «златокудрый» (golden-haired), «быстроногий» (swift-footed). Он любимый сын царя и богини, прирожденный воин. Патрокл становится спутником и товарищем Ахилла несмотря на то, что Фетида противится их дружбе. Чтобы отдалить Ахилла от Патрокла, она отправляет сына к Хирону, мудрому кентавру, который должен обучить мальчика. Нарушая запрет, Патрокл следует за ним. Для него это вновь означает побег, уход от предыдущей жизни, переход в лиминальный период:

«I ran. Away from the palace, down the path towards the woods, feet stinging as they slapped the heat-baked ground» [2, с. 55]. – «Я побежал. Прочь от дворца, по дороге, ведущей в лес, обжигая стопы о выжженную солнцем землю» [9, с. 53].

После этого побега, когда у героя нет никакой надежды на счастливый исход, Ахилл спасает его, дождавшись у дороги. Юноши, подобно неофитам, начинают совместное обучение у Хирона, он становится их наставником:

«I am a centaur, and a teacher of men. My name is Chiron» [2, с. 60]. – «Я кентавр, наставник мужей. Меня зовут Хирон» [9, с. 59].

Так, период жизни во дворце царя сменяется для героев «годами учений».

Топосом для взросления персонажей выбран остров Скирос, на котором Фетида укрывает Ахилла от войны. Кентавр учит героев всему тому, что может им пригодиться во взрослой жизни, делится мудростью и опытом:

«For Chiron liked to teach, not in set lessons, but in opportunities» [2, с. 61]. – «Так мы начали учиться, если это можно было назвать учением. Хирон предпочитал обучать не на уроках, а на примерах» [9, с. 60].

Несмотря на разницу статусов и физические отличия, Патрокл не воспринимает Ахилла как соперника, их параллельная инициация лишена состязательности:

«I saw then how I had changed. I did not mind anymore that I lost when we raced and I lost when we swam out to the rocks and I lost when we tossed spears or skipped stones» [2, с. 79]. – «Меня больше не заботило, что я проигрывал, когда мы бегали наперегонки, проигрывал, когда мы плавали к скалам, проигрывал, когда мы метали копьа или швыряли камушки у воды» [9, с. 78].

Важным моментом в отношениях героев является исповедь Патрокла перед Ахиллом. Когда он рассказывает другу об убитом мальчике, то понимает, что его путь мог быть иным, если бы он солгал. Так, честность и прямота определили его жизнь, стали ключевыми в его судьбе.

Период отрочества сменяется зрелостью, мальчики понимают, что повзрослели:

“Sixteen was our last year of childhood, the year before our fathers named us men, and we would begin to wear not just tunics but capes and chitons as well” [2, с. 139]. – «Шестнадцатый год был последним годом нашего детства, через год отцы провозгласят нас взрослыми мужами, и мы будем носить не только хитоны, но и хламиды или гиматии» [9, с. 138].

В соответствии с проклятием, которое дано Ахиллу при рождении (ему предначертано совершить подвиг, обрести славу и погибнуть юным), он отправляется к стенам Трои. В противовес этому, героическому, в характере Ахилла, в становлении его характера подчеркивается человеческая сущность: юношеская робость, уязвимость. Эксплицитно разворачивается эволюция юноши, история взросления, превращения в воина, обретения мужества. Фокус переносится с внешнего сюжета на внутренний: взросление и самопознание героев.

После того, как Патрокл становится спутником Ахилла, именно он фиксируют те изменения, которые происходят с героем. Непоколебимость Патрокла, твердое следование принципам морали становятся внутренней мерой для Ахилла³. Известная сцена с пленницей Брисеидой в этом контексте является одной из ключевых, поскольку так проверяются внутренние качества героев. Для Ахилла важными являются тщеславие и гордыня:

«My life is my reputation <...> It is all I have» [2, с. 242]. – «Моя жизнь – это моя честь <...> Это все, что у меня есть» [9, с. 240].

³ Симптоматичным представляется тот факт, что Патрокл становится лекарем, находит свое призвание в исцелении, в то время как самореализация Ахилла связана с военным делом.

Для Патрокла – это гуманизм и сострадание:

«There is no honor in betraying your friends» [2, с. 242]. – «В предательстве друзей чести нет» [9, с. 240].

Кульминационными эпизодами в пути инициации персонажей становятся финальные сцены романа, когда Патрокл вступает в битву вместо Ахилла, под его именем, в его доспехах. Персонажи словно меняются сущностями. Результатом этого героического жеста становится гибель Патрокла. Он не обладает такой физической силой, навыками ведения боя, проворностью и умением обращаться с оружием. Символично, что он идет в бой в доспехах Ахилла и под его именем, метафорически берет на себя тяготы пути другого, его бремя, именно это губит юношу:

«I imagine how Achilles would do it, feet planted to earth, back muscles twisting. He would see a gap in that impenetrable armor, or he would make one. But I am not Achilles» [2, с. 362]. – «Представил, как бы сделал это Ахилл – утвердив на земле ноги, напружив спину. Но я не Ахилл» [9, с. 360].

Патрокл оказался готов принести в жертву свою жизнь ради продолжения героического пути Ахилла. Брисеида подчеркивает благородство поступка Патрокла, его жертвенность:

«He fought to save you, and your darling reputation. Because he could not bear to see you suffer!» [2, с. 368]. – «Он сражался, чтобы спасти тебя и твою драгоценную славу. Потому что он бы не вынес твоих страданий!» [9, с. 366].

Внутренняя эволюция Ахилла эксплицитно проявляется в финальном разговоре с матерью, когда он отказывается от собственной божественной природы, более важным для него оказывается отомстить Гектору за гибель Патрокла:

«“He is a mortal,” she says. “And mortals die.” “I am a mortal!” he screams. “What good is godhead? <...> What good are you?”» [2, с. 379] / «– Он смертный, – говорит она. – Смертные умирают. – Я тоже смертный! – орет он. – На что нужна эта божественная природа? <...> На что нужна ты?» [9, с. 377].

Параллельная инициация Патрокла и Ахилла позволяет эксплицировать дихотомию божественного и человеческого во внутренней природе персонажей. Патрокл, находясь рядом с героем, познает и разделяет его путь, а в финале романа вступает в бой в его доспехах и под его именем. Ахилл же проявляет человеческие черты благодаря тому, что взрослеет и формируется

рядом с Патроклом. Патроклу удастся сделать его лучше, человечнее:

«I had found a way through the endless corridors of his pride and fury» [2, с. 277]. – «Я нашел выход из бесконечных коридоров его гордыни и ярости» [9, с. 275].

От изнеженного самовлюбленного принца, каким Ахилл представлен в начале романа, тщеславного и жестокого воина, каким он становится в кульминационных военных эпизодах, он проходит путь до человека, который испытывает сострадание, горечь утраты, и совершает выбор в пользу того, чтобы погибнуть как смертный:

«“He is a man,” Apollo says. “Not a god. Shoot him and he will die”» [2, с. 382]. – «– Он – человек, – отвечает Аполлон. – А не бог. Стреляй, и он умрет» [9, с. 378].

После смерти персонажей их прах перемешивают, в знаково-символическом пространстве романа этот жест означает взаимопроникновение человеческого и божественного, их единство.

Таким образом, можно отметить, что в романе М. Миллер «Песнь Ахилла» сюжет инициации реализуется одновременно в судьбах двух юношей: Ахилла, который имеет божественное происхождение, и Патрокла, обладающего исключительно человеческой сущностью. Инициация персонажей воплощается в трехчастной сюжетной структуре: они сегрегируются из привычного мира, переживают лиминальный период, в котором их сопровождает наставник, затем инкорпорируются в социум. Путь посвящения Ахилла и Патрокла сопряжен с познанием трех таинств: священного, смерти, сексуального [10, с. 164]. Персонажи познают сакральное, встречаются со смертью, переживают телесное осознание себя.

Несмотря на то что судьба Ахилла предрешена свыше и, казалось бы, ключевым пространством для проявления внутренней силы и мужества для него должен стать бой, инициация персонажа связана с проявлениями человеческого: доброты, милосердия, любви. М. Миллер «переворачивает» классическую сюжетную схему инициации: герои расстаются с привычной жизнью, переживают период ученичества, участвуют в событиях взрослого мира [10] (в фабуле романа это Троянская война). Однако «проверяют», «испытывают» их ситуации, в которых необходимо проявить мягкость, человечность, сострадание. Для Ахилла первым таким событием становится встреча с Патроклом, он смог разглядеть челове-

ческую сущность юноши вопреки сословным предрассудкам. Диалектика, амбивалентность внутренней природы Ахилла акцентированы в эпизодах, в которых герой проявляет негативные черты характера: малодушие, тщеславие, жестокость. Одним из таких событий становится встреча с Брисеидой и готовность пожертвовать ей. То же происходит во время боя, когда Ахилл теряет голову и становится не человеком, но жестоким убийцей. Поскольку герои переживают инициацию одновременно, сюжетная линия Патрокла, право повествования, которым он наделяется, подчеркивают эволюцию Ахилла, его внутренние трансформации. Гибель Ахилла в финальной сцене романа, хоть и предсказанная и ожидаемая с момента начала повествования, становится примером победы добра и любви. Этим ознаменован положительный исход инициации персонажей, которая представлена в нетрадиционном ключе: с точки зрения событийности это, скорее, а н т и и н и ц а ц и я (и Патрокл, и Ахилл погибают в финале романа). Но с позиции внутренних изменений инициация успешно пройдена персонажами, поскольку человеческие качества, которые они проявляют, оказываются первостепенными.

В повествовании доминирующей становится гуманистическая тональность, в центре внимания рассказчика – человеческие чувства, сомнения, нравственный выбор. Своеобразием романа является изображение инициации с заранее предпрешенным финалом: читатель знает, что, в соответствии с мифическим нарративом, оба героя погибнут. В пространстве архаического обряда посвящения смерть неофита означает, что инициация им не пройдена, но в структуре романа М. Миллер событийная канва становится периферийной. Это позволяет автору сделать первостепенными психологический и морально-нравственный дискурсы, проблему взросления и внутренней эволюции персонажей. Таким образом, инициация происходит не в момент боя (его исход определен априори) и зависит не от физической силы героев и их смелости, а во время принятия решения, когда они совершают этический выбор.

Делая выводы, можно отметить, что роман «Песнь Ахилла» является примером переосмысления классического сюжета и его разворачивания к социально-нравственным и философским вызовам современности. Отмечая вписанность романа М. Миллер в контекстуальное поле произведений на мифологические сюжеты, стоит отметить его оригинальность. В творчестве У. Фолкнера (W. Faulkner, 1897–1962) мифологические структуры становятся основой для по-

строения собственной оригинальной мифологии («Авессалом, Авессалом!» / “Absalom, Absalom!””, 1936). В романах Дж. Апдайка (J. Updike, 1932–2009) за счет синтеза реального и мифологического создается двуплановость художественного мира («Кентавр» / “The Centaur”, 1962). В романах современных американских писателей Д. Тартт (D. Tarrt, 1963) «Тайная история» / “The Secret History”, 1992, Ф. Рота (Ph. Roth, 1933–2018) «Людское клеймо» / “The Human Stain”, 2000 античные образы и сюжеты выполняют сюжетообразующую роль как во внешней (на уровне фабулы), так и во внутренней структуре текста. М. Миллер же, сохраняя мифологическую основу, смещает акценты: в романе можно наблюдать процесс трансформации смыслов за счет удвоения сюжетной ситуации (параллельная инициация Ахилла и Патрокла) и введения индивидуальных авторских символов. Мифологический нарратив становится ключевым элементом интертекстового пространства современной литературы США и позволяет эксплицировать проблему взросления. М. Миллер делает ключевой проблему нравственного выбора, заостряет психологические нюансировки и внутренние сомнения персонажей.

Список источников

1. Шалимова Н. С. Поэтика романа инициации в современной литературе США // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 12. С. 3800–3803.
2. М. Miller. The Song of Achilles. NY: Ecco Press, 2011. 416 p.
3. Попова А. В. Трансформация античных образов и мотивов в романе М. Миллер «Песнь Ахилла». М.: «Прометей», 2021. С. 108–134.
4. Хабибуллина Л. Ф., Бреева Т. Н. Национальный миф в художественной литературе. М: Флинта, 2019. 500 с.
5. Ермоленко О. В. «Мифотворчество» и «индивидуально-авторское мифотворчество»: проблема разграничения понятий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 3. С. 91
6. Михайлов Е. М. Миллер: про любовь Ахилла Патрокла... URL: <https://daily.afisha.ru/brain/16694-madlen-miller-pro-lyubov-ahilla-i-patrokla-vedm-feministok-i-zevsa-nasilnika/> (дата обращения: 10.05.2023)
7. Завозова А. Слово переводчику. URL: <https://www.labyrinth.ru/now/pesn-ahilla/> (дата обращения: 20.05.2023)
8. Колмогорова И. С. Интерпретация образа ведьмы/Цирцеи в мировой литературе: от Гомера к Мадлен Миллер // Рязань: Слово. Словесность. Словесник. 2022. С. 195–198.

9. Миллер М. Песнь Ахилла / М. Миллер; перевод с английского А. Завозовой. М.: Corpus, 2021. 384 с.

10. Ван Геннеп А. Обряды перехода. М.: Восточная литература, 1999. 198 с.

References

1. Shalimova, N. S. (2022). *Pojetika romana initsiatsii v sovremennoi literature SShA* [The Poetics of the Initiation Novel in Modern US Literature]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. T. 15. No. 12, pp. 3800–3803. (In Russian)

2. Miller, M. (2011). *The Song of Achilles*. 416 p. NY, Ecco Press. (In English)

3. Popova, A. V. (2021). *Transformatsiya antichnykh obrazov i motivov v romane M. Miller "Pesn' Ahilla"* [Transformation of Ancient Images and Motifs in M. Miller's Novel "The Song of Achilles"]. Pp. 108–134. Moscow, Prometei. (In Russian)

4. Khabibullina, L. F., Breeva, T. N. (2019). *Natsional'nyi mif v hudozhestvennoi literature* [National Myth in Fiction]. 500 p. Moscow, Flinta. (In Russian)

5. Ermolenko, O. V. (2020). "Mifotvorchestvo" i "individual'no-avtorskoe mifotvorchestvo": problema

razgranicheniya ponjatii ["Myth-Creation" and "Authorial Myth Creation": The Issue of Differentiating the Notions]. O. V. Ermolenko. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. T. 13. No. 3, pp. 91. (In Russian)

6. Mikhailov, E. M. *Miller: pro lyubov' Ahilla i Patrokla...* [M. Miller: About Love of Achilles and Patroclus]. URL: <https://daily.afisha.ru/brain/16694-madlen-miller-pro-lyubov-ahilla-i-patrokla-vedm-feministok-i-zevsa-nasilnika/> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

7. Zavozova, A. *Slovo perevodchiku* [The Translator Takes the Floor] URL: <https://www.labirint.ru/nov/pesn-ahilla/> (accessed: 20.05.2023). (In Russian)

8. Kolmogorova, I. S. (2022). *Interpretatsiya obraza ved'my/Tsirtsei v mirovoi literature: ot Gomera k Madlen Miller* [Interpretation of the Image of Witch/Circe in World Literature from Homer to M. Miller]. I. S. Kolmogorova. Pp. 195–198. Ryazan', Slovo. Slovesnost'. Slovesnik. (In Russian)

9. Miller, M. (2021). *Pesn' Ahilla* [The Song of Achilles]. M. Miller; perevod s angliiskogo A. Zavozovoi. 384 p. Moscow, Corpus. (In Russian)

10. Van Gennep, A. (1999). *Obryady perehoda* [The Rites of Passage]. 198 p. Moscow, Vostochnaya literatura. (In Russian)

The article was submitted on 18.06.2023

Поступила в редакцию 18.06.2023

Шалимова Надежда Сергеевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Московский городской педагогический
университет,
129226, Россия, Москва,
2-ой Сельскохозяйственный проезд, 4.
shalimovans@mgpu.ru

Shalimova Nadezhda Sergeevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Moscow City University,

4 Vtoroi Selsk Khoziaistvennyi proezd,
Moscow, 129226, Russian Federation.
shalimovans@mgpu.ru

«ДОСТОЕВСКИЙ»: БИОГРАФИЧЕСКАЯ ФАНТАЗИЯ ДОНА НИГРО

© Вера Шамина

“DOSTOEVSKY”: THE BIOGRAPHICAL FANTASY OF DON NIGRO

Vera Shamina

In his work, the modern American playwright Don Nigro frequently refers to the personalities of world spiritual culture – philosophers, artists, musicians and writers. Russian cultural personalities occupy a significant place among them, great Russian writers in particular, to some of these personalities individual plays are dedicated, while others appear in them as minor characters. Such is the play “Dostoyevsky” (2015), in which the writer’s work is inextricably linked with his biography. In this essay, we set out to analyze this synthesis of the factual and the fictional. Biographical facts and real personalities are intertwined with the characters of Dostoevsky’s works in the same artistic space in such a way that it is sometimes difficult to separate what is happening in reality from what is a figment of the artist’s imagination. As a result, a bizarre canvas is created where the biographical facts become a kind of palimpsest, on which his creativity is superimposed. In his plays, Nigro, as a rule, is more interested in the details of his characters’ personal life than in their creative work but this play differs favorably from some others. At the same time, despite the use of a number of postmodern strategies - fragmentation, palimpsest, abundant intertextuality, carnivality, images of mirrors and labyrinths as key symbols – the playwright goes beyond the purely postmodern game and creates a psychologically convincing image of a genius writer. The playwright himself has repeatedly confessed his great love for Russian literature, and this play is another confirmation of this.

Keywords: Dostoevsky, American drama, palimpsest, postmodernism, biography

Современный американский драматург Дон Нигро в своем творчестве очень часто обращается к образам деятелей мировой духовной культуры – философам, художникам, музыкантам и писателям. Большое место среди них занимают представители русской культуры, в частности великие русские писатели: некоторым из них посвящены отдельные пьесы, а другие появляются в них в качестве второстепенных персонажей. Такова пьеса «Достоевский» (2015), в которой творчество писателя рассматривается в неразрывной связи с его биографией. В данной статье мы поставили своей целью проанализировать этот синтез документального и художественного. Биографические факты и реальные персоналии переплетаются в одном художественном пространстве с героями произведений Достоевского так, что иногда трудно отделить происходящего в действительности от того, что является плодом воображения художника. В результате создается причудливое полотно, где биографические факты становятся своего рода палимпсестом, на который накладывается его творчество. В своих пьесах Нигро, как правило, больше интересуется подробностями личной жизни своих героев, нежели их творчеством, и в этом данная пьеса выгодно отличается от многих других. При этом, несмотря на использование целого ряда постмодернистских стратегий – фрагментарность, палимпсест, обильная интертекстуальность, карнавальность, образы зеркала и лабиринта в качестве ключевых, драматург выходит за рамки чисто постмодернистской игры и создает психологически убедительный образ гениального писателя. Сам драматург неоднократно признавался в своей большой любви к русской литературе, и эта пьеса еще одно этому подтверждение.

Ключевые слова: Достоевский, американская драма, палимпсест, постмодернизм, биография

Для цитирования: Шамина В.Б. «Достоевский»: биографическая фантазия Дона Нигро // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 181–185. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-181-185

Дон Нигро – современный американский драматург, перу которого принадлежит около 400 пьес. Многие из них образуют циклы. Наиболее интересным, с моей точки зрения, является его

цикл пьес об искусстве и художниках. Судя по персоналиям, которые фигурируют в названиях его пьес, американский драматург поставил перед собой задачу создать пантеон выдающихся деяте-

лей духовной культуры. Среди них Иероним Босх, Боттичелли, Вермеер, Ван Гог, Пикассо, Мунк, Шекспир, Фрейд, Юнг, Хемингуэй, Фицджеральд, и это далеко не все. Не последнее место в этом списке занимают русские писатели. У Нигро есть пьесы, посвященные Гоголю, Толстому, Пушкину, Достоевскому, Чехову, Мандельштаму, в которых, в свою очередь, фигурируют Тургенев, Пастернак, Ахматова, Цветаева и некоторые другие классики. Вот как сам драматург объясняет свое пристрастие к русской литературе:

“If there is something in Russian literature that I can particularly relate to, I think it's the capacity manifested in different ways by different writers to accept that the world is complex, ambiguous and has many layers, like a palimpsest. That dark comedy and tragedy tend to come mixed together in our experience. That human beings are a mass of contradictions. It's a capacity to accept irony, ambiguity and contradiction in human experience. Americans have a tendency to want everything to be simple and clear”. – «Если есть что-то в русской литературе, что я могу особо выделить, я думаю, это способность, которая по-разному проявляется у разных писателей – принимать то, что мир сложен, неоднозначен и имеет много слоев, подобно палимпсесту, в котором мрачная комедия и трагедия, как правило, переплетаются, что люди – это масса противоречий. Это способность принимать иронию, двусмысленность и противоречия в человеческом опыте. Американцы предпочитают простоту и ясность»¹ (перевод наш. – В. Ш.).

Несмотря на то что пьесы Нигро достаточно обширно представлены на сценах российских театров, за исключением отдельных рецензий на сегодняшний день есть только одна литературоведческая статья, посвященная его творчеству [1].

Хотя все личности, фигурирующие в пьесах Нигро, отличаются ярко выраженной художественной и человеческой индивидуальностью, драматург в своих пьесах использует достаточно сходную схему: он не стремится проследить все перипетии жизненного и творческого пути, но обращается к наиболее яркому, кульминационному моменту их биографии, который, как луч прожектора, высвечивает наиболее характерные особенности личности, позволяет с помощью флешбэков связать прошлое с настоящим и выявить то, что, по мнению драматурга, является наиболее показательным. Так, Толстой показан перед своим уходом из Ясной Поляны, Мандельштам – накануне ареста, Пушкин в ситуации, предшествовавшей дуэли и т. д. При этом автора в гораздо большей степени интересуют обстоятельства личной жизни его героев, нежели процесс их творчества. Надо сказать, что в этом

отношении пьеса Дона Нигро «Достоевский» отличается от остальных, потому что в ней обстоятельства жизни и творчества писателя сливаются в неразделимое целое, где жизненные ситуации порождают художественные образы, которые, в свою очередь, проецируются на реальность.

Ключевыми для этих пьес становятся образы зеркала и лабиринта, которые появляются как в сценографии, так и в послесловиях, которыми автор снабжает свои произведения.

Образ зеркала неоднократно привлекал внимание исследователей художественной литературы. О семантике образа зеркала в своих статьях писал М. М. Бахтин [2], к функциям образа зеркала в искусстве обращается в своей книге «Литературные зеркала» А. З. Вулис [3]. В произведениях постмодернистов зеркало становится знаком симулятивной реальности. Крайне важен он и для Дона Нигро. Так, в послесловии к своей пьесе о Толстом «Рыбак на острове тьмы» он пишет: *«Мы не видим сами материальные объекты. Мы видим отраженный от них свет. Все, что мы можем видеть, – это свет. <...> Искусство – это отраженный свет»* [4].

Образ зеркала получает наглядное воплощение в сценографии. Во вступительной ремарке читаем: *«Разбитые и треснутые старые зеркала, включая большое овальное зеркало слева, практически пустая рама»* [5, с. 4]. Здесь же имплицитно присутствует и образ лабиринта, в котором блуждает мысль писателя: *«ненавязчивое постоянное перемещение персонажей на сцене – прямое указание на сумбур в его голове»* [Там же, с. 3]. Сам Нигро в послесловии к пьесе пишет об образе лабиринта следующее: *«Я много писал о лабиринтах. <...> Но Достоевский – это лабиринт в лабиринте. Я много писал о зеркалах. Достоевский – это зеркала, отражающие зеркала в бесконечной комнате смеха...»* [Там же, с. 194].

Эти два образа – зеркала и лабиринта – определяют подход драматурга к биографическому материалу, который можно определить как постмодернистский: Нигро не дает никаких однозначных ответов, а лишь приглашает к путешествию по лабиринту памяти и ассоциаций, в котором жизнь и творчество неразделимы, и подчеркивает иллюзорность, симулятивность реальности, представляющей собой зеркало, в котором дwoятся и множатся отражения самого писателя. Сам Достоевский в пьесе так формулирует эту мысль: *«Жизнь – это азартная игра, в которую играют в зеркальном лабиринте, и нет ничего более странного и страшного, чем всматриваться в свое отражение в зеркале»* [Там же, с. 6].

¹ Из личной переписки, 1 августа 2021 г.

В то же время образ лабиринта для писателя становится символом творчества: *«Творение – это лабиринт. Сотворенный мир – это лабиринт, который медленно раскрывается перед тобой по мере продвижения по нему»*, – говорит он [Там же, с. 38].

Структурообразующими в пьесе становятся мотивы безумия и бесовщины, которым и подчинен собственно биографический материал. Пьеса строится по принципу палимпсеста, когда на канву жизни накладываются образы, созданные воображением писателя.

Обратимся, однако, к биографическим фактам, имеющим здесь место. Как и в других случаях, когда драматург обращается к образам великих личностей, он проделывает огромную работу по изучению как их наследия, так и обстоятельств жизни и творчества. При этом, как правило, он не пытается выдвинуть свою, альтернативную версию, но следует достаточно общепринятым интерпретациям. В данном случае он, как и все те, кто писал о Достоевском до него, упоминает о несостоявшейся смертной казни, казни, трех основных женщинах в его жизни – Марии Исаевой, Аполлинарии Суловой и Анне Сниткиной и, конечно, о его неодолимой страсти к рулетке, тень которой, как рок, с самого начала нависает над всей сценической композицией:

«В темноте слышны завывания ветра и голоса в казино. Загорается тусклый свет, и мы видим тень гигантского вращающегося колеса рулетки, слышим шуршание, с которым оно вращается, стук маленького шарика по лункам при вращении колеса и доносящаяся издали мелодия „Ach, Du Lieber Augustin“, которую наигрывают на оркестрионе» [5, с. 5].

Здесь ни в ситуациях, ни в трактовках женских образов драматург не вносит ничего нового, разве что утрируя цинизм Полины, экзальтированность Марии и рациональность Анны. Что касается трактовки образа отца Достоевского, то в данном случае Дон Нигро следует достаточно устойчивой, но получившей впоследствии опровержение версии о том, что он был убит крестьянами вследствие его жестокости и вспыльчивого характера. Это дало драматургу возможность развить фрейдовскую теорию, что Достоевский-старший стал прототипом старика-Карамазова. Эта версия, как известно, возникла на основе предположения дочери писателя Л. Ф. Достоевской, которая писала: «Достоевский, создавая тип Федора Карамазова, вероятно, вспомнил скупость своего отца, которая причинила его юным сыновьям такие страдания и так возмущала их, и его пьянство, а также и то физическое отвращение, которое оно внушало его детям» [6, с. 37].

Это свидетельство позволило некоторым последующим исследователям творчества Достоевского рассматривать отношения старика-Карамазова с сыновьями как проявление эдипова комплекса самого писателя, версии, осященной статьей самого Зигмунда Фрейда, доказывающего, что Достоевский сам желал смерти своего отца [7]. В опровержение этой версии сошлемся на самого Достоевского, который в «Дневнике писателя» за 1873 г. вспоминает: «Я происходил из семейства русского и благочестивого. С тех пор, как я себя помню, я помню любовь ко мне родителей» [8], она также полностью противоречит тому, что мы читаем в Антологии жизни и творчества Достоевского: «Вторая жена Достоевского А. Г. Достоевская говорила, что ее муж любил вспоминать о своем „счастливым и безмятежном детстве“» [6]. Достоевский же Нигро, напротив, рассказывает Анне: *«Мой отец был очень тяжелым человеком. Он мучал мою мать. Бил слуг»* [5, с. 37].

Драматургу, однако, это дало яркий сценический ход – на протяжении пьесы Достоевский постоянно разговаривает с Карамазовым-старшим как со своим отцом, признаваясь, что желал его смерти: *«В голове я убивал его снова и снова»* [Там же, с. 40]. В то же время он в чем-то отождествляет себя с ним, когда говорит, что смотрит в зеркало и видит своего отца [Там же].

В своей пьесе Дон Нигро отказывается от линейной композиции, и каждая сцена представляет собой фрагмент настоящего, прошлого или видения, где настоящее и прошлое переплетаются. Это получает вполне реалистическое объяснение, также основанное на биографическом факте: Достоевский страдает от эпилептических припадков, которыми заканчиваются многие сцены и которые обуславливают причудливость его видений. В пьесе Нигро Достоевский буквально цитирует князя Мышкина, когда описывает свое состояние перед таким припадком: *«Аккурат перед тем, как со мной такое случается, совершенно внезапно, посреди душевной темноты и отчаяния, мой мозг словно вспыхивает...»* [Там же, с. 4].

Этими словами открывается пьеса, и они определенным образом объясняют происходящее. Исходным событием, спровоцировавшим последующее психическое расстройство писателя, драматург справедливо считает несостоявшуюся казнь.

«Человек верит, что он пишет роман о собственной жизни, но, не поставив последнюю точку, раздражается, начинает переписывать. Меняет главы, вводит дополнительные линии, пытается создать что-то вразумительное из хаотичной массы воспомина-

ний, снов, выдумок. Но есть один момент, к которому он продолжает возвращаться: он стоит перед расстрельной командой. Он возвращается к нему снова и снова, но никак не может описать должным образом. Момент этот не дает ему покоя. Снится ему. Может, и сейчас он видит сон?» [Там же, с. 4].

В воспоминаниях писателя его сокамерниками становятся Пушкин и Гоголь, вместе с которыми он ждет казни, их тюремщики – бесы, которые снова и снова появляются в пьесе. Причем бесы, если следовать списку действующих лиц пьесы, это оборотни, в которых превращаются другие герои – старик Карамазов, Тургенев, Пушкин, Гоголь. Эти же актеры исполняют и другие роли – по несколько ролей каждый. Так действие приобретает характер бесовской карусели, на которой кружатся действующие лица, постоянно меняя маски. Образ карусели также зафиксирован в ремарке, открывающей второе действие: *«мы начинаем видеть тени вращающейся карусели»* [Там же, с. 68].

Видение тюрьмы и каторги постоянно преследуют писателя и настигают в самые, казалось бы, неподходящие моменты. Сам писатель осознает, что существует как бы в двух реальностях: *«одна, в которой моя жизнь спасена, и вторая, в которой меня застрелили»* [Там же, с. 18]. Это порождает появление в пьесе Двойника, преследующего Достоевского с мешком на голове, как это было с заключенными во время казни, первый раз он также появляется в зеркале.

Подобно Ивану Карамазову, ведущему диалог с чертом, Достоевский ведет нескончаемый диалог с отцом, Двойником, своими возлюбленными и другими писателями, в конечном счете это постоянный диалог с самим собой. Один из основных вопросов, к которому вновь и вновь возвращается Достоевский, это природа творчества. По Дону Нигро, загадка творчества Достоевского в его болезни, что неоднократно зафиксировано в пьесе как в сюжетных ситуациях, так и в словах самого писателя: *«Талант – это болезнь. Одержимость творчеством – смертельная болезнь. Но я храню верность только этому безумию. И это действительно разновидность безумия...»* [Там же, с. 98].

«Моя болезненность – мой дар», – говорит он Толстому [Там же, 69], который также подтверждает это: *«Вы, конечно, безумны, но получается у вас хорошо»* [Там же].

В то же время Толстого также тревожит мысль о природе творчества – не от лукавого ли оно? *«Дьявол – чрезвычайно хитрый тип. Он подсовывает тебе образы и нашептывает на ухо»*, – размышляет он [Там же, с. 69]. Для самого Достоевского в изображении Дона Нигро этот

вопрос не стоит – именно в постоянной борьбе Бога и Дьявола в своей душе он видит источник своего вдохновения: *«Я – Бог и Сатана. Святой и насильник»* [Там же, с. 73]. Это буквально соответствует, согласно Нигро, оценке Фрейда, который говорит о четырех ликах образа Достоевского: творец, невротик, моралист, грешник [Там же, с. 119].

Исследуя природу творчества Достоевского, американский драматург неизбежно приходит к искушению трактовать своего героя как наиболее характерный тип именно русского писателя. Следует заметить, что в своих предыдущих пьесах русского цикла, он, как ни странно, сумел избежать рассуждений о пресловутой загадке русской души. Этот пробел он с лихвой восполнил здесь. Ирония заключается в том, что Достоевский, произведения и сама личность которого во многом заложили фундамент мифу о русской душе на Западе, сам стал заложником этого мифа. В этой связи представляется правомерным суждение Л. Ф. Хабибуллиной, которая пишет: *«Сама русская интеллигенция – это миф, созданный изнутри ее представителями»* [9, с. 141].

В интерпретации Дона Нигро Достоевский не только всем своим поведением иллюстрирует все грани этого мифа, но и сам его формулирует:

«Сама жизнь – это азартная игра, а рулетка – игра, созданная специально для русских. Сумма всех чисел рулетки – 666, Число зверя, и колесо охватывает все возможные варианты» [Там же, с. 92].

«Я любил свою жену, как безумец, и как я из-за нее страдал. Всякий раз, изменяя мне, она плакала. Я плакал. Ее идиот-любовник плакал. Это так по-русски» [5, с. 95].

Этот взгляд на русский характер, пресловую «загадку русской души» особенно отчетливо декларируется в разговоре с Тургеневым, которого Достоевский не признавал русским писателем и с кем находился, согласно свидетельствам современников, в конфликтных отношениях:

«ДОСТОЕВСКИЙ. Против тебя я ничего не имею, за исключением того, что ты предал свою профессию, Россию и Христа. Ты думаешь, как европеец. Ты пишешь, как европеец. Я – не европеец, и не хочу им быть. Я – русский. Ты – француз с русским акцентом. Ты ненавидишь Россию и преклоняешься перед Западом.

ТУРГЕНЕВ. Россия – не вся вселенная.

ДОСТОЕВСКИЙ. Для русского – вся. <.....> Ты – полированная наружность с пустотой внутри.

ТУРГЕНЕВ. А что внутри тебя?

ДОСТОЕВСКИЙ. Все. Слишком много. Бог и дьявол. Внутри меня безумная энциклопедия человеческого желания и ужаса. И это Россия. <...> Твои

люди слишком здравомыслящие. У них на все есть причина. Мои люди суматошные, непоследовательные, иррациональные, противоречивые. Все мои романы о хаосе. Россия создана из хаоса» [Там же, с. 106].

Так драматург ставит все точки над «і», повторяя то, что западная культура, как правило, видит в русских непредсказуемость, иррационализм, немотивированность поступков, определенного рода дикарство, которое не поддается рациональному объяснению.

Таким образом, используя характерные приемы постмодернизма, обильно насыщая свою пьесу интертекстуальными отсылками, американский драматург, однако, выходит за рамки игровой стихии, характерной для постмодерна, и создает образ мятущейся, раздвоенной личности, страдающей неизлечимым недугом, имя которого гениальность.

Список источников

1. Шамина В. Б. Последние дни Пушкина в интерпретации американского драматурга: Дон Нигро «Пушкин» // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2022. Т. 7. № 3. С. 111–126.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 445 с.
3. Вулис А. Литературные зеркала. М.: Советский писатель, 1991. 480 с.
4. Нигро, Д. Рыбак на озере тьмы / пер. с англ. В. Вебера, М., 2018. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=48800979 (дата обращения: 13.05.2023).
5. Nigro D. Dostoyevsky. New York, 2015. 137 с. / перевод с англ. В. Вебера, М., 2015. URL: <https://www.litres.ru/don-nigro/dostoevskiy-dostoyevsky/> (дата обращения: 13.05.2023).
6. Достоевский в изображении его дочери Л. Достоевской / Пер. с нем. Л. Я. Круковской; под ред. и с предисл. А. Г. Горнфельда. М., 1922. URL: https://fedordostoevsky.ru/around/Dostoevsky_M_A/ (дата обращения: 13.05.2023).
7. Freud S. Dostojewski und die Vätertötung. In: "F. M. Dostojewski. Die Urgestalt der Bruder Karamasoff". München, 1928.

8. Достоевский Ф. М. Дневник писателя за 1873 год // Гражданин. Газета-журнал политический и литературный. СПб.: Тип. А. Траншеля, 1873. URL: https://fedordostoevsky.ru/around/Dostoevsky_M_A/ (дата обращения: 13.05.2023).

9. Хабибуллина Л. Ф. Миф России в современной английской литературе. Казань: Казан. ун-т, 2010. 206 с.

References

1. Shamina, V. B. (2022). *Poslednie dni Pushkina v interpretatsii amerikanskogo dramaturga: Don Nigro "Pushkin"* [Pushkin's Last Days in the Interpretation of an American Playwright: Don Nigro "Pushkin"]. *Praktiki i interpretatsii: zhurnal filologicheskikh, obrazovatelnykh i kulturnykh issledovaniy*. T. 7, No. 3, pp. 111–126. (In Russian)
2. Bakhtin, M. (2002). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. 445 p. Moscow. (In Russian)
3. Vulis, A. (1991). *Literaturnye Zerkala* [Literary Mirrors]. 480 p. Moscow. (In Russian)
4. Nigro, D. (2018). *Rybak na ozere tmy* [An Angler in the Lake of Darkness]. (V. Weber, Trans). URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=48800979 (accessed: 10.09.2022). (In Russian)
5. Nigro, D. (2015). *Dostoyevsky*. New York, Samuel French, Inc. 137 p. (V. Weber, Trans). URL: <https://www.litres.ru/don-nigro/dostoevskiy-dostoyevsky/> (accessed: 13.05.2023) (In English)
6. *Dostoevskii v izobrazhenii ego docheri L. Dostoevskoi* (1922) [Dostoyevsky as Described by His Daughter]. Per. s nem. L. Ya. Krukovskoi; pod red. i s predisl. A. G. Gornfel'da. Moscow. URL: https://fedordostoevsky.ru/around/Dostoevsky_M_A/ (accessed: 13.05.2023). (In Russian)
7. Freud, S. (1928). *Dostojewski und die Vätertötung* [Dostoyevsky and the Killing of the Father]. In: "F. M. Dostojewski. Die Urgestalt der Bruder Karamasoff". München. (In German)
8. Dostoevskii, F. M. (1873). *Dnevnik pisatelya za 1873 god* [The Writer's Diary]. In: *Grazhdanin. Gazeta-zhurnal politicheskii i literaturnyi*. St. Petersburg. Tip. A. Transhelya. URL: https://fedordostoevsky.ru/around/Dostoevsky_M_A/ (accessed: 1.05.2023). (In Russian)
9. Khabibullina, L. F. (2010). *Mif Rossii v sovremennoi angliiskoi literature* [Myth of Russian in Modern English Literature]. 206 p. Kazan, Kazan. universitet. (In Russian)

The article was submitted on 15.05.2023

Поступила в редакцию 15.05.2023

Шамина Вера Борисовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
vera.shamina@kpfu.ru

Shamina Vera Borisovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
vera.shamina@kpfu.ru

УДК 82-311.6

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-186-192

ОБРАЗЫ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ В РОМАНЕ ЭНТОНИ ТРОЛЛОПА «ПРЕМЬЕР-МИНИСТР»

© Нелли Шамсутдинова

IMAGES OF POLITICAL FIGURES IN ANTHONY TROLLOP'S NOVEL "THE PRIME MINISTER"

Nellie Shamsutdinova

The paper, devoted to Anthony Trollope's novel "The Prime Minister", analyzes the author's use of the fact for creating his personages, in particular, his making use of biographical facts of real political figures. The work traces historical events of British political life in the second half of the 19th century and lives of famous politicians – William Gladstone and Benjamin Disraeli. Special attention is paid to the images of political figures, both conservatives and the so-called new politicians, represented in the novel. The paper is focused on the author's attention to the fact and his scrupulous depiction of political life, including facts from his own biography and his own political experience, which is a characteristic feature of the whole "parliamentary" series of Anthony Trollope's novels. The work reveals analogues in the plot of Trollope's novel, connected with the destiny of one of his main personages, with the destiny of Leo Tolstoy's heroine as well as with the events that took place in Russia and in England in the end of the 19th century. The paper also focuses on the lives and things that motivate the actions of the rebel-characters in English political and social system in the Late Victorian period.

Keywords: Late-Victorian English novel, Anthony Trollope, political novel, parliamentary series

В статье, посвященной роману Энтони Тrolлопа «Премьер-министр», анализируется обращение автора к факту при создании образов главных героев, в частности обращение к биографиям реальных политических деятелей. Прослеживаются параллели с историческими событиями политической жизни Англии второй половины XIX века и известными политическими фигурами Великобритании Уильяма Гладстона и Бенджамина Дизраэли. Особое внимание уделяется персонажам политических деятелей, представленным в романе как консервативными типами, так и образом так называемого нового политика. Отмечается особое внимание автора к факту и тщательному изображению сцен политической жизни, как и в других романах «парламентской» серии Энтони Тrolлопа, в том числе к фактам из собственной биографии и собственного политического опыта. Проводится аналогия сюжетной линии в романе Тrolлопа, связанной с судьбой одного из главных действующих лиц повествования, с судьбой героини Льва Толстого, а также с реальными событиями, имевшими место в России и в Англии в конце XIX века. Анализируются мотивы поступков и судьбы персонажей-бунтарей в условиях английской политической и социальной системы поздневикторианского периода.

Ключевые слова: поздневикторианский английский роман, Энтони Тrolлоп, политический роман, «парламентский» цикл

Для цитирования: Шамсутдинова Н.З. Образы политических деятелей в романе Энтони Тrolлопа «Премьер-министр» // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 186–192. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-186-192

Энтони Тrolлоп (1815–1882), чье литературное наследие насчитывает несколько десятков романов, справедливо считается одним из наиболее ярких представителей второй половины XIX века именно как автор английского политического романа.

В творчестве Тrolлопа политическому роману посвящен цикл из шести произведений крупной формы о Плантагенете Паллизере (Palliser novels, 1865–1879), в которых автор раскрывает хитросплетения парламентской жизни Англии. Эти романы, называемые также парламентскими,

объединены вокруг главного героя – политика Плантагенета Паллизера.

По определению Б. М. Проскурнина, «говоря о традиции жанра политического романа и вкладе в ее развитие Энтони Тrolлопа, мы имеем в виду роман, в сюжетно-фабульной основе которого лежит политический конфликт, политическое единоборство, рожденное в конечном счете столкновением различных политик (различного уровня и масштабов)» [1, с. 5].

В романе «Премьер министр» («The Prime Minister», 1876), речь о котором пойдет в данной статье, повествующем о государственном устройстве Англии XIX века, как и в других парламентских романах, главные герои представлены в историческом контексте и наделены чертами реальных политических деятелей Великобритании.

Если рассматривать мотивы обращения Энтони Тrolлопа именно к политическому роману, то, с одной стороны, это было время возникновения политического романа в европейской литературе вообще, когда литература начинает «осознавать социально-историческую значимость политики» [Там же]. С другой стороны, стоит вспомнить личный опыт автора, так как, действительно, в парламентских романах Тrolлопа очень много биографичного.

Тrolлоп родился в Лондоне в семье адвоката, впоследствии достаточно рано разорившегося. В семье было шестеро детей, из которых выжили только двое – Тrolлоп и его старший брат. Возможно, свой литературный талант Тrolлоп перенял от матери, решившей написать книгу о быте американцев после неудавшейся попытки преуспеть в сфере бизнеса в Америке. Книга имела успех, и позже Френсис Тrolлоп выпустила несколько романов. Довольно длительное время из-за стесненных жизненных обстоятельств Э. Тrolлоп был вынужден работать на почте и обратился к литературному творчеству только лишь в 1841 году, когда получил должность почтового контролера в Ирландии. Однако первые его произведения, написанные на материале жизни ирландцев, не имели успеха. Всю свою сознательную жизнь Тrolлоп мечтал о месте в Палате общин, но как государственный служащий он не имел права занимать такую должность. Его увольнение с почты устранило это препятствие, и в 1868 году он согласился выставить свою кандидатуру от либеральной партии в городке Беверли, расположенном в Восточном райдинге Йоркшира.

Стремление Тrolлопа участвовать в выборах и потратить деньги на предвыборную кампанию не осталось незамеченным его конкурентами,

чем и воспользовались лидеры оппозиции. В течение ряда лет город Беверли был известен подкупом голосов. После каждого выборов, начиная с 1857 года, подавалась петиция с обвинениями в коррупции, и примерно треть избирателей, по прогнозам, могли «продать» голоса на выборах в 1868 году. Либералы не столько стремились победить на выборах, сколько уличить консерваторов в коррумпированности, а позже и дисквалифицировать их.

Позже Тrolлоп вспоминал о своей предвыборной кампании как о «самых несчастных днях» в своей взрослой жизни. В выборах 1868 года победили консерваторы, последствия были неутешительные: Королевская комиссия выявила факты масштабной коррупции, которые привели к лишению избирательных прав округа в 1870 году. Что же касается 400 фунтов стерлингов, потраченных писателем на свою предвыборную кампанию, то этот эпизод, оказавшийся столь болезненным для автора, описывается в нескольких произведениях Тrolлопа: вымышленные выборы Персикросса в «Ральфе Наследнике» (1871), выборы в Танкервилле в романе «Финеас возвращается» (1874), а в романе «Премьер-министр» (1876) неудачная попытка Фердинанда Лопеца участия в выборах и 500 фунтов, которые он тратит на предвыборную кампанию, проводит очевидную параллель с событиями в жизни самого Тrolлопа.

В романе «Премьер-министр», являющемся заключительным романом трилогии о Финеасе Финне, особое внимание уделяется образам политиков, в частности реальным историческим фигурам Бенджамина Дизраэли (1804–1881) и Уильяма Гладстона (1809–1898). Кроме персонажей, выступающими прототипами реальных государственных деятелей, фигурирующими в трилогии под именами Добени (Дизраэли) и Грешэм (Гладстон), в романе Тrolлопа детально представлены несколько ярких образов политических деятелей, и, хотя автор прибегает в своем повествовании к документальному и заимствует факты биографий известных политиков для изображения главных или второстепенных персонажей, это тем не менее иронический слепок реальной политики с целью создать романное драматико-психологическое повествование.

Как известно, школа и Университет повлияли на формирование консервативных взглядов Уильяма Гладстона. В тексте романа «Премьер-министр» находим этому следующее подтверждение:

«Разумеется, консервативный член в Парламенте принужден соглашаться на введение многого такого,

чего он в сущности не одобряет. Грешэм это понимал вполне. Нельзя вернуть прежних отживших вещей, но если уже старые учреждения страны должны погибнуть одно за другим, то лучше, чтобы они получали удары от любящих рук, чем были грубо растоптаны радикалами. Поэтому Грешэм, если бы оказалось необходимо, был готов истратить свои деньги, чтобы посадить Флечера в Парламент и отстранить какого-нибудь Лопеца» [2, с. 332–333].

Что касалось самых важных политических вопросов, то Гладстон начиная с 1833 года активно участвовал в их обсуждении. Его статус в партии тори был настолько высок, что в возрасте 25 лет его назначают лордом казначейства, а буквально через пару месяцев – помощником министра по управлению колониями [3, с. 793–797]. Известно также, что Уильям Гладстон был отцом восьмерых детей. В романе «Премьер-министр» Энтони Троллоп так характеризует своего героя:

«Грешэму не было еще сорока лет; он пользовался большой популярностью, имел большую семью, был очень богат и начальник охоты в этом графстве» [2, с. 332].

Образы политиков у Троллопа представлены как консервативными типами – членами парламента, премьер-министром, так и персонажем нового типа, так называемого «нового политика», пытающегося пробиться в высшее эшелон власти любым способом, – Фердинанда Лопеца. Хотя изображение политических деятелей последней трети XIX века подразумевает представление в этой роли мужчин, все они показаны Троллопом на фоне женских портретов, занимающих важное место в повествовании. Примечательным является образ леди Гленкора, жены премьер-министра, которую политический пост супруга волнует больше, чем его самого. В одной из бесед с мистрис Финн леди Гленкора замечает:

«...хотя он проводит и день и ночь, думая, как ему отнять полпenny от фунта с податей народных, не повредив доходу. <...> Его рыцарство гораздо выше рыцарства старых поэтов... Он доверчив, даже когда знает, что его обманывают. Он олицетворенная честь с головы до ног» [Там же, с. 563].

Человек, долг которого действовать согласно конституции, герцог, пребывает в плохом расположении духа, так как ему не только отказывают в возможности действовать, но и дают понять, что все его действия бессмысленны. И все же несмотря на то, что он понимает всю бесполезность власти, он отказывается оставить свой пост. Ко-

гда же его вынуждают сделать это, то все происходит не в результате решительного поражения, а в результате незначительного перевеса голосов. В его пребывании на этом посту ничего не было решающим или даже ясным, но после своей отставки он практически становится незаметным. Даже воспоминания о том, что он был премьер-министром, для него ничего не значат. Несмотря на сильную обиду в глубине души, он уклоняется от полного осознания произошедшего и способен с нетерпением ждать того времени, когда он, возможно, снова смог бы принести какую-то скромную пользу. Он все еще не отказывается от иллюзорной возможности вернуться к тому, чтобы «превратить пять фартиггов в пенни»:

«У него нет было времени для общества. Так говорила герцогиня. И многие, может быть, большинство из посещавших его дом действительно верили, что его официальные обязанности не оставляют ему времени для разговоров. Но в действительности время проходило для него скучно, когда он один сидел в своем кабинете, вздыхая по какой-нибудь приятной парламентской работе и сожалея о том времени, когда он имел право сидеть в Нижней Палате до двух часов утра, в надежде включить в билль о десятичной системе два или три пункта» [Там же, с. 372].

Однако леди Гленкора остается в конце повествования без каких-либо иллюзий, признаваясь, что произошедшие события ей действительно нравились, и ей становится грустно от мысли, что подобные переживания уже не вернутся. Она увидела во всем происходящем больше, чем ее муж, и не может уклониться от последствий этого познания. Ее первоначальная надежда, полная энтузиазма, заключалась в том, что муж поддержит ее реальными действиями. Она со своей стороны обещает ему полную поддержку, если он хоть что-то в самом деле будет делать. Но ее борьба фактически ведется параллельно с его, не объединяясь воедино. Они получают аналогичный, но все-таки разный опыт. По сути, Гленкора является одной из тех женщин, которые *«не довольствуются тем, что их называют просто женами своих мужей»*, и, следовательно, сами стремятся утвердиться как личность. Она смотрит на политику так же цинично, как и Эрл, в том, что касается «политики» и «проблем», но не цинично относится к власти. Она воображает, что даже сможет подкорректировать «простой патриотизм» своего мужа и страстно стремится к определенности, к прочному положению. Она тоже хочет занять свою нишу в истории, чтобы о ней написали в мемуарах, но обнаруживает, что *«нет какого-либо твердого материала, из которого можно было бы сделать нишу»*. Финеас с

грустью заявляет ей, что прошло время того, что можно назвать «*влиянием гостини*», и она вынуждена констатировать, что настроение мира никогда не меняется, хотя и понимает ошибочность данного утверждения.

Будучи далеко не наивной, она показана в романе человеком, желающим встретить сострадание и системность в среде, в которой их нет. Так же, как и ее муж и как мистер Вортон, она пытается отстаивать ценности и убеждения старого стабильного мира. Когда она осознает, что прежние времена прошли, то начинает чувствовать, что ее мечтам не суждено сбыться. Как и герцог, она не сможет достичь чего-то определенного. Она никогда не станет «*институтом гранита*», которым она себя представляла, а только в лучшем случае, хорошим другом, поддерживаемым теми, «*кто ел мороженое и пил шампанское*» в ее гостини.

В ее личной жизни недопонимания также велики и примирения не приносят результатов. Она снова и снова пытается объяснить мужу, что ей необходима ее собственная самостоятельная жизнь. Когда же герцог заявляет, что понимает, каково ее истинное самопожертвование, она честно отвечает, что ее единственное желание видеть своего мужа великим человеком, а себя – женой великого человека. Его ответ, что это то же самое, обозначает пропасть между ними. Для леди Гленкоры это совсем не так: она должна противостоять такого рода подчинению, она пугает мужа своим бунтарством, заявляя, что его жена герцогиня была больше премьер-министром, чем сам он. Ее попытки проявить свою индивидуальность премьер-министр воспринимает как соперничество, в то время как его неизбежные неудачи в парламенте кажутся ей личным оскорблением, а рыцарство – лишь прикрытием доминирования. По иронии, сходство их бесполезного опыта лишь отдаляет их друг от друга.

Герцог очень хорошо понимает, что на самом деле означает ее сарказм, и она начинает изъясняться все более резко. В решающей ссоре из-за ее вмешательства в выборы в Сильвербридже леди Гленкора заявляет, что мужу придется мириться с ее протестом, но герцог улыбается и как всегда поступает по-своему.

Когда заботы, занимавшие (или развлекавшие) ее, сходят на нет, ей кажется, что она превращается в ничто. Более того, она считает, что боролась впустую, что у нее никогда не было триумфа или чувства чего-то достигнутого. Она уверена, что у нее более твердое положение как у леди Гленкоры, чем как у герцогини Омниум и жены премьер-министра Англии. И хотя она не

проявляет своих чувств, один или два человека, знавшие ее хорошо, в частности миссис Финн, понимают, что она все еще не рассталась со своими обидами и ранами.

Период позднего викторианства в Англии принято называть переходным, когда обе парламентские партии – тори и виги – сменяли друг друга, не имея целью восстановление какой-либо династии. Их особенность заключалась в том, что обе партии были лояльные и фамильные, а оппозиция существовала только по отношению к правительству, то есть министерству [4].

Сюжет романа, с одной стороны, основан на противопоставлении двух персонажей – Лопеца и Вортона, и одновременно строится вокруг политических перипетий. Очевидно взаимодействие двух магистральных линий романа – любовной и политической, причем любовная история повествует также и о политике и наоборот. И в той, и в другой сюжетной линии присутствуют консервативные персонажи – мистер Вортон и герцог, пытающиеся понять и контролировать мир ценностей и предубеждений, которые уже устарели и не работают. И в той, и в другой сюжетной линии присутствуют бунтари – Лопец и (в меньшей степени) Эмилия в одной и леди Гленкора в другой, которые упорно сопротивляются старым стандартам.

Троллоп открыто иронизирует над членами парламента, как действующими, так и потенциальными, наделяя их не самыми лестными качествами и характеристиками. В частности, о Плантадженете Паллизьере говорится в романе следующее:

«В одном только он был уверен – что с ним случилось страшное бедствие, когда обстоятельства принудили его сделаться первым министром» [2, с. 323].

Сам премьер-министр заявляет в разговоре лорду Кэнтрину, что от первого министра требуется много хороших вещей, но вещей не великих:

«Он должен быть талантлив, но не гениален, добросовестен, но не натянут, осторожен, но не робок, смел, но не отважен; он должен иметь хорошее пищеварение, искреннее обращение, а более всего толстую кожу» [2, с. 408].

В целом же мнение Троллопа о представителях парламентской братии достаточно скептическое. Еще один заметный персонаж романа – герцог Омниум – вполне осознает, что первое место и в Парламенте, и в министерстве ему доставило его происхождение, так как наследника герцогского звания обязательно примут в министерст-

во, если он будет усиленно трудиться. Премьер-министр считает, что у консерваторов все улучшения должны быть основаны на мысли о поддержании расстояния, и в разговоре заявляет Фигнеасу Финну, что он, как герцог, должен держаться так же далеко от человека, который правит его лошадьми, как его предок держался от своего оруженосца. О своих же либеральных взглядах он заявляет достаточно категорично, сравнивая их с наследуемыми титулами: имение может быть промотано, но политическое верование должно оставаться «твердо как алмаз».

Как премьер-министр герцог по иронии в большей степени продукт деятельности мистера Слайда, как и новый псевдоджентльмен – Фердинанд Лопец. Герцог всю свою жизнь проводит на политическом поприще, но он постоянно придерживается тех сфер, где подлинная активность, по крайней мере, притворна, даже если это единственное занятие по превращению пяти фартингов в пенни. Однако его привлекают тем, что кажется реальной властью, новым идеалом для него; власть избавляется от всех абсолютистов, ирландских домоправителей, философских радикалов и так далее и объединяет здравомыслящих джентльменов. Фракция возникает не в результате идеологического столкновения, а в результате банальных изменений. Герцог сталкивается лицом к лицу с пустотой, с которой уже столкнулись другие действующие лица в «Премьер-министре» и в других романах парламентской серии, и, подобно им, он оказывается один и незащищен.

Как отмечает Полонский, Троллоп является ярким представителем так называемого переходного периода в Великобритании, когда в учреждениях уже «тронулась аристократическая неподвижность», но дух аристократизма еще витал в общественной жизни; когда «господство в политических делах перешло к богатой буржуазии, но сама буржуазия эта, заняв место аристократии на форуме, остается вполне подчиненною духу аристократизма у себя дома» [4]. И это обстоятельство в какой-то степени является определяющим для появления в романе поздневикторианского периода нового политика не из аристократической среды. Инаковость политика нового типа – Фердинанда Лопеца – проявляется в его поведении, что неоднократно подчеркивается автором на протяжении всего повествования:

«Он никогда не колебался, не краснел, не пытался очевидно скрытничать, но факт оставался...никто не знал, откуда он взялся [2, с. 9].

Вопрос – кто такой Фердинанд Лопец? – пронизывает все повествование. Никто не знает, англичанин он или нет, богат или беден, из хорошей ли семьи и джентльмен ли он; роман начинается с того, что каким бы темным ни было его прошлое и его материальное положение, все признавали, что Фердинанд Лопец был джентльменом. Однако читателю ясно с первых страниц романа, что общественное мнение ошибочно. Автор продолжает размышлять о том, как отчаянно Лопец старается выглядеть естественно. Его поведение – полная противоположность естественности истинных джентльменов Троллопа, так как у него не было ни малейшего понятия о чувствах джентльмена. Автор заявляет об этом несмотря на то, что говорят о Лопеце «со всех сторон». Человек, не имеющий корней, он не обладает состоянием; его мнимое состояние создается тем, что он никогда на самом деле не покупает за деньги, которых у него никогда на самом деле нет. Он одержим верой в рекламирование того, чего нет, что для Троллопа тождественно пустоте. Лопец, таким образом, проверяет английское общество – сможет оно или нет отличить подделку от настоящего. Испытывает он не только общество, но и свод правил, который искренне хочет принять, хотя и откровенно высмеивает эти правила. Он стремится найти выход из своего положения и считает, что может вместить свои представления о жизни в кодекс джентльмена.

Автор, срисовывая свой персонаж с реального политического деятеля, наделяет этими чертами, как правило, не только одного единственного героя.

Характеристика внешности Фердинанда Лопеца в романе явно напоминает портрет Дизраэли в молодости:

«Он был неоспоримо красивый мужчина – такой красоты, которую мужчины отрицают и которой женщины восхищаются. Он был очень высок, очень смугл и очень худощав, с правильными, прекрасно очерченными чертами, показывавшими весьма мало физиономисту, кроме большого самообладания. Волосы его были обрезаны коротко, бороды он не носил <...> Но около рта и подбородка этого человека было что-то мягкое, может быть в изгибе губ...что в некоторой степени уменьшало чувство суровости, возбуждаемое квадратным лбом и смелыми, никогда не опускавшимися задорными глазами» [Там же, с. 11].

Как известно, Дизраэли происходил из семьи иммигрантов, и Троллоп слегка намекает на возможное иммигрантское происхождение Лопеца:

«Он сам знал немного, но то, что он знал, он держал про себя. У него не было ни матери, ни дяди,

ни тетки, ни брата, ни сестры, ни даже кузена, о которых он мог бы упомянуть мимоходом своему дражайшему другу» [Там же, с. 8].

Также в биографии Дизраэли есть эпизоды, связанные с выборами в парламент, а именно четыре неудачные попытки пройти в парламент от либеральной партии; впоследствии, поменяв программу, он все-таки избирается от партии тори [5, с. 837].

Но, следуя выбранной модели поведения, Фердинанд Лопец тем не менее остается в проигрыше, действуя в соответствии с тем, что он видит: и мужчины, и женщины стали такими лживыми, что никто и нигде не может чувствовать себя в безопасности. В отличие от Слоупа, он не пытается произвести впечатление на общество чем-то новым; он просто пытается открыть для себя ценности этого общества, принять их и быть вознагражденным за свой интеллект и способность адаптироваться, что некоторым образом снижает степень его вины с точки зрения автора. Многочисленные объяснения в повествовании мотивов поведения Лопеца начинаются словами «он не знал, он не понимал».

Когда Фердинанд Лопец обращается к Лиззи Юстас с безумной идеей отправиться с ним в Гватемалу, вполне очевидно, насколько ничтожно малы его шансы на успех и как плохо он разбирается в окружающих его людях; и дело вовсе не в ее недобром отношении к Лопецу, когда Лиззи отвечает, что он, должно быть, сошел с ума. Автор постепенно и методично приходит к выводу, что единственное зло – это пустота. Когда от Лопеца ничего не осталось в прямом смысле – по фрагментам его тела установили личность – автор таким образом представляет его последнюю попытку адаптироваться.

Л. Н. Толстой отмечал, что читал роман «Первый министр» (1876), работая над «Анной Карениной» (1873–1877), называя его «прекрасной книгой» [6]. Финал романа Льва Толстого вполне мог быть навеян как сюжетной линией Фердинанда Лопеца, так и реальными событиями, произошедшими с Анной Пироговой, экономкой соседа Толстого А. Н. Бибикова, о чем свидетельствует записка супруги Льва Толстого Софьи Андреевны:

«У нас есть сосед лет 50-ти, небогатый и необразованный – А. Н. Бибиков. У него была в доме дальняя родственница его жены <...>, которая занималась всем домом и была его любовница. Бибиков взял в дом к сыну и племяннице гувернантку – красивую немку, влюбился в нее и сделал ей предложение. Прежняя любовница его, которую звали Анна Степановна, уехала из дома его в Тулу, будто повидать

мать, оттуда с узелком в руке <...> вернулась на ближайшую станцию – Ясенки и там бросилась под товарный поезд» [7, с. 107].

С. А. Толстая была уверена, что имя героини знаменитого романа «Анна Каренина» было выбрано не случайно и именно судьба Анны Пироговой была описана Л. Н. Толстым.

Герой романа Э. Тrolлопа Фердинанд Лопец так же бросается под поезд. Первая в мире подземная пассажирская Столичная железная дорога открылась в Англии 10 января 1863 года. Уже в 1867 и 1868 годах в английских газетах появились сообщения о случаях самоубийств на новой железной дороге, после чего смертность от самоубийств на английских железных дорогах значительно возросла. Таким образом, у Тrolлопа и Толстого судьбы персонажей, не видевших выхода из сложной жизненной ситуации и не нашедших способа разрешить обрушившиеся на них проблемы из-за возникших трудностей, полностью идентичны и могут быть основаны на реальных событиях.

Эпоха переходного периода в Англии, время свободного предпринимательства, а также процесс интеграции представителей буржуазии и аристократии породили новых людей и политиков нового типа. Фердинанд Лопец, сторонник иных взглядов и этики, представляет собой символический образ, знаменующий неизбежные перемены в политической и социальной сфере английского общества. Авантюрист Лопец является закономерным продуктом своего времени, и то, что представители молодого поколения принимают его как своего, лишь подчеркивает неслучайный характер его амбиций. Этот новый тип политика является в том числе причиной отставки правительства и крушения идей Паллизера. В романе Тrolлопа «Премьер-министр» присутствуют как биографические факты реальных политических деятелей Англии второй половины XIX века, так и черты, подтверждающие внешнее сходство героев с их прототипами. Главной сюжетной линией романа является политическая жизнь парламента, которая так или иначе влияет на все сферы жизни героев. Обращение Тrolлопа с целью создания романного драматико-психологического повествования к жизненным событиям реальных исторических фигур в романе и заимствование фактов биографий известных политиков для характеристики своих героев является тем не менее квазидокументализмом, иронической копией реальной политики.

Список источников

1. *Проскурнин Б. М.* «Парламентские» романы Энтони Тrollope и проблемы эволюции английского политического романа. Пермь: Издательство Пермского университета, 1992. 111 с.
2. *Троллоп Э.* Премьер-министр. СПб: Издание Е. Н. Ахматовой, 1877. 807 с.
3. *Водовозов В. В., Дерюжинский В. Ф.* Гладстон, Вильям Эварт // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. Т. VIIIa. СПб.: Брокгауз и Ефрон, 1893. С. 793–797.
4. *Полонский Л. А.* Женские типы в романах А. Троллопа // Вестник Европы. № 8. 1871. URL: http://az.lib.ru/p/polonskij_1_a/text_1871_trollop_oldorfo.html (дата обращения: 29.03.2022).
5. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. Т. 6. СПб.: 1890–1907. С. 836–839.
6. *Kincaid J. R.* The Novels of Anthony Trollope. Oxford University Press, 1977. 302 p.
7. *Басинский П. В.* Подлинная история Анны Карениной. М.: АСТ, 2023. 384 с.

References

1. Prosurnin, B. M. (1992). *“Parlamentskiye” romany Entoni Trollopa i problem evolyutsii angliiskoogo*

politicheskogo romana [“Parliamentary” Novels by Anthony Trollope and Problems of Evolution of the English Political Novel]. 111 p. Perm, Perm University. (In Russian)

2. Trollope, A. (1877). *Premyer-ministr* [The Prime Minister]. 807 p. St. Petersburg. (In Russian)

3. Vodovozov, V. V., Deryuzhinsky, V. F. (1893). *Gladstone, William Ewart*. [Gladstone, William Ewart]. *Entsiclopedichesky slovar Brokgauza i Efrona*. St. Petyersburg. Brokgauz i Efron. Vol. VIIIa, pp. 793–797. (In Russian)

4. Polonsky, L. A. *Zhenskiye tipy v romanakh A. Trollopa* [Female Types in A. Trollope’s Novels]. *Vestnik Yevropy*, No 8, 1871. URL: http://az.lib.ru/p/polonskij_1_a/text_1871_trollop_oldorfo.html (accessed: 29.03.2022). (In Russian)

5. Brokgauz, F. A., Efron I. A. (1893). *Entsiklopedichesky slovar Brokgauza i Efrona* [Encyclopedic Dictionary of Brockhaus and Efron: In 86 Volumes]. Vol. VI, pp. 836–839. St. Petyersburg. Brokgauz i Efron. (In Russian)

6. Kincaid, J. R. (1977). *The Novels of Anthony Trollope*. 302 p. Oxford University Press. (In English)

7. Basinsky, P. V. (2023). *Podlinnaya istoriya Anny Kareninoy* [The True Story of Anna Karenina]. 384 p. Moscow, AST. (In Russian)

The article was submitted on 18.06.2023
Поступила в редакцию 18.06.2023

Шамсутдинова Нелли Зефаровна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
nellie.shamsutdinova@gmail.com

Shamsutdinova Nellie Zefarovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
nellie.shamsutdinova@gmail.com

УДК 378-1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-193-198

ДИМИНУТИВНЫЕ ФОРМЫ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

© Юлия Агеева, Лиана Салахиева

DIMINUTIVE FORMS IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Julia Ageeva, Liana Salahieva

The article represents the essential features of diminutives in the Russian and English languages and their impact on intercultural communication. We analyze the types of diminutives in English and Russian, the specifics of their perception and interpretation by representatives of the two cultures, as well as their influence on the communication of speakers of different languages. The article contains examples of diminutive forms' functions in speech, which demonstrate how these forms affect the perception and understanding of information. The article defines such key concepts as "intercultural communication", "diminutive forms" and presents the characteristics of the forms in English and Russian in their lexical and grammatical aspects, illustrated by examples. The article considers cases of intercultural communicative failures associated with ignorance of the specifics of the word-formative forms' functions, diminutives in particular, and their cultural context. Diminutive forms are a kind of special emotionality indicators inherent in the nature of the Russian people, therefore, when teaching Russian as a foreign language, it is necessary to pay special attention to the word-building forms that have additional connotations. The results of our research can be used by linguists, teachers of foreign languages and anyone interested in the issues of intercultural communication.

Keywords: language, intercultural communication, communication, interaction, diminutive forms

В статье рассматриваются особенности использования диминутивных форм в различных языках и культурах и их влияние на межкультурную коммуникацию. Авторы анализируют типы диминутивов в английском и русском языках, сходство и различие данных словообразовательных форм, а также специфику их восприятия и интерпретации представителями двух культур. Статья содержит примеры функционирования диминутивов в речи, демонстрирующие, насколько функционирование данных форм зависит от культурного контекста и особенностей менталитета носителей языка. В статье также дается определение таких ключевых понятий, как межкультурная коммуникация, диминутивные формы; представлены характеристики исследуемых форм в английском и русском языках в лексическом и функциональном аспектах, которые иллюстрируются показательными примерами. Авторы рассматривают случаи коммуникативных сбоев в межкультурном взаимодействии, связанных с незнанием специфики функционирования словообразовательных форм изучаемого языка, в частности диминутивов, и их культурного контекста. Диминутивные формы являются своеобразным показателем особой эмоциональности, свойственной характеру русского народа, поэтому при обучении русскому языку как иностранному необходимо уделять особое внимание подобным словообразовательным формам, имеющим дополнительные коннотации. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть полезны для лингвистов, преподавателей иностранных языков и всех исследователей, интересующихся вопросами словообразования и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: язык, общение, межкультурная коммуникация, взаимодействие, диминутив

Для цитирования: Агеева Ю.В., Салахиева Л.И. Диминутивные формы в аспекте межкультурной коммуникации // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 193–198. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-193-198

Межкультурная коммуникация является неотъемлемой частью успешного диалога представителей разных культур. В связи с развитием экономических, политических, культурных мировых процессов возникла потребность обеспечения эффективного взаимодействия носителей разных языков с целью их плодотворного сотрудничества. В ходе межкультурной коммуникации происходит понимание самобытности носителей других языков. Межкультурная коммуникация – это общение между людьми с разной национальной идентичностью, позволяющее увидеть собственную культуру сквозь призму иной культуры. В современном многоязычном и многокультурном мире коммуникация становится все более разнообразной и сложной, основным средством которой неизменно остается язык – «мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» [1, с. 14].

Цель представленного исследования – изучение словообразовательных типов в аспекте межкультурной коммуникации, которое, по нашему мнению, имеет большое значение как с позиций лингвистики, так и с позиций лингводидактики, поскольку в разных языках определенные словообразовательные формы могут обладать разными значениями и коннотациями, а их неправильное использование может привести к недопониманию или даже коммуникативному сбою. Правильное и адекватное использование в межкультурном диалоге различных специфичных языковых форм, в нашем случае диминутивных, может быть проявлением уважения и толерантности к культуре собеседника, а также иметь прямое отношение к пониманию высказываний с учетом всех имплицитно и эксплицитно выраженных коннотаций, связанных с основным значением в речи носителей языка. В связи с этим изучение различных языковых явлений, свойственных разным языкам, и их сопоставительный анализ можно считать своевременным и актуальным, а данное, достаточно новое направление лингвистических исследований имеет важное значение для достижения успешной межкультурной коммуникации.

Рассмотрим подробнее определение межкультурной коммуникации, которая понимается как «процесс непосредственного взаимодействия культур; адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [2, с. 95]. Главным «инструментом» участников коммуникативного акта выступает язык, кото-

рый, по мнению большинства исследователей, является наиболее важной частью культуры. Вне языка не существует культуры, а культура на каждом этапе своего развития символически оформляется, находит свое выражение в первую очередь именно в языке [3, с. 408].

Без всякого сомнения, представители нового поколения станут более успешными, если они будут готовы работать в глобализованном мире, в котором границы между странами и народами постепенно нивелируются. Так, по мнению известного исследователя проблем межкультурной коммуникации С. Г. Тер-Минасовой, язык является не только средством передачи информации, он выступает носителем культуры, поскольку «отражает мир, хранит и передает знание об этом мире, формирует носителя языка» [4, с. 403]. В то же время навыки межкультурной коммуникации не являются навыками, которыми человек обладает с рождения, и, следовательно, им необходимо обучать, что становится особенно важно в сфере изучения иностранных языков. Понимание особенностей изучаемого языка способствует успешному взаимодействию и предотвращению конфликтных ситуаций, которые могут возникнуть из-за неверной интерпретации высказывания, так как подобного рода конфликты особенно очевидны при общении с представителями других этносов.

Ярким примером языковых форм, которые имеют существенные различия в употреблении в разных языках, в том числе в английском и русском, а их функционирование сопровождается культурной коннотацией, являются диминутивы. Обратимся к современным определениям данного понятия: под диминутивами как в русской, так и в английской лингвистической науке принято понимать слово или форму слова, передающие субъективно-оценочное значение, которое выражается посредством уменьшительных аффиксов. «Диминутивы – это категория, используемая для выражения отношения говорящего к объекту, а также для обозначения уменьшенного размера предмета» [5, с. 1]. В русском языке „уменьшительно-ласкательные формы образуются путем добавления суффикса (-ик, -ок, -очек, -енький и т. д.) к основе слова. Они могут использоваться для выражения ласки, любви, уважения, а также могут употребляться для указания на низкий статус объекта или с целью проявления презрения к человеку. Данные формы можно назвать вербализацией той особой эмоциональности, которая преобладает в характере русского человека. «Русские являются людьми „экспрессивными и эмоционально живыми“, их отличает „легкость в выражении чувств“, „импульсивность“»

[6, с. 34], что объясняет и уникальное богатство русского языка – насыщение эмоционально-окрашенной лексикой, которая отличается ярко выраженной экспрессивностью и выразительностью. С помощью эмоционально окрашенной лексики не только определяются понятия, но и отражается отношение к ним говорящего, которое может иметь как негативную, так и позитивную коннотацию.

В процессе исследования было отмечено, что в сфере межкультурной коммуникации существует явление переноса уменьшительно-ласкательных форм из одного языка в другой. Например, русскоязычные коммуниканты могут использовать русские диминутивы в англоязычной и иной среде, не осознавая, что в этом языке они могут звучать неуместно или даже оскорбительно (*lady* ‘леди’, *laddie* – это уменьшительная форма от *Lad* ‘паренёк’). Однако есть примеры и «обратного эффекта», когда заимствование данных форм носит положительный характер. Рассмотрим показательный пример того, как представитель любой другой культуры может заимствовать диминутивные формы из русского языка, чтобы добавить общению экспрессии и эмоциональности. Так, в речи одного из известных японских блогеров [7], изучающих русский язык, можно было услышать словообразовательный вариант лексемы *аригато* ‘спасибо’ – новую форму «*аригатушки*». Как видно из данного примера, произошло слияние русского суффикса субъективной оценки *-ушк-* с иноязычным корнем *arigato*, в результате чего слово приобрело дополнительную эмоциональную коннотацию. Вследствие ограниченного количества подобных словообразовательных типов в японском языке коммуникант заимствовал суффиксы субъективной оценки в русском языке для более яркого проявления эмоциональности своего высказывания.

В фокусе нашего исследования находятся диминутивы как средство передачи экспрессии и определенной субъективной оценки. Диминутивность как языковой феномен оказывается интересной темой для обсуждения, в том числе и с позиции межкультурной коммуникации. На протяжении многих лет вопросами различных аспектов категории субъективной оценки занимались М. В. Ломоносов, А. А. Потебня, Н. И. Греч, В. В. Виноградов, А. А. Шахматов. В данной работе, в частности, мы сравним русские и английские диминутивы.

Рассматривая эти языки, можно утверждать, что в обоих присутствуют уменьшительно-ласкательные формы и оба языка обладают различными средствами для выражения уменьши-

тельно-ласкательного значения, однако имеются и существенные различия, которые могут повлиять на коммуникацию. Представим следующие примеры.

1) Диминутивные формы в русском языке.

Мальчик – мальчишка – мальчонка.

Дети – детишки – деточки – детишечки.

Сад – садик – садок. Дом – домишко – домик.

Книга – книжка – книжонка – книжечка.

Ложка – ложечка – ложенька.

2) Примеры диминутивов в английском языке:

Pig – piggy.

Dog – doggy.

House – housey.

Book – bookie.

Cup – cuppy.

Как мы видим из примеров, в обоих языках имеются суффиксы, которые используются для образования диминутивов. В русском языке это суффиксы *-ок*, *-очк*, *-ишк*, *-ечк*, *-еньк*, *-онк*, *-к*, *-ик*, *-ок*, в английском языке это суффиксы *-ie* или *-y*. И в русском, и в английском языках диминутивы используются в качестве указания на маленький размер или на субъективное (оценочное) отношение. В данном аспекте отмечается сходство между английским и русским языками, но в ходе исследования были выявлены и различия, которые необходимо учитывать при общении носителей данных языков. В русском языке суффиксы субъективной оценки могут обладать не только уменьшительным значением (передают количественное отношение – величину, размер: *столбик* можно заменить словосочетанием *небольшой столб*; *сумочка* можно заменить словосочетанием *маленькая сумка*), но и ласкательным значением (выражают отношения говорящего: «*книжонка получилась аккуратная и выглядит неплохо*»), а также уничижительным значением («*под ногами у меня какая-то дурацкая книжонка*»). В английском же языке диминутивы чаще всего используются только для указания меньшего размера. Они могут быть созданы не только с помощью суффиксов, но и при помощи добавления к ним прилагательного без изменения самого слова, что также является отличительной чертой английского языка. Например, слово *man* для выражения диминутивности включается в состав словосочетаний *little man* или *tiny man* – ‘маленький человек / крохотный малыш’.

В целом, как видим, диминутивы в английском и русском языках имеют не только некоторое сходство, но и достаточно существенные различия. Так, в русском языке формы с суффиксами субъективной оценки могут образовывать

целые словообразовательные ряды (*город – городок – городочек – городишко – городище*), в то время как в английском языке отмечены только пары (*aunt – auntie* / ‘тетя’ – ‘тетушка’). В английском языке эмоциональность достигается посредством использования прилагательного, в то время как в русском языке использование прилагательного не является необходимым условием. Таким образом, можно сделать вывод о дефиците словообразовательных элементов в английском языке и многообразии (даже некоторой избыточности) в русском. Помимо этого, в других языках, в том числе в английском, уменьшительные формы функционируют гораздо реже, их функции могут отличаться в зависимости от контекста.

Безусловно, изучение различных словообразовательных типов и осознание их культурного контекста может помочь предотвратить недопонимание и коммуникативные сбои в кросс-культурном взаимодействии и способствовать улучшению коммуникации между людьми – носителями разных языков. Приведем пример такого коммуникативного нарушения: на сайте одного из британских «желтых» изданий разместили видеозапись, на которой принц Гарри, будучи кадетом военной академии, называет своих сослуживцев (пакистанца и другого сослуживца, также южноазиатского происхождения) словами *raki* (пренебрежительное название выходца из Пакистана и мусульманина) и *raghead* («тряпичноголовый», араб и в целом человек, который носит тюрбан) [8]. Данные слова являются серьезным оскорблением для мусульман и индуистов. Представленный пример иллюстрирует ситуацию, когда употребление и той, и другой номинации может трактоваться как «коммуникативный провал» – проявление расизма (крайней степени национализма) в процессе межкультурной коммуникации.

Основываясь на сделанных выводах, можно утверждать, что, хотя английский язык часто является языком-посредником при изучении иностранного языка, категория диминутивности как феномен межкультурной коммуникации требует более тщательного исследования, результатом которого должна стать разработка особого подхода к обучению суффиксам субъективной оценки иностранных студентов. Очевидно, что систему обучения категории диминутивности в русском языке необходимо выстроить в сопоставлении с английским языком, поскольку эмоционально-экспрессивные единицы, выражаемые при помощи русских суффиксов, являются источниками передачи отношения говорящего к

действительности, к ситуации общения, к собеседнику.

Работа со словообразовательными моделями русского языка должна стать обязательным компонентом занятия по русскому языку как иностранному (далее – РКИ) в студенческой аудитории. Преподавателям РКИ необходимо ориентировать студентов на наличие в русском языке большого количества словообразовательных гнезд. Например, в качестве упражнений, направленных на актуализацию диминутивов, студентам-инофонам могут быть предложены задания, связанные с аффиксальным словообразованием, типа: «*Определите значения неизвестных слов, приведите примеры аналогичных словообразовательных гнезд. Используйте „Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка“ В. В. Лопатина, И. С. Улуканова (2016 г.):*

Билет

Билет – ик

Билет – ер

Билет – ный

Без – билет – ный; без – билет – ник; без – билетниц – а

О – билет – ить; о – билеч – ивать».

Так, зная семантику слова «билет», студент, имеющий представление о коннотациях, придаваемых слову конкретными аффиксами, способен точно определить семантику остальных слов. На основе подобных упражнений у обучающихся формируется способность самостоятельно генерировать словообразовательные модели (*мышь – мышка – мышенок, ум – умник – умный – умненький*). Данные типы заданий уместны на разных этапах обучения, однако важно понимать, что сложность выполняемых заданий должна увеличиваться в соответствии с повышением уровня владения русским языком (от начального до продвинутого), когда, соответственно, повышаются требования к владению словообразовательной компетенцией. Следовательно, изучение словообразовательной системы позволит иностранным учащимся самостоятельно пополнять свой словарь, «делая новые слова» [9, с. 172], и успешно участвовать в коммуникации на русском языке в соответствии с особенностями русского менталитета.

Таким образом, принимая во внимание все рассмотренные аспекты, можно сделать заключение о том, что семантика диминутивов в русском языке разнообразна и коннотативна; преобладает категория уменьшительности, свойственная в основном бытовой сфере общения. В английском же языке диминутивные формы эпизодичны, образуются при помощи суффиксов *-ie/y*.

В остальных случаях «для передачи значения малого размера» [10, с. 31] вместо словообразовательных форм используются словосочетания прилагательного *little /small* и существительного.

В обучении РКИ диминутивные формы могут представлять важность как с позиции расширения лексического запаса студентов, так и с позиции правильной интерпретации высказывания носителей языка, в частности в разговорной речи. Знакомство с диминутивами в изучаемом языке приблизит иностранных учащихся к условиям реального речевого общения и будет способствовать поддержанию успешного межличностного контакта, поскольку главная цель обучения иностранному языку неразрывно связана с решением задачи получения знаний об общественной и культурной жизни народа, говорящего на этом языке. Кроме того, исследование уменьшительно-ласкательных форм с позиций межкультурной коммуникации поможет сформировать более глубокое понимание семантики этих форм и их функционирования в разных языках.

Список источников

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 146 с.
2. Словарь лингвистических терминов / сост. Т. В. Жеребило. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.
3. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 408 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 146 с.
5. Birsav I. Diminutive forms in English language. Braşov: Bulletin of the Transilvania University of Braşov, 2017. 86 p.
6. Вежицкая А. Язык и культура. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
7. Ника Этингер. (2016) Запись ВКонтакте: 16 февраля. URL: https://vk.com/wall-29862270_3721 (дата обращения: 15.06.2023).
8. Ринаева И. Принцу Гарри припомнили его расизм после скандала с Меган // МК.ру: электронное периодическое издание. 13.03.2021. URL: <https://mk.ru/social/2021/03/13/princu-garri-pripomnili-ego-rasizm-posle-skandala-s-megan.html> (дата обращения: 15.06.2023).
9. Сафин Р. Н. Ученые записки Казанского университета. Казань: Гуманитарные науки, 2013. 309 с.
10. Некрасова И. М. Категория диминутивности в русском и английском языках // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2010. № 8. С. 26–31.

References

1. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. 146 p. Moscow, Slovo. (In Russian)
2. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* (2010) [Dictionary of Linguistic Terms]. Sost. T. V. Zhrebilo. 486 p. Nazran', Piligrim. (In Russian)
3. Mezhuiev, V. M. (2006). *Ideya kul'tury. Ocherki po filosofii kul'tury* [Idea of Culture. Notes of Philosophy of Culture]. 408 p. Moscow, Progress-Traditsiya. (In Russian)
4. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. 146 p. Moscow, Slovo. (In Russian)
5. Birsav, I. (2017). *Diminutive Forms in English Language*. Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Series IV: Philology and Cultural Studies • Vol. 10 (59). No. 1, 86 p. (In English)
6. Vezhbitskaya, A. (1996). *Yazyk i kul'tura* [Language and Culture]. 416 p. Moscow, Russkie slovari. (In Russian)
7. Nika Etinger (2016). *Zapis' VKontakte: 16 fevralya* [VKontakte Entry: February 16]. URL: https://vk.com/wall-29862270_3721 (accessed: 15.06.2023). (In Russian)
8. Rinaeva, I. *Printsu Garri pripomnili ego rasizm posle skandala s Megan* [Prince Harry Was Reminded of His Racism after the Scandal with Meghan]. MK.ru: elektronnoe periodicheskoe izdanie. 13.03.2021. URL: <https://mk.ru/social/2021/03/13/princu-garri-pripomnili-ego-rasizm-posle-skandala-s-megan.html> (accessed: 15.06.2023).
9. Safin, R. N. (2013). *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta* [Scientific Notes of Kazan State University]. 309 p. Kazan, Gumanitarnye nauki. (In Russian)
10. Nekrasova, I. M. (2010). *Kategoriya diminutivnosti v russkom i angliiskom yazykakh* [Diminutives Category in the English and Russian Languages]. Pp. 29–31. URL: <https://www.rbc.ru/society/11/01/2009/> (accessed: 14.12.2022). (In Russian)

The article was submitted on 16.06.2023

Поступила в редакцию 16.06.2023

Агеева Юлия Викторовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,

Ageeva Julia Victorovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,

420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
jagreeva@yandex.ru

Салахиева Лиана Ильдаровна,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
lianagaliullina3@gmail.com

18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
jagreeva@yandex.ru

Salahieva Liana Ildarovna,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
lianagaliullina3@gmail.com

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-199-203

ПЕРСОНАЛИЗМ, ПЕРСОНОЛОГИЯ, ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ, ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: К ВОПРОСУ О ТЕРМИНАХ И ПОНЯТИЯХ

© Анна Бренчугина-Романова, Лариса Денисова

PERSONALISM, PERSONOLOGY, PERSONALIZATION, PERSONALIZED EDUCATION: ON THE TERMS AND CONCEPTS

Anna Brenchugina-Romanova, Larisa Denisova

The article highlights the history of the emergence and development of personalism in world science. We analyze modern terms and propose concepts, related to personalized education. The article reviews the works of famous scientists and philosophers in Russia and abroad (F. Schleiermacher, F. Aquinsky, E. Kant, E. Munier, etc.) and considers the issues of personality theory (theory of needs) in the works of G. A. Murray. We also present the views of leading Russian scientists – representatives of psychological science – on the issue under study (N. A. Berdyaev, L. M. Lopatin, etc.), identify and compare the definitions of the personalization concept, found in different fields of science (A. G. Asmolov, D. A. Leontiev, A. B. Orlov, V. A. Petrovsky, E. B. Starovoitenko), clarifying some modern definitions of the personalized education concept. The article determines the features of the personalized education concept (D. S. Ermakov, P. N. Kirillov, N. I. Koryakina) and notes the differences in the understanding and application of the terms “personalized learning” and “personalized approach to learning”. The personalized model of education in relation to secondary and higher education is characterized by the example of a higher school (Tyumen State University; a joint project of NUST “MISIS”, Tomsk University of Control Systems and Radio Electronics, MPSU).

Keywords: personalism in philosophy, personology in psychology, personalization in pedagogy, personalized approach, personalized learning, personalized education in higher education, personalized learning process, personalized learning process model

В статье освещается история возникновения и развитие персонализма в мировой науке. Предложен анализ современных терминов и понятий, связанных с персонализированным образованием. Охарактеризованы труды известных учёных-философов в России и за рубежом (Ф. Шлейермахера, Ф. Аквинского, Э. Канта, Э. Мунье и др.). Рассмотрены вопросы теории личности (теория потребностей) в трудах Г. А. Мюррея. Представлены взгляды ведущих отечественных учёных – представителей психологической науки – на исследуемый вопрос (Н. А. Бердяева, Л. М. Лопатина и др.). Выявлены и сопоставлены дефиниции понятия «персонализация» в разных областях науки (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко). Уточнены некоторые современные определения понятия «персонализированное образование»; рассмотрены и определены особенности данного понятия в трудах отечественных ученых (Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина). Отмечены различия в понимании и применении терминов «персонализированное обучение» и «персонализированный подход в обучении». Охарактеризована персонализированная модель образования применительно к средней и высшей школе на примере высшей школы (Тюменский государственный университет; совместный проект НИТУ «МИСиС», Томского университета систем управления и радиоэлектроники, МПГУ).

Ключевые слова: персонализм в философии, персониология в психологии, персонализация в педагогике, персонализированный подход, персонализированное обучение, персонализированное образование в высшей школе, персонифицированный процесс обучения, персонифицированная модель процесса обучения

Для цитирования: Бренчугина-Романова А. Н., Денисова Л. О. Персонализм, персониология, персонализация, персонализированное образование: к вопросу о терминах и понятиях // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 199–203. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-199-203

Общеизвестно, что термины отражают самые прогрессивные изменения в науке и представляют наиболее информативную часть лексической системы языка.

Так, например, термином *персонализм* (от персона – «личность») именуется одно из направлений в философии, рассматривающее как базовую коммуникативную теорию личности [1, с. 126]. Мысль о том, что индивидуальность является точкой, связывающей человека с бытием, и точнее всего отражает его, прослеживается ещё в философских размышлениях Ф. Шлейермахера; в сочинениях Ф. Аквинского встречается понятие «индивид материальной природы», дословно – *personalites*; обнаруживаются сходные понятия и у Э. Канта: *person* (персона), *personalität* (личность) и *persönlichkeit* (индивидуальность). Г. В. Лейбниц связывал *персонализм* с Божественным началом, считая его проявление – *персонализацию* – духовной субстанцией [2, с. 367]. В современной философии признаны 4 мировых школы персонализма – русская, немецкая, американская, французская. По мнению многих философов-персоналистов, персонализм есть не философская система, а жизненная позиция; личность и индивид – понятия не тождественные; личность связана с божественным. В качестве иллюстрации приведём очень актуальное и сегодня высказывание теоретика французского персонализма Э. Мунье [3, с. 538] об одной из центральных проблем современности, где философ рассуждает о недопустимости исчезновения ценностей христианства, место которых неизбежно займут деградированные формы религиозности, прикрывающиеся сомнительной новизной. В современном образовании ценностный подход находит всё большее признание [4], поскольку отвечает вызовам времени.

Возникновение и развитие персонализма в России относится к концу XIX века. Русский персонализм представлен многочисленными трудами философов Н. А. Бердяева, Л. М. Лопатина и др., где личность расценивается как нечто непредсказуемое, как свобода, творчество и духовная сила. По мнению Н. А. Бердяева, ценность личности заключается в её духовности [5]. Будучи философом-идеалистом и психологом, Л. М. Лопатин исследовал творческую природу сознания и свободу воли, утверждая, что проблема свободы человеческой личности – это и есть проблема существования личности [6, с.1].

В западной психологии вопросы теории личности (теория потребностей) разрабатывались в трудах Г. А. Мюррея, который и ввёл термин *персонология* в науку в 30-х годах XX столетия.

Об этом пишет Пол Клейман в своем кратком обзоре основных достижений науки о душе [7, с.76].

В трудах А. Г. Асмолова, Д. А. Леонтьева, А. Б. Орлова, В. А. Петровского и др. исследуются разные аспекты личности: духовный мир, ценностно-смысловая сфера, персонализация и др. Так, в одной из работ В. А. Петровского и Е. Б. Старовойтенко наука о личности (общая персонология) рассматривается как «орган» собственной жизнедеятельности личности, где символами выступают Теория – Герменевтика – Практика, в центре которых – личность в единстве её отношений с собой, с миром, с другими индивидуумами, с жизнью, личностный способ существования человека [8]. Учёные подчеркивают, что общая персонология является орудием, средством становления личности в культурном и психологическом аспектах. В этой связи особое значение придаётся движению к синтезу идей, фактов, методов и практик – логосу – как цели и сути познания жизни. По мнению В. А. Петровского и Е. Б. Старовойтенко, логос выражается текстом (письменным и устным) самой личности, а также передаётся в речи других людей. В качестве области для поиска и достижения цели каждой личностью учёные называют культуру, в частности, использование текстовых, образных, символических материалов; литературные произведения (прозу и поэзию, эпистолярный жанр и др.) [9, с. 28], [10, с. 20–23].

Рассмотрим термин *персонализация* (введён В. А. Петровским). По определению, данному в справочнике технического переводчика, *персонализация* – это процесс, сущность которого состоит в преобразованиях интеллектуальной и аффективно-потребностной сферы личности другого человека, происходящих в результате деятельности индивида [11, с. 25].

В этой связи отметим актуальные для нашего анализа определения понятия «персонализация» (синоним *персонификация*). Персонализация – это: 1) подход к управлению знаниями, в большей степени ориентированный на сохранение скрытых, неявных знаний [Там же]; 2) процесс превращения общественного (и иного) опыта в собственные потребности, стремления, навыки, знания и др., в результате чего субъект может выступить в социуме как личность [12]. Вместе с тем, понятие «персонализация» трактуется и как образовательное пространство, и как персональная учебная среда, назначение которой – создать условия для личностного развития и профессионального самоопределения обучающегося, его самостоятельности в определении образователь-

ного маршрута с учётом возможностей, потребностей и внутренней активности [13, с. 146].

Далее рассмотрим *персонализированное образование* (персонализированный подход в образовании / обучении). В центре такого образования, как следует из нашего обзора, должна находиться личность обучающегося, что означает учёт его интересов, персонального опыта, мощный темп и способы освоения знаний, активное самостоятельное обучение, что соотносится с мнением М. А. и А. А. Сафоновых [14].

Не менее значительным, как отмечает ряд учёных (Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина), является фундамент персонализированного образования – культура и культурные практики [15]. В своих работах указанные учёные под *персонализацией* понимают способ проектирования и реализации процесса образования, где обучающийся – субъект учебной деятельности; под *персонализированным подходом* – учёт индивидуальных особенностей обучающегося, его активности, мотивации и др. Наряду с указанными терминами и понятиями Д. С. Ермаков и др. используют следующий: *персонализированная модель образования* (применительно к школьному образованию), распространившаяся в школах РФ в период с 2018 года и охватывающая в настоящее время около 50 регионов страны. Персонализированная модель образования базируется на цифровой платформе (как и EdTech) [16] и содержит предметные, межпредметные и дополнительные виды учебных модулей, направленных на освоение содержания предметов, исключение фрагментарности получаемых знаний, развитие «гибких» навыков (soft skills) [17]. В России известны «СберКласс», «ЯКласс», «Яндекс.Учебник» и другие цифровые платформы для персонализированного обучения школьников.

Отметим, что понятия «индивидуализация» и «персонализация образования» нередко трактуют как тождественные, однако, по мнению Н. В. Савиной, в индивидуализации ведущая роль принадлежит преподавателю, тогда как в персонализации именно обучающийся выбирает и реализует свой потенциал, строя собственный образовательный маршрут [18, с.83].

В нашей стране известен успешный опыт внедрения индивидуальных образовательных траекторий на основе цифровой трансформации образования в пространство Тюменского государственного университета (в 2022 году планировалось охватить проектом весь вуз). Интересен опыт совместного проекта НИТУ «МИСиС» и Томского университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) для адаптивного обу-

чения как одной из форм персонализированного обучения студентов 1–2 курсов. Таким образом, адаптивное обучение терминологически входит в понятие персонализированного обучения.

В высшей школе, как мы уже отметили, наряду с термином *персонификация* используются также термины *персонифицированный процесс обучения*, *персонифицированная модель процесса обучения*, где акцент сделан на уровне познавательной, исследовательской и инновационной деятельности студентов, в том числе для студентов педагогического вуза – на основе проблемно-рефлексивного подхода.

В качестве примера подобной работы хотелось бы остановиться на преподавании дисциплин методического цикла в институте филологии МПГУ. Методическое сопровождение студентов продолжается на протяжении всех пяти лет обучения в бакалавриате, так как на каждом курсе преподаются дисциплины, связанные с методикой преподавания русского языка. Это позволяет на основе персонифицированного подхода в обучении выстроить систему поэтапного формирования навыков исследовательской и профессиональной деятельности будущих педагогов. Так, на 1 курсе изучается дисциплина «Практикум по орфографии и пунктуации», далее на 2-3 курсах – «Методика обучения русскому языку». На 4-5 курсах изучаются дисциплины «Обучение русскому языку в поликультурной среде», «Обучение русскому языку и литературе в цифровую эпоху», «Технологии воспитания средствами учебного предмета». При изучении всех этих предметов у студентов есть возможность проявить и в дальнейшем развить свои персональные предпочтения при выполнении тех или иных проектных, исследовательских, творческих и иных заданий, выполняемых как индивидуально, так и в группе. На 4-5 курсах учебная педагогическая практика позволяет обучающимся реализовать свой потенциал, свои персональные «гибкие» навыки в ходе проведения уроков и внеклассных мероприятий в школе. Завершающим этапом реализации исследовательского подхода в персонифицированном образовании является выполнение и защита выпускной квалификационной работы, где каждый студент проявляет себя как специалист в области филологии и педагогики. Относительно дисциплин методического цикла в МПГУ отметим, что обучение, связанное с персонализацией, может строиться на основе выбора будущей специализации студента-филолога, то есть с учётом широкого спектра применения филологических знаний в социуме. Особое внимание необходимо уделять практи-

кующим студентам, уже определившимися с выбором своего образовательного маршрута.

На основе проведенного аналитического обзора можно сделать вывод о том, что упоминаемые в настоящей статье термины *персонализм*, *персонология*, *персонализация*, *персонализированное образование*, *персонализированное обучение*, *персонифицированный процесс обучения*, *персонифицированная модель процесса обучения* прежде всего указывают на личность, её ценность, значительность, связь с духовным, культурой с учетом интереса каждого обучающегося.

Список источников

1. Философия: энциклопедический словарь / под ред.: А. А. Ивина. Москва: Гардарики, 2006. 1072 с.
2. Русская философия: Словарь / [Сост. П. П. Апрышко]; Под общ. ред. М. А. Маслина. М.: Республика, 1995. 654 с.
3. *Мунье Эмманюэль*. Манифест персонализма [Пер. с фр. И. С. Вдовиной и В. М. Володина]. М.: Республика, 1999. 558 с.
4. *Дейкина А. Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский педагогический государственный университет». Москва: МПГУ, 2019. 210 с.
5. *Бердяев Н. А.* Философия свободы; Смысл творчества. [Вступ. ст., сост., подгот. текста, примеч. Л. В. Полякова // Вопросы философии (и др.)]. М.: Правда, 1989. 607 с.
6. *Лопатин Л. М.* Условия свободной самостоятельности человека / Вопрос о свободе воли // Труды Московского Психологического О-ва. 1889. 100 с.
7. *Клейнман П.* Психология [Текст]: люди, концепции, эксперименты: [краткий обзор основных достижений науки о душе] / Пол Клейнман; перевод с английского Оксаны Медведь. 3-е изд. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2017. 267 с.
8. *Петровской В. А., Старовойтенко Е. Б.* Наука личности: четыре проекта общей персонологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9, № 1. С. 21–39.
9. *Старовойтенко Е. Б.* Культурная психология личности. Москва: Академический проект: Гаудеамус, 2007. 308 с.
10. Краткий психологический словарь. URL: <https://studfile.net/preview/1818335/page:25/> (дата обращения: 05.12.2022).
11. Справочник технического переводчика/ Составитель: Интент. 2009-2013 г. URL: <http://www.find-info.ru/doc/dictionary/technical-translator/index.htm> (дата обращения: 05.12.2022).
12. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/12689/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (дата обращения: 05.12.2022).

%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (дата обращения: 05.12.2022).

13. *Стародубцев В. А.* Формирование персональной 4D образовательной среды. // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XV международного научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 28 февраля – 4 марта 2022 г. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2022. С. 144–148.

14. *Сафонова М. А.* Персонализация образования в России / М. А. Сафонова, А. А. Сафонов // Педагогика. 2020. № 11. С. 5–14.

15. *Кириллов П. Н., Корякина Н. И., Ермаков Д. С.* Культура учения в персонализированном образовании (рус.) // Нижегородское образование. 2020. № 3. URL: <http://nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/%D0%9D%D0%9E-%20%E2%84%963%282020%29.pdf> (дата обращения: 11.12.2022).

16. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы // Вклад в будущее. Благотворительный фонд Сбербанка. URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (дата обращения: 11.12.2022).

17. Персонализированная модель образования: методическое пособие / АНО «Платформа новой школы». М.: [б. и.], 2019. 36 с.

18. *Савина Н. В.* Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. Т.14, № 4, 2020. С. 82–90.

References

1. *Filosofiya: entsiklopedicheskii slovar'* (2006) [Philosophy: An Encyclopedic Dictionary]. Pod red. A. A. Ivina. 1072 p. Moscow, Gardariki. (In Russian)
2. *Russkaya filosofiya: Slovar'* (1995) [Russian Philosophy: A Dictionary]. Sost. P. P. Apryshko. Pod obshch. red. M. A. Maslina. 654 p. Moscow, Respublika. (In Russian)
3. Mun'e, Emmanuel'. (1999). *Manifest personalizma* [Personalism Manifesto]. Emmanuel' Mun'e. Per. s fr. I. S. Vdovinoi i V. M. Volodina. 558 p. Moscow, Respublika. (In Russian)
4. *Deikina, A. D.* (2019). *Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka* [Axiological Methods of Teaching the Russian Language]. Monografiya. A. D. Deikina; Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii, Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya "Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet". 210 p. Moscow, MPGU. (In Russian)
5. *Berdyaev, N. A.* (1989). *Filosofiya svobody; Smysl tvorchestva* [Philosophy of Freedom; The Meaning of Creativity]. N. A. Berdyaev; Vstup. st., sost., podgot. teksta, primech. L. V. Polyakova. Voprosy filosofii (i dr.). 607 p. Moscow, Pravda. (In Russian)
6. *Lopatin, L. M.* (1889). *Usloviya svobodnoi samodeyatelnosti cheloveka. Vopros o svobode voli* [Conditions for the Free Initiative of a Person. The Free Will Issue]. Trudy Moskovskogo Psihologicheskogo O-va. 100 p. (In Russian)

7. Kleinman, P. (2017). *Psihologiya: lyudi, kontseptsii, eksperimenty* [Psychology: People, Concepts, Experiments]. *Kratkii obzor osnovnykh dostizhenii nauki o dushe*. Pol Kleinman; perevod s angliiskogo Oksany Medved'. 3-e izd. 267 p. Moscow, Mann, Ivanov i Ferber. (In Russian)
8. Petrovskii, V. A., Starovoitenko, E. B. (2012). *Nauka lichnosti: chetyre proekta obshchei personologii* [The Science of Personality: Four Projects of General Personology]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*, T. 9. No. 1, pp. 21–39. (In Russian)
9. Starovoitenko, E. B. (2007). *Kul'turnaya psihologiya lichnosti* [Cultural Psychology of Personality]. E. B. Starovoitenko. 308 p. Moscow, Akademicheskii proekt, Gaudeamus. (In Russian)
10. *Kratkii psihologicheskii slovar'* (2010) [Concise Psychological Dictionary]. Avt.-sost. S. Ya. Podoprighora, A. S. Podoprighora. 317 p. Rostov-na-Donu, Feniks. (Rostov-na-Donu: Kniga). (In Russian)
11. *Spravochnik tekhnicheskogo perevodchika* (2009–2013) [Technical Translator's Handbook]. Intent. <http://www.find-info.ru/doc/dictionary/technical-translator/index.htm> (access: 05.12.2022). (In Russian)
12. *Entsiklopedicheskii slovar' po psihologii i pedagogike* [Encyclopedic Dictionary of Psychology and Pedagogy]. URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/12689/%D0%9F%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F (accessed: 05.12.2022). (In Russian)
13. Starodubtsev, V. A. (2022). *Formirovanie personal'noi 4D obrazovatel'noi sredy* [Formation of a Personal 4D Educational Environment]. V. A. Starodubtsev. Nauka. Informatizatsiya. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, g. Ekaterinburg, 28 fevralya – 4 marta 2022 g. Pp. 144–148. Ekaterinburg, izdatel'stvo RGPPU. (In Russian)
14. Safonova, M. A. (2020). *Personalizatsiya obrazovaniya v Rossii* [Personalization of Education in Russia]. M. A. Safonova, A. A. Safonov. *Pedagogika*. No. 11, pp. 5–14. (In Russian)
15. Kirillov, P. N., Koryakina, N. I., Ermakov, D. S. (2020). *Kul'tura ucheniya v personalizirovannom obrazovanii (rus.)* [The Culture of Learning in Personalized Education (Russian)]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. No. 3, pp. 11–18. URL: <http://nizhobr.nironn.ru/sites/default/files/%D0%9D%D0%9E-%20%E2%84%963%282020%29.pdf> S.12–13 (accessed: 11.12.2022). (In Russian)
16. *Personalizirovannaya model' obrazovaniya s ispol'zovaniem tsifrovoy platformy* [Personalized Education Model Using a Digital Platform]. Vklad v budushchee. Blagotvoritel'nyi fond Sberbanka URL: <https://vbudushee.ru/upload/lib/%D0%9F%D0%9C%D0%9E.pdf> (accessed: 11.12.2022). (In Russian)
17. *Personalizirovannaya model' obrazovaniya: metodicheskoe posobie* (2019) [Personalized Model of Education: A Methodological Guide]. ANO "Platforma novoi shkoly". 36 p. Moscow. (In Russian)
18. Savina, N. V. (2020). *Metodologicheskie osnovy personalizatsii obrazovaniya* [Methodological Foundations of Personalization in Education]. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. Razdel 2. *Pedagogicheskie nauki*. T. 14. No. 4, pp. 82–90. (In Russian)

The article was submitted on 13.02.2023
Поступила в редакцию 13.02.2023

Бренчугина-Романова Анна Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
119435, Россия, Москва,
М. Пироговская, 1.
an.brenchugina@mpgu.su

Денисова Лариса Оганесовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
119435, Россия, Москва,
М. Пироговская, 1.
lo.denisova@mpgu.su

Brenchugina-Romanova Anna Nikolayevna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
1 M. Pirogovskaya Str.,
Moscow, 119435, Russian Federation.
an.brenchugina@mpgu.su

Denisova Larisa Oganessovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,
1 M. Pirogovskaya Str.,
Moscow, 119435, Russian Federation.
lo.denisova@mpgu.su

УДК 81

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-204-214

МОДЕЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ВУЗОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

© Татьяна Васильева, Фирдавс Салимов

A MODEL OF AN ELECTRONIC TERMINOLOGICAL DICTIONARY FOR INTERNATIONAL STUDENTS OF ENGINEERING UNIVERSITIES

Tatiana Vasilyeva, Firdavs Salimov

The article describes the features of developing a thesaurus-type electronic translation terminological dictionary model for international students of engineering universities taking into account their real communicative needs. Electronic materials for self-study are in short supply. This gap can be filled by digital systems in the form of translation terminological dictionaries. The existing reference systems have a number of disadvantages that make them inaccessible to most foreign users. The main problem of the latter is the poor level of proficiency in the Russian language, in particular Russian for specific purposes. The translation terminology dictionary model, developed by one of the authors, is a mobile application on the Android platform that allows one to search for terms from different sources, automatically highlighting the terms in the text, importing them, determining their meaning in context, offering their translation into English, implementing the functions of adding notes to the term and new terms, adding them to the favorites and offering tests that check the knowledge of the terms. The options for adding terms can be used by both a teacher and a foreign user, with the only difference that the teacher has the ability to add terms to a remote database accessible to all users, and the student – to a local database, where he/she has the ability to translate the terms into his/her native language, which helps create an individual terminology dictionary for different disciplines and to form the subject component of their communicative competence.

Keywords: online education market, Russian as a foreign language, language for specific purposes, thesaurus-type translation terminology dictionary, engineering profile, international students, real communicative needs, subject component of communicative competence

Целью статьи является описание разработки модели электронного переводного терминологического словаря тезаурусного типа для иностранных учащихся вузов инженерного профиля. Российский рынок образовательных онлайн-услуг представлен двумя моделями – сервисами и учебниками, к тому же, по мнению экспертов, не лучшего качества. Особенно ощущается нехватка электронных материалов для самостоятельной работы. Заполнить эту лакуну могут цифровые системы в виде переводных терминологических словарей, разработанные с учетом реальных коммуникативных потребностей иностранных студентов, обучающихся в российских вузах различных профилей. Подобные продукты должны способствовать повышению уровня владения русским языком, в первую очередь языком в специальных целях. Анализ существующих электронных словарей показал, что имеющиеся справочные системы обладают рядом недостатков, не позволяющих им стать доступными для большинства иностранных учащихся. Основная проблема последних заключается в слабом уровне владения русским языком. Разработанная одним из авторов модель переводного терминологического словаря тезаурусного типа представляет собой мобильное приложение на платформе Андроид, что позволяет осуществлять поиск терминов по разным источникам, автоматически выделять термины в тексте, импортировать их, определять значение слова в контексте, предлагать перевод на английский язык, реализовывать функции добавления пометок к термину, новых терминов и добавления их в избранное, предлагать тесты, проверяющие усвоение терминов. Опциями по добавлению терминов могут воспользоваться как преподаватель, так и иностранный студент с той лишь разницей, что преподаватель имеет возможность добавлять термины в удаленную базу, доступную всем учащимся, а студент – в локальную базу данных, где имеет возможность переводить термины на родной язык, что помогает ему создавать индивидуальный терминологический словарь по разным дисциплинам и формировать предметную составляющую коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: рынок онлайн-образования, русский язык как иностранный, язык в специальных целях, переводной терминологический словарь тезаурусного типа, инженерный профиль, иностранные студенты, реальные коммуникативные потребности, предметная составляющая коммуникативной компетенции

Для цитирования: Васильева Т.В., Салимов Ф.Н. Модель электронного терминологического словаря для иностранных учащихся вузов инженерного профиля // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 204–214. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-204-214

Введение

Первое системное исследование российского рынка онлайн-образования (EdTech) было проведено командой EdMarket.Digital в 2017 году. Многие из того, что было спрогнозировано, уже выполнено. Однако за последние 5 лет ситуация на мировом рынке образовательных услуг кардинально изменилась. Коронавирусная пандемия показала, в чем сила и слабость рынка онлайн-образования. Стало понятным, какие направления следует развивать, а какие не принесут желаемых доходов от реализации этих услуг. Так, мировой рынок онлайн-образования к 2023 году должен был составить 282,62 млрд. долларов. По оценке Global Market Insights, в 2017 году он измерялся суммой 159 млрд. долларов, в 2018-м – 190 млрд. долларов, в 2019-м – 205 млрд. долларов [1, с. 11].

За последнее время EdTech показывает стабильный рост: сейчас на цифровизированную часть рынка приходится до 4% от его совокупного объема, которая, по прогнозам экспертов, будет идти со средней скоростью 8,2%, поскольку спрос на цифровые образовательные инструменты растет по экспоненте [Там же, с. 12]. Подтверждением сказанного служит прогноз ведущих специалистов HolonIQ, Goldman Sachs, GSV, IBIS Capital, Citi. Структура мирового рынка образования к 2030 году составит примерно 10 трлн. долларов. При этом доля различных сегментов выглядит так:

25% – Высшее / профессиональное (Post Secondary)

55% – Школьное (-12) 8% – Lifelong learning

8% – Дошкольное образование (Pre-)

6% – Корпоративное (Corporate) [2].

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что мировой рынок образовательных услуг является очень привлекательным для инвестиций, которые, в свою очередь, позволяют различным странам повысить конкурентоспособность образовательных услуг и сделать их доступными для иностранных граждан.

Российский рынок EdTech. По оценкам аналитиков «Яндекса», на Россию приходится 0,5% мирового рынка онлайн-образования, кото-

рый, по оценке EdTechXGlobal, в 2020 году вырастет до 252 млрд. долларов. По результатам 2019 года, объем рынка высшего профессионального образования составил 461 млрд. руб. [1, с. 80]. Доля онлайн-образовательных технологий в секторе высшего профессионального образования, по данным мониторинга экономики образования (ВШЭ), не превышает 4% [Там же, с. 83].

По мнению Я. Сомова, сооснователя «Лекториума» и директора центра МООК Президентского ФМЛ № 239, существующие модели в современном онлайн-образовании можно разделить на два типа: «сервисы» и «учебники». Сервисы обещают пользователю, что он получит необходимые компетенции – знания, умения и навыки, востребованные в его будущей специальности, то есть сервисы берут на себя ответственность за результат. Сервисы при этом не обращают внимания на контент – они заняты процессами и сосредоточиваются на обратной связи. Учебники же предоставляют собой структурированный, упакованный контент [Там же, с. 85].

Анализируя вузовский рынок онлайн-образования, Я. Сомов приходит к выводу, что в настоящее время «в сегменте высшего профессионального образования на российском рынке представлены преимущественно „недосервисы“ и „переучебники“» [Там же], потому что тот продукт, который предлагают вузы в виде массовых открытых онлайн-курсов по различным дисциплинам, полагая, что эти сервисы, таковыми не являются. Таким образом, вузы приобретают друг у друга не сервисы, «а учебники с проверочными экзаменами: не единичны случаи, когда региональный институт приобретал у именитого столичного вуза курс, по завершении которого студенты не могли сдать профильный предмет на достойном уровне» [Там же]. Я. Сомов полагает, что в системе высшего образования только начинает формироваться понимание того, что и в онлайн-формате эффективность обучения держится на обратной связи, которую в сервисной модели, как правило, обеспечивает человек (педагог или тьютор) [Там же].

Постановка задачи. Одним из основных факторов, тормозящих экспорт российских обра-

зовательных услуг, специалисты называют недостаточный уровень владения русским языком как иностранным (включая владение языком в специальных целях) различных целевых групп иностранцев, поступающих в бакалавриат, магистратуру и аспирантуру российских вузов разных профилей. Многочисленные исследования, проводимые Центром социологических исследований Министерства образования и науки России, лишь подтверждают сказанное. Так, один из опросов, проведенный среди иностранных студентов, стажеров, аспирантов из 110 стран, обучавшихся в 112 российских вузах, позволил сделать вывод, что главной проблемой, препятствующей получению полноценного образования на русском языке, является плохое знание языка обучения. Это отметили примерно 60% респондентов [3, с. 5], и это огромная системная проблема, которую каждый вуз пытается решить самостоятельно, потому что:

- во-первых, количество обучающихся в вузе иностранных граждан является рейтинговым показателем образовательного учреждения;

- во-вторых, дает вузу дополнительный стабильный финансовый доход;

- в-третьих, помогает привлечь дополнительное количество иностранных граждан, выполняя функцию своего рода «сарафанного радио» и продвигая в разных странах бренд конкретного вуза. Так, в МГТУ «СТАНКИН» в 2021–2022 учебном году учились иностранцы из 72 стран мира.

Подготовительные факультеты и отделения не в состоянии решить проблему качества языковой подготовки иностранных граждан к обучению в российских вузах по объективным причинам: согласно лингводидактической программе по русскому языку, лексический минимум выпускника подфака должен составить 2300 лексических единиц, включая 800 общенаучных терминов по направлению дальнейшего обучения [4, с. 146–175]. Этот словарь не содержит узкоспециальную терминологию, которая необходима будущим магистрантам и аспирантам.

В настоящее время доля иностранных граждан, обучающихся на программах магистратуры, составляет менее 10%, а доля иностранных аспирантов, обучающихся в России, всего 8% [5, с. 154]. Однако именно эта категория иностранных специалистов может стать впоследствии тем человеческим капиталом, который будет работать в разных секторах российской экономики, выполняя научные исследования и создавая перспективные разработки для различных отраслей нашей экономики.

Несмотря на то что для студентов-иностранцев постоянно создаются переводные учебные словари, к примеру словарь глаголов и их форм [6], тезаурусы по математике [7] и другим дисциплинам, а также единственный в своем роде иллюстрированный многоязычный толковый словарь русской научной и технической лексики [8], по-прежнему одной из главных проблем обучения иностранцев на разных уровнях образования является нехватка учебных материалов по языку в специальных целях и отсутствие справочных материалов для самостоятельной работы, например учебных переводных словарей терминов по разным дисциплинам.

Восполнить этот дефицит призвана разработка автоматизированной системы цифровой помощи иностранным учащимся вузов инженерного профиля в виде учебного переводного терминологического словаря тезаурусного типа, выполненная иностранным магистрантом Ф. Н. Салимовым и предназначенная изучающим дисциплину «Введение в специальность. Проектирование человеко-машинного взаимодействия». Данная дисциплина была выбрана, потому что именно при получении специализации появляется очень много терминов, которые употребляются не только в языке общего владения, но и в языке для специальных целей, где термины получают специфическое узкоспециальное значение, неизвестное иностранцам. Созданная Ф. Н. Салимовым информационная система (словарь):

- а) отображает толкование основных терминов данной дисциплины;

- б) позволяет пользователям добавлять свои пометки к терминам;

- в) дает возможность преподавателям добавлять новые термины;

- г) содержит некоторое количество тестов, с помощью которых студенты могут проверить свой уровень понимания и усвоения узкоспециальных терминов.

Таким образом, при активном использовании цифровой системы (словаря) иностранные учащиеся повысят уровень владения предметной составляющей коммуникативной компетенции, составят персональный терминологический словарь по определенной дисциплине, а преподаватели смогут пополнять словарь за счет профессионально значимой терминологии и контролировать процесс усвоения изучаемой дисциплины, поэтому актуальность разработки переводного терминологического словаря тезаурусного типа не вызывает сомнения.

Преимущества тезаурусного подхода к составлению учебного терминологического словаря. В последнее время получили большое рас-

пространение различные электронные справочники и словари, потому что они обладают значительными преимуществами перед их бумажными версиями [9]. Так, цифровые справочные системы широко доступны, удобны в использовании, вмещают большое количество информации, содержат графическую, аудио- и видеоинформацию, выполняют функцию гипертекста, обладают интерактивностью, быстро обновляются и др. Особенно привлекательны такие информационные системы (словари) для изучающих иностранные языки даже несмотря на то, что многие из систем все еще представляют собой электронные варианты бумажных словарей с сохранением алфавитного упорядочивания словника.

Уже никто из преподавателей и методистов не сомневается в том, что будущее за различными информационными системами. Это огромный рынок для разработчиков, так как с развитием информационных технологий быстро растет спрос и на терминологические словари тезаурусного типа, характеризующиеся представлением логико-понятийных связей в терминсистемах и помогающие моделировать процессы структуризации и усвоения лексических знаний, то есть это должен быть контролируемый словарь терминов на естественном языке, явно указывающий на отношения между терминами.

Вслед за В. В. Морковкиным полагаем, что учебный терминологический словарь – это лексикографическое произведение, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний [10]. Коротко перечислим основные отличительные черты электронных терминологических систем от обычных электронных словарей. Прежде всего это:

- 1) возможность представления материала нелинейно и ускоренного поиска необходимой информации;
- 2) отсутствие ограничений по вместимости;
- 3) возможность оперативного пополнения и обновления информации;
- 4) интерактивность и дружелюбность интерфейса электронного словаря за счет «всплывающих подсказок» и других вспомогательных средств;
- 5) большая ориентированность электронных словарей на выполнение учебных функций, так как электронный словарь может быть связан с другими электронными изданиями (например, электронным учебником, включающим упражнения и тесты), а также может быть интегрирован с другими приложениями, в которых работает пользователь;

б) доступность и портативность электронных носителей [11, с. 638].

Таким образом, для успешного ведения образовательного процесса необходимо создавать справочные системы для самостоятельной работы, в частности цифровые учебные переводные словари, которые должны выполнять три основные функции [12]:

а) справочную функцию, представляющую накопленные знания в определенной предметной области,

б) инвентаризационную функцию, включающую сбор и описание учебных терминов,

в) нормативную функцию, помогающую устанавливать нормы употребления учебных терминов.

Классификация существующих электронных словарей и их характеристики. Под электронным словарем понимают такой словарь, данные которого представлены в цифровой форме и могут быть доступны пользователю при помощи различных цифровых устройств. Как правило, это программное обеспечение, установленное на планшетных или настольных компьютерах (десктоп), мобильные приложения, веб-приложения и встроенные функции электронных книг. Существующие электронные словари можно разделить на три группы: веб-сервисы, десктопные и мобильные словари (см. рис. 1).



Рис. 1. Виды электронных словарей

Коротко представим каждый из словарей с точки зрения их достоинств и недостатков использования в вузовском образовании.

К основным преимуществам словарей в виде веб-сервисов можно отнести: а) отсутствие требования к установке на компьютер или мобильное устройство; б) автоматическое получение обновлений без необходимости их установки; в) кроссплатформенность; г) минимальное количество требований к ресурсам компьютера или мобильного устройства, так как все данные и сложные вычисления выполняются на стороне сервера.

Однако веб-сервисы имеют и ряд существенных недостатков: а) наличие компьютера с выходом в Интернет; б) неудобный графический ин-

терфейс по сравнению с настольными или мобильными приложениями; в) минимальные возможности настройки веб-сервиса в случае с настольными или мобильными приложениями.

Примером качественного электронного веб-сервиса можно считать словари и энциклопедии, расположенные на Интернет-сервисе «Академик» (см. рис. 2).

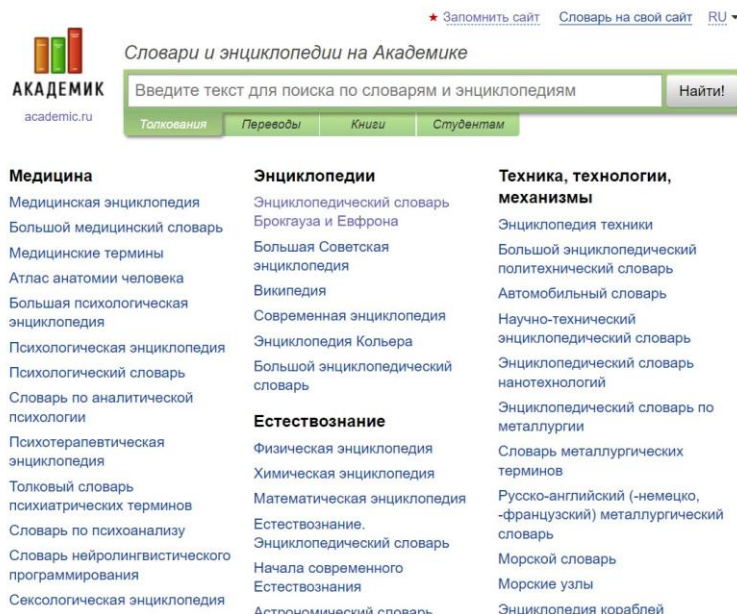


Рис. 2. Интернет-сервис «Академик»

Таким образом, веб-сервис не подходит в качестве учебного терминологического словаря, потому что организация материала в таких словарях не рассчитана на иностранных учащихся со слабым знанием русского языка, поэтому сильно ограничивает количество иностранных пользователей.

Перечислим преимущества электронных словарей в десктопном или настольном виде: а) более дружелюбный графический интерфейс; б) возможность настройки под пользователя; в) необязательность наличия интернет-соединения; г) более быстрый процесс обработки запросов.

Однако у десктопного (настольного) словаря имеются очень существенные недостатки, а именно: а) обязательность установки приложения на компьютер; б) зависимость от операционной системы, процессора и других параметров; в) требования к ресурсам устройства, так как все данные и вычисления выполняются на нем; г) ручное обновление.

Одним из наиболее популярных десктопных электронных словарей считается «ABBY Lingvo», внешний вид которого выглядит так (см. рис. 3).

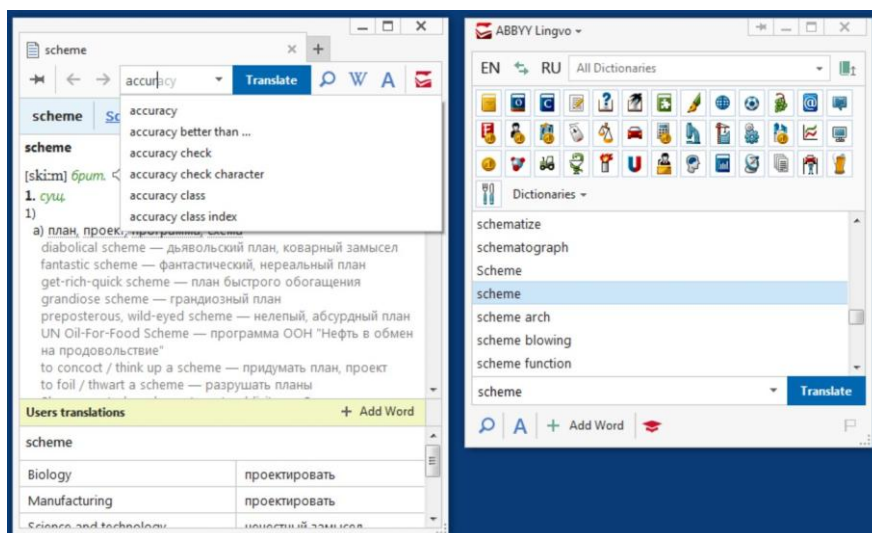


Рис. 3. Десктопная версия словаря «ABBY Lingvo»

Таким образом, даже коротко перечисленные недостатки данного вида словаря показывают, что он тоже не в состоянии удовлетворить перечисленные выше требования, предъявляемые к информационной системе иностранными студентами в период обучения в российском вузе.

Мобильный электронный словарь представляет собой мобильное приложение, т. е. является компьютерной программой или программным приложением, предназначенным для запуска на мобильном устройстве, например на телефоне или планшете. Мобильные приложения отличаются от настольных приложений и веб-приложений тем, что запускаются непосредственно на мобильном устройстве. К преимуществам электронных словарей в виде мобильных приложений относятся: 1) удобный графический интерфейс и оптимальное взаимодействие с пользователем; 2) возможность персонализации; 3) работа в автономном режиме; 4) высокий охват пользователей; 5) мобильность. Среди недостатков можно выделить маленький экран, небольшой объем памяти, а также зависимость от операционной системы.

В качестве примера мобильного электронного словаря представим мобильную версию словаря «ABBYY Lingvo», внешний вид которого выглядит следующим образом (см. рис. 4):

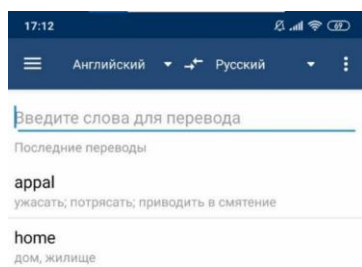


Рис. 4. Мобильная версия словаря «ABBYY Lingvo»

Исходя из анализа и оценки преимуществ и недостатков каждого вида электронных словарей, разработчиком было принято решение реализовать систему переводного терминологического словаря тезаурусного типа в виде мобильного приложения на основе операционной системы Андроид, так как она позволяет охватить значительное количество пользователей, которые смогут ее использовать без дополнительных технических ограничений.

Сопоставительный анализ существующих мобильных словарей. Прежде чем приступить к разработке терминологического словаря в виде мобильного приложения на платформе Андроид, следовало рассмотреть их типичные аналоги и представить основные характеристики, поэтому был проведен сопоставительный анализ двух терминологических словарей, представляющих собой мобильное приложение. Так, первый из них включает медицинскую терминологию и называется «Медицинские термины» (см. рис. 5).

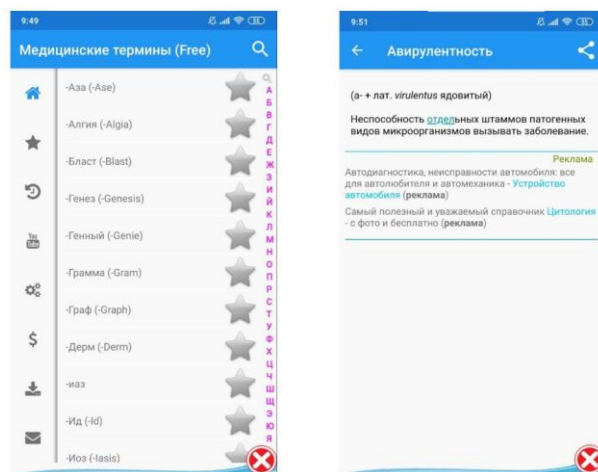


Рис. 5. Мобильный терминологический словарь «Медицинские термины»

Словарь содержит термины, их определения и выполняет функцию справочника. Его архитектура не предполагает наличия упражнений для понимания и тренировки использования терминов и тестов для проверки усвоения их значений, в нем также отсутствует опция добавления в словарь новых терминов и пометок. По нашему мнению, данный словарь не удовлетворяет реальным коммуникативным потребностям иностранных учащихся вузов инженерного профиля.

В качестве другого примера рассмотрим мобильное приложение «Загубрим термины», включающее экономическую терминологию (см. рис. 6).

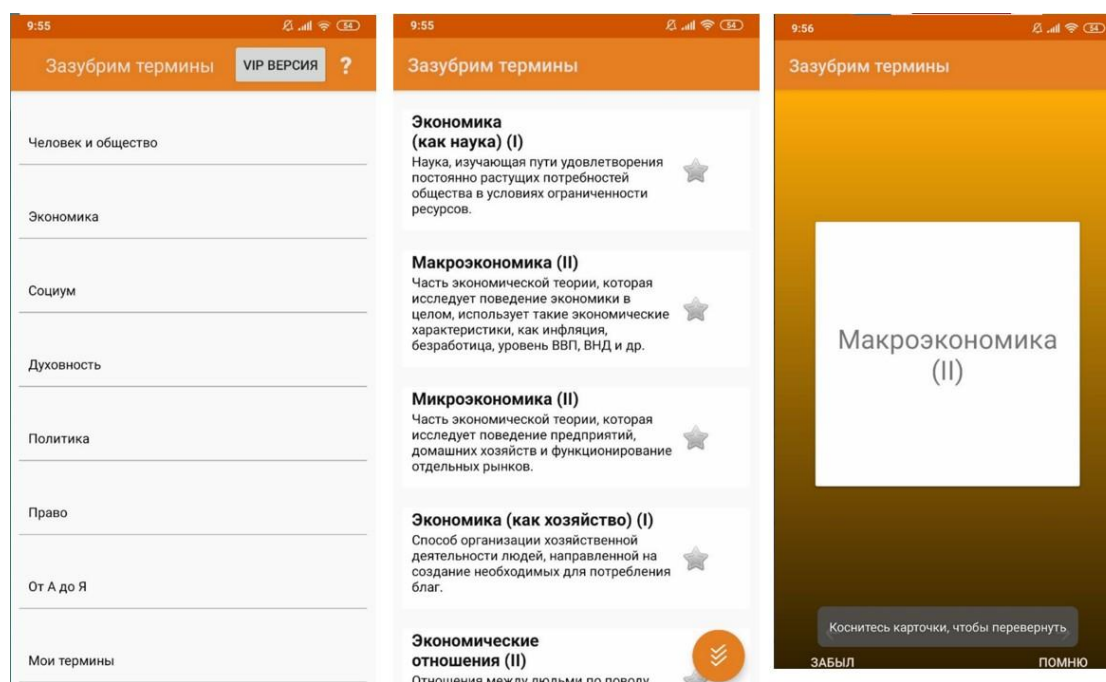


Рис. 6. Мобильный терминологический словарь «Зазубрим термины»

Данное приложение характеризуется очень ограниченным набором терминов из небольшого количества учебных дисциплин. В нем, как и в предыдущем словаре, отсутствует возможность поиска терминов и добавления своих пометок.

Тест, проверяющий знание терминологии, организован следующим образом: на экран мобильного устройства выводится карта с термином, пользователю предлагается нажать на кнопку «Помню». Если он считает, что помнит значение термина, то происходит переход к следующей карте с термином. При нажатии на кнопку «Забыл» карта поворачивается и отображается значение термина. Мы считаем такой тест неэффективным, потому что:

- во-первых, студент может ошибочно полагать, что знает значение термина, нажать на кнопку «Помню» и перейти к следующей карте, не узнав правильный ответ;

- во-вторых, штрафные баллы за незнание значения термина не начисляются, поэтому учащийся не выполняет работу над ошибками.

Проведенный анализ типичных мобильных приложений в виде терминологических словарей по разным отраслям науки, показал, что они имеют как недостатки:

- 1) охватывают ограниченный набор учебных дисциплин, недостаточный для иностранных студентов, обучающихся в вузах инженерного профиля;

- 2) в большинстве своем не содержат упражнений и тестов для заучивания значений терминов, а словари, имеющие такие тесты, недостаточно эффективны;

- 3) имеют многочисленные требования для импорта новых учебных терминов в словарь; так и достоинства;

- 4) дают возможности пользователям добавлять свои пометки к терминам.

Таким образом, стало очевидно, что только последний пункт может быть включен в разрабатываемую модель электронного учебного переводного терминологического словаря.

Модель учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа. При выборе типа терминологического словаря разработчик исходил из того, что его пользователями станут иностранные студенты, обучающиеся в вузах инженерного профиля, в частности в Московском государственном технологическом университете «СТАНКИН». Свою цель он видел в создании такого цифрового учебного переводного терминологического словаря, который способен помочь студентам со слабым владением русским языком усваивать лекционные и практические материалы по той или иной дисциплине, а также формировать коммуникативную компетенцию.

В качестве основного языка описания учебных терминов был выбран русский, однако в словаре присутствует перевод терминов на английский. Одним из достоинств словаря, по нашему мнению, является предоставление студентам возможности оставлять пометки к терминам на родном языке, что помогает создать атмосферу психологического комфорта и тем самым привлечь большое количество пользователей.

Таким образом, опираясь на проведенный сопоставительный анализ мобильных терминологических

гических словарей, на коммуникативные потребности в учебно-научной сфере, учитывая когнитивный стиль усвоения информации представителями поколения Z, а также принимая во внимание личный опыт разработчика в период получения образования в российском вузе инженерного профиля, была разработана пилотная модель цифрового словаря в виде мобильного приложения на платформе Андроид, которая способна:

- 1) охватывать большое количество учебных дисциплин, актуальных для образовательных траекторий студентов вузов инженерного профиля;
- 2) осуществлять поиск терминов в разных научных источниках;
- 3) автоматически выделять термины из текста;
- 4) импортировать термины из текстовых файлов;
- 5) определять значения терминов в контексте использования и предлагать перевод на английский язык;
- 6) реализовывать функцию добавления пометок к терминам;
- 7) иметь функцию добавления новых терминов;
- 8) содержать тесты, проверяющие знание значений терминов;
- 9) добавлять термины в избранное.

Структура пилотной модели информационной системы (терминологического словаря). Для наглядности приведем описанные выше возможности в виде трех схем. На схеме 1 «Общие опции преподавателя и студента» в обобщенном виде отображаются опции, которыми могут воспользоваться обе категории пользователей – студенты и преподаватели, а именно: они могут получать список терминов, фильтровать его, добавлять термины в избранное, искать термины, получать данные обо всех терминах, проходить тесты, автоматически выделять термины в тексте и добавлять их в словарь.

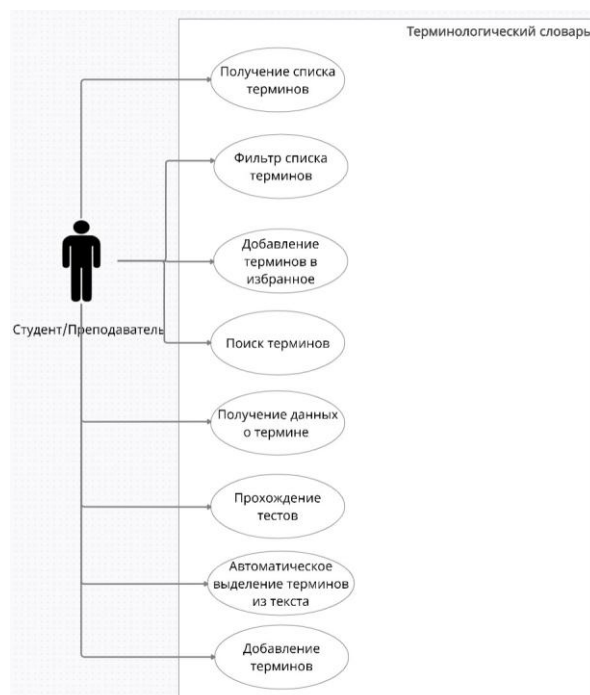


Схема 1. Общие опции преподавателя и студента

В силу ограниченности объема статьи мы кратко опишем возможности разработанной информационной системы. Так, находить термины пользователи могут в локальной базе данных SQLite, к которой имеется доступ без интернет-соединения, и из удаленной базы данных Firestore Cloud, доступ к которой возможен при наличии интернет-соединения. Фильтровать термины можно по учебным дисциплинам и по избранным терминам.

На схеме 2 «Получение данных о термине» показано, что пользователь может получить следующую информацию: узнать название понятия, определить его принадлежность к дисциплине, узнать значение термина, получить перевод на английский язык, а также иметь возможность делать пометки к термину.

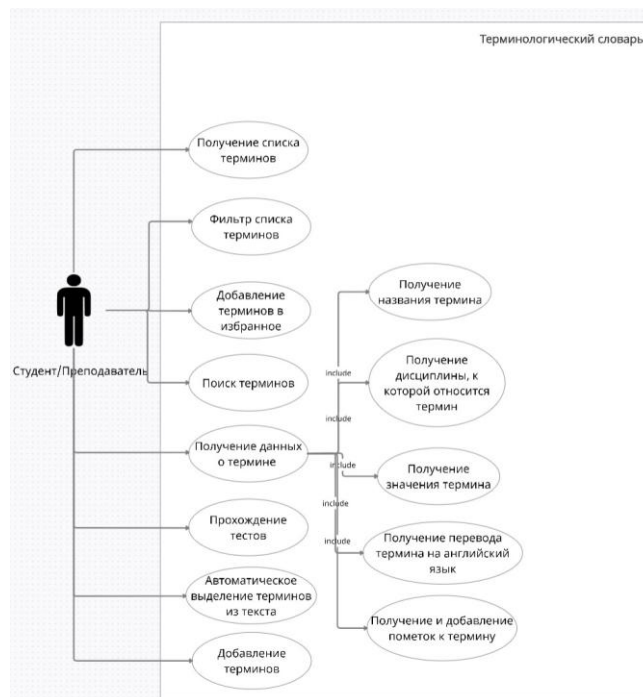


Схема 2. Получение данных о термине

В качестве иллюстрации возможностей опции «Добавление термина преподавателем» приведем схему 3, где показаны возможности преподавателя. Разница между возможностями обеих групп пользователей заключается в том, что у студента отсутствует опция «Добавление новых терминов в удаленную базу данных». Пользователь-студент имеет возможность добавить новые термины либо из системы по одному, либо им-

портировать сразу несколько терминов из текстовых файлов. При этом новые термины пополняют только локальную базу данных конкретного студента, а при добавлении новых терминов преподавателями они добавляются не только в локальную базу данных, но и в удаленную, чтобы все пользователи смогли получить доступ к этой информации.

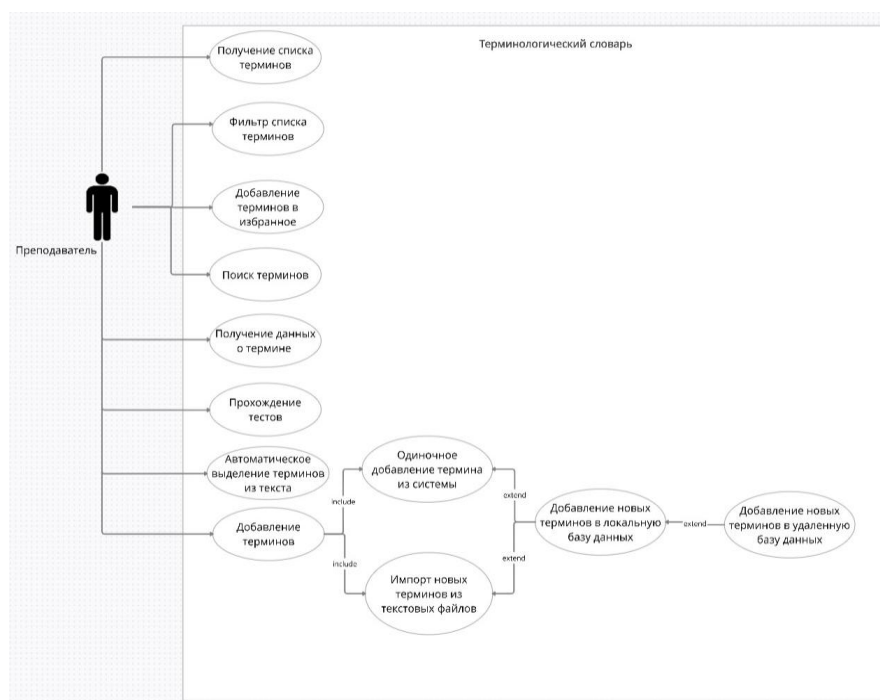


Схема 3. Добавление термина преподавателем

Таким образом, универсальность представленного учебного переводного терминологического словаря тезаурусного типа, созданного на основе описанной модели, заключается в том, что словарь доступен и прост в использовании, удовлетворяет коммуникативные потребности иностранных студентов в учебно-научной сфере, помогает сформировать и расширить их индивидуальный словарь, позволяет учащимся проверить знания терминологии по различным дисциплинам.

Заключение

Существующие популярные электронные словари различных типов (информационные системы) предоставляют студентам-иностранцам более широкие возможности, чем их бумажные аналоги. При этом практика подтверждает, что:

1) ощущается определенный дефицит цифровых учебных переводных терминологических словарей, адресованных разным категориям иностранных учащихся, получающим образование на русском языке в вузах России;

2) активные пользователи Интернета предпочитают графический способ подачи информации, что в полной мере отражает когнитивные стили современных студентов, в том числе обучающихся в вузах инженерного профиля. Поэтому задача методистов и преподавателей всех дисциплин – предложить изменившемуся контингенту учащихся такой учебный контент, который отвечал бы их коммуникативным потребностям в области учебно-научной сферы, способствовал бы формированию предметной составляющей коммуникативной компетенции, а также соответствовал бы их когнитивным предпочтениям в восприятии и обработке информации.

Таким образом, по нашему мнению, описанная в статье модель электронного терминологического словаря тезаурусного типа отличается универсальностью, представляет значения терминов в наглядной и удобной для понимания форме, а также может быть использована для создания линейки терминологических словарей по разным дисциплинам для различных категорий иностранных пользователей, получающих высшее профессиональное образование в вузах Российской Федерации.

Список источников

1. Исследование российского рынка онлайн-образования. URL: https://innoagency.ru/files/Issledovanie_rynka_rossiyskogo_online_obrazovania_2020.pdf (дата обращения: 20.05.2023).
2. Платформа ViExpo. URL: <https://business-platform.ru/projects/19159>. (дата обращения: 20.05.2023).

3. Капезина Т. Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Электронный научный журнал «Философия. Социология. Культурология». URL: https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina_tt_14_1_12.pdf (дата обращения: 20.05.2023).

4. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному: Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень: учеб. Пособие. М.: РУДН, 2010. 181 с.

5. Николаев В. К. Экспорт образования в вузах России в условиях новой реальности // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 149–166.

6. Васильева Т. В. Глаголы русского языка на материале дисциплин инженерного профиля: переводной словарь / Т. В. Васильева. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2020. 97 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS. URL: <http://www.iprbookshop.ru/89679.html> (дата обращения: 29.05.2023).

7. Жаров В. К., Климова И. А. Лексический минимум математических терминов (на русском, английском и китайском языках). 2-е изд., исправ. и доп. М.: «Янус-К», 2002. 136 с.

8. Иллюстрированный толковый словарь русской научной и технической лексики: 7671 термин / Под редакцией В. И. Максимова. М.: «Русский язык». 1994. 800 с.

9. Amerrudin b. Abd. Manan. Learning technical terms from the textbook vs learning technical terms from the technical dictionary. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-use-of-dictionaries-for-teaching-students-technical-terminology/viewer> (дата обращения: 30.05.2023).

10. Морковкин В. В. Основы теории учебной лексикографии: дис. ... докт. филол. наук в форме научного доклада. М: Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1990. 72 с.

11. Чайникова Г. Р. Разработка модели учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа для целей профессионально ориентированного обучения иностранному языку. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-uchebnogo-elektronnogo-slovary-tezaurusnogo-tipa-kak-sredstva-formirovaniya-vnutrennego-inoyazychnogo-leksikona/viewer> (дата обращения: 20.05.2023).

12. Jelena Ranitović, Vesna Nikolić, Aleksandar Kavgić, Lazar Velimirović, Mimir Stanković. Bilingualised electronic dictionaries as a teaching aid in higher education – case study. URL: https://www.researchgate.net/publication/321314327_bilingualised_electronic_dictionaries_as_a_teaching_aid_in_higher_education_-_case_study?enrichid=rgreq-a6ba579075a3025c24e3b05c2be922aa-xxx&enrichsource=y292zxjqywdlozmymtmxndmynztbuzo1njuyodi4mtm4mj_uwmjvamtuxmtc4ntmzmzu3nq%3d%3d&el=1_x_2&esc=publicationcoverpdf (дата обращения: 30.05.2023).

References

1. Issledovanie rossiiskogo rynka onlain-obrazovaniya (2020) [Research of the Russian Online Education Market]. URL: <https://innoagency.ru/files/>

Issledovanie_rynka_rossiyskogo_online_obrazovaniya_20.pdf (accessed: 20.05.2023). (In Russian)

2. *Platforma ViExpo* [ViExpo Platform]. URL: <https://business-platform.ru/projects/19159> (accessed: 20.05.2023). (In Russian)

3. Kapezina, T. T. (2014). *Problemy obucheniya inostrannykh studentov v rossiiskom vuze* [Problems of Teaching Foreign Students in a Russian University]. Elektronnyi nauchnyi zhurnal "Filosofiia. Sotsiologiia. Kul'turologiia". URL: https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/kapezina_tt_14_1_12.pdf (accessed: 20.05.2023). (In Russian)

4. *Lingvodidakticheskaya programma po russkomu yazyku kak inostrannomu. Elementarnyi uroven'. Bazovyi uroven'. Pervyi sertifikatsionnyi uroven'* (2010) [Linguodidactic Program in Russian as a Foreign Language: Elementary Level. Basic Level. First Certification Level]. Ucheb. Posobie. 181 p. Moscow, RUDN. (In Russian)

5. Nikolaev, V. K. (2022). *Eksport obrazovaniya v vuzakh Rossii v usloviyakh novoi real'nosti* [Export of Education in Russian Universities in the New Reality]. Vysshee obrazovanie v Rossii. T. 31. No. 2, pp. 149–166. (In Russian)

6. Vasil'eva, T. V. (2020). *Glagoly russkogo yazyka na materiale distsiplin inzhenernogo profilya: perevodnoi slovar'* [Verbs of the Russian Language on the Basis of Engineering Disciplines: A Translation Dictionary]. T. V. Vasil'eva. 97 p. Saratov, IPR Media. URL: <http://www.iprbookshop.ru/89679.html> (accessed: 29.05.2023). (In Russian)

7. Zharov, V. K., Klimova, I. A. (2002). *Leksicheskii minimum matematicheskikh terminov (na russkom, angliiskom i kitaiskom yazykakh)* [Lexical Minimum of Mathematical Terms (in Russian, English and Chinese)]. 2-e izd., isprav. i dop. 136 p. Moscow, "Yanus-K". (In Russian)

8. *Illustrirovannyi tolkovyi slovar' russkoi nauchnoi i tekhnicheskoi leksiki: 7671 termin* (1994) [Il-

lustrated Explanatory Dictionary of Russian Scientific and Technical Vocabulary: 7671 Terms]. Pod redaktsiei V. I. Maksimova. 800 p. Moscow, "Russkii yazyk". (In Russian)

9. Amerrudin, b. Abd. Manan (2017). *Learning Technical Terms from the Textbook vs Learning Technical Terms from the Technical Dictionary*. URL: <https://ejournal.um.edu.my/index.php/JML/article/view/3689> (accessed: 30.05.2023). (In English)

10. Morkovkin, V. V. (1990). *Osnovy teorii uchebnoi leksikografii: dis. ... d-ra filol. nauk v forme nauchnogo doklada* [Fundamentals of the Educational Lexicography Theory: Doctoral Thesis in the Form of a Scientific Report]. 72 p. Moscow, Institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina. (In Russian)

11. Chainikova, G. R. (2015). *Razrabotka modeli uchebnogo elektronno terminologicheskogo slovary tezaurnogo tipa dlya tselei professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku* [Developing a Model of an Educational Electronic Terminological Dictionary of the Thesaurus Type for Professionally Oriented Foreign Language Learning]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-uchebnogo-elektronno-slovary-tezaurnogo-tipa-kak-sredstva-formirovaniya-vnutrennego-inoyazychnogo-leksikona/viewer> (accessed: 20.05.2023). (In Russian)

12. Ranitović, J., Nikolić, V., Kavgić, A., Velimirović, L., Stanković, M. (2014). *Bilingualised Electronic Dictionaries as a Teaching Aid in Higher Education – Case Study*. URL: https://www.researchgate.net/publication/321314327_bilingualised_electronic_dictionaries_as_a_teaching_aid_in_higher_education_-_case_study?enrichid=rgreq-a6ba579075a3025c24e3b05c2be922aa-xxx&enrichsource=y292zxjqywdlozmytmxndmynztbuzo1njuyodi4mtm4mjuwmjvamtuxmtc4ntmzmzu3nq%3d%3d&el=1_x_2&esc=publicationcoverpdf (accessed: 30.05.2023). (In English)

The article was submitted on 31.05.2023

Поступила в редакцию 31.05.2023

Васильева Татьяна Викторовна,
доктор педагогических наук,
доцент,
Московский государственный
технологический университет «СТАНКИН»,
127055, Россия, Москва,
Вадковский пер., 3а.
vasilieva189@yandex.ru

Салимов Фирдавс Назаралиевич,
магистрант,
Московский государственный
технологический университет «СТАНКИН»,
127055, Россия, Москва,
Вадковский пер., 3а.
firdavs_20111@mail.ru

Vasilyeva Tatiana Victorovna,
Doctor of Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State University of Technology
"STANKIN",
3a Vadkovskii Per.,
Moscow, 127055, Russian Federation.
vasilieva189@yandex.ru

Salimov Firdavs Nazaralievich,
master student,
Moscow State University of Technology
"STANKIN",
3a Vadkovskii Per.,
Moscow, 127055, Russian Federation.
firdavs_20111@mail.ru

УДК 372.8: 811.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-215-221

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАДИСКУРСА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Елена Колосова, Нина Швайкина

MEDIA DISCOURSE LINGUO-METHODOLOGICAL POTENTIAL FOR THE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Elena Kolosova, Nina Shvaikina

The current article examines the media discourse linguo-methodological potential for the communicative competence development in foreign language classes (including Russian as a foreign language). Special attention is paid to the analysis of typical exercises; the article identifies lack of efficient exercises aimed at developing students' communicative competence using modern media discourse. We analyze the possibilities that diverse media texts offer in teaching foreign languages and give recommendations on the selection of illustrative materials, suggesting a set of exercises aimed at forming and improving students' speaking skills. We used a descriptive method as a leading method in this study, partially relying on a conceptual type of language material analysis. It was found that the utilization of news and song texts in the process of foreign language teaching increased students' motivation to learn a new language, activated all types of learners' speech activities, and gave them an opportunity to explore standard communicative situations enriching their vocabulary. The use of IT technologies in foreign language classes contributes to effective lesson planning and allows creating authentic language environment for learners, which, in its turn, increases the efficiency of students' communicative skills development in standard speech situations. The undertaken study resulted in the following findings: the linguo-didactic potential of media discourse in teaching foreign languages, to be more precise in the process of developing students' communicative competence, is very high; the use of ICT in the educational process highlights the need to develop new methods for working with media texts.

Keywords: media discourse, news text, Russian songs, foreign language teaching methodology, communicative competence, Russian as a foreign language

Статья посвящена рассмотрению и обоснованию лингвометодического потенциала медиадискурса при формировании коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному. Особое внимание уделяется анализу типовых упражнений, отмечается недостаточность разработки системы упражнений для формирования коммуникативной компетенции на основе ресурсов современного медиадискурса, анализируется в целом возможность использования медиатекстов в практике преподавания иностранного языка, даются рекомендации относительно отбора иллюстративного материала, предлагаются виды упражнений на отработку речевых умений и навыков учащихся. Ведущим методом исследования стал описательный метод, частично использовался контекстуальный вид анализа языкового материала. Так, было установлено, что включение в процесс преподавания иностранного языка новостных и песенных текстов повышает мотивацию к изучению языка, активизирует все виды речевой деятельности учащихся, а также дает возможность познакомиться с типовыми коммуникативными ситуациями, расширить словарный запас. Надо отметить, что использование на занятиях информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) расширяет возможности для проектирования занятий и позволяет воссоздать аутентичную языковую среду для обучающихся; это повышает эффективность овладения коммуникативными навыками в типовых ситуациях речевого общения. В результате проведенного исследования авторы приходят к выводу о том, что лингводидактический потенциал медиадискурса в методической практике очень высок, с учетом возможностей использования современных ИКТ возникает необходимость в разработке новых методик по работе с этими видами текстов.

Ключевые слова: медиадискурс, новостной текст, русские песни, методика преподавания иностранного языка, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный

Для цитирования: Колосова Е. И., Швайкина Н. С. Лингвометодический потенциал медиадискурса при формировании коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 215–221. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-215-221

В практике преподавания иностранных языков на современном этапе все больший акцент делается на формирование коммуникативной компетенции. В методике преподавания языка как иностранного такая направленность является вполне востребованной, активное включение инофонов в языковую коммуникативную среду помогает преодолеть возникающие проблемы на уровне межкультурной и межъязыковой коммуникации в разных ситуациях речевого общения. Проблемы овладения коммуникативными навыками в методике преподавания языков довольно часто становились предметом исследования ученых (см. работы А. А. Вербицкого, В. Г. Гака, В. С. Коростылева, В. Л. Скалкина, С. Г. Тер-Минасовой, Е. И. Пассова и др.). Непосредственно рассмотрением формирования коммуникативной компетенции занимались отечественные и зарубежные ученые, такие как Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, В. В. Сафонова, Н. А. Кобзева, S. J. Savignon, D. Hymes и др.

Специфика текущего периода, связанная с гибридным форматом обучения, невозможностью полного погружения в языковую среду, закрытием границ и прочими факторами, требует от преподавателей новых методических решений, чтобы дать возможность обучающимся, невзирая на сложности самого процесса обучения, погрузиться в языковую среду и повысить свой уровень владения иностранным языком, в частности русским языком.

Не вызывает сомнения, что преподаватель иностранного языка должен ориентироваться на требования к овладению речевыми навыками и умениями в соответствии с уровнями языковой подготовки, утвержденными Государственным образовательным стандартом в РФ [1]. Так, при формировании коммуникативной компетенции у иностранных учащихся на занятиях по РКИ уже на довузовском этапе обучения (A1–B1) инофон должен овладеть необходимыми навыками общения в бытовой, социокультурной и образовательной сферах. Далее в зависимости от уровня языковой подготовки (B1–C2) ситуации речевого общения усложняются и включают различные коммуникативные задачи во всех сферах жизни. Обращает на себя внимание тот факт, что при тестировании иностранных граждан, в том числе на получение гражданства РФ (базовый уровень

– A2), в тестовые задания включены актуальные коммуникативные задачи в типичных ситуациях русскоязычной языковой среды, среди которых и аудирование новостных текстов.

На наш взгляд, потенциал медиадискурса невозможно переоценить, он позволяет воссоздать языковую среду, активизировать языковое мышление учащихся, повысить мотивацию к изучению языка. Как справедливо отмечают исследователи, «медиадискурс может служить легкодоступным и достаточно эффективным дидактическим материалом для использования на занятиях по изучению иностранного языка» [2, с. 26]. Несомненно, преподаватель РКИ должен оперативно реагировать на появление в языке новых тенденций и расширять арсенал лингводидактических средств. Использование технических средств и информационно-коммуникативных технологий в практике преподавания русского языка позволяет эффективно, в том числе даже в рамках онлайн-среды, отрабатывать коммуникативные навыки с обучающимися [3], [4].

В связи с этим обращение к анализу медиадискурса как обучающему ресурсу в процессе преподавания иностранного языка, в том числе русского как иностранного, вполне обоснованно с точки зрения формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся. Многие лингводидакты отмечают, что язык медиадискурса может предоставить все необходимые языковые данные, которые социально, исторически и культурно детерминированы [2], [5]. Цель данной статьи – выявить специфику медиатекстов в практике преподавания РКИ, раскрыть лингвометодический потенциал, прежде всего, новостных текстов и ресурс русских современных песен.

Анализ типовых заданий для отработки речевых навыков учащихся показал, что традиционно в курсе иностранного языка используются те виды упражнений, которые нацелены на проверку умения слушать, читать, обобщать информацию, выбирать из предложенных вариантов ответ, отвечать письменно (устно) на поставленный вопрос и, как следствие, включаться в типовую коммуникативную ситуацию. В настоящей статье предполагается обосновать возможность активного включения ресурсов современного медиадискурса, прежде всего новостных и песенных тек-

стов, в процесс преподавания иностранного языка для формирования коммуникативной компетенции учащихся. Очевидно, что принципы отбора языкового иллюстративного материала должны отвечать следующим требованиям: преподаватель РКИ должен учитывать уровень подготовки учащихся в группе (движение от простого к сложному A1 – C2), а также частотность употребления языкового материала в коммуникации, разные виды работы на занятии (аудирование, письмо и т. д.), об этом пишут многие методисты-исследователи [6]. Не вызывает сомнения, что при подготовке следует учесть характеристики группы обучающихся (гендерный аспект, возрастные особенности, национальный состав (полилингвальная аудитория)), этноориентированный подход, формат обучения: офлайн, онлайн, гибридный.

Обращает на себя внимание тот факт, что при проведении тестирования в рамках учебного процесса, а также при тестировании на получение сертификата о владении иностранным языком, в том числе русским как иностранным, претендентам предлагается прослушать фрагмент новостной ленты, а затем выбрать ответ на поставленный вопрос. Дается четкая установка по выполнению задания: *Слушаем новости; Слушаем теленовости; Слушаем финансовые новости* и т. д., происходит своего рода погружение в коммуникативную ситуацию, например, через описание ситуации: *Вы смотрите новости по НТВ и хотите понять главную информацию* и др. Как правило, предлагается небольшой по объему новостной текст, к нему задается вопрос, чтобы инофону выбрал соответствующий вариант ответа. Традиционно новостной текст – это сжатая конкретная информация с включением базовых фактов *что, где, когда, сколько* и т. д. Он может включать в себя возможное обсуждение социально значимых проблем, информацию о предстоящих событиях в сфере экономики, культуры и др. С точки зрения анализа языкового потенциала новостной текст – это яркая публицистическая лексика, особая коллоквиальность, темп речи и т. д.

Актуальным и вполне своевременным является введение в программы подготовки иностранных учащихся таких курсов по выбору, как «Телеаудирование», в котором невозможно обойтись без включения новостных текстов. Лингвометодический смысл обращения к новостным текстам связан не только с тем, чтобы научить иностранца понимать живую русскую речь, продуцировать высказывания на определенную тему, вступать в дискуссию, но и с тем, чтобы на примере новостных текстов отработать все виды речевых навыков и умений в комплексе, что для преподавателя будет не менее инте-

ресным. Фрагменты новостных текстов могут быть включены в традиционные виды работы с учебником (предтекстовая, текстовая, послетекстовая работа) на занятиях по иностранному языку: знакомство с лексическим минимумом, чтение (прослушивание) текста, устные и письменные ответы на поставленные вопросы, выполнение дополнительного лексико-грамматического задания, беседа, рассказ о прочитанном (услышанном), составление логических цепочек и т. д.

Использование в процессе преподавания информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ) позволяет расширить виды работ с новостными текстами. Можно использовать знакомство с линейкой региональных новостей, прослушивать новости в режиме реального времени, отрабатывая при этом навыки аудирования или чтения, работы с типовыми языковыми конструкциями при обозначении времени, места и т. д. Например, региональные новости могут быть интересны учащимся, задача преподавателя – активизировать работу для формирования коммуникативной компетенции:

Казань, 21 апреля, АиФ

На стенах Казанского Кремля покажут световое шоу

На стенах Казанского Кремля покажут световое шоу во время проведения KazanForum (0+), сообщают организаторы мероприятия.

Международный экономический форум «Россия – Исламский мир: KazanForum 2023» состоится 18-19 мая, основная площадка проведения – МВЦ «Казань Экспо». Гостей ждут театрализованные представления, выставки, экскурсии. Световое шоу можно будет увидеть на стенах Музея-заповедника «Казанский Кремль», в качестве экрана используют стены со стороны площади Тысячелетия.

«Культурная программа форума будет включать экскурсии по объектам Всемирного наследия ЮНЕСКО, цель которых отразить историю татар и мусульманских народов страны, а также историю межкультурного диалога», – прокомментировала министр культуры Татарстана Ирада Аюпова [7].

Можно предложить учащимся такие виды заданий, например: расскажите своему другу, что вы узнали из утренних новостей; восстановите текст (вставьте пропущенные фрагменты, слова, отдельные части речи – в зависимости от целевой установки), продолжите предложения и т. д.

Прослушивание (аудирование) или чтение теленовостей, относящихся к разным сферам жизни российского общества (Политика, Культура, Спорт, Общество), позволяет инофонам погрузиться непосредственно в языковую среду, расширяет тематический запас лексики, активи-

зирует языковое чутье и прочее. При этом преподаватель может провести на материале новостных текстов различные виды работ, включая аудирование, письмо, говорение, чтение:

Новгород, Городская еженедельная газета, 19.04. 2023

Ученые шести стран обсудят в Великом Новгороде новые реальности экономики и маркетинга

В Институте цифровой экономики, управления и сервиса НовГУ в пятницу, 21 апреля, пройдет VIII Международная научно-практическая конференция «Наука, бизнес, власть – триада регионального развития» и VI конкурс студенческих работ.

В Великом Новгороде соберутся ученые из России, Азербайджана, Армении, Беларуси, Казахстана и Китая, обсудят новые реальности экономики и взаимосвязи цифровых технологий и корпоративной культуры. Студенты бакалавриата и магистратуры НовГУ и других вузов на секции «Молодежные инициативы» сделают доклады о применении нейросетей в студенческих проектах, об искусственном интеллекте в современном маркетинге, предложат решения проблем в образовании и здравоохранении [8].

На материале новостных текстов можно сформировать типовые тесты на проверку логики восприятия информации, например, на восстановление предложения или дополнение необходимой информации:

В Великом Новгороде соберутся ученые и обсуждают:

- а) проблемы в образовании;*
- б) новые возможности экономики;*
- в) современный маркетинг;*
- г) новости здравоохранения.*

Таким образом, с уверенностью можно сказать, что лингводидактический потенциал новостных текстов (теленовостей) в методической практике преподавания иностранного языка очень высок, требует создания методических рекомендаций по работе с этими ресурсами с учетом современных возможностей использования виртуальной среды и ИКТ.

Еще одним важным ресурсом медиадискурса можно назвать современные популярные русские песни. Как справедливо отмечают исследователи, по-прежнему дискуссионным является состав критериев отбора песен и оптимального комплекса упражнений. И в целом, недостаточно разработана проблема развития коммуникативной компетенции с помощью песенных материалов [9].

Хотелось бы отметить, что чаще всего в методических разработках, например по РКИ, представлены тексты русских народных песен, романсы или даже застольные песни, песни из советских кинофильмов и мультфильмов, в том

числе детские песни («Во поле березонька стояла», «Ой, мороз, мороз, не морозь меня», «Раскажи, Снегурочка!» и др.). Выбор такого типа песен зачастую связан с установками на приобщение к русской культуре, отработкой навыков использования в речи стандартных оборотов (формулы речевого этикета, диалогическая и монологическая форма), закреплением лексического и грамматического материала, развитием навыков аудирования и письменной речи. Несомненно, песенный дискурс может и должен активно использоваться преподавателем иностранного языка, но с учетом современных тенденций. На наш взгляд, тексты современных песен в первую очередь привлекают учащихся, так как с ними можно познакомиться самостоятельно, песни транслируются по радио, занимают рейтинги по прослушиванию в интернете. Довольно часто учащиеся в непринужденной обстановке знакомятся с песенной культурой, расширяют свой словарный запас, тренируют произношение, пытаются подпевать повторяющиеся слова, наслаждаются музыкой и в случае нахождения в стране изучаемого языка общением со сверстниками.

Проведя свободное анкетирование в группе иностранных студентов Казанского федерального университета, находящихся в РФ (очное обучение) и в Китае (дистанционное обучение), а также российских студентов, мы пришли к выводу, что музыкальные интересы молодежи почти совпадают (см. рис. 1):

Исполнители и группы	Иностранные студенты (РФ)	Иностранные студенты (Китай)	Российские студенты
Алсу		+	
Егор Крид	+	+	+
Клава Кока	+		+
Баста		+	
Сергей Лазарев	+		
Пицца	+	+	+
Rauf & Faik		+	+
Дайте танк (!)	+		+

Рис. 1. Результаты анкетирования студентов КФУ

На наш взгляд, это подтверждает наше положение о том, что, например, использование современного песенного дискурса на занятиях по иностранному языку поможет погрузить учащихся в языковую среду, расширить возможности по формированию коммуникативной компетенции. Преподаватель вполне может использовать эти возможности современной песни на занятиях, в том числе проходящих с использованием ИКТ, предложить прослушивание аудиозаписей (видео-записей), разработать стандартный набор упражнений и предложить его после прослушивания

учащимся. Преподаватель в то же время может обратить внимание при объяснении на новые слова и обороты (молодежный сленг, заимствования, «модные» словечки), пояснить непонятные учащимся фрагменты. Такой подход может активизировать языковое мышление учащихся, повысить мотивацию к изучению языка, расширить границы. Кроме этого, важно отметить, что на занятиях можно использовать не только аудио-, но и видеозаписи (клипы) песен.

При отборе иллюстративного материала, например, для проектирования занятий по РКИ, в песнях современных русскоязычных исполнителей можно найти необходимый языковой фактический материал для повышения коммуникативной компетенции учащихся в зависимости от учебных установок. Обращаясь к работе с текстами топовых песен известных современных российских исполнителей, можно добавлять разные виды заданий, входящие в основные виды деятельности: Аудирование + Лексика. Грамматика, Аудирование + Говорение, Аудирование + Письмо и т. д.)¹:

1. Аудирование. Говорение. Прослушайте самостоятельно песню «Оружие», в исполнении группы Пицца [10] и ответьте на вопросы:

Как Вы считаете, почему в песне используется приветствие «З д р а с ь т е»?

Какие формулы приветствия в русском языке Вы знаете?

Составьте диалоги с использованием форм приветствия в ситуации формального и неформального общения (не менее 5).

2. Аудирование. Лексика. Письмо. Чтение. Говорение. Прослушайте песню «Покинула чат» (исполнитель Клава Кока) и выполните задания:

Твоя песенка спета, Колонки молчат. Я сделала больно И покинула чат. Вокруг тебя много Нормальных девчат, Но лишь я сделала больно И покинула, Отпусти, не держи меня, Не ищи меня, не люби меня, Разошлись наши линии, Хоть и ш и п п е р я т с твоим именем [11] (разрядка наша – Е. К., Н. Ш.)

1) Встречалось ли Вам до этого выражение «песенка спета»? Как Вы его понимаете? В каких речевых ситуациях его могут использовать? Приведите примеры.

2) Какие еще заимствованные глаголы Вы слышите в речи современных россиян? Как Вы считаете, нужны ли такие заимствования русскому языку? Как Вы к этому относитесь?

3) Напишите небольшое эссе, ответив на предложенные выше вопросы (объем не менее 70 слов).

Преподаватель может дать пояснения к особым лексемам, поработать с яркими устойчивыми выражениями или новыми и для русского употребления словами. Например:

Сейчас люди в России достаточно часто стали использовать в своей речи заимствованные из английского языка слова и выражения, многие «модные» словечки приходят из молодежного сленга или компьютерного (игрового) сленга. В тексте песни Клавы Коки встречается глагол ш и п п е р и т ь в значении «представлять, верить в то, что какая-то пара героев из книги, фильма или известные люди в реальной жизни состоят в романтических отношениях, хотя по сюжету произведения или в действительности это не так».

Знакомство с песенным дискурсом не ограничивается только прослушиванием песен, хотя это, несомненно, может быть эффективным в плане отработки навыков произношения. Например, можно провести контроль за знаниями в виде тестовых устных и письменных заданий:

1. Аудирование. Лексика. Чтение. Говорение. Прослушайте песню «Не падай духом», исполнитель: Ёлка [12].

1) Прочитайте слова песни, обращая внимание на ударение. Заучите их, подготовьтесь петь их вместе с певицей.

2) Вставьте пропущенные слова песни в матрицы.

2. Аудирование. Говорение. Письмо. Послушайте интервью с российской певицей Алсу на канале ТВЦ, программа «Люди настроения» [13] и ответьте на вопросы:

1) Что Вы узнали об этой певице, о ее творчестве. Расскажите своим друзьям, которые еще не слышали это интервью.

2) Представьте, что у Вас есть возможность взять интервью у одного из Ваших любимых исполнителей. Подготовьте письменно вопросы (не менее 10).

Таким образом, следует отметить, что при формировании коммуникативной компетенции учащихся на современном этапе важно учитывать все нюансы языковой стихии, все многообразие и богатство живой разговорной речи. Преподаватель должен знакомить обучающихся с появляющимися в современном языке тенденциями, поэтому включение медиадискурса с его «живым» языком в качестве учебного материала на занятиях, на наш взгляд, будет эффективным и востребованным. Использование ИКТ расши-

¹В заданиях указаны ссылки на клипы песен, размещенные в открытом доступе в интернете.

ряет возможности для проектирования занятий и позволяет воссоздать аутентичную языковую среду для обучающихся.

Список источников

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 апреля 2014 г. N 255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным языком и требований к ним». URL: <https://base.garant.ru/70679090/> (дата обращения: 10.05.2023).

2. Гордиенко Д. Я., Самарская С. В. Использование медиадискурса в обучении иностранному языку // Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург. № 6 (120). 2022. Часть 4. Июнь. С. 26–28.

3. Bochina T., Ageeva J., Vlasicheva V. Multimedia presentation as a strategy of teaching speaking. INTED2014 Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference. 2014. Pp. 7661–7669.

4. Габдрахманова П. Л., Богатова Е. Н., Мустафина Л. Р. Развитие коммуникативной компетенции в онлайн-среде обучения РКИ: возможности и перспективы // Образовательные технологии и общество. КНИТУ. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-onlayn-srede-obucheniya-rki-vozmozhnosti-i-perspektivy> (дата обращения: 10.05.2023).

5. Плеханова Ю. В. Медиативные технологии в иноязычном образовании / Ю. В. Плеханова, М. А. Степанова // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediativnye-tehnologii-v-inoyazychnom-obrazovanii> (дата обращения: 12.05.2023).

6. Makleeva E. A., Akhmetzyanova L. M., Yan Zhike. Integration of teaching methods and principles of selection of language material in classes of Russian as a foreign language/ AD ALTA - Journal of Interdisciplinary Research. Vol.8, Is.1. 2018. Pp. 172–174.

7. На стенах Казанского Кремля покажут сетевое шоу // Казань. АиФ. URL: https://kazan.aif.ru/culture/na_stenah_kazanskogo_kremlya_pokazhut_svetovoe_shou (дата обращения: 10.05.2023)

8. Ученые шести стран обсудят в Великом Новгороде новые реальности экономики и маркетинга // Новгород. Городская еженедельная газета. URL: <https://gazetanovgorod.ru/novosti/uchyonye-iz-6-stran-obsudyat-v-velikom-novgorode-novye-realnosti-ekonomiki.html> (дата обращения: 10.05.2023)

9. Болотова Ю. В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А1-В2: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Москва. 2017. 16 с.

10. Группа «Pizza / Пицца» – «Оружие» (официальная премьера клипа) // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LbLQm5taP0o> (дата обращения: 10.05.2023)

11. Клава Кока. «Покинула чат» (премьера клипа) // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xFT645b610s> (дата обращения: 10.05.2023)

12. Ёлка. «Не падай духом» (official video) // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8oU7OyEKv8U> (дата обращения: 10.05.2023)

13. Алсу. Интервью каналу ТВЦ. Люди настроения // YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qXHzukJAAE> (дата обращения: 10.05.2023)

Библиографический список

1. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М.: Просвещение, 1995. 183 с.

2. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2011. №3. Т.2. С. 118–121.

3. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. М.: Издательство МГУ, 1998. 348 с.

4. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.

5. Hymes D. On Communicative Competence // In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. Pp. 269–293.

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 aprelya 2014 g. № 255 “Ob utverzhdenii urovney vladeniya russkim yazykom kak inostrannym yazykom i trebovaniy k nim” [Order of the Ministry of Education and Science of Russian Federation “On approval of the levels of proficiency in Russian as a foreign language and the requirements for them” of 01. 04. 2014. No. 255]. URL: <https://base.garant.ru/70679090/> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

2. Gordienko, D. Ya., Samarskaya, S. V. (2022). *Ispolzovanie mediadiskursa v obuchenii inostrannomu yazyku* [Media Discourse Use in Teaching Foreign Languages]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal*. Yekaterinburg. No. 6 (120). Part 4. June, pp. 26–28. (In Russian)

3. Bochina, T., Ageeva, J., Vlasicheva, V. (2014). *Multimedia Presentation as a Strategy of Teaching Speaking*. INTED2014 Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference. Pp. 7661–7669. (In English)

4. Gabdrakhmanova, P. L., Bogatova, E. N., Mustafina, L. R. (2017). *Razvitie kommunikativnoi kompetentsii v onlain-srede obucheniya RKI: vozmozhnosti i perspektivy* [Development of Communicative Competence in the Online Environment of RFL Teaching]. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*. KNRTU. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-onlayn-srede-obucheniya-rki-vozmozhnosti-i-perspektivy> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

5. Plekhanova, Yu. V. (2021). *Mediativnye tekhnologii v inoyazychnom obrazovanii* [Media Technologies in the Foreign Language Education]. Yu. V. Plekhanova, M. A. Stepanova. Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya Vol. 9. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediativnye-tehnologii-v-inoyazychnom-obrazovanii> (accessed: 12.05.2023). (In Russian)

6. Makleeva, E. A., Akhmetzyanova, L. M., Yan, Zh. (2018). *Integration of Teaching Methods and Principles of Selection of Language Material in Classes of Russian as a Foreign Language*. AD ALTA - Journal of Interdisciplinary Research. Vol. 8, Is. 1, pp.172–174. (In English)

7. *Na stenakh Kazanskogo Kremlya pokazhut setevoe shou* [Kazan Kremlin to Host Light Show]. Kazan'. AiF. URL: https://kazan.aif.ru/culture/na_stenakh_kazanskogo_kremlya_pokazhut_svetovoe_shou (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

8. *Uchenye shesti stran obsudyat v Velikom Novgorode novye real'nosti ekonomiki i marketinga* [Scientists from Six Countries to Discuss New Economic and Marketing Realities in Veliky Novgorod]. Novgorod. Gorodskaya ezhenedel'naya gazeta. URL: <https://gazetanovgorod.ru/novosti/uchyonye-iz-6-stran-obsudyat-v-velikom-novgorode-novye-realnosti-ekonomiki.html> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

9. Bolotova, Yu. V. (2017). *Metodika ispol'zovaniya pesen v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: urovni A1-B2: avtoreferat dis.... kand. ped. nauk* [Song Use Methodology in Teaching Russian as a Foreign Language: Levels A1–B2: Ph.D. Thesis Abstract]. Moscow, p. 16. (In English)

10. *Gruppa "Pizza / Pitsta" – "Oruzhie" (ofitsial'naya prem'era klipa)*. YouTube. ["Pizza" – "Weapon" (Official Video Premiere)]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LbLQm5taP0o> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

11. *Klava Koka – Pokinula chat (prem'era klipa)*. YouTube [Klava Koka – Left the Chat (Video Premiere)].

YouTube]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xfT645b6l0s> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

12. *Elka – Ne padai dukhom (official video)*. YouTube [Elka – Do Not Lose Hope (official video)]. YouTube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=8oU7OyEKv8U> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

13. *Alsu – Interv'yu kanalu TVTs. Lyudi nastroeniya*. YouTube [Alsu – TVTs Channel Interview. People of Mood. Youtube]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qXHzukJAAE> (accessed: 10.05.2023). (In Russian)

Bibliographic list

1. Emelyanov, Yu. N. (1995). *Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoi kompetentnosti* [Communicative Competence Formation and Its Improvement in Practice and in Theory]. 183 p. Moscow, Prosveshchenie Publishing. (In Russian)

2. Kobzeva, N. A. (2011). *Kommunikativnaya kompetentsiya kak bazisnaya kategoriya sovremennoi teorii i praktiki obucheniya inostrannomu yazyku. Molodoi uchenyi* [Communicative Competence as a Basic Category of Modern Foreign Language Teaching Theory and Practice. Young Scientist]. No. 3. Vol. 2, pp. 118–121. (In Russian)

3. Petrovskaya, L. A. (1998). *Kompetentnost' v obshhenii: sotsial'no-psihologicheskii trening* [Speech Competence: Socio-Psychological Training]. 348 p. Moscow, MSU. (In Russian)

4. Safonova, V. V. (2004). *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podhody k mnogourovnevnomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative Competence: Modern Approaches to Multilayered Description for Methodological Purposes]. 236 p. Moscow, Evroshkola. (In Russian)

5. Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Pp. 269–293. Harmondsworth, Penguin. (In English)

The article was submitted on 17.05.2023

Поступила в редакцию 17.05.2023

Колосова Елена Ивановна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
hkolosova@yandex.ru

Швайкина Нина Сергеевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Самарский государственный технический
университет,
443100, Россия, Самара,
Молодогвардейская, 244.
nsshvaikina@gmail.com

Kolosova Elena Ivanovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
hkolosova@yandex.ru

Shvaikina Nina Sergeevna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Samara State Technical University,
244 Molodogvardeyskaya Str.,
Samara, 443100, Russian Federation.
nsshvaikina@gmail.com

УДК 378.01

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-222-228

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

© Юлия Лукоянова, Надежда Ячина

DEVELOPING SPEECH CULTURE IN LAW STUDENTS

Yulia Lukoyanova, Nadezhda Yachina

The article discusses the methods of developing law students' speech culture. The relevance of the research topic is due to the fact that highly professional personnel are needed in various structures of the law enforcement system. Therefore, a future lawyer, along with possessing professional knowledge and skills, must be competent in various types and forms of business language. Introducing law students to the norms of speech culture involves the correct and appropriate use of language tools in various fields and conditions of communication.

The aim of the study is to establish the level of first-year law students' proficiency in speech culture and rhetorical skills, as well as to elaborate modern methods that contribute to the development of students' communicative speech competence.

The results of the study show that students' proficiency in the norms of the Russian literary language and rhetorical techniques is not good enough. These data enable us to outline further work on improving the literacy level and the formation of communicative skills in law students. In order to improve the preparation of future specialists, it is necessary to use a variety of forms of classroom work: presentations, role-playing, discussions, etc. This research will be useful for students – future lawyers and teachers of the Russian language and speech culture.

Keywords: speech culture, language norms, normative aspect, speech competence, law students

В статье рассматриваются методы формирования речевой культуры студентов – будущих юристов. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в различных структурах правоохранительной системы существует потребность в высокопрофессиональных кадрах. Поэтому будущий юрист наряду с профессиональными знаниями и умениями должен владеть грамотной деловой речью в ее различных видах и формах. Ознакомление будущих юристов с нормами культуры речи предполагает правильное и целесообразное использование языковых средств в разных сферах и коммуникативно-речевых условиях общения.

Целью исследования является установление уровня владения студентами первого курса – будущими юристами – речевой культурой и риторическими навыками, а также разработка современных методов, способствующих развитию у студентов коммуникативной речевой компетенции.

На основании результатов проведенного исследования можем заключить, что обучающиеся недостаточно хорошо владеют нормами русского литературного языка и риторическими приемами. Эти данные позволяют наметить дальнейшую работу по повышению уровня грамотности и формированию коммуникативных умений и навыков у студентов, будущих юристов. В целях улучшения подготовки будущих специалистов необходимо использовать разнообразные формы работы на занятиях: выступление с докладами, презентации, ролевые игры, дискуссии и др. Данное исследование будет полезно для студентов – будущих юристов, педагогов, преподавателей русского языка и культуры речи.

Ключевые слова: культура речи, языковые нормы, нормативный аспект, речевая компетенция, студенты-юристы

Для цитирования: Лукоянова Ю. К., Ячина Н. П. Формирование речевой культуры будущих юристов // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 222–228. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-222-228

Высшее профессиональное образование нацелено на подготовку юриста, который способен успешно реализоваться в будущей практической деятельности.

Профессия юриста во все периоды развития человеческого общества (со времени зарождения и становления юридической науки) предполагала владение навыками публичной речи, способность логично излагать и доказывать свою точку зрения, умение слушать, уважение к позиции собеседника. Умение четко и ясно формулировать свою мысль, знание вербальных и невербальных приемов речевого воздействия необходимо специалисту в любой области, однако для юриста эти навыки приобретают первостепенное значение и являются профессионально значимыми.

Как известно, культура речи – это часть общей культуры человека, она формируется в детстве и требует постоянного совершенствования в течение всей жизни человека. Несомненно, навыки хорошей речи закладываются в семье, но от преподавателя русского языка зависит, будет ли заинтересован студент тщательно изучать этот предмет, возникнет ли у него мотивация постоянно пополнять свои знания, расширять гуманитарный кругозор, развивать свой интеллектуальный потенциал.

Понятие «юрист» включает целый спектр профессий: адвокат, судья, прокурор, нотариус, юрисконсульт, следователь. Какой же набор знаний и умений хотят видеть современные работодатели в соискателе, чтобы он стал для них желанной кандидатурой? Перед преподавателем курса «Русский язык и культура речи» стоят непростые задачи:

- во-первых, определить, какие компетенции речевой деятельности сформированы у студентов 1 курса;
- во-вторых, понять, какие навыки необходимо формировать на занятиях;
- в-третьих, выявить, какие методы, формы и средства использовать для эффективной работы по организации речевой деятельности на практических занятиях.

Анализ уровня речевой культуры обучающихся проводился нами по следующим направлениям:

- соблюдение студентами норм литературного языка,
- риторическая грамотность студентов.

Многолетний опыт обучения студентов русскому языку и культуре речи показывает, что при выполнении заданий студенты, как правило, делают меньшее количество ошибок, чем в спонтанной (и даже подготовленной) речи. Так, в заданиях по теме «Акцентологические нормы» студентам необходимо расставить ударение в словах, выявить семантические, стилистические и акцентологические варианты, с чем студенты в целом неплохо справляются, особенно если при

выполнении упражнений используют нормативные словари (сайт www.gramota.ru всегда «под рукой»). Однако в устной речи студенты зачастую используют те варианты, которые им привычны, поскольку так говорят дома или в их окружении, то есть, зная, как правильно, они продолжают говорить так, как привыкли.

В качестве объекта наблюдения мы выбрали речь студентов на занятиях. Студентам было дано задание – подготовить доклад с презентацией по одной из изучаемых тем. Форму преподнесения материала (свободный рассказ – «речь без бумажки», рассказ с использованием плана, чтение с листа) студенты выбирали самостоятельно, при этом перед выступающими была поставлена цель – заинтересовать слушателей.

По степени владения риторическими навыками студентов можно разделить на три группы:

1. Свободно держатся, говорят без написанного и подготовленного текста или почти не заглядывают в него, при этом речь их не всегда безупречна. Как правило, у таких студентов уже есть опыт работы с людьми.

2. Читают с выражением. При подготовке стараются использовать разнообразные источники. На вопросы преподавателя и слушателей отвечают содержательно, то есть материал выступления ими основательно проработан.

3. Читают, не отрываясь от написанного / напечатанного текста. Как правило, материал скачан из интернета, взят из одного источника без какого-либо анализа. На вопросы отвечают односложно, постоянно обращаются к тексту выступления в поисках ответа. Если пытаются говорить «без бумажки», получается плохо: нагромождение слов (попытка усложнить речь, приблизить к книжному стилю), многочисленные слова-паразиты, речевые ошибки.

Приведем примеры наиболее частотных ошибок из выступлений студентов на занятиях.

1. Нарушения орфоэпических норм: *пре-це[н]дентный*, *конкурент[н]оспособность*, *в[н'е]ссиие*, *[тэ]рмин*, *па[тэ]нт*; отмечается «просторечная скороговорка» и небрежность, присущие неполному стилю произношения: *[чо]*, *[цас]*, *в [п'и]сятые годы*.

2. Нарушения акцентологических норм: *языкОвый* (*языкОвое оформление*), *звОнишь*, *вероисповедАние*, *облЕгчить*, *средствА*, *веЯние* и др. Незнание правил постановки ударения в разных грамматических формах: *пОдняв*, *родилсЯ*, *расположенА*, *нАчался*, *большинство правО*. В некоторых случаях ошибки связаны с незнанием слов или непониманием всей фразы: *пагУбный*, *аттАше*, *панИ*, *визАви*; *щегОльская одежда*, *горЕц*, *бытА* (род. падеж).

3. В презентациях встречаются орфографические ошибки: *эвфИмизация, интелЕгентный, фИминитивы, десятИричная*, в том числе вызванные незнанием спряжения глаголов: *вы расскажИте* (форма будущего времени) и др.

4. Нарушения лексических норм: невнимательность при чтении или незнание слов приводит к появлению в речи ложных паронимов: *непосредственные и опосредственные, энергетичная жестикуляция, демонстрированно жевать, высокочастные, мы взаимодействуем иностранные слова, реформация русского письма* и др. Нарушение лексической сочетаемости: *обладать техникой речи; книга направлена не на лингвистов, а на широкий круг читателей; значительное наличие слов-паразитов; ухудшение культурного уровня населения; поднимать проблему сохранения культуры русского языка*. Незнание фразеологизмов книжного стиля, например, *сизов труд*.

В речи студентов встречается слово *агрессировать*, например: *хочет сагрессировать на своего оппонента* (эту лексему фиксирует Викисловарь). Судя по данным сайта www.gramota.ru, «словари русского литературного языка такого слова не фиксируют. Нормативно: *проявлять агрессию* (если смысл именно такой)» [1]. Студенты используют и слово *креативить*, также отсутствующее в словарях.

Здесь же отметим нарушения стилистических норм: *что касается того, что, обуславливается, извиняюсь; задачи данной книжки заключаются в следующем*. При обращении выступающего к одноклассникам можем отметить использование жаргонизмов: *вы очень классно выступаете; вы несете пургу*.

5. Нарушения грамматических норм: неумение склонять числительные: *автор пятиста работ*, неправильное согласование: *в пятнадцатых-шестнадцатых веках*, неправильное образование формы сравнительной степени: *более снисходительнее*, нарушение норм управления: *запомнить о том, что; мы привыкли то, что...; застёгнутый пиджак показывает о застенчивости; говорящий достигает свою цель*.

В чем причины того, что многие студенты младших курсов не могут говорить свободно и делают ошибки в речи?

1) Расхожее утверждение о том, что молодежь очень мало читает, вероятно, является преувеличением. Однако доля серьезной литературы в круге чтения молодых разнится. Некоторые студенты признаются, что объемные произведения русской классики они читали лишь в сокращении. Отчасти это связано с тем, что с детских лет одним из первых и надежных развлечений

является телефон, он же становится спутником на всю жизнь, а при чтении с экрана телефона предпочтение, вероятно, отдается небольшим по объему произведениям.

2) В современной школе почти не уделяется внимания риторической грамотности учащихся, поэтому в первые годы обучения в университете они сталкиваются с определенными трудностями при подготовке публичного выступления. Проблемы возникают уже на этапе поиска необходимой информации. Источником материала, как правило, является интернет, причем студенты часто не умеют выбрать нужную информацию.

Обращение к методической литературе позволяет подтвердить наши наблюдения. Так, исследователи Г. А. Касумова и М. Г. Демидюк, проанализировав публичные выступления студентов, выявили следующие недостатки:

«1. Бедность лексикона студента, как следствие – неумение четко и ясно сформулировать мысль.

2. Неумение выбрать нужную информацию. В большинстве случаев студенты находят материал в интернете, который не всегда может быть достоверным или лексически понятным для аудитории.

3. Плохая предварительная подготовка (неотрепетированная речь).

4. Безэмоциональность выступления (тихая, невнятная речь, отсутствие мимики, жестов)» [2, с. 96].

Л. И. Вишнева также отмечает «низкий уровень межличностного, делового, учебно-профессионального общения на русском языке» [3] у специалистов в области юриспруденции. Принимая во внимание специфику будущей профессии: знание особенностей юридического языка, умение выступать с защитительными и обвинительными речами, вести допрос, толковать текст законов, – преподаватель должен тщательно продумать методы, приемы и средства для индивидуализированной работы со студентами – будущими юристами.

Целью курса «Русский язык и культура речи» является развитие коммуникативной языковой компетенции, под которой понимается совокупность лингвистических (знание языковой системы), социолингвистических (владение социальными нормами: речевым этикетом, нормами общения между представителями разных возрастов, полов и социальных групп) и прагматических (навыки использования языковых средств в определенных функциональных целях, распознавания разных типов текстов, умение выбирать языковые средства в зависимости от особенностей ситуации общения и т. п.) знаний и умений,

позволяющих осуществлять ту или иную деятельность с помощью речевых средств [4, с. 13–14]. Эти три компонента соответствуют трем аспектам культуры речи: лингвистический компонент – нормативному, социолингвистический – этическому и прагматический – коммуникативному аспекту.

Студенты, успешно сдавшие ЕГЭ, как правило, удовлетворены «своим интеллектуальным багажом», поскольку школьные знания еще свежи. Однако практика показывает, что со многими словами книжного стиля, которые встречаются при изучении данного учебного предмета (*конъюнктура, визави, рекламация, презумпция, преамбула*), студенты младших курсов еще не знакомы. Кроме того, некоторые слова студенты истолковывают ошибочно, ориентируясь на внешнее сходство (например, *рекламация* – «разновидность рекламы» или «громкая агитация», *апология* – «наука»), то есть возникает иллюзия понятности, что может привести к созданию помех в общении. Любопытно, что при демонстрации студентам хорошо знакомого им по школьной программе стихотворения А. С. Пушкина:

Погасло дневное светило;
На море синее вечерний пал туман.
Шуми, шуми, послушное ветрило,
Волнуйся подо мной, угрюмый океан... [5] –

на вопрос преподавателя, что такое *ветрило*, студенты, не задумываясь, обычно отвечают: *ветер* (встречались варианты ответов: *мельница, флюгер*) и лишь потом дают правильный ответ. Поэтому лингвистический компонент языковой компетенции заслуживает пристального внимания на занятиях по русскому языку и культуре речи.

Социолингвистический компонент также на первый взгляд студентам хорошо знаком, однако умением писать деловые письма, выбирать форму обращения при написании электронных писем многие студенты первого курса не обладают, этому нужно специально обучать их на занятиях.

Наконец, прагматический компонент коммуникативной компетенции необходимо развивать у студентов в связи с расширением их круга общения и социальных функций, необходимостью устанавливать профессиональные контакты, уметь адекватно понимать и самостоятельно составлять социально значимые тексты.

В целях улучшения подготовки будущих специалистов, на наш взгляд, необходимо использовать разнообразные формы работы на практических занятиях: выступление с докладами, презентации, ролевые игры, дискуссии и др.

Мы предлагаем студентам подготовить доклад на одну из тем, связанных с содержанием курса, например: «Эвфемизмы в современной русской речи»; «Автор или авторка? (к вопросу о феминитивах)»; «Кофе: он или оно? (как определить род несклоняемых существительных)»; «Правила проведения лингвистической экспертизы»; «Выдающиеся русские ораторы»; «Особенности речи представителей моей будущей профессии»; «Речевые особенности моих однокурсников» и др. При подготовке сообщений студенты пользуются всеми доступными источниками, при этом поощряются собственные наблюдения, анализ современной речевой ситуации, «свежие» примеры, анализ речи окружающих людей и своей собственной.

Мы рекомендуем студентам начинать подготовку к выступлению с обдумывания темы и составления плана. «Выступление без плана можно сравнить с путешествием без карты – неизвестно, куда можно прийти» [6, с.164]. Для выступлений обычно характерна трехчастная структура: во вступлении обозначается проблема, в основной части автор развивает свою мысль и приводит доказательства, в заключительной части подводятся итоги, важно повторить главную мысль, объяснить, где можно применить полученную информацию [7, с. 99].

Часто студенты при чтении доклада ориентируются лишь на преподавателя, ведь он ставит оценку, поэтому стараются «нагрузить» свою речь сложными словами, малопонятными им самим терминами. В том случае, когда выступающий строит свою речь с расчетом на восприятие аудитории, он выбирает более понятную лексику, говорит короткими предложениями, при этом очень важно в самом начале выступления заинтересовать слушателей.

В рамках изучения темы «Основы ораторского искусства» целесообразно провести дискуссию, в ходе которой есть возможность применить знания, полученные при изучении раздела «Речевые стратегии и тактики». Дискуссия по общественно значимой тематике проходит на занятии, но необходима предварительная подготовка, распределение ролей. В ходе дискуссии проверяются умения формулировать и отстаивать свою точку зрения, приводить аргументы; умение работать в команде, внимательно слушать оппонента, задавать вопросы по существу, рассуждать логически. Проверяется владение речевым этикетом и этикой профессионального общения, навыки взаимодействия с участниками дискуссии. Возможные темы для проведения дискуссии: «Современный конфликт поколений»; «Гражданский брак: за или против»; «Рус-

ский язык – уже не „великий и могучий“?»; «Есть ли будущее у печатной книги?» и др. Главное в выборе темы – заинтересованность студентов.

Также на занятиях следует уделять внимание обучению навыкам письменной речи. При изучении особенностей научного стиля можно рекомендовать написание аннотации к статье по специальности. В этом случае студенты знакомятся с особенностями собственно научного подстиля научного стиля речи, вырабатывают умение выделить главную информацию и передать ее в лаконичной форме.

Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева придают огромное значение знакомству будущих специалистов с оформлением различных документов: протоколов допросов, постановлений, приказов, распоряжений, актов, справок, служебных записок и др., с правилами написания деловых писем [8, с. 331]. На наш взгляд, представляет интерес составление студентами деловых писем (письмо-приглашение, мотивационное письмо), а также документов юридического подстиля официально-делового стиля, например, протокола осмотра места происшествия. Написание собственных текстов поможет студентам оценить уровень своей подготовленности к будущей профессии, при этом работа над собственными ошибками всегда эффективнее выполнения традиционных заданий по типу: «Исправьте ошибки в приведенных предложениях...».

Л. В. Айдинова и С. Ю. Курилова считают, что участники судебных прений призваны доказать истину и убедить суд в правильности своей точки зрения, поэтому будущему юристу важно обладать таким качеством речи, как убеждение [9]. «Важную роль в овладении нормами современного русского литературного языка, в умении аргументированно, точно, экспрессивно выражать мысли играют чтение и анализ судебных речей известных русских и советских юристов. На примерах речей А. Ф. Кони, П. А. Александрова, Ф. Н. Плевако, С. А. Андреевского, В. И. Царева, Я. С. Киселева, В. С. Россельса можно определить функции синонимов и способы их использования, паронимию, эмоционально окрашенную лексику и др.» [10, с. 120]. Разработка профессионально ориентированного дидактического материала представляется нам актуальной и перспективной.

Нами были изучены мнения некоторых зарубежных ученых по применению технологий, методов и средств подготовки будущих юристов.

Georgina Brown в своей статье пишет, что за последние 10-15 лет в Великобритании появи-

лись магистерские программы и модули бакалавриата, которые обучают судебной речевой науке. Судебная речевая наука – это судебная дисциплина, связанная с анализом речи. Будущий юрист должен на слух хорошо различать записи, такие как телефонные разговоры неизвестных ораторов, когда они возникают в качестве доказательств. Чтобы ответить на вопросы, связанные с личностью говорящих в этих записях, судебные аналитики речи опираются на свои знания фонетики и акустики. Несмотря на то, что существующие в Великобритании программы криминалистики речи не претендуют на обучение студентов до уровня, на котором они в состоянии проводить судебно-медицинскую экспертизу в реальной жизни, часть выпускников этих программ продолжает выполнять определенные роли в охранных организациях или в частных компаниях. Поэтому, безусловно, в интересах сообщества пересматривать образовательные подходы к использованию имеющихся возможностей обучения [11].

Hu Fan считает, что многие отрасли коренным образом изменились с наступлением эры 5G из-за быстрого развития информационных и компьютерных технологий. Новая волна создания цифрового медиаискусства (DMA) имела место в текущем контексте. DMA – это совершенно новая область исследований, которая приносит мощное сочетание искусства и цифровых технологий. Это современное, междисциплинарное и универсальное искусство. Раньше люди были создателями цифровых медиаанимаций. Постепенно их заменяют технологии искусственного интеллекта (ИИ). Популярность технологии быстро распространилась за пределы компьютерной области в другие сферы жизни, а также превратилась в новый подход к прямому доступу к памяти [12].

Мы также считаем, что современному преподавателю вуза при подготовке будущих юристов необходимо применять новые технологии в обучении. В настоящее время необходимо проводить междисциплинарные исследования, исследования инноваций и применения 5G с использованием искусственных интеллектуальных технологий распознавания изображений и речи, необходимо обновлять свои дидактические материалы. Распознавание речи, заслушивание записей речей из зала заседаний суда и др. – все это необходимо применять на практических занятиях при обучении будущих юристов

Pellegatti M, Torresin S, Visentin C, Babich F, Prodi N. рекомендуют при обучении будущих юристов обращать их внимание на влияние запаха при акте речевой деятельности. Запах являет-

ся сильным раздражителем, который влияет на психику человека, на его нервную систему. Некоторые даже могут терять сознание при определенных запахах или стать резко агрессивными, поэтому будущие юристы должны знать и понимать такие нюансы [13].

В современной системе образования ставятся глобальные задачи подготовки способных развивать свою речевую культуру специалистов, которым придется конкурировать на рынке труда с искусственным интеллектом. Для решения этих задач необходимо уделять особое внимание развитию навыков речевой коммуникации. Первоочередной задачей мы считаем повышение мотивации студентов к изучению русского языка. Студенты должны осознать, что умение грамотно говорить и писать, владение риторическими приемами высоко ценятся в обществе и являются неотъемлемой частью их будущей профессии.

Таким образом, чтобы подготовить студентов – будущих юристов – к их успешной профессиональной деятельности, сформировать необходимые личностные качества, преподаватель курса «Русский язык и культура речи» должен овладеть новыми методами и технологиями формирования речевой компетенции, знать требования, которые предъявляет современное общество к специалистам в области юриспруденции.

Список источников

1. Вопрос № 269035. Ответ справочной службы русского языка. URL: <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%BB%D0%B8%20%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE&start=15> (дата обращения: 10.03.2023).
2. Касумова Г. А., Демидюк М. Г. Особенности речевой культуры студентов аграрного университета // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3 С. 95–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevoy-kultury-studentov-agrarnogo-universiteta/viewer> (дата обращения: 10.03.2023).
3. Вишнева Л. И. Формирование речевой компетенции будущих специалистов в области права. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-rechevoy-kompetentsii-buduschikh-spetsialistov-v-oblasti-prava/viewer> (дата обращения: 10.03.2023).
4. Русский язык и культура речи: учебник / под ред. В. И. Максимова, А. В. Голубевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт; Юрайт-Издат, 2011. 358 с.
5. Пушкин А. С. Погасло дневное светило... URL: <https://ilibrary.ru/text/186/p.1/index.html> (дата обращения: 19.03.2023).
6. Штрекер Н. Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов. М: ЮНИТИ – ДАНА, 2003. 383 с.

7. Стернин И. А. Практическая риторика. Учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2005. 272 с.
8. Введенская Л. Г., Павлова Л. Г., Кашиаева Е. Ю. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов. Изд. 29-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 539 с.
9. Айдинова Л. В., Курилова С. Ю. Ораторские способности судебной речи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oratorskie-sposobnosti-v-sudebnoy-rechi/viewer> (дата обращения: 19.03.2023).
10. Амиров К., Габдулхаков В., Чанышева Г. Формирование ораторского мастерства у юристов: учебное пособие для юридических вузов. Казань: КЮИ МВД России, 2022. 368 с.
11. Georgina Brown. Proposing Problem-Based Learning for teaching future forensic speech scientists. Science & Justice journal homepage: URL: www.elsevier.com/locate/scijus (дата обращения: 16.03.2023).
12. Hu Fan. Research on innovation and application of 5G using artificial intelligence-based image and speech recognition technologies. Journal of King Saud University – Science journal homepage. URL: www.sciencedirect.com (дата обращения: 16.03.2023).
13. Pellegatti M., Torresin S., Visentin C., Babich F., Prod, N. Indoor soundscape, speech perception, and cognition in classrooms: A systematic review on the effects of ventilationrelated sounds on students, *Building and Environment* (2023). URL: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2023.110194> (дата обращения: 16.03.2023).

References

1. Vopros № 269035. Otvet spravochnoi sluzhby russkogo yazyka [Question No. 269035. Answer of the Russian language help desk]. URL: <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%BB%D0%B8%20%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BE&start=15> (accessed: 10.03.2023). (In Russian)
2. Kasumova, G. A., Demidyuk, M. G. (2018). *Osobennosti rechevoi kul'tury studentov agrarnogo universiteta* [Features of the Agricultural University Students' Speech Culture]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. Pp. 95–97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-rechevoy-kultury-studentov-agrarnogo-universiteta/viewer> (accessed: 16.03.2023). (In Russian)
3. Vishneva, L. I. *Formirovaniye rechevoi kompetentsii budushchikh spetsialistov v oblasti prava* [Developing the Speech Competence of Future Specialists in the Field of Law]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-rechevoy-kompetentsii-buduschikh-spetsialistov-v-oblasti-prava/viewer> (accessed: 10.03.2023). (In Russian)
4. *Russkii yazyk i kul'tura rechi: uchebnik* (2011) [The Russian Language and Culture of Speech: A Text-book]. Pod red. V. I. Maksimova, A. V. Golubevoy. 2-ye izd., pererab. i dop. 358 p. Moscow, izdatel'stvo Yurayt; Yurayt-Izdat. (In Russian)
5. Pushkin, A. S. *Pogaslo dnevnoye svetilo...* [The Light of Day Has Gone Out...]. URL: <https://ilibrary.ru/text/186/p.1/index.html>. (In Russian)

6. Shtreker, N. Yu. (2003). *Russkii yazyk i kul'tura rechi* [The Russian Language and Culture of Speech]. Ucheb. posobiye dlya vuzov. 383 p. Moscow, YUNITI – DANA. (In Russian)
7. Sternin, I. A. (2005). *Prakticheskaya ritorika* [Practical Rhetoric]. Ucheb. posobiye dlya vuzov. 272 p. Moscow, Akademiya. (In Russian)
8. Vvedenskaya, L. G., Pavlova, L. G., Kashayeva, Ye. Yu. (2010). *Russkii yazyk i kul'tura rechi* [The Russian Language and Culture of Speech]. Ucheb. posobiye dlya vuzov. Izd. 29-ye. 539 p. Rostov n/D. Feniks. (In Russian)
9. Aidinova, L. V., Kurilova, S. Yu. *Oratorskiye sposobnosti sudebnoi rechi* [Oratory Skills of Judicial Speech]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oratorskie-sposobnosti-v-sudebnoy-rechi/viewer> (accessed: 19.03.2023). (In Russian)
10. Amirov, K., Gabdulkhakov, V., Chanyшева, G. (2022). *Formirovaniye oratorskogo masterstva u yuristov* [Developing Lawyers' Oratory Skills]. Uchebnoye posobiye dlya yuridicheskikh vuzov. 368 p. Kazan', KYUI MVD Rossii. (In Russian)
11. Georgina Brown. *Proposing Problem-Based Learning for teaching future forensic speech scientists*. Science & Justice journal homepage. URL: www.elsevier.com/locate/scijus (accessed: 16.03.2023). (In English)
12. Hu Fan. *Research on Innovation and Application of 5G Using Artificial Intelligence-Based Image and Speech Recognition Technologies*. Journal of King Saud University – Science journal homepage. URL: www.sciencedirect.com (accessed: 16.03.2023). (In English)
13. Pellegatti, M., Torresin, S., Visentin, C., Babich, F., Prodi, N. (2023). *Indoor Soundscape, Speech Perception, and Cognition in Classrooms: A Systematic Review on the Effects of Ventilation Related Sounds on Students*. Building and Environment URL: <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2023.110194> (accessed: 16.03.2023). (In English)

The article was submitted on 19.04.2023

Поступила в редакцию 19.04.2023

Лукоянова Юлия Константиновна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
lukyulia@yandex.ru

Ячина Надежда Петровна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
nadegda_777@mail.ru

Lukoyanova Yulia Konstantinovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
lukyulia@yandex.ru

Yachina Nadezhda Petrovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
nadegda_777@mail.ru

УДК 378

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-229-233

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М. М. ПРИШВИНА НА УРОКАХ РОДНОЙ (РУССКОЙ) ЛИТЕРАТУРЫ

© Екатерина Новикова

CULTUROLOGICAL APPROACH IN STUDYING THE WORKS OF M. PRISHVIN IN THE LESSONS OF RUSSIAN (NATIVE) LITERATURE

Ekaterina Novikova

The article is devoted to the culturological approach in the study of M. Prishvin's works in the lessons of Russian (native) literature in the middle classes of secondary schools. In school, the individual works on natural history by M. Prishvin are studied in elementary school and in grades 5-6 of secondary schools; however, in literature lessons, students do not receive a holistic view of the life and work of the outstanding writer-philosopher of the twentieth century; this is evidenced by the analytical review of textbooks presented in the article. When studying M. Prishvin's work, the main focus is on the genre features of individual works included in the school curriculum, the images of characters, national and cultural values, as well as the beauty of Central Russian nature. His major work, studied at school, is the true story "The Sun's Storehouse", although the writer's oeuvre also includes the novels "Koshcheev's Chain", "The Sovereign's Road", the philosophical story "The Tale of Our Time" and the diaries of 1905-1954. The implementation of the culturological approach in the lessons of literature and Russian (native) literature helps students to consider the writer's work in the context of Russian culture, to get acquainted with syncretic genres: a fairy tale, a fairy tale novel, a poem in prose, to feel the metaphorical nature M. Prishvin's prose language. A holistic study of M. Prishvin's works allows students to identify the relationship of his works with the works of A. Gorky, A. Blok, A. Platonov, as well as with Russian literature of the 19th century. Thus, the use of the culturological approach is necessary for the development of students' skills of analyzing literary works and for the perception of M. Prishvin in a broad cultural context, it fosters their appreciation of the beauty of nature, love for their Motherland, which begins with the love for one's native land.

Keywords: methodology of teaching literature at school, cultural approach, Mikhail Mikhailovich Prishvin, Russian (native) literature

Статья посвящена культурологическому подходу в изучении произведений М. М. Пришвина на уроках родной (русской литературы) в средних классах общеобразовательных школ. В школе сложилась практика изучения отдельных природоведческих произведений М. М. Пришвина в начальной школе и в 5–6 классах общеобразовательных школ, однако ученики не получают целостного представления о жизни и творчестве выдающегося писателя-философа XX века на уроках литературы, об этом свидетельствует аналитический обзор учебников, представленный в статье. При изучении творчества М. М. Пришвина основной акцент делается на изучении жанровых особенностей отдельных произведений, включенных в школьную программу, образов героев, национальных и культурных ценностей, а также красоты средней полосы природы России. Наиболее крупным произведением, изучаемым в школе, является повесть-быль «Кладовая солнца», хотя в творческом наследии писателя есть и романы «Кошечья цепь», «Осударева дорога», «Корабельная чаща», философские повести «Жень-шень» и «Повесть нашего времени», опубликованы дневники 1905–1954 годов. Реализация культурологического подхода на уроках литературы и русской (родной) литературы помогает учащимся рассмотреть творчество писателя в контексте русской культуры, познакомиться с синкретическими жанрами: сказка-быль, роман-сказка, поэма в прозе, ощутить метафоричность языка прозы М. М. Пришвина. Целостное изучение творчества М. М. Пришвина позволяет учащимся выявить взаимосвязь с произведениями А. М. Горького, А. А. Блока, А. П. Платонова, а также произведениями русской литературы XIX века. Таким образом, использование культурологического подхода необходимо для формирования у учащихся навыков анализа литературных произведений и восприятия творчества М. М. Пришвина в широком культурологическом контексте, а также воспитания чувства красоты природы, любви к своей Родине, которая начинается с любви к родному краю.

Ключевые слова: методика преподавания литературы в школе, культурологический подход, Михаил Михайлович Пришвин, родная (русская) литература

Для цитирования: Новикова Е.А. Культурологический подход в изучении произведений М.М. Пришвина на уроках родной (русской) литературы // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 229–233. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-229-233

Творчество Михаила Михайловича Пришвина (1873–1954), классика XX века, направлено на художественное изучение взаимоотношения человека и природы, точнее – облагораживающего воздействия природы на эстетическое и духовно-нравственное формирование личности. Об этом пишут многие исследователи творчества писателя. Так, М. Т. Наср отмечает: «В произведениях М. М. Пришвин обращается к единой цели – воссозданию в деталях „вечного“ и „мгновенного“ облика природы, изменяющейся в естественной среде и в сознании человека» [1, с. 174]. А. М. Подоксёнов считает, что в изучении творчества одного из самых сложных и до сих пор недостаточно оцененных писателей необходимо применить анализ мировоззренческого контекста пришвинского творчества, который «позволяет учесть все богатство идейных влияний и привести в единую систему различные аспекты его дискурса, для которого характерны сквозные мифологемы, религиозные образы и символы, вечные проблемы жизни и смерти, переплетение философского, научного и художественного начал» [2, с. 225]. Следовательно, необходимо и в методике преподавания литературы в школе учесть новые подходы в оценках творческого наследия М. М. Пришвина, существенно расширив круг изучаемых произведений, рассмотрев творчество писателя в контексте основных этапов его жизни и творчества, в синхронических и диахронических литературных связях, выявляя место писателя в русском и мировом литературном процессе. В этом отношении уроки родной (русской) литературы позволяют на основе изученных в начальных классах миниатюр и рассказов, а также повести-были «Кладовая солнца», включенной в школьные программы 5–6 классов, углубить представления учащихся о творчестве М. М. Пришвина путем изучения его творческой биографии и его произведений («В краю непуганых птиц», «За волшебным колобком», «Лесная капель», «Фацелия», «Мы с тобой», «Календарь природы», «Кошеева цепь», «Осударева дорога», «Корабельная чаша», «Жень-шень» («Корень жизни») и «Повесть нашего времени» (по выбору учителя и учеников)).

Культурологический подход при изучении литературы является важным инструментом для понимания и анализа произведений. Произведе-

ния Михаила Пришвина представляют большой интерес для применения данного подхода, поскольку его творчество тесно связано с русской культурой, фольклором и природой. В действующих школьных программах по литературе творчество М. М. Пришвина представлено сказкой-былью «Кладовая солнца» (1945), которая включена в 5 или 6 классы.

В учебнике «Литература» А. В. Гулина и А. Н. Романовой предлагается изучать сказку-быль «Кладовая солнца» М. М. Пришвина в 5 классе с акцентом на особенности жанра, образы героев и народное представление о взаимодействии природы и человека [1, с. 175]. Культурологический подход проявляется здесь через анализ фольклорных и национальных традиций, присутствующих в произведении. Учащиеся изучают значение сказочных и бытовых элементов, а также народные представления о добрых и злых силах Вселенной, что позволяет им глубже проникнуть в мир авторской идеи. Ф. Саутиева, обосновывая эффективность применения культурологического подхода в совершенствовании восприятия учащимися произведений устного народного творчества, пишет о том, что «эстетическое воспитание при изучении произведений искусства тесно связано с народным фольклором, который отражает общие эстетические представления, ценности и эмоции народа» [3, с. 194]. Такой подход можно отнести и к изучению произведений М. М. Пришвина, потому что он часто использовал фольклорные образы, народную лексику и фольклорные жанры (жанр сказки, например).

В учебнике под редакцией В. Я. Коровиной и в практикуме к нему («Читаем, думаем, спорим...» В. П. Полухиной) повесть «Кладовая солнца» включена в 6 класс [4, с. 94–103]. В дидактические материалы к уроку предлагаются задания на различные виды деятельности: самостоятельная работа (работа с планом произведения, подбор цитат из текста для дополнения плана, выделение художественных деталей произведения, чтение полного текста произведения (в учебнике «Литература» повесть дана в сокращении)), устные и письменные ответы на вопросы и выполнение заданий, а также читательская игра, соревнование знатоков леса, предполагающее привлечение знаний по природоведению и био-

логии, составление сравнительной характеристики Насти и Митраши, подготовка сообщения на тему «Сравнительная характеристика Насти и Митраши», подготовка инсценировки эпизода из сказки-были. В пособии В. П. Полухиной есть и специальные задания, которые предполагают привлечение фоновых межпредметных и метапредметных знаний и умений учащихся: рассмотрение иллюстраций Е. Рачева, разгадывание кроссворда по произведениям М. М. Пришвина, а также задания для внеклассного чтения миниатюр М. М. Пришвина из цикла «Лесная капель». Вопросы и задания позволяют активизировать самостоятельную работу учащихся с текстом, формировать навыки аргументированной дискуссии, что способствует развитию у учащихся критического мышления и функциональной грамотности и является реализацией культурологического подхода в обучении литературе. Так, В. Гребенникова отмечает, что «культурологический подход включает в себя такие подсистемы, как культуру речевого действия (грамотность построения фраз, простота и ясность изложения мыслей, образная выразительность и четкая аргументация)» [5, с. 97].

Г. С. Меркин предлагает изучать «Кладовую солнца» и «Москва-реку» в 9 классе с акцентом на изображении родной природы и взаимосвязи между природой, человеком и Родиной. Культурологический подход здесь заключается в анализе специфики русского ландшафта и культурных особенностей, отраженных в произведениях. Учащиеся обращают внимание на воспитание зоркости, наблюдательности, чувства красоты и любви к природе, что является важным аспектом русской культуры. Например, О. Первушина в статье «„Мир природы“ и „Мир человека“ в ракурсе культурологического подхода (евразийский аспект)» пишет, что у России особая общность географического положения, которая оказывает влияние на культуру и восприятие мира [6, с. 37]. Следовательно, использование культурологического подхода невозможно без понимания уникальной географии России.

Рассмотрим также учебник «Литература» для 5 класса Т. В. Рыжковой и М. С. Костюхиной под редакцией И. Н. Сухих, авторы которой предлагают изучать «Кладовую солнца» с акцентом на мир природы и мир человека, рассматривая жанровые особенности, метафоричность названия и образы героев. Культурологический подход здесь проявляется через анализ фольклорных мотивов и особенностей русской культуры, отраженных в произведении. Ведущий ученый-методист В. А. Доманский в статье «Культурологический подход к изучению литературы» отме-

чает, что «Вхождение в текст предполагает как познавательную, так и рецептивно-эстетическую деятельность. Они амбивалентны, одна может переходить в другую...», при этом «познавательная деятельность прежде всего связана с когнитивными (мыслительными) процессами в сознании реципиента, в „расшифровке“ кодов, смыслов, символов текста, постижении его философско-эстетических идей», а «рецептивно-эстетическая деятельность предполагает духовную связь читателя с автором и его героями, которая выражается в эмоциональном отклике, сопереживании, сопричастности к происходящим событиям внешней и внутренней жизни» [3, с. 91]. Учащиеся рассматривают роль пейзажей и вставных эпизодов, а также испытания, которым подвергаются герои сказки-были – Настя и Митраша, что позволяет им углубиться в понимание русского менталитета и культурных ценностей.

Наконец, в учебнике «Родная русская литература. 7 класс» О. М. Александровой предлагается продолжить знакомство с творчеством М. М. Пришвина рассказом «Голубая стрекоза» с акцентом на русский национальный характер и русскую душу, умеющую найти красоту в даже самые сложные моменты жизни.

Таким образом, культурологический подход в изучении произведений М. М. Пришвина на уроках родной (русской литературы) позволяет учащимся глубже проникнуть в мир авторской идеи, разобраться в особенностях русской культуры и национальных ценностях. Рассмотрение фольклорных мотивов, изображения родной природы и взаимосвязи между человеком, природой и Родиной формирует у учеников навыки анализа литературных произведений и углубляет понимание культурного контекста. Аналитический обзор учебников литературы для 5–6 классов, а также «Русской родной литературы. 7 класс» позволил наметить преемственность между уроками литературы и русской родной литературы в постижении творчества М. М. Пришвина.

Применение культурологического подхода в разных учебниках способствует разностороннему изучению произведений М. М. Пришвина, акцентируя внимание учащихся на различных аспектах, таких как жанровые особенности, образы героев, природные мотивы, фольклорные элементы и культурные ценности. В результате учащиеся получают глубокое понимание произведений, развивают навыки критического мышления и формируют устойчивую связь с русской культурой и литературой. В разработке нашей методической системы изучения творчества

М. М. Пришвина в школе нам помогла статья Е. О. Галицких «Мастерские жизнетворчества как инновационная технология событийного образования», в которой мастерские жизнетворчества рассматриваются в качестве событийного образования, которое способствует развитию творческих способностей, самореализации и социализации учащихся [7, с. 51]. В контексте изучения литературы мастерские жизнетворчества могут быть использованы для создания проектов, основанных на темах и мотивах произведений М. М. Пришвина, что позволит учащимся глубже проникнуть в суть произведений и проявить свои творческие способности. Культурологический подход в контексте педагогических мастерских способствует развитию коммуникативных навыков учащихся, позволяя им активно обсуждать и анализировать произведения литературы, делиться своими мыслями и выводами с остальными участниками мастерской.

В начале урока учитель предлагает подумать о написанном на доске высказывании М. М. Пришвина «Природа – это любовь, а человек – это то, что из любви можно сделать». Ученики в ходе коллективной беседы размышляют о природе, о смысле жизни, о различных проявлениях любви. Затем учитель открывает на интерактивной доске название рассказа «Голубая стрекоза» М. М. Пришвина и предлагает подумать, о чем может быть рассказ. Ученики, знакомые с творчеством М. М. Пришвина по урокам литературного чтения в младших классах, по сказке-были «Кладовая солнца» (5–6 классах), имеют представление о метафоричности прозы писателя. На доске и одновременно в тетрадях учеников (или на белых листочках А 4) с помощью учителя выстраивается ассоциативный ряд слов, связанный с «Голубой стрекозой». Учитель также показывает на экране голубую стрекозу, карту обитания стрекозы, а также приводит ее биологические описания, включая межпредметные знания в урок родной русской литературы. Завершается короткий видеофильм цитатой из рассказа М. М. Пришвина с описанием голубой стрекозы: *«В косых лучах вечернего солнца <...> над заводью кружилась голубая стрекоза. А совсем близко от нас, где заводь кончалась, струйки ручья, соединяясь на камушках, пели свою обычную прекрасную песенку»*. Учитель спрашивает учеников: «Как Вы думаете, о чем повествуется в рассказе М. М. Пришвина?» После небольшой беседы учитель предлагает прочитать рассказ по цепочке (по 2 предложения) и определить тему и идею рассказа. Ученики отвечают о том, что рассказ описывает события Первой мировой войны 1914 года, тема – борьба за жизнь

раненого бойца, а идея рассказа – красота природы, олицетворением которой является голубая стрекоза, что помогает бойцу победить смерть. В этом рассказе важна также и роль повествователя – литератора, который своим вниманием и заботой помог бойцу. Учитель предлагает подумать над финальными строчками рассказа: *«мы спасли этого раненого, – по-видимому, его спасли доктора, но я крепко верю: им, докторам, помогла песнь ручья и мои решительные и взволнованные слова о том, что голубая стрекоза и в темноте летала над заводью»*. Далее учитель предлагает написать эссе (или рассказ-миниатюру), взяв за основу слова повествователя: *«Я поднимал людей, тащил скамейки, укладывал раненых, забыл в себе литератора, и вдруг почувствовал, наконец, себя настоящим человеком, и мне было так радостно, что я здесь, на войне, не только писатель»* – или высказывание М. М. Пришвина, ставшее эпиграфом урока: *«Природа – это любовь, а человек – это то, что из любви можно сделать»*. Учитель вместе с учениками пишет эссе или миниатюру. Урок завершается чтением творческих работ учащихся, которое можно организовать по группам или же всем классом. Как вариант, ученикам можно предложить написать письмо от имени раненого бойца своему спасителю (технология РАФТ), нарисовать иллюстрации к рассказу или же из заранее подготовленных учителем деталей склеить голубую стрекозу. Все это также можно дать в качестве домашнего задания. Рефлексию можно провести с использованием изображений голубой стрекозы, майского жука и бабочки. Если ученику все понравилось на уроке, он выбирает стрекозу, если он оценивает себя средне – бабочку, если недоволен собой, то берет себе майского жука.

Исследование культурологического подхода в изучении произведений М. М. Пришвина на уроках родной (русской литературы) показало, что данный подход является значимым и актуальным для развития критического мышления и глубокого понимания культурного контекста произведений у учащихся, а также для разнообразия методов и форм работы с учащимися, таких как обсуждение и анализ текстов, творческие задания, дискуссии и дебаты, а также развитие коммуникативных и аргументационных навыков учеников.

Список источников

1. Наср М. Т. Образы русской природы в эволюции художественной философии Михаила Пришвина. // Актуальные проблемы философии и педагогической лингвистики. 2020. № 3. С. 172–181.

2. Подоксенов А. М. Михаил Пришвин (К вопросу о предмете и методах исследования творчества писателя) // *Credo new*. 2013. № 2. С. 220–241.

3. Доманский В. А. Культурологический подход к изучению литературы // *Вестник Томского государственного университета*. 1998. № 266. С. 87–98.

4. Полухина В. П. «Читаем, думаем, спорим...»: практикум к учебнику «Литература», 6 класс. М.: Просвещение, 2012. 255 с.

5. Гребенникова В. М. Культурологический подход к развитию коммуникативных компетенций руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации // *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2012. № 4. С. 95–98.

6. Первушина О. В. «Мир природы» и «Мир человека» в ракурсе культурологического подхода (евразийский аспект) // *Культура в евразийском пространстве: традиции и новации*. 2017. № 1. С. 34–41.

7. Галицких Е. О. Мастерские жизнетворчества как инновационная технология событийного образования // *Педагогический ИМИДЖ*. 2016. №. 1. С. 49–55.

Библиографический список

1. Александрова О. М. Родная русская литература. 7 класс. М.: Просвещение, 2022.

2. Гулин А. В., Романова А. Н. Литература. 5 класс. Учебник. В 2-х частях. Часть 1. М., 2019. 288 с.

3. Давыдова Т. Литература и менталитет // *Высшее образование в России*. 2001. № 3. С. 155–157.

4. Саутиева Ф. Б. Использование методологических основ культурологического подхода в совершенствовании восприятия учащимися произведений устного народного творчества // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 62–4. С. 194–196.

References

1. Nasr, M. T. (2020). *Obrazy russkoi prirody v evolyutsii hudozhestvennoi filosofii Mikhaila Prishvina* [Images of Russian Nature in the Evolution of Mikhail Prishvin's Artistic Philosophy]. *Aktual'nye problemy filosofii i pedagogicheskoi lingvistiki*. No. 3, pp. 172–181. (In Russian)

2. Podoksenov, A. M. (2013). *Mihail Prishvin (K voprosu o predmete i metodah issledovaniya tvorchestva pisatelya)* [Mikhail Prishvin (On the subject and methods of researching the writer's work)]. *Credo new*. No. 2, pp. 220–241. (In Russian)

3. Domanskii, V. A. (1998). *Kul'turologicheskii podkhod k izucheniyu literatury* [Cultural Approach to the Study of Literature]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. No. 266, pp. 87–98. (In Russian)

4. Polukhina, V. P. (2012). *“Chitaem, думаем, спорим...”: praktikum k uchebniku “Literatura”, 6 klass* [“Reading, Thinking, Discussing...”: A Workbook for the Textbook “Literature”, Grade 6]. 255 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

5. Grebennikova, V. M. (2012). *Kul'turologicheskii podkhod k razvitiyu kommunikativnykh kompetentsii rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh shkol v sisteme povysheniya kvalifikatsii* [Culturological Approach to the Development of Communicative Competencies of Heads of General Education Schools in the Professional Development System]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*. No. 4, pp. 95–98. (In Russian)

6. Pervushina, O. V. (2017). *“Mir prirody” i “Mir cheloveka” v rakurse kul'turologicheskogo podkhoda (yevraziyskiy aspekt)* [“The World of Nature” and “The World of Man” from the Perspective of the Cultural Approach (Eurasian Aspect)]. *Kul'tura v yevraziyskom prostranstve: traditsii i novatsii*. No. 1, pp. 34–41. (In Russian)

7. Galitskikh, E. O. (2016). *Masterskiye zhiznetvorchestva kak innovatsionnaya tekhnologiya sobytiynogo obrazovaniya* [Life-Creation Workshops as an Innovative Technology of Event Education]. *Pedagogicheskii IMIDZH*. No. 1, pp. 4–55. (In Russian)

Bibliographic list

1. Aleksandrova, O. M. (2022). *Rodnaya russkaya literatura. 7 klass* [Russian Native Literature. Grade 7]. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

2. Gulin, A. V., Romanova, A. N. (2019). *Literatura. 5 klass. Uchebnik* [Literature. Grade 5. A Textbook]. V 2-h chastyah. Chast' 1. 288 p. Moscow. (In Russian)

3. Davydova, T. (2001). *Literatura i mentalitet* [Literature and Mentality]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. No. 3, pp. 155–157. (In Russian)

4. Sautiyeva, F. B. (2019). *Ispol'zovaniye metodologicheskikh osnov kul'turologicheskogo podkhoda v sovershenstvovanii vospriyatiya uchashchimisya proizvedeniy ustnogo narodnogo tvorchestva* [Using the Methodological Foundations of the Culturological Approach in Improving Students' Perception of Oral Folk Art]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 62–4, pp. 194–196. (In Russian)

The article was submitted on 05.05.2023

Поступила в редакцию 05.05.2023

Новикова Екатерина Александровна,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
katy23trsv@gmail.com

Novikova Ekaterina Alexandrovna,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
katy23trsv@gmail.com

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-234-239

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ТРКИ-2: ПРИНЦИПЫ, СТРУКТУРА, ПОТЕНЦИАЛ

© Татьяна Попова

LINGUISTIC AND DIDACTIC DESCRIPTION OF TORFL-2: PRICIPLES, STRUCTURE, POTENTIAL

Tatiana Popova

The article characterizes a linguodidactic description of TORFL-2 and presents the principles of the description, the structure and content of each part. The linguodidactic description of TORFL-2 is based on the principle of text-centricity, as well as the thematic principle of description, reflecting such subject areas as “A Person and His Private / Personal Life”, “A Person and His Educational Activity”, “A Person and His Professional Activity”, “Man and State”, “Man and Society”, “Man and His Spiritual Development” and “Nature and Man”. In the linguodidactic description, the situations of communication in the social, socio-cultural and official business spheres of communication are selected, taking into account the communicative needs of international students. The linguodidactic description reflects a hypothetical model of the speech behavior of an international student who speaks Russian as a foreign language at level B2. The structure of the linguodidactic description consists of three parts. The first part includes a description of the student’s communicative competence in all types of speech activities in different subject areas. Part 2 contains typical texts and their characteristics. Part 3 describes the content of language competence. The linguodidactic description of B2 determines the scope and content of the communicative competence that a student at level B2 should have, which forms the basis for compiling programs, textbooks and teaching aids, as well as developing test and measuring materials. The linguodidactic description creates an objective basis for creating a bank of test items and their detailed and unambiguous specification.

Keywords: linguodidactic description, description principles, RFL, TORFL-2, description structure, potential

В статье содержится характеристика лингводидактического описания ТРКИ-2. Представлены принципы описания, структура и содержание каждой части. В основу лингводидактического описания ТРКИ-2 положен принцип текстоцентричности, а также тематический принцип описания, отражающий такие предметные области, как «Человек и его частная / личная жизнь», «Человек и его учебная деятельность», «Человек и его профессиональная деятельность», «Человек и государство», «Человек и общество», «Человек и его духовное развитие», «Природа и человек». В лингводидактическом описании отобраны ситуации общения в социально-бытовой, социокультурной и официально-деловой сферах общения с учетом коммуникативных потребностей инофона. Лингводидактическое описание отражает гипотетическую модель речевого поведения иностранца, владеющего РКИ на уровне В2. Структура его состоит из трех частей. В первую часть вошло описание коммуникативной компетенции учащегося во всех видах речевой деятельности в разных предметных областях. Часть 2 содержит типовые тексты и их характеристики. В части 3 описывается содержание языковой компетенции. Лингводидактическое описание В2 определяет объем и содержание коммуникативной компетенции, которой должен владеть обучающийся на уровне В2. Данное описание может быть положено в основу составления программ, учебников и учебных пособий, а также контрольно-измерительных материалов. Лингводидактическое описание создает объективную основу для создания банка тестовых заданий и их подробную и однозначную спецификацию.

Ключевые слова: лингводидактическое описание, принципы описания, РКИ, ТРКИ-2, структура описания, потенциал

Для цитирования: Попова Т.И. Лингводидактическое описание ТРКИ-2: принципы, структура, потенциал // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 234–239. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-234-239

Система тестирования по русскому языку как иностранному, состоящая из шести уровней владения РКИ, обеспечена такими нормативными документами, как Стандарты, Типовые тесты, Программы. Важным компонентом этой системы, обеспечивающим объем и содержание требований к владению русским языком на каждом из уровней, является лингводидактическое описание компетенций владения иностранным языком. В европейской системе описания владения иностранными языками, частью которой является и система ТРКИ, эту функцию выполняют «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка» [1].

Впервые о лингводидактическом описании (далее – ЛДО) уровней владения РКИ как необходимом компоненте государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному было объявлено на XIII Конгрессе МАПРЯЛ в 2015 г. в Гранаде. Преподаватели-исследователи из МГУ представили концепцию проекта ЛДО Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным [2], где были определены структура, содержание и функции ЛДО, однако этот проект не опубликован до настоящего времени.

На V Конгрессе РОПРЯЛ, проходившем в Казани в 2016 году, были представлены уже два доклада, посвященные ЛДО: это доклад московских авторов об ЛДО Элементарного уровня, которое, по мнению авторов, должно включать «системное описание многокомпонентных целей и содержания коммуникативно-ориентированного обучения РКИ, перечень достаточных и не избыточных языковых средств выражения смыслов, необходимых для достижения поставленных целей, а также характеристику социолингвистической, страноведческой, социокультурной и прагматической компетенций инофона, стратегий и тактик его общения» [3, с. 1801], и доклад петербургских авторов [4], в котором было предложено в основу создания ЛДО ТРКИ-2 положить гипотетическую модель речевого поведения иностранца, включающую владение различными речевыми жанрами в определенных сферах общения, актуальных для уровня В2. Работа над созданием Лингводидактического описания ТРКИ-2 велась 5 лет. В состав авторского коллектива вошли Т. И. Попова (руководитель проекта), К. А. Рогова, И. М. Вознесенская, Д. В. Колесова, И. А. Гончар, И. Н. Ерофеева, Н. Л. Федотова, Н. М. Марусенко. Проект был реализован в Санкт-Петербургском государственном университете при поддержке гранта Фонда Рус-

ский мир¹. В 2022 г. «Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2/ТРКИ-2)» вышло в свет [5].

Представим принципы и структуру этого нового лингводидактического документа в системе сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному.

В основу создания лингводидактического описания компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2 / ТРКИ-2) был положен *принцип текстоцентричности*, базирующийся на представлении о речевой деятельности как главной задаче обучения РКИ, о тексте как единице порождения и восприятия речи (см. подробнее [6]). Это позволило систематизировать и *минимизировать* набор типов текстов, актуальных для аудирования, чтения, письма и говорения на уровне В2.

Отбор текстов осуществлялся по *тематическому принципу*. В ЛДО В2 включены следующие темы: «Человек и его частная / личная жизнь», «Человек и его учебная деятельность», «Человек и его профессиональная деятельность», «Человек и государство», «Человек и общество», «Человек и его духовное развитие», «Природа и человек». Были определены типовые тексты, характерные для каждой из этих тем (см. подробнее [7]).

Принцип учета коммуникативных потребностей инофона, изучающего язык на уровне В2, позволил конкретизировать социальные роли и ситуации общения в социально-бытовой, социокультурной, официально-деловой сферах, актуальных для этого уровня, и, соответственно, определить репертуар речевых жанров, которые вошли в гипотетическую модель речевого поведения иностранца, владеющего РКИ на уровне В2 [8].

Все виды речевой деятельности в каждой из предметных сфер представлены в ЛДО типовыми монологическим и диалогическими текстами различных жанров. Так, монологические тексты представлены следующими типами: описательно-повествовательный тип, аргументативный тип, объяснительный тип, инструктивный тип, текст с эмоциональной доминантой. В основу типологии монологических текстов было положено теоретическое исследование функционально-семантических типов текста, результаты которого были представлены в коллективной моно-

¹ Затраты на реализацию Проекта частично покрыты за счет Гранта, предоставленного фондом «Русский мир». Договор от 01.04.2017 № 16511Гр/П -244-17.

графии «Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы развертывания», изданной в 2017 году под редакцией профессора К. К. Роговой [9]. В основу классификации диалогических текстов легла классификация жанров общения Н. Д. Арутюновой [10]. Диалоги в ЛДО представлены следующими типами: информативный диалог, прескриптивный диалог, диалог обмена мнениями, диалог регулирования межличностных отношений, фатический диалог.

Строгая системность в отборе и описании *аутентичных* текстов, понимание и порождение которых составляет основу коммуникативной компетенции учащегося, владеющего РКИ на уровне В2, позволяет включить в содержание обучения РКИ тексты, отражающие реальные коммуникативные практики современного российского общества.

Учет принципа обусловленности речевого поведения предметом общения, сферой общения, социальными ролями, целями общения, условиями общения и предписанными социально-обусловленными формами общения (речевыми жанрами) диктует следующую структуру ЛДО: Часть 1. Коммуникативная компетенция учащегося в различных сферах человеческой жизни; Часть 2. Типовые тексты и их характеристика; Часть 3. Содержание языковой компетенции.

Каждая из 7 отобранных тем в Части 1 представлена перечнем тем и подтем, актуальных для уровня ТРКИ-2. Описание подтем строится по фреймовому принципу, составлено с учетом идеографических словарей русского языка, таких как «Лексическая основа русского языка» [11], «Русский идеографический словарь» [12]. Приведем пример раскрытия темы в подтемах в разделе «Человек и его частная / личная жизнь»: *«Субъекты частной жизни человека: семья, близкие люди, родственники, друзья, знакомые, соседи, случайные знакомые. События частной жизни: Биография человека. События личной жизни. Поступок. Поведение человека. История. Случай; Ситуация: Неприятность. Радость. Бедда. Несчастье»* [5, с. 9].

Каждая из 7 тем представлена в ее реализации во всех видах речевой деятельности (чтении, аудировании, говорении, письме) в социально-бытовой, социокультурной и официально-деловой сферах общения. Для каждого вида речевой деятельности определен репертуар речевых жанров. Например, тема «Человек и его частная / личная жизнь» предполагает, что иностранец, владеющий ТРКИ-2, сможет прочитать такие *описательно-повествовательные* моноло-

гические тексты социально-бытовой сферы общения, как «а) художественная литература, частное электронное письмо, личный дневник, блог, посты и комментарии в социальных сетях: биографический рассказ; рассказ о событиях дня (дневник); рассказ случая из жизни (блог); семейная история; история вещей; б) утилитарные жанры, досуговые жанры печатных и электронных изданий, доска объявлений для жильцов дома: реклама товаров и услуг; объявления управляющей компании о мероприятиях по обслуживанию дома; объявления об услугах по ремонту и хозяйству; объявления о покупке/продаже вещей» [Там же, с. 11].

Каждая из 7 тем в Части 1 представлена большим набором речевых жанров, систематизированных по сфере общения, виду речевой деятельности, типу текста (монологического / диалогического), что дает возможность моделировать как содержание обучения, так и контрольно-измерительные материалы в рамках владения коммуникативной и языковой компетенцией на уровне В2. Надо отметить, что в ЛДО уровня В2 включены и новые жанры, связанные с владением цифровой компетенцией, такие как блоги, общение в социальных сетях, интернет-комментарии, которые вошли в новую версию «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» [13].

Часть 2 содержит характеристику типовых текстов, актуальных для уровня ТРКИ-2 в каждой из 7 тем общения. В ней представлены образцы 64 типовых (аутентичных) текстов (в определенном речевом жанре) и их описание. Тексты определенных жанров описываются по следующей схеме: информационная структура, стратегии и тактики, языковые средства. В этой части демонстрируется связь языковых средств с определенным типом текста. Для каждого типа текста выделены изоморфные языковые средства, определена их связь с информационной структурой текста (смысловыми блоками текста). Выделены языковые средства, реализующие главные стратегии и тактики текста. Таким образом, установлена взаимообусловленность употребления языковых средств и смысла текста.

Приведем пример характеристики типового текста в жанре «Консультация юриста». Информационная структура письменной консультации юриста об условиях получения вида на жительство состоит из следующих информационных блоков: • объяснение условий получения вида на жительство; • перечень необходимых документов; • предупреждение о необходимости уплаты пошлины. Стратегия пишущего – объяснить условия получения данного документа. Основная

модальность текста – модальность необходимости и возможности, выраженная эксплицитно: *Вид на жительство можно получить по упрощенной схеме. Для этого нужно подать заявление в УФМС.* Для данного типа текста характерны вставные конструкции с функцией объяснения, уточнения: *Также нужно предоставить перевод (заверенный нотариусом) всей информации, а также конструкции с выражением целевых отношений: для подачи заявления вида на жительство; чтобы получить вид на жительство.* Основная семантическая модель предложения «Субъект и его действия» (в безличной конструкции с модальной модификацией): *Для этого нужно подать заявление в УФМС; Также нужно предоставить перевод; Также вам нужно будет уплатить госпошлину* [5, с. 118].

В Части 3 системно представлена языковая компетенция. К традиционному формальному описанию языковых единиц добавлено их употребление в функционально-смысловых типах речи (описание, повествование, объяснение, аргументация, инструкция), а также предложено описание основных тематических групп лексики, в которые вошли наиболее частотные варианты сочетаемости слов с опорой на данные Национального корпуса русского языка. Вот, например, типичная сочетаемость прилагательного *духовный*: *духовное начало (сфера, мир, область, опыт, интересы, запросы, искания, противоречия, кризис, тупик, борьба, ценности, свобода, красота, величие, высота, богатство, бедность, скудость, чистота, очищение, составляющая чего-л., характер чего-л., наследие, свобода, близость, родство, связь, общение)* [Там же, с. 211].

Таким образом, ЛДО В2 определяет объем и содержание коммуникативной компетенции, которой должен владеть обучающийся на уровне В2, описанной через владение различными видами речевой деятельности – чтением, письмом, говорением, аудированием. Эти виды речевой деятельности представлены текстами для порождения и понимания. Текстцентрический подход к моделированию структуры коммуникативной компетенции дает основу для составления программ, учебников и учебных пособий. Также ЛДО создает объективную основу для создания банка тестовых заданий и их подробную и однозначную спецификацию.

ЛДО как новый тип методического описания русского языка как иностранного еще только входит в сферу преподавания РКИ, начинает осознаваться как необходимая методическая и лингвистическая база для организации учебного процесса, написания учебников, создания онлайн-курсов, разработки тестов и вариантов тестовых заданий.

Ему предстоит этап осознания и принятия сообществом русистов. Мы уверены, что наличие развернутых лингводидактических описаний всех уровней владения РКИ позволит обновить содержание коммуникативно-ориентированного обучения РКИ и поднять его на уровень достижений в области речеведения, теории текста, когнитивной лингвистики последних 20-30 лет.

Список источников

1. Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at URL: www.coe.int/lang-cefr (дата обращения: 30.04.2023).
2. Клобукова Л. П., Битехтина Г. А., Нахабина М. М., Иванова А. С., Соболева Н. И. Лингвометодическое описание Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным: структура, содержание, функции // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13-20 сент. 2015 года) / Ред. коллегия: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. В 15 т., Т.10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 472–478.
3. Иванова А. С., Соболева Н. И., Клобукова Л. П., Нахабина М. М. Задачи и структура «Лингводидактического описания Элементарного уровня общего владения русским языком как иностранным» // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4-8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1800–1805. URL: http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/10/6ROPRYAL_A5.pdf (дата обращения: 30.04.2023).
4. Попова Т. И. Грамматика жанра как основа лингводидактического описания русского языка как иностранного // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4-8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. С. 1999–2003. URL: http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/10/6ROPRYAL_A5.pdf (дата обращения: 30.04.2023).
5. Лингводидактическое описание компетенций в сфере русского языка как иностранного (уровень В2 / ТРКИ-2) / Под ред. Т. И. Поповой. СПб.: Златоуст, 2022. 220 с.
6. Вознесенская И. М. Типы и жанры текстов в системе лингводидактического описания РКИ (на примере темы «Повседневная жизнь») // Русистика: вчера, сегодня, завтра. Сборник докладов юбилейной 50-летию Общества русистов Болгарии и 50-летию Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (София, 29 июня-2 июля 2017 г.). София, 2018. С. 655–662.
7. Вознесенская И. М., Гончар И. А., Колесова Д. В., Попова Т. И., Рогова К. А., Хорохордина О. В. Рамки дискурсивной компетенции: ТРКИ-2// Русское

слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. Редколлегия: Н. А. Боженкова, С. В. Вяткина, Н. И. Клушина [и др.]. 2019. Издательство: Международное некоммерческое партнерство преподавателей русского языка и литературы «МАПРЯЛ» (Санкт-Петербург). С. 940–945.

8. Попова Т. И. Принципы отбора и лингводидактического описания жанров речи в преподавании РКИ // Язык. Культура. Этнос. Сборник статей: к 65-летию юбилею профессора З. К. Дербишевой. Сер. «Концептуальный и лингвальный миры». Выпуск 12. СПб.: ЛГУ, 2017. С.435–441.

9. Функционально-смысловые единицы речи: типология, исходные модели и принципы развертывания / под общ. ред. К. А. Роговой. СПб.: Златоуст, 2017. 320 с.

10. Арутюнова Н. Д. Жанры общения // Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. С.649–653.

11. Лексическая основа русского языка: комплексный учебный словарь / В. В. Морковкин, Н. О. Бёме, И. А. Дорогонова, Т. Ф. Иванова, И. Д. Успенская; под ред. В. В. Морковкина. М.: Рус.яз., 1984. 1168 с.

12. Русский идеографический словарь: Мир человека и человек в окружающем его мире (80 концептов, относящихся к духовной, ментальной и материальной сферам жизни человека) / отв. ред. акад. Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2011. 1032 с.

13. Кацук С. М. Организация иноязычного образования в контексте появления новой версии «Обще-европейских компетенций владения иностранным языком» (2018) // Наука и Школа / Science and School. № 1, 2021. С. 39–47

References

1. Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at URL: www.coe.int/lang-cefr (accessed: 30.04.2023). (In English)
2. Klobukova, L. P., Bitekhtina, G. A., Nakhabina, M. M., Ivanova, A. S., Soboleva N. I. (2015). *Lingvometodicheskoe opisanie Elementarnogo urovnya obshchego vladeniya russkim yazykom kak inostrannym: struktura, sodержание, funktsii* [Linguo-Methodological Description of the Elementary Level of General Knowledge of Russian as a Foreign Language: Structure, Content, Functions]. *Russkii yazyk i literatura v prostranstve mirovoi kul'tury: Materialy XIII Kongressa MAPRYaL* (g. Granada, Ispaniya, 13-20 sent. 2015 goda). Red. kollegiya: L. A. Verbitskaya, K. A. Rogova, T. I. Popova i dr. V 15 t., T. 10, pp. 472–478. St. Petersburg, MAPRYaL. (In Russian)
3. Ivanova, A. S., Soboleva, N. I., Klobukova, L. P., Nakhabina, M. M. (2016). *Zadachi i struktura "Lingvodidakticheskogo opisaniya Elementarnogo urovnya obshchego vladeniya russkim yazykom kak inostrannym"* [Tasks and Structure of the "Linguistic and Didactic Description of the Elementary Level of General

Knowledge of Russian as a Foreign Language"]. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii*. Vyp. 5. Materialy V Kongressa ROPRYaL (g. Kazan', 4–8 oktyabrya 2016 goda). Pp. 1800–1805. St. Petersburg, ROPRYaL. (In Russian)

4. Popova, T. I. (2016). *Grammatika zhanra kak osnova lingvodidakticheskogo opisaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [The Genre Grammar as the Basis for the Linguodidactic Description of Russian as a Foreign Language]. *Dinamika yazykovykh i kul'turnykh protsessov v sovremennoi Rossii*. Vyp. 5. Materialy V Kongressa ROPRYaL (g. Kazan', 4–8 oktyabrya 2016 goda). Pp. 1999–2003. St. Petersburg, ROPRYaL. (In Russian)

5. *Lingvodidakticheskoe opisanie kompetentsii v sfere russkogo yazyka kak inostrannogo (uroven' V2/TRKI-2)* (2022) [Linguistic and Didactic Description of Competencies in the Field of Russian as a Foreign Language (Level B2 / TORFL-2)]. Pod red. T. I. Popovoi. 220 p. St. Petersburg, Zlatoust. (In Russian)

6. Voznesenskaya, I. M. (2018). *Tipy i zhanry tekstov v sisteme lingvodidakticheskogo opisaniya RKI (na primere temy "Povsednevnyaya zhizn")* [Types and Genres of Texts in the System of Linguo-Didactic Description of Russian as a Foreign Language (based on the topic "Everyday Life")]. *Rusistika: vchera, segodnya, zavtra. Sbornik dokladov yubileinoi mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 50-letiyu Obshchestva rusistov Bolgarii i 50-letiyu Mezhdunarodnoi assotsiatsii prepodavatelei russkogo yazyka i literatury (Sofiya, 29 iyunya – 2 iyulya 2017 g.)*. Pp. 655–662. Sofiya. (In Russian)

7. Voznesenskaya I. M., Gonchar I. A., Kolesova D. V., Popova T. I., Rogova K. A., Khorokhordina O. V. (2019). *Ramki diskursivnoi kompetentsii: TRKI-2* [Discursive Competence Framework: TORFL-2]. *Russkoe slovo v mnogoyazychnom mire. Materialy XIV Kongressa MAPRYaL*. Redkollegiya: N. A. Bozhenkova, S. V. Vyatkina, N. I. Klushina [i dr.]. Pp. 940–945. St. Petersburg. Izdatel'stvo: Mezhdunarodnoe nekommercheskoe partnerstvo prepodavatelei russkogo yazyka i literatury MAPRYaL. (In Russian)

8. Popova, T. I. (2017). *Printsipy otbora i lingvodidakticheskogo opisaniya zhanrov rechi v prepodavanii RKI* [Principles of Selection and Linguodidactic Description of Speech Genres in Teaching Russian as a Foreign Language]. *Yazyk. Kul'tura. Etnos. Sbornik statei: k 65-letnemu yubileyu professora Z. K. Derbishevoi*. Ser. "Kontseptual'nyi i lingval'nyi miry". Vypusk 12. Pp. 435–441. St. Petersburg, LGU. (In Russian)

9. *Funktsional'no-smyslovye edinitsy rechi: tipologiya, iskhodnye modeli i printsipy razvertyvaniya* (2017) [Functional-Semantic Units of Speech: Typology, Initial Models and Principles of Deployment]. Pod obshch. red. K. A. Rogovoi. 320 p. St. Petersburg, Zlatoust. (In Russian)

10. Arutyunova, N. D. (1998). *Zhanry obshcheniya* [Genres of Communication]. N. D. Arutyunova. *Yazyk i mir cheloveka*. Pp. 649–653. Moscow, Yazyki russkoi kul'tury. (In Russian)

11. *Leksicheskaya osnova russkogo yazyka: kompleksnyi uchebnyi slovar'* (1984) [The Lexical Basis of the Russian Language: A Comprehensive Educational Dictionary]. V. V. Morkovkin, N. O., Beme, I. A. Dorogonova, T. F. Ivanova, I. D. Uspenskaya; pod red. V. V. Morkovkina. 1168 p. Moscow, Rus. yaz. (In Russian)

12. *Russkii ideograficheskii slovar': Mir cheloveka i chelovek v okruzhayushchem ego mire (80 kontseptov, otnosyashchikhsya k dukhovnoi, mental'noi i material'noi sferam zhizni cheloveka)* (2011) [Russian Ideographic Dictionary: The World of Man and Man in the World around Him (80 concepts related to the spiritual, mental

and material spheres of human life)]. Otv. red. akad. N. Yu. Shvedova. 1032 p. Moscow, Azbukovnik. (In Russian)

13. Kashchuk, S. M. (2021). *Organizatsiya inoyazychnogo obrazovaniya v kontekste poyavleniya novoi versii "Obshcheevropeiskikh kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom"* (2018) [Organization of Foreign Language Education in the Context of the Emergence of a New Version of the "Common European Framework of Reference for Languages"]. *Nauka i Shkola*. No. 1, pp. 39–47 (In Russian)

The article was submitted on 10.05.2023

Поступила в редакцию 10.05.2023

Попова Татьяна Игоревна,
доктор филологических наук,
профессор,
Санкт-Петербургский государственный
университет,
199034, Россия, Санкт-Петербург,
Университетская набережная, 7-9.
t.popova@spbu.ru

Popova Tatiana Igorevna,
Doctor of Philology,
Professor,
St. Petersburg State University,
7-9 University Emb.,
St. Petersburg, 199034, Russian Federation.
t.popova@spbu.ru

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-240-245

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ТАТАРАМИ СИБИРИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

© Айдар Хабутдинов

THE TATARS OF SIBERIA LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE IN LATE 19th – EARLY 20th CENTURIES

Aidar Khabutdinov

This article is devoted to the history of Russian language learning by the Tatars of Siberia in the late 19th–early 20th centuries. In accordance with the Rules on Measures for the Education of the Inorodets (national minority) Inhabiting Russia, Approved by His Majesty on March 26, 1870, schools were established where Muslims learned Russian and other secular disciplines as part of the primary school curriculum. The Tomsk Russian-Tatar School was the first to be established. It was opened in the 1875-1876 academic year. With the development of Jadid education in Siberia, from the end of the 19th century and especially after the Russian Revolution of 1905-1907, the Russian language was introduced in madrasahs and maktabas. The most important phenomenon was the creation of women's maktabas, where, along with religious subjects, girls began to study secular disciplines. At the same time, Russian-Tatar schools were created in accordance with the education reform carried out by P. Stolypin, the Chairman of the Council of Ministers of the Russian Empire, and the introduction of a number of new Rules of the Ministry of Public Education (MNE) on the education of non-Russian peoples. In Siberia, the most significant examples were the Russian-Tatar school in Tyumen, opened in 1913, and the Tomsk two-class Russian-Tatar school, opened in 1913 in memory of the centenary of the Patriotic War of 1812. Along with education for Tatar children in Tomsk, courses for adults were run in Tomsk from 1909. In 1916, training courses were organized in Tomsk, where Muslim youths (primarily Tatars and Kazakhs) could prepare for a teacher's certificate and a certificate of maturity exams. Russian Muslim libraries played an important role in familiarizing the Tatar population with Russian culture. Along with the periodicals and books in Tatar, other Turkic languages of the peoples of Russia and Arabic, there were periodicals and books in Russian. Thus, by the revolution of 1917, a whole set of Tatar Muslim educational and cultural-educational institutions had emerged in Siberia, which made it possible to study and further improve the level of proficiency in the Russian language and literature.

Keywords: Russian language, Russian-Tatar school, Tatars, mekteb, Muslim library

Данная статья посвящена истории изучения русского языка татарами Сибири в конце XIX – начале XX века. В соответствии с Правилами о мерах к образованию населяющих Россию инородцев, высочайше утвержденными 26 марта 1870 г., начали создаваться училища, где мусульмане учились русскому языку и другим светским дисциплинам в рамках программы начальной школы. Первым было создано Томское русско-татарское училище, открытое в 1875–1876 учебном году. С развитием джадидского образования в Сибири с конца XIX века и особенно после российской революции 1905–1907 гг. мы видим внедрение русского языка в медресе и мектебах. Важнейшим феноменом стало создание женских мектебов, где, наряду с религиозными, девочек стали обучать и светским дисциплинам. Одновременно в связи с реформой образования, проводимой председателем Совета министров Российской империи П. А. Столыпиным, и введением ряда новых Правил Министерства народного просвещения (МНП) об образовании нерусских народов мы видим феномен создания русско-татарских школ. Наиболее показательными примерами в Сибири стали русско-татарская школа в Тюмени, открытая в 1913 г., и томская двухклассная русско-татарская школа, открытая в 1913 г. в память столетия Отечественной войны 1812 года. Наряду с образовательными учреждениями для детей-татар, с 1909 г. в Томске действовали курсы для взрослых. В 1916 г. в Томске были организованы курсы, где мусульманских юношей (прежде всего татар и казахов) готовили к экзаменам на свидетельство учителя и аттестат зрелости. Важную роль в ознакомлении татарского населения с русской культурой играли мусульманские библиотеки Сибири, где наряду с прессой и книгами на татарском, других тюркских языках народов России, арабском языке находились периодические издания и книги на русском языке. Таким образом, в Сибири к

революции 1917 г. возник ряд татарских мусульманских образовательных и культурно-просветительных учреждений, которые давали возможность изучать и в дальнейшем повышать уровень владения русским языком и литературой.

Ключевые слова: русский язык, русско-татарская школа, татары, мектеб, мусульманская библиотека

Для цитирования: Хабутдинов А.Ю. Изучение русского языка татарами Сибири в конце XIX – начале XX века // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 240–245. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-240-245

Материалы для данной статьи были собраны прежде всего во время работы над томом энциклопедического словаря «Ислам в Российской Федерации», посвященным Исламу в Сибири и на Дальнем Востоке. В отличие от Волго-Уральского региона, где к 1910-м гг. сформировалась определенная система изучения русского языка мусульманами, в Азиатской России речь идет об отдельных учебных заведениях и персоналиях. В начале XX века в Сибири мы видим деятельность достаточно плотной сети мектебов при мечетях в городах и аулах, основанных ранее, и создание начальных конфессиональных школ в новых населенных пунктах, которые были связаны со строительством Транссибирской железнодорожной магистрали и крестьянским переселением в годы Столыпинской аграрной реформы. Но эти мектебы, как правило, не были включены в общую школьную сеть в эпоху Российской империи, поэтому у нас отсутствуют систематические данные о них. Важнейшей проблемой для их деятельности было отсутствие педагогов со свидетельствами, дающими право на преподавание. При этом начальство на местах в целом предпочитало сохранять имеющиеся учебные заведения, подчеркивая их чисто конфессиональный характер, хотя джадидские мектебы предлагали целый ряд светских дисциплин.

К сожалению, проблема с отсутствием систематических данных о мектебах в архивах не дает нам возможность получить целостную картину преподавания русского языка в мусульманских школах Сибири. Исключением является кандидатская диссертация М. Ф. Марковой «Татары-мусульмане Томской губернии: 1880-е гг. – февраль 1917 г.» (Том. гос. ун-т. – Томск, 2008) [1]. Но и здесь мы видим данные только по губернскому городу, но не по огромной территории губернии, которая составила основу для территорий современных Томской, Новосибирской, Кемеровской областей, Алтайского края и Республики Алтай.

Из татароязычной печати можно выделить три основных источника-газеты: 1) газета «Ульфат» (всего 85 номеров), выходившая в Санкт-Петербурге в 1905–1907 гг.; 2) газета «Сибиряк»

(всего 145 номеров), которая была создана супругами Наврузовыми и выходила в Томске в феврале 1912 – августе 1913 гг.; 3) газета «Тормыш», которая выходила в Уфе в октябре 1913 г. – апреле 1918 г. (всего 832 номера) и также была создана супругами Наврузовыми (активно сотрудничавшими в ней до февраля 1914 г.), в ней была постоянная рубрика – «в Сибири».

Как мы уже указывали, первым центром русскоязычного образования для мусульман Сибири стало Томское русско-татарское училище, созданное в 1875–1876 учебном году для реализации Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев, высочайше утвержденных 26 марта 1870 г. Первоначально размещалось при мечети в доме муллы Хамзы Хамитова. Число учащихся в 1879 г. – 5-6 чел., в 1889 г. – 20-30 чел. Х. А. Хамитов до полудня занимался с учениками по религиозной программе. Обучение русскому языку шло после обеда. Зимой в училище приезжали взрослые из Томской и Тобольской губерний для подготовки сдачи в ОМДС экзамена на звание муллы. Жена бывшего муллы Гайнутдинова обучала татарской грамоте женщин и девочек [2, с. 39]. Тем самым мы видим типичный компромисс, когда мальчики-мусульмане с утра получали религиозное образование, что легитимизировало их обучение в данном училище, а затем светское. В условиях губернского города знание русского языка было необходимо для успешной социализации. Второй группой, для которой знание русского языка было жизненно важным, были будущие имамы. С 1892 г., прежде чем сдавать экзамен на звание имам-хатыба при ОМДС в Уфе, они должны были получить свидетельство на знание русского языка. Характерно, что знание русского языка не считалось нужным для девочек.

В сельской местности упоминание о первой школе МНП связано с деревней Ренчики Тобольской губернии, сейчас Вагайского района Тюменской области. 6.09.1906 г. газета «Ульфат» сообщила: «в юртах „Ренчинских“ открылась новая школа, у учителя есть свидетельство, дающее право преподавания». Среди предметов, наряду с религиозными, а также счетом, чтени-

ем, татарским и арабским языками, указывается русский язык [3].

В медресе Ембаево, крупнейшем медресе Сибири в XIX – начале XX века, к началу 1910-х гг. русский язык вводился в 3-м отделении (рушдия – среднее образование), то есть ему обучали будущих имамов. Дополнительно к предметам 2-го отделения здесь преподавались всеобщая история, гигиена, биология, физика, химия и др. науки [4, с. 191].

В 1912 г. в медресе Тобольска по рекомендации инспектора народных училищ была приглашена русская учительница для обучения детей русской грамматике. Согласно «Отношению Министерства Внутренних дел о предоставлении сведений о мусульманских вероисповедных училищах 1913–1914 гг.» в Тобольском уезде обучение русскому языку велось лишь в нескольких медресе: Турбинском, Аремзянском, Исеневском и Саусканском [5, с. 65]. Таким образом, даже накануне Первой мировой войны не во всех медресе были преподаватели русского языка.

На рубеже 1900–1910-х гг. в Томске русскому языку стали обучать все слои населения. К началу 1910-х гг. этот единственный центр высшего образования в Азиатской России стал и наиболее развитым мусульманским центром Сибири с точки зрения развития мусульманской общественной инфраструктуры, где действовали 2 мечети, 3 мужских (включая двухклассную русско-татарскую школу при Томском Обществе мусульман-прогрессистов) и 2 женских училища (мектеба).

Оба женских мектеба были созданы по инициативе Томского Общества мусульман-прогрессистов. Несмотря на то что ахун Х. Томска и имам 1-й Соборной мечети Хамза Хамитов был кадимистом, 22 мая 1910 г. общее собрание под его председательством постановило учредить в Томске общественное мусульманское женское училище. Учительницей русского языка была избрана Х. К. Комарова, дочь ахуна Хамитова. Ученицы обучались не только религиозным дисциплинам, но и татарскому и русскому языкам [1, с. 172–173]. Тем самым родственные связи оказывались выше идеологических установок, так как кадимисты выступали против любых учебных заведений для девочек, не говоря уже об обучении их русскому языку.

Второй мектеб для девочек в Томске возглавила Фатима-Фарида Наврузова (12(24)02.1889–16.02.1914). В 1908 г. вместе с мужем она приехала в Томск, где стала слушательницей Высших женских курсов (открыты в 1910 г.), участвовала в создании и деятельности Томского Общества мусульман-прогрессистов, открытого в 1909 г.

01.01.1910 г. в Томске открылось мусульманское женское училище Наврузовой [1, с. 173]. В здании мектеба по ул. Татарской, 14, работала редакция газеты «Сибиряк». Фатима-Фарида помогала мужу в написании статей для газеты, замещала его на посту редактора газеты (в 123 номерах из 145 она числится как и. о. редактора). В третьем номере газеты «Сибиряк» появляется ее статья в рубрике «Хатын-кызлар дуньясы» («Женский мир»), где она выступает за образование татарских девушек, которые должны стать настолько образованными, что будут впоследствии помогать мужьям [6]. В сорок пятом номере газеты «Сибиряк» она поместила анкету из восьми вопросов, касающихся современного положения мусульманских женщин. В номере семьдесят седьмом был проведен анализ более 30 анкет. Относительно программы был сделан вывод, что необходимо преподавание светских дисциплин и русского языка в национальных школах и исламского вероучения в государственных [7].

В 1913 г. по инициативе Томского Общества мусульман-прогрессистов открылась томская двухклассная русско-татарская школа (двухклассное училище с двумя отделениями и шестилетним курсом) в память столетия Отечественной войны 1812 года по правилам МНП 14 июня 1913 г. Здесь преподавали приглашенные из Казани учителя: преподаватели русского языка Галимов, Еникеева, Ляшкова, вероучитель Газеев [1, с. 172–176].

Для понимания ситуации с изучением русского языка и обучением татарских детей в русских школах сравним ситуацию в Казанской и Томской губерниях. В 1910-е гг. в первой существовала целая система русскоязычного образования для мусульман. В 1914 г. в Казанской губернии существовало 69 русско-татарских училищ и русских классов при медресе. При этом вместо 3 земских мусульманских училищ в 1904 г. их стало 37 в 1914 г. [8, с. 247]. Одновременно, по подсчетам предводителя дворянства Казанского и Царевококшайского уездов А. Баратынского, в Казанском уезде в 1913–1914 учебном году в русских учебных заведениях обучалось 223 мальчика и 40 девочек татарской национальности, из них в гимназиях Казани 9 мальчиков и 37 девочек, 17 мальчиков в реальных и 35 в коммерческом училищах. Итого в средних учебных заведениях «Волжских Афин» – 98 человек, тем самым четко видна ориентация на среднее русское образование зажиточных слоев Казани [8, с. 266]. Сходную ситуацию мы видим и в «Сибирских Афинах». В 1912–13 уч. г. в русских учебных заведениях Томска количество учащихся было следующим: коммерческое училище – 12, мужские гимназии – 4, реальное

училище – 4, торговая школа – 5, городское училище – 10 мусульман. В женской гимназии училась единственная мусульманка, что отличало Томск от Казани [9].

Благодаря «Тормыш», нам известно об овладении русским языком мусульманскими детьми города Олёкминска Якутской области. С 1908 г. в русско-татарской школе обучались 40 мальчиков; с 1909 г. действовала частная русско-татарская школа (15 мальчиков и 10 девочек, попечитель Ибрагим Еникеев), в 1910 г. принятая на государственный счет. В 1913 г. там учились 23 мальчика и 18 девочек [10], в апреле 1914 г. – 70 учащихся (учитель Ильяс Еникеев, учившийся в Уфе); 50 детей-мусульман учились в четырехклассном городском училище. В 1914 г. в Олёкминске жили около 400 мусульман [11].

Постараемся хотя бы частично проанализировать другие (кроме Томска) крупнейшие центры Сибири, которые сейчас являются центрами субъектов РФ. Тюмень с начала 1910-х гг. превращается в центр просвещения и культуры на татарском языке. Минимум с 1911 г. действует мектеб при мечети. Накануне 300-летия династии Романовых мусульмане Тюмени запросили об открытии русско-татарской школы. Предусматривалось, что обучение в первый год будет вестись на татарском, а со второго полугодия второго года – на русском, кроме вероучения. 9.09.1913 г. в Тюмени была открыта русско-татарская одноклассная школа. Учителем русского языка и общеобразовательных предметов на русском языке был И. И. Муратов, выпускник Казанской татарской учительской школы. В школе обучались 58 мальчиков. Срок обучения составлял три года. Училище было открыто на основании тех же Правил МНП «о начальных училищах для инородцев» от 14.06.1913. Поэтому преподавание велось на русском языке с первого года обучения (кроме Закона Божия и родного языка) [12, с. 106].

В начале 1910-х гг. была реформирована по новометодному образцу система мусульманского образования Иркутска. На средства благотворителей и общественных деятелей купцов Шафигуллиных в 1912 г. было открыт джадидский женский мектеб при мечети Иркутска, при нем была организована ремесленная школа. В 1912 г. второй имам мечети Губайдулла Абдурашитов устроил курсы русского языка для 19 девочек [13].

В Новониколаевске (ныне Новосибирске) в 1912 г. представители общины обратились к инспектору народных училищ с ходатайством об открытии мектеба, неофициально действовавшего, по утверждению имама Валеева Гарифуллы, с

1907 г., по другой информации – с 1909 г. Директор народных училищ Томской губернии потребовал открыть русский класс, что привело к временному закрытию мектеба. Разрешение на дальнейшую деятельность было выдано 09.01.1913 г. Учителем русского языка стал Габдулгазиз Низаметдинов; в мектебе преподавались также татарский язык и религиозные дисциплины [14].

Выпускник казанского джадидского медресе «Мухаммадия» Ибрагимов Ризван открыл первые мектебы: с 1905 г. в Ачинске, 1907 г. в Чите, с 1911 г. в Хабаровске, а его жена Ферхане-ханум обучала девочек. В медресе «Мухаммадия» он получил знание русского языка [15]. В начале 1913 г. мусульмане Хабаровска выступили с запросом на открытие двухклассной русско-татарской школы за государственный счет, так как община не могла обеспечить ее содержание. Однако проект не был реализован из-за малого количества детей школьного возраста [16]: любой проект должен был иметь под собой основу.

Важнейшим элементом мусульманской инфраструктуры Сибири были мусульманские библиотеки. К сожалению, при их описании обычно указываются достаточно редкие издания на мусульманских языках, а каталогов не сохранилось. Хотя при описании библиотеки Томского общества мусульман-прогрессистов (1912–1915) или медресе Ембаево указывается на наличие книг и прессы на русском языке. Точное описание имевшихся периодических изданий нам удалось найти на примере двух библиотек. Библиотека мусульманская г. Иркутска существовала при мектебе, действовавшем при Соборной мечети. На май 1914 г. библиотека выписывала русскоязычные газеты «Русское слово», «Мусульманская газета» (обе — Санкт-Петербург, последняя – орган мусульманской фракции Гос. Думы), «Сибирь» (Иркутск) [17]. На начало 1915 г. эта библиотека выписывала русские газеты «Иркутская жизнь», «Русское слово», журналы «Огонек», «Искра» [18]. В июне 1917 г. была открыта библиотека в помещении Мусульманского бюро г. Новониколаевска. В ней предполагалось иметь все газеты социалистических партий. Библиотека получала газеты «Голос Сибири», «Земля и воля», «Известия Советов рабочих и солдатских депутатов г. Новониколаевска» [19].

Важнейшим моментом обучения русскому языку стала подготовка к экзамену не только на должность имама, но и к экзаменам на свидетельство учителя и аттестат зрелости, который давал возможность поступать в вузы. В феврале 1914 г. делается попытка создания общества мусульманских студентов в Томске. В январе 1915

г. в Томске было неофициально создано «Общество мусульманских студентов» под председательством Гарифа Нигматуллина. С 15 сентября 1916 г. один из лидеров Общества Галимджан Ермаков выступил организатором курсов, где мусульманских юношей (прежде всего татар и казахов) начали готовить к экзаменам на свидетельство учителя и аттестат зрелости [20]. После Февральской революции учащиеся русских школ Томска показали себя как отдельную группу населения, обладающую своей корпоративной солидарностью. 5 апреля 1917 г. прошло совещание этих учащихся, где были делегированы представители в Томское мусульманское бюро: Карим Хакимов и Габдулхак Мухтаров [21]. Карим Хакимов (1892–1938) в дальнейшем стал известен как выдающийся советский дипломат, первый полпред СССР в Хиджазе (ныне Саудовская Аравия) и Йемене.

Одновременно с 1909 г. в Томске действовали курсы для взрослых. Они были открыты по программе двухклассных училищ. Слушателями курсов в основном являлись низшие торговые служащие [1, с. 176].

После Февральской революции мы видим продолжение деятельности по изучению государственного языка России. В апреле 1917 г. в Томске открылись курсы для девушек. В число предметов входили русский язык, счет, письмо и чтение по-татарски [22].

Таким образом, до революции 1917 г. знание русского языка в основном стремились получить вполне конкретные группы населения. Во-первых, будущие имамы, для которых знание русского языка было обязательным. Во-вторых, городское население, связанное с современной городской инфраструктурой, прежде всего в торговой сфере. В-третьих, мы видим стремление девочек получить образование, которое помогло бы им найти место на рынке труда. В период Первой мировой войны возникает группа молодежи, которая стремится получить свидетельство учителя или аттестат зрелости. К сожалению, в Российской империи так и не была создана целостная система всеобщего начального образования, поэтому русскому языку обучались далеко не все мусульманские дети Сибири. После Февральской революции стремление создать систему качественного образования для татар в Сибири привела к созданию в 1917 г. учительской семинарии в Ембаево и Дар уль-мугаллимин (Татарской мужской учительской семинарии) в Томске, что создало новые условия для изучения русского языка мусульманами в регионе.

Список источников

1. Маркова М. Ф. Татары-мусульмане Томской губернии: 1880-е гг. – февраль 1917 г.: дис. ... канд. истор. наук. Томск, 2008. 257 с.
2. Нам И. В., Наумова Н. И. К истории мусульманской татарской школы в дореволюционной России и Сибири // Духовные ценности ислама и образование: историко-культурная традиция и современность. Томск, 2008. С. 37–84.
3. Яңа мәктәп // Өлфәт. 1906. № 38. 6 сентябрь.
4. Вәлиев Ф. Себер мәдрәсәсе // Мәдрәселәрдә китап киштәсе. Казан: Тат. кит. нәшр, 1992. С. 185–197.
5. Бакиева Г. Т. Сибирские татары г. Тобольска (историко-этнографические очерки). Тобольск, 2020. 207 с.
6. Фатыйма-Фәрида. Хатын-кызлар дөнъясы // Сибиря. 1912. № 3. 3 марта
7. Фатима-Фарида. Хатын-кызлар дөнъясы // Сибиря. 1913. № 77. 15 февраля.
8. Хабутдинов А. Ю. Формирование нации и основные направления развития татарского общества в конце XVIII – начале XX веков. Казань: Идел-Пресс, 2001. 383 с.
9. 1912 нче елда Томски мөселманнарының мәдәни хәятләре. // Сибиря. 1913. № 77. 15 февраля.
10. Сибиряда. Олекмадан // Тормыш. 1913. № 13. 15 декабря.
11. Сибиряда Олекма мөселманнары // Тормыш. 1914. № 54. 20 апреля.
12. Бакиева Г. Т. Реформы в системе образования у сибирских татар во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2008. № 8. С. 97–108.
13. Иркутски имамы Гөбәйдулла әфендә // Сибиря. 1912. № 23. 29 июля.
14. Вәлиев Г. Томски губернасы Новониколаевск шәһәренә мәктәбе // Сибиря. 1913. № 68. 23 января.
15. Ризван-әфендә Ибраһимов // Сибиря. 1913. № 131. 14 июля.
16. Сибиря хәбәрләре // Сибиря. 1913. № 70. 27 января.
17. Сибиряда. Иркутск // Тормыш. 1914. № 65. 18 мая.
18. Габитов Х. Сибиряда. Иркутскидән // Тормыш. 1915. № 165. 14 января.
19. Томски хәбәрләре. Новониколаевск // Тормыш. 1917. № 672. 22 июня.
20. Томскида мөселман истудентлары тарафыннан ачылган хәзерлек курслары идарәсеннән // Тормыш. 1916. № 522. 29 сентября.
21. Том // Тормыш. 1917. № 632. 20 апреля.
22. Томск мөселманнары // Тормыш. 1917. № 636. 26 апреля.

References

1. Markova, M. F. (2008). *Tatary-musul'mane Tomskoj gubernii: 1880-e gg. - fevral' 1917 g. : dis. ... kand. istor. nauk* [The Muslim Tatars of Tomsk Province: ...

1880s - February 1917: Ph. D. Thesis]. Tomskii gos. un-t. Tomsk, 257 p. (In Russian)

2. Nam, I. V., Naumova, N. I. (2008). *K istorii musul'manskoj tatarskoj shkoly v dorevolucionnoj Rossii i Sibiri* [On the History of the Muslim Tatar School in Pre-revolutionary Russia and Siberia]. Duhovnye cennosti islama i obrazovanie: istoriko-kul'turnaya traditsiya i sovremennost'. Pp. 37–84. Tomsk. (In Russian)

3. *Yanga maktab* (1906). [The New School]. No. 38, September, 6. (In Tatar)

4. Valiev, F. (1992). *Seber madrasase* [Madrasahs of Siberia]. Medreselerde kitap kishtese. Pp. 185–197. Kazan, Tat. kit. Nəshr. (In Tatar)

5. Bakieva, G. T. (2020). *Sibirskie tatory g. Tobol'ska (istoriko-etnograficheskie ocherki)* [Siberian Tatars of Tobolsk (historical and ethnographic essays)]. Tobol'sk, 207 p. (In Russian)

6. Fatyima-Farida. (1912). *Hatyn-kyzlar dun'yasy* [The World of Women and Girls]. Sibiriya. No. 3, March 3. (In Tatar)

7. Fatyima-Farida. (1913). *Hatyn-kyzlar dun'yasy* [The World of Women and Girls]. Sibiriya. No. 77, February, 15. (In Tatar)

8. Khabutdinov, A. Yu. (2001). *Formirovanie natsii i osnovnye napravleniya razvitiya tatarskogo obshchestva v kontse XVIII – nachale XX v.* [Formation of the Nation and the Main Directions of the Tatar Society Development in the Late 18th – early 20th Centuries]. 383 p. Kazan', Idel. (In Russian)

9. *1912 nche elda Tomski musulmannarynyng medeni hayatlere* (1913) [The Cultural Life of the Moslems from Tomsk in 1912]. Sibiriya. No. 77, February, 15. (In Tatar)

10. *Sibiriya. Olekman* (1913) [In Siberia. From Olekma]. Tormysh. No. 13. December 15. (In Tatar)

11. *Sibiriya. Olekma musulmannari* (1914) [Siberia. The Moslems of Olekma]. Tormysh. No. 54. April, 20. (In Tatar)

12. Bakieva, G. T. (2008). *Reformy v sisteme obrazovaniya u sibirskih tatar vo vtoroj polovine XIX – nachale XX v.* [Reforms in the Education System of the Siberian Tatars in the Second Half of the 19th—early 20th Centuries]. Vestnik arheologii, antropologii i etnografii. No. 8, pp. 97–108. (In Russian)

13. *Irkutski imamy Gubaydulla efende* (1912) [Gubaydulla Efende, Imam from Irkutsk]. Sibiriya. No. 23. July, 29. (In Tatar)

14. Valiev, G. *Tomski gubernasy Novonikolaevsk shahereneng mektebe* (1913). [The Maktab of the Town of Novonikolaevsk in the Tomsk Province]. Sibiriya. No. 68. January, 23. (In Tatar)

15. *Rizvan-efende Ibrahimov* (1913) [Rizvan-efende Ibrahimov]. Sibiriya. No. 131. July, 14. (In Tatar)

16. *Sibiriya heberlere* (1913) [News from Siberia]. Sibiriya. No. 70. January, 27. (In Tatar)

17. *Sibiriya. Irkutsk* (1914) [In Siberia. Irkutsk]. Tormysh. No. 65. May, 18. (In Tatar)

18. Gabitov, H. *Sibiriya. Irkutskiden* (1915) [In Siberia. From Irkutsk]. Tormysh. No. 165. January, 14. (In Tatar)

19. *Tomski heberlere. Novonikolaevsk* (1917) [News from Tomsk. Novonikolaevsk]. Tormysh. No. 672. June, 22. (In Tatar)

20. *Tomskida musulman istudentlary tarafynnan achylgan hezerlek kurslary idaresennen* (1916) [From the Board of Training Courses Organized by Muslim Students of Tomsk]. Tormysh. No. 522. September, 29. (In Tatar)

21. *Tom* (1917) [Tom]. Tormysh. No. 632. April, 20. (In Tatar)

22. *Tomsk musulmannary* (1917) [The Moslems of Tomsk]. No. 636. April, 26. (In Tatar)

The article was submitted on 10.05.2023

Поступила в редакцию 10.05.2023

Хабутдинов Айдар Юрьевич,
доктор исторических наук,
профессор,
Казанский филиал Российского
государственного университета правосудия,
420088, Россия, Казань,
2-я Азинская, 7А.
aihabutdinov@mail.ru

Khabutdinov Aidar Yurievich,
Doctor of History,
Professor,
Kazan branch of Russian State University
of Justice,
7A Vtoraya Azinskaya Str.,
Kazan, 420088, Russian Federation.
aihabutdinov@mail.ru

УДК 81139

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-246-253

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ НАЦИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СФЕРЕ ОБЩЕСТВЕННОГО ПИТАНИЯ В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

© Марина Чепинская

CONSIDERATION OF THE NATIONAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR FEATURES IN THE PUBLIC FOOD SERVICE WHEN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

Marina Chepinskaya

The article is devoted to the relationship between the linguistic and cultural aspects of communicative behavior and their consideration in the content of teaching Russian as a foreign language. The object of our study is the norms and traditions of everyday behavior of Russian and Chinese culture representatives in the field of public food service. The purpose of the study is to compare Russian and Chinese traditions of communicative behavior in the gastronomic field, to determine the level of ethnocultural and linguistic knowledge of international students in this study area, to identify the relationship between their level of knowledge and the development of the students' intercultural communicative competence, which is an integral characteristic of the personality. We aim to substantiate the need to take into account the features of the national communicative behavior in the field of public food service in the content of teaching the Russian language to Chinese students. The study was conducted using the methods of the analysis of scientific and educational literature on the research problem, the survey of 962 students from higher educational institutions of China, mathematical processing of the obtained data and a comparative analysis. Quantitative and substantive processing of the survey data showed considerable differences in the norms and traditions of Russian and Chinese culture representatives in this study area, a low level of students' ethnocultural knowledge, a high level of students' lexical knowledge in the field of public food service and cultural barriers affecting the level of Chinese students' intercultural communicative competence development. The article comes to the conclusion about the need to take into account the communicative-behavioral aspect of everyday life culture and the norms and traditions of Russian and Chinese cultures in the field of public food service in teaching Russian as a foreign language. Research prospects are connected with the development of the educational interactive platform "Gastronomic trip through time".

Keywords: national communicative behavior, public food service, ethnocultural knowledge, linguistic knowledge, intercultural communicative competence, teaching Russian as a foreign language, Chinese students

В статье освещается вопрос взаимосвязи языкового и культурного аспектов коммуникативного поведения и их учет в содержании обучения русскому языку как иностранному. Объектом изучения являются нормы и традиции поведения представителей русской и китайской культур в сфере общественного питания. Целью данного исследования является сопоставление русских и китайских традиций коммуникативного поведения в гастрономической сфере, определение уровня этнокультурных и лингвистических знаний иностранных учащихся в исследуемой области, выявление взаимосвязи между уровнем знаний и сформированностью межкультурной коммуникативной компетентности учащихся как интегральной характеристики личности, а также обоснование необходимости учета особенностей национального коммуникативного поведения в сфере общественного питания в содержании обучения русскому языку китайских студентов. Основными методами, используемыми в работе, являются анализ научной и учебно-методической литературы по теме исследования, метод опроса, проведенного среди 962 студентов из высших учебных заведений Китая и России, методы математической обработки полученных данных и сопоставительного анализа. Количественная и содержательная обработка материалов исследования выявили существенные несовпадения в нормах и традициях поведения представителей русской и китайской культур в сфере общественного питания, недостаточный уровень этнокультурных знаний и достаточный

уровень лексических знаний учащихся в исследуемой области, наличие культурологических помех, влияющих на степень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности китайских студентов. На основе полученных результатов были сделаны выводы о необходимости учета коммуникативно-поведенческого аспекта культуры повседневности, подразумевающего нормы и традиции поведения представителей русской и китайской культур в сфере общественного питания, в содержании обучения РКИ. Перспективы исследования связаны с созданием обучающей интерактивной платформы «Гастрономическое путешествие во времени».

Ключевые слова: национальное коммуникативное поведение, сфера общественного питания, этнокультурные знания, лингвистические знания, межкультурная коммуникативная компетентность, обучение РКИ, китайские студенты

Для цитирования: Чепинская М. А. Учет особенностей национального коммуникативного поведения в сфере общественного питания в содержании обучения русскому языку китайских студентов // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 246–253. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-246-253

Многоаспектный процесс обучения РКИ в самом широком смысле связан с формированием образованной полиязычной и поликультурной личности. Одной из главных целей иноязычного межкультурного образования является взаимосвязанное обучение языку и культуре. «Внимание к языку как к лингвистическому орудию общения сменилось интересом к самому процессу общения, его не только языковой, но и социолингвистической, прагматической, культуроведческой сути» [1, с. 20]. Назначением межкультурного образования А. Л. Бердичевский считает «подготовку к контакту с другой культурой, адекватному поведению в условиях чужой культуры, т. е. формированию межкультурной компетентности личности, в результате чего достигается взаимопонимание в процессе межкультурного диалога» [2, с. 16]. Таким образом, в основе обучения РКИ должны быть культура и язык как ее неотъемлемая часть, посредством познания которых формируется межкультурная коммуникативная компетентность иностранного учащегося как интегральная характеристика личности, включающая прагматический (способность использовать языковые средства в конкретной коммуникативной ситуации), социолингвистический (способность преобразовывать языковые формы согласно социальному контексту) и лингвокультурологический (готовность интерпретировать и реализовывать в языке этнокультурные ценности) компоненты.

Проблемы соизучения языка и культуры, актуальные для нашего исследования, рассматривались в рамках теории национального коммуникативного поведения, многие вопросы которой освещены в исследованиях И. А. Стернина [3], [4]; Н. Турунен, И. П. Лысаковой [5]; Т. В. Лариной, М. А. Стерниной [6]; Ю. Е. Прохорова [7], У. Дж. Камбаралиевой [8], [9]; В. П. Фурмановой, И. В. Лаптевой [10]; О. С. Иссерс [11] и др. Будучи частью бытового аспекта этнической

культуры, коммуникативное поведение реализуется в повседневной жизни людей: их поступках и общении. Оно обусловлено национальным менталитетом и отражено в соответствующих коммуникативных нормах, правилах и ежедневных культурных ритуалах [7, с. 41]. Современные исследования подтверждают, что знакомство с коммуникативно-поведенческими особенностями носителей изучаемого языка способствует повышению уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетентности учащихся, ее социолингвистической и прагматической составляющих [12, с. 23], [13, с. 393].

Актуальность данной работы обусловлена также объективной необходимостью включения коммуникативно-поведенческого аспекта культуры повседневности в содержание обучения РКИ: лингвокультурологический подход является средством предотвращения межкультурной интерференции, культурного и коммуникативного шока и, в свою очередь, снижает вероятность возникновения помех и барьеров в процессе межкультурной коммуникации [14, с. 340].

С точки зрения обучения коммуникативное поведение рассматривается в свете знакомства с традициями поведения другой этнокультурной общности, то есть рецептивного аспекта, и способности формировать свое коммуникативное поведение в соответствии с правилами и нормами культуры народа изучаемого языка, то есть продуктивного аспекта [7, с. 7]. Таким образом, инкультурация требует от иностранных учащихся учитывать традиции иного языкового сообщества и регулировать своё коммуникативное поведение согласно этим традициям.

Исследователи выделяют следующие компоненты коммуникативного поведения:

- **вербальный** – связан с особенностями общения в определенных ситуациях;

- невербальный – отражает нормы общения с точки зрения физического контакта, расположения относительно друг друга; включает невербальные средства, являющиеся неотъемлемой частью общения: мимику, жесты и позу. Данный аспект включает также социальный символизм – «коммуникативно-значимое бытовое поведение» [6, с. 8], «язык повседневного поведения» [15, с. 123] – совокупность действий предметно-бытового характера, присущих участникам одной этнокультурной общности, смысл которых интерпретируется определенным, понятным всем членам этого сообщества образом и влияет на их поведение и общение.

Соглашаясь с отечественными лингвистами Ю. Е. Прохоровым и И. А. Стерниным, мы определяем коммуникативное поведение как вербальное и невербальное поведение личности или группы лиц в процессе общения, «регулируемое национальными коммуникативными нормами и правилами» [7, с. 41–42].

Национальная специфика коммуникативного поведения проявляется в индивидуальных, групповых, ситуативных и общекультурных нормах коммуникативного поведения:

- индивидуальные нормы – показатель культуры и личного опыта, отражающий коммуникативные нормы языковой личности;
- групповые нормы отражают «особенности общения, закрепленные культурой для определенных профессиональных, гендерных, социальных и возрастных групп» [7, с. 30];
- ситуативные нормы коррелируют с конкретной ситуацией (статусом общающихся, культурной спецификой, составом коммуникантов и др.);
- общекультурные нормы зависят от национальных правил этикета и поведения, принятых в сообществе.

Методика описания коммуникативного поведения отдельной национальной культуры как системы была представлена в «Очерке русского коммуникативного поведения» (1991 г.) [3]. И. А. Стерниным были предложены ситуативная (в пределах стандартных ситуаций общения), аспектная (в рамках выделенного аспекта) и параметрическая (в соответствии с заданным набором факторов, параметров и признаков) модели описания [16, с. 125].

В рамках разработанной концепции И. А. Стернин описывает национальное коммуникативное поведение с помощью принципов:

- системности (включающего вербальный и невербальный компоненты и социальный символизм);

- контрастивности – согласно автору, только при помощи контрастивного подхода исследователь может достичь максимально достоверных результатов в процессе изучения коммуникативного поведения, систематически рассматривая и сравнивая явления и факты «родного» коммуникативного поведения с совокупностью их проявления в «чужой» культуре [17, с. 114].

Наше исследование было проведено с целью выявления уровня этнокультурных и лингвистических (лексических) знаний китайских студентов, включающих особенности коммуникативного поведения в сфере общественного питания, сопоставления русско-китайских норм и традиций в гастрономической сфере, а также с целью интерпретации влияния качества знаний на сформированность межкультурной коммуникативной компетентности китайских студентов и ее коммуникативно-поведенческого аспекта.

В опросе принимало участие 962 студента из высших учебных заведений Китая:

- Группа № 1: студенты, обучающиеся по специальности «Русский язык» в Shandong University (SDU); студенты из российско-китайских совместных институтов: North China University of Water Resources and Electric Power, Jiangsu Normal University, Zhongyuan University Of Technology. Большая часть респондентов группы на момент проведения анкетирования изучала русский язык около года, в Россию с короткими визитами приезжали 348 человек, поэтому только их ответы учитывались при обработке материалов анкетирования.

- Группа № 2: китайские студенты, обучавшиеся в РГПУ им. А. И. Герцена и в Университете ИТМО в Санкт-Петербурге на момент проведения опроса.

На первом этапе исследования применялся метод анкетирования, с помощью которого осуществлялось определение объема лексических и этнокультурных знаний китайских студентов с разным уровнем владения русским языком как иностранным в сфере общественного питания.

Программа анкетирования была разработана следующим образом: 1) на основании анализа литературы нами были выделены 6 культурно-специфичных для иностранных студентов, живущих в России, областей сферы общественного питания; 2) в опросник было включено 39 открытых и альтернативных вопросов, разделенных на 6 групп, в соответствии с выделенными направлениями:

1. Организация общественного питания в России.
2. Названия мест общественного питания по их внутренней форме.

3. Названия заведений общественного питания в их взаимосвязи с различными национальными кухнями.

4. Взаимосвязь русской и китайской гастрономических традиций.

5. Гастрономические нормы и традиции в местах общественного питания в России и в Китае.

6. Оценка китайскими студентами организации общественного питания и гастрономической культуры России.

Анализ результатов данного этапа исследования проводился с использованием метода математической обработки данных. На следующем этапе, направленном на выявление сходств и различий особенностей национального коммуникативного поведения русских и китайцев в сфере общественного питания и на определение влияния качества знаний на сформированность межкультурной коммуникативной компетентности китайских студентов в сфере культуры повседневности, применялся метод сопоставительного анализа.

Результаты

1. Отвечая на вопросы первой группы об отличиях ресторана от кафетерия, кафе от ресторана, столовой от ресторана, кафе от бара, 83,9 % опрошенных показали высокие общие знания мест общественного питания интернационального характера.

2. Вторая группа вопросов выявила, что многие респонденты (54,6 %) не знакомы с наименованиями заведений, связанных с русской национальной традицией, таких как «Сладкоежка», «Пышечная» и др.

3. Ответы на третью группу вопросов показали хорошее знание китайскими студентами названий заведений общественного питания, связанных с мировыми национальными кухнями («Токио Сити», «Пекинская опера», «Марчеллис» и др.), но при этом 75 % опрошенных не смогли дифференцировать заведения, предлагающие «познакомиться» с национальными кухнями стран бывшего СССР («Чайхана», «Тбилиси», «Баку», и др.).

4. 63,6 % респондентов затруднились охарактеризовать различия в нормах и традициях поведения в заведениях общественного питания в России и Китае.

5. Особенности гастрономической традиции и сервировки стола не знакомы 35,7 % китайских студентов.

6. Оценочное отношение респондентов к гастрономической традиции России проявилось как в положительных отзывах о русской кухне (на-

пример: *вкусная, полезная*), так и отрицательных (например: *жирная, содержащая слишком много сладкого*).

Ряд выявленных закономерностей в ответах респондентов свидетельствует о достаточных знаниях лексико-семантической группы наименований предприятий общественного питания [18] и недостаточном уровне знаний культурологических особенностей сферы общественного питания в России: большая часть вопросов (например, касающихся традиций включения в оплату чаевых, порядка подачи блюд в русских ресторанах, правилах сервировки стола и этикетного поведения) осталась без ответов, на некоторые были получены отрицательные ответы: *нет, не знаю*.

Ряд вопросов анкетирования был направлен на определение различий в нормах и традициях поведения, в обстановке, интерьере, сервировке стола, содержании меню в заведениях общественного питания в России и Китае. Отвечая на эти вопросы, большинство учащихся отметили, что различия есть, но не смогли указать, в чем конкретно они заключаются, кроме указания на *тихое, сдержанное* поведение русских людей в ресторане на фоне *оживленного, открытого, шумного* поведения китайцев в *ярких и празднично декорированных* китайских ресторанах. Ответы сопровождались комментариями о том, что *кухня в русском ресторане вкусная; порции хорошие для женщин, но не для мужчин; блюда красивые, но порции меньше, чем в Китае*; особенно отмечали *непривычные столовые приборы* (вилки и ножи). При этом многие студенты (68,4%) подчеркнули предпочтение питаться в китайских заведениях в России, несмотря на то, что, по их мнению, китайская кухня в России и в Китае существенно отличается.

Обсуждение

В результате проведенного анализа мы пришли к выводам о недостаточных знаниях особенностей русской культуры в сфере общественного питания, в том числе русского коммуникативного поведения, и наличии помех и барьеров, обусловленных указанными выше различиями, которые связаны с географическими и климатическими различиями, национальными кулинарными традициями России и Китая, особым отношением к пище в китайской культуре и устойчивым предпочтением собственной национальной кухни, различиями во вкусовых предпочтениях и др. [14] и негативно сказывающихся на формировании межкультурной коммуникативной компетентности. Исследователи объясняют такие помехи различиями в культурных тради-

циях, нормах и ценностях [19], которые закономерно отражаются в коммуникативном поведении русских и китайцев.

Совокупность норм и традиций, связанных с русской гастрономической культурой, имеет заметную специфику на фоне китайского коммуникативного стандарта [7, с. 126–128]. Культура общественного питания является отражением уникального культурного этикета народа: в Китае столетиями формировалась своя уникальная и сложная культура гастрономического этикета, Россия имеет свои национальные особенности застольных традиций. Материалом для сопоставления русского и китайского коммуникативного поведения в сфере общественного питания в данной работе послужило повседнежное «общение за столом». Данная коммуникативная сфера особенно важна для обеих культур, поскольку общение в процессе приема пищи является одной из доминантных культурных ценностей, а стереотипы в поведении за столом широко распространены как в России, так и за её пределами. Эти традиции отражают культуру страны и играют чрезвычайно важную роль в межкультурной коммуникации, являясь одним из факторов, влияющих на успешный результат межкультурного общения. Включение коммуникативно-поведенческого аспекта особенностей русской культуры повседневности в содержание обучения РКИ дает возможность учащимся ознакомиться с правилами поведения, принятыми в указанных культурах, через ритуально-этикетные нормы.

Конечно, коммуникативное поведение русских и китайцев в сфере общественного питания имеет сходные черты на вербальном и невербальном уровнях, но в обучении РКИ китайских учащихся наиболее актуальным является выделение несовпадений, встречающихся в данной коммуникативной сфере (см. табл.1). Проанализировав особенности национально-коммуникативного поведения русских и китайцев в сфере общественного питания, мы считаем важным отметить следующие различия.

Таблица 1

Различия национального коммуникативного поведения в сфере общественного питания в Китае и России.

Китай	Россия
В ресторан приглашают, чтобы показать свое уважение к гостю, или для проведения деловых переговоров с коллегами.	Обычно в ресторане собираются с целью отметить успешное завершение официальных переговоров.
Считается этикетной нормой спорить в дверях	В России этикет приглашения за стол посред-

о том, кто первым зайдет в помещение ресторана. Подталкивание гостя за стол является настойчивым вежливым приглашением и демонстрацией уважения.	ством вербальных и невербальных средств не подразумевает такой настойчивости, как в Китае.
Место самого почетного гостя за обеденным столом обычно в центре комнаты лицом к входной двери или лицом на юг, слева от хозяина. При этом, чем ближе гость сидит к почетному гостю, тем почетнее и его статус. Гости-мужчины сидят рядом с мужчинами, так же, как и гости-женщины с женщинами [20]	За русским столом хозяин и хозяйка могут сидеть на противоположных концах, так как оба конца длинного стола являются важными местами. При этом рассадка гостей-мужчин и гостей-женщин перекрестная. Место почетного гостя – справа от хозяина.
Вино подают подогретым	Обычно вино пьют охлажденным
Для произнесения тоста мужчины используют этикетные формулы, часто связанные с определенными блюдами*. Принята культура персональных тостов (с целью выделить кого-то из гостей), когда один из присутствующих встает из-за стола и идет со своей рюмкой к другому участнику банкета.	Во время тостов бокалы принято поднимать всем присутствующим за столом. Чаще всего тосты связаны с пожеланиями здоровья, счастья, удачи.
* В Китае за столом возможна такая ситуация: глаз из рыбеи головы преподносят одному из гостей со словами: «С помощью этого глаза обращаюсь к вам с большим уважением!». Существует традиция чокнуться друг с другом и выпить содержимое бокала до дна с тем, кому подана рыба с головой и хвостом. Если кто-то берет и передает другому гостю кусок мяса из спинки рыбы, то он говорит: «Давайте ощутим нашу с вами близость!» [5, с. 25].	
Количество блюд на китайском столе должно быть четным. Может быть до 24 перемен. Все основные блюда обычно подаются на общий стол с крутящейся серединой друг за другом, почти одновременно: каждый из гостей берет еду из общей тарелки. Лично каждому гостю подают только пиалы с рисом.	Количество блюд не регламентировано, но регламентирован порядок их подачи. Первое блюдо – суп.
Проявление заботы и уважения к иностранным гостям по китайской тра-	Угощение передают друг другу целиком на общем блюде, чтобы

диции состоит в том, что соседи слева и справа подкладывают гостям своими палочками угощение.	гость сам положил себе порцию.
Руки и лицо принято мыть после еды	Руки и лицо традиционно моют перед тем, как сесть за стол.
Допустимым в Китае считается плевать и сморкаться в туалетную бумагу, не выходя из-за стола, и бросать мусор на пол.	Мусор аккуратно оставляется на столе рядом с тарелкой.
Обычный разговор китайцев за столом похож на спор или ссору.	Разговор за столом ведется сдержанно, вполголоса.
Сигнал окончания вечера – подача бульона и риса. К этим блюдам не принято дотрагиваться – это символизирует, что ты сыт.	Сигнал окончания вечера – это подача чая и сладкого. Пустая тарелка – признак того, что еда пришлась по вкусу.
В конце обеда гости и люди в возрасте встают из-за стола первыми, таким образом им оказывают почет.	Гость-мужчина ухаживает за столом за гостьей-женщиной: отодвигает стул, чтобы она могла без затруднений выйти из-за стола.
После ужина в китайском ресторане существует этикетная традиция обязательного характера: громкий спор за право оплатить счет. Это расценивается как проявление уважения к присутствующим.	Счет в ресторане чаще всего оплачивает тот, кто организовал банкет.

Заключение

Данные, полученные в результате проведенного исследования, позволили нам сделать вывод о недостаточном уровне сформированности культурологической составляющей межкультурной компетентности китайских учащихся, что с нашей точки зрения мешает сформировать полноценную картину мира повседневности изучаемого языка.

Мы также пришли к выводу, что с целью снижения уровня культурологических помех [21] и формирования межкультурной коммуникативной компетентности более высокого уровня в процессе обучения китайских студентов русскому языку необходимо уделять большее внимание коммуникативно-поведенческому аспекту сферы общественного питания в содержании обучения, включающему информацию об отношении к еде в русской культуре, о поведении за столом и его вербальной и невербальной составляющей, а

также фоновым знаниям об истории, традициях и правилах гастрономической культуры России. Перспективы данного исследования связаны с созданием обучающей интерактивной платформы «Гастрономическое путешествие во времени», целью которой является знакомство иностранных учащихся с историей и культурой общественного питания в России (на примере Санкт-Петербурга), а также обучение этикетным нормам русского коммуникативного поведения, принятым в данной сфере.

Список источников

1. Баграмова Н. В. Языковая личность с позиции теории билингвизма // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода / отв. ред. Г. А. Баева. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. С.5–20.
2. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин [и др.] ; под ред. А. Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. 182 с.
3. Стернин И. А. Очерк русского коммуникативного поведения. Галле: Изд-во Галле-Виттенбергского университета им. М. Лютера, 1991. 59 с.
4. Стернин И. А. Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып.1. Воронеж: изд-во «Истоки», 2002. 76 с.
5. Русское и финское коммуникативное поведение / Под ред. И. А. Стернина, Н. Турунен, И. П. Лысаковой. Вып. 1. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного технического университета, 2000. 99 с.
6. Стернин И. А., Ларина Т. В., Стернина М. А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж: Истоки, 2003. 185 с.
7. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М.: Флинта: Наука, 2006. 238 с.
8. Стернин И. А., Камбаралиева У. Дж. Теоретические проблемы описания коммуникативного поведения // Коммуникативные исследования: Омский ГУ им. Ф.М. Достоевского. 2018. №2 (16). С. 21–34.
9. Камбаралиева У. Дж. Особенности исследования коммуникативного поведения народов на современном этапе // Вестник Бишкекского Государственного Университета. 2019. №4 (50). С. 65–68.
10. Фурманова В. П., Лаптева И. В. Коммуникативное поведение в межкультурном общении: дискурсивно-интерпретационный анализ // Центр и Периферия. 2020. № 3. С. 4–7
11. Иссерс О. С. Полевое и экспериментальное исследования коммуникативного поведения в свете концепции И. А. Стернина // Коммуникативные исследования. 2022. Т. 9. № 3. С. 547–563.
12. Базарова Т. С., Хинзеева Н. П. Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в иноязычной образовательной среде: моно-

графия. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2018. 190 с.

13. Румянцева Е. В. Опыт изучения речесоведенческих тактик русского коммуникативного поведения на занятиях по РКИ // Избранные труды по филологии и лингводидактике / Лысакова И. П. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. С. 393–395

14. Васильева Г. М., Чепинская М. А., Ван Ц. Коммуникативная сфера общественного питания в языковом сознании китайских студентов: этнокультурные барьеры и помехи // Русистика. 2022. Т. 20. № 3. С. 330–343.

15. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения. М.: Высшая школа, 1989. 159 с.

16. Стернин И. А. Теоретические и прикладные проблемы языкознания: избр. работы. Воронеж: Истоки, 2008. 595 с.

17. Стернин И. А. Контрастивная лингвистика. М.: «Восток-Запад», 2006. 206 с.

18. Чепинская М. А. Объем и структура лексикосемантической группы наименований предприятий общественного питания, выступающей в качестве предмета обучения русскому языку иностранных студентов // Успехи гуманитарных наук. 2020. №11. С. 142–147.

19. Саблина С. Г. Барьеры коммуникации в межкультурной среде // Актуальные проблемы теории коммуникации: сборник научных трудов. / СПб: Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 52–74.

20. Ху Синьюэ Различия в китайских и русских манерах поведения за столом с точки зрения межкультурной коммуникативной перспективы // Культура и цивилизация. 2022. Том 12. № 3А. С. 110–119.

21. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X (№ 1). С. 125–139.

References

1. Bagramova, N. V. (2012). *Yazykovaya lichnost' s pozitsii teorii bilingvizma* [Linguistic Personality from the Standpoint of the Bilingualism Theory]. *Formirovanie bilingval'noi lichnosti na osnove kompetentnostnogo podkhoda*. Otv. red. G. A. Baeva. Pp. 5–20. St. Petersburg, izd-vo St. Peterb. universiteta. (In Russian)

2. *Metodika mezhkul'turnogo obrazovaniya sredstvami russkogo yazyka kak inostrannogo* (2011) [Methodology of Intercultural Education by Means of Russian as a Foreign Language]. A. L. Berdichevskii, I. A. Giniatullin (i dr.) pod red. A. L. Berdichevskii. 182 p. Moscow, Russkii yazyk. Kursy. (In Russian)

3. Sternin, I. A. (1991). *Ocherk russkogo kommunikativnogo povedeniya* [Essay on Russian Communicative Behavior]. 59 p. Galle, izd-vo Halle-Wittenberg University. M. Luther. (In Russian)

4. Sternin, I. A. (2002). *Russkoe i kitaiskoe kommunikativnoe povedenie* [Russian and Chinese Communicative Behavior]. 76 p. Vypusk 1. Voronezh, izd-vo Istoki. (In Russian)

5. *Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie* (2000) [Russian and Finnish Communicative Behavior].

Pod red. I. A. Sternina, N. Turunen, I. P. Lysakovoi. 99 p. Vypusk 1. Voronezh, izd-vo Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. (In Russian)

6. Sternin, I. A., Larina, T. V., Sternina, M. A. (2003). *Ocherk angliiskogo kommunikativnogo povedeniya* [Outline of English Communicative Behavior]. 185 p. Voronezh, Istoki. (In Russian)

7. Prokhorov, Yu. E., Sternin, I. A. (2006). *Russkie: kommunikativnoe povedenie* [Russians: Communicative Behavior]. 238 p. Moscow, Flinta, Nauka. (In Russian)

8. Sternin, I. A., Kambaralieva, U. D. (2018) *Teoreticheskie problemy opisaniya kommunikativnogo povedeniya* [Theoretical Problems of the Description of Communicative Behavior]. *Kommunikativnyye issledovaniya: Omskii GU im. F. M. Dostoyevskogo*. No. 2 (16), pp. 21–34. (In Russian). DOI: 10.25513/2413-6182.2018.2

9. Kambaralieva, U. D. (2019). *Osobennosti issledovaniya kommunikativnogo povedeniya narodov na sovremennom etape* [Peculiarities of the Communicative Behavior of Peoples at the Present Stage]. *Vestnik Bishkekского Gosudarstvennogo Universiteta*. No. 4 (50), pp. 65–68. (In Russian)

10. Furmanova, V. P., Lapteva, I. V. (2020) *Kommunikativnoe povedenie v mezhkul'turnom obshchenii: diskursivno-interpretatsionnyi analiz* [Communicative Behavior in Intercultural Communication: Discursive-Interpretive Analysis]. *Tsentri i Periferiya*. No. 3, pp. 4–7. (In Russian)

11. Issers, O. S. (2022) *Polevoe i eksperimental'noe issledovaniya kommunikativnogo povedeniya v svete kontseptsii I. A. Sternina* [Field and Experimental Studies of Communicative Behavior in the Light of Prof. Sternin's Concept]. *Kommunikativnye issledovaniya (Russia)*. Vol. 9, No. 3, pp. 547–563. DOI: 10.24147/2413-6182.2022.9(3) (In Russian).

12. Bazarova, T. S., Khinzeeva, N. P. (2018). *Formirovanie kommunikativnoi kompetentnosti inostrannykh studentov v inoyazychnoi obrazovatel'noi srede* [Formation of Communicative Competence of Foreign Students in a Foreign Language Educational Environment]. *Monografiya*. 190 p. Ulan-Ude, izd-vo Buryat. gos. un-ta. (In Russian)

13. Romyantseva, E. V. (2021). *Opyt izucheniya reche-povedencheskikh taktik russkogo kommunikativnogo povedeniya na zanyatiyakh po RKI* [Experience in the Study of Speech-Behavioral Tactics of Russian Communicative Behavior in the Classroom of Russian as a Foreign Language]. *Izbrannye trudy po filologii i lingvodidaktike*. I. P. Lysakova. Pp. 393–395. St. Petersburg, izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena. (In Russian)

14. Vasilieva, G. M., Chepinskaya, M. A., Wang Jian (2022). *Kommunikativnaya sfera obshchestvennogo pitaniya v yazykovom soznanii kitaiskikh studentov: etnokul'turnye bar'ery i pomekhi* [The Field of Public Food Service Communication in the Chinese Students' Linguistic Consciousness: Ethnocultural Barriers and Obstacles]. *Rusistika*. Vol. 20, No. 3, pp. 330–343. (In Russian)

15. Formanovskaya, N. I. (1989) *Rechevoi etiket i kul'tura obshcheniya* [Speech Etiquette and Communication Culture]. 159 p. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russian)
16. Sternin, I. A. (2008) *Teoreticheskie i prikladnye problemy yazykoznaniiya: izbr. raboty* [Theoretical and Applied Problems of Linguistics: Selected Works]. 595 p. Voronezh, Istoki. (In Russian)
17. Sternin, I. A. (2006). *Kontrastivnaya lingvistika* [Contrastive Linguistics]. 206 p. Moscow, Vostok-Zapad. (In Russian)
18. Chepinskaya, M. A. (2020). *Ob'em i struktura leksiko-semanticheskoi gruppy naimenovaniy predpriyatii obshchestvennogo pitaniya, vystupayushhei v kachestve predmeta obucheniya russkomu yazyku inostrannykh studentov* [The Volume and Structure of the Lexical-Semantic Group of Public Catering Establishment Names in Teaching Russian to Foreign Students]. *Uspekhy gumanitarnykh nauk*. No. 11, pp. 142–147. (In Russian)
19. Sablina, S. G. (2004). *Bar'ery kommunikatsii v mezhkul'turnoi srede* [Communication Barriers in the Intercultural Environment]. *Aktual'nye problemy teorii kommunikatsii: sbornik nauchnykh trudov*. Pp. 52–74. St. Petersburg, izd-vo SPbGPU. (In Russian)
20. Hu Xinyue (2022). *Razlichiya v kitaiskikh i russkikh manerakh povedeniya za stolom s tochki zreniya mezhkul'turnoi kommunikativnoi perspektivy* [Differences between Chinese and Russian Table Manners from the Perspective of Intercultural Communication]. *Kul'tura and Tsivilizatsiya*. Vol. 12, No. 3 A, pp. 110–119. (In Russian). DOI: 10.34670/AR.2022.18.48.016
21. Sadokhin, A. P. (2007). *Mezhkul'turnaya kompetentnost': ponyatie, struktura, puti formirovaniya* [Intercultural Competence: Concept, Structure, Ways of Formation]. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii*. Vol. X, No. 1, pp. 125–139. (In Russian)

The article was submitted on 10.05.2023
Поступила в редакцию 10.05.2023

Чепинская Марина Александровна,
аспирант,
РГПУ им. А. И. Герцена,
199053, Россия, Санкт-Петербург,
1-я линия В.О., 52.
mg1121984@mail.ru

Chepinskaya Marina Aleksandrovna,
graduate student,
Herzen State Pedagogical University of Russia,
52 Pervaya Liniya, Vasilievsky Ostrov,
St. Petersburg, 199053, Russian Federation.
mg1121984@mail.ru

УДК 37

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-254-260

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

© Ольга Чупрякова, Светлана Сафонова, Динара Рахимова

METHODS AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Ol'ga Chupryakova, Svetlana Safonova, Dinara Rakhimova

The article studies the development of the concept "communicative competence" in the history of linguistics and the Russian language teaching theory and methodology, overviews the basic conceptions devoted to the interpretation of this term and presents the structure of communicative competence found in the works of different researchers. We consider and analyze modern technologies and didactic materials that form students' communication skills. It is proved that communicative competence is multicomponent, it is a set of linguistic, discursive, sociolinguistic, pragmatic, strategic and socio-cultural components. The article deals with the forms and methods that contribute to the development of communicative competence in two forms: oral and written. Of particular interest are innovative technologies, methods and forms of work in the classroom, as their application contributes to the creative development and self-development of students. The formation of the considered communicative competence ensures the development of a person who is able to communicate in different cultural spaces. It is the communicative competence that ensures the development of a creative and competitive personality, in so far as the text activities get more complicated, practical skills are formed, and students familiarize themselves with the spiritual world and culture of the native language with a careful attitude to their own language. It is concluded that the development of communicative competence occurs when the competence and activity approach to learning is implemented.

Keywords: competence, language (linguistic) competence, communicative competence, language knowledge, skills and abilities, oral communication, written communication

Рассмотрено развитие содержания понятия «коммуникативная компетенция» в истории языкознания и теории и методики обучения русскому языку, дан обзор основных концепций ученых к трактовке термина, представлена структура коммуникативной компетенции у разных авторов. Рассмотрены современные технологии и дидактические материалы, формирующие коммуникативные навыки у учащихся. Проанализированы методы и технологии, способствующие формированию коммуникативной компетентности учащихся. Доказано, что коммуникативная компетенция является многокомпонентной и представляет собой совокупность языковой, дискурсивной, социолингвистической, прагматической, стратегической, социокультурной составляющих. В статье выявлены формы и методы, способствующие развитию коммуникативной компетенции в двух направлениях: устной и письменной. Особый интерес представляют инновационные технологии, методы и формы работы на уроке, так как их применение способствует творческому развитию и саморазвитию учеников. Отмечено, что формирование рассматриваемой коммуникативной компетенции обеспечивает развитие личности, которая способна осуществлять коммуникацию в разных культурных пространствах. Именно коммуникативная компетенция обеспечивает развитие творческой и конкурентоспособной личности, так как по мере усложнения работы с текстом происходит формирование практических навыков, приобщение к духовному миру и культуре родного языка, воспитание бережного отношения к языку. Сделан вывод о том, что развитие коммуникативной компетенции происходит в рамках реализации компетентностного и деятельностного подходов к обучению.

Ключевые слова: компетенция, языковая (лингвистическая) компетенция, коммуникативная компетенция, языковые знания, навыки и умения, устная коммуникация, письменная коммуникация

Для цитирования: Чупрякова О.А., Сафонова С.С., Рахимова Д.И. Методы и приемы развития коммуникативной компетенции обучающихся на уроках русского языка // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 254–260. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-254-260

Коммуникативная компетенция является неотъемлемой частью общей культуры личности, а также необходимым навыком в современном обществе, где связи между людьми и информационные потоки становятся все более важными. Коммуникативная компетенция подразумевает знание языка и умение использовать его для эффективного общения, способность понимать и адекватно реагировать на коммуникативные ситуации, умение вести диалог и убеждать собеседника, а также умение работать в коллективе и решать конфликты.

Развитие коммуникативной компетенции обучающихся способствует повышению уровня самооценки и уверенности в себе, улучшению качества общения и уменьшению конфликтов, а также увеличению возможностей для личностного развития и профессионального роста. В современном мире, где все больше информации поступает через различные коммуникационные каналы, умение эффективно коммуницировать становится ключевой компетенцией для успеха в образовании, карьере и личной жизни, поэтому развитие коммуникативной компетенции обучающихся является актуальной задачей, которую следует решать на всех уровнях образования и через призму преподавания различных учебных дисциплин, в том числе на уроках русского языка.

Русский язык – это не только средство общения, но и важный компонент культуры народа, поэтому на уроках русского языка необходимо не только учить правилам грамматики, но и развивать коммуникативные навыки обучающихся. Развитие коммуникативной компетенции на уроках русского языка позволит обучающимся улучшить навыки устной и письменной речи, верно выражать свои мысли и идеи, слушать и понимать собеседника. Одновременно уроки русского языка способствуют формированию социально-культурной компетенции обучающихся, то есть способности достойно вести себя в обществе и уважать культурные традиции других народов, что, безусловно, является результатом адекватно сформированной коммуникативной компетенции. В целом развитие коммуникативной компетенции на уроках русского языка имеет важное значение для формирования у обучающихся не только языковой, но и общекультурной компетенции, которые в совокупности совершенствуют навыки коммуникации, способствуют пониманию и уважению культурных различий, а также готовности к жизни в современном многонациональном и многокультурном обществе.

Важно понимать, что развитие коммуникативной компетенции на уроках русского языка

должно быть осуществлено не только за счет теоретического изучения правил языка, но и практического применения этих знаний в коммуникативных ситуациях. Для этого учителю необходимо использовать различные технологии, методы и приемы, направленные на включение учеников в совместную коммуникативную деятельность. Кроме того, при развитии коммуникативной компетенции на уроках русского языка следует учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, чтобы выбирать наиболее эффективные методы обучения.

На современном этапе развития науки теоретико-методологическая база по проблеме развития коммуникативной компетенции представлена достаточно большим количеством работ ученых. В частности, Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранова, Ф. И. Буслаев, Ю. Н. Караулов и др. исследуют коммуникативную функцию языка и развитие речи. Проблеме развития речи и коммуникации на уроках русского языка посвящены труды Б. Т. Атаджановой, В. И. Стативка. Вопросы реализации компетентного подхода на уроке и во внеурочной деятельности рассмотрены в трудах И. С. Сергеева, В. И. Блинова, И. А. Зимней, В. И. Байденко, Дж. Равен, А. В. Хуторского и др.

Требования к выпускникам школ с точки зрения компетентностной подготовки достаточно высокие: им необходимо демонстрировать адаптивность и успешно выстраивать общение с участниками коммуникативного акта, то есть одной из ведущих является коммуникативная компетенция.

Если обратиться к базовому понятию «компетенция» (от лат. *Competentis* ‘способный’), то мы видим, что термин был предложен американским ученым Н. Хомским в 1965 году. Он говорил о способности, необходимой для осуществления деятельности (ученый в основном говорил о речевой деятельности) [1, с. 15]. Методика на современном этапе понимает компетенцию как набор знаний, умений, навыков, необходимых в обучении языку и служащих развитию личности.

Авторы Б. А. Глухов и А. Н. Щукин говорят о компетенции как о совокупности навыков, знаний и умений, формирующихся в обучении дисциплине, а также сформированной способности человека осуществлять деятельность на основе приобретенных навыков, знаний и умений [2, с. 118].

Г. И. Бубнова и И. В. Морозова определяют компетенцию как способность, которая базируется на знаниях, склонностях человека и его ценностях, что определяет взаимосвязь знаний и си-

туации, а также знаний и действия в решении той или иной образовательной или профессиональной задачи [3, с. 113].

А. В. Хуторской [4, с. 46.] описывает компетенцию как отдельное требование к образованию ученика с точки зрения социума, необходимое для эффективной деятельности в той или иной сфере.

В отечественных трудах коммуникативная компетенция стала предметом исследования начиная с 1976 года, когда на Конгрессе преподавателей языка был введен данный термин в связи с тем, что ученые пришли к выводу: для осуществления эффективного общения, помимо языковых, необходимы социальные знания [5, с. 93].

Рассмотрим несколько вариантов толкования данного понятия. М. Н. Вятютнев определял ее как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; способность классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [6, с. 38].

В словаре по методике преподавания русского языка отмечается, что коммуникативная компетенция обозначает знание языка, а именно его фонетической, лексической, грамматической, стилистической основ, а также культуры речи, владение данными средствами и речевыми механизмами.

Некоторые авторы рассматривают коммуникативную компетенцию как способность осуществлять устное или письменное общение с носителями языка в реальных ситуациях [6]. Л. В. Меркулова дает определение коммуникативной компетенции через процесс осуществления речевого поведения в ситуации общения, через умение определить ситуацию в зависимости от темы, коммуникативных задач, а также в процессе взаимной адаптации [7, с. 201].

Изучая коммуникативную компетенцию, А. В. Хуторской прежде всего говорит о владении знаниями языка и умении соотнести средства языка с ситуацией, о понимании отношений говорящих и учете норм поведения, о совокупности качеств личности и способности использовать необходимые знания и умения с целью осуществления коммуникативной деятельности [4, с. 46].

О. М. Казарцева отмечает: «Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, нужные для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения. Она содержит в себе: знание основных понятий лин-

гвистики речи (речеведческие знания) – стили, типы, способы связи предложений в тексте и т. д.; умения и навыки анализа текста, и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели» [8, с. 10].

Нельзя не вспомнить и традиционный подход к определению компетенции, а именно через термины «знания», «умения» и «навыки», поскольку любая компетенция содержит в себе эти составляющие, а также готовность к коммуникации на психологическом уровне с учетом ценностей и морально-этических установок человека.

Итак, коммуникативная компетенция – это определенная коммуникативная культура, содержащая знание языка, владение речевой деятельностью и умение реагировать в зависимости от ситуации, а также способность выбирать инструменты речи, подходящие коммуникативным ситуациям. Коммуникативная компетенция подразумевает овладение знаниями языка и основами речи и способность осуществлять речевой акт на практике. Данное наполнение сочетается с реализацией целей воспитания личности, активно проявляющей себя социально, поэтому можно утверждать, что коммуникативная компетенция отчасти является культурной компетенцией и способствует формированию творческих и мировоззренческих личностных качеств.

Следовательно, содержание коммуникативной компетенции включает четыре компонента:

- 1) знание теории языка и понимание ее правил, регулирующих использование инструментов речи;
- 2) знание и умение использовать виды речевой деятельности;
- 3) владение речевыми и языковыми умениями;
- 4) умение выбирать необходимое речевое поведение в зависимости от коммуникативной ситуации.

В контексте развития коммуникативной компетенции у обучающихся, одной из задач которой является усвоение норм языка, нельзя не остановиться на целях обучения русскому языку в общеобразовательной школе.

1. Практико-ориентированная цель определяет степень владения учениками знаниями языка и способность работать с информацией, а именно умение изъясняться и излагать идею логично, а также владение технологиями, которые помогают получать знания и информацию.

2. Образовательная цель выражена в употреблении языка для развития личностных качеств. Данная цель может быть достигнута через

работу с текстовым материалом, а также через беседу как личную, так и групповую.

3. Воспитательная цель проявлена в личном отношении ученика к языковой культуре. Через работу с текстовым материалом на занятиях по русскому языку закладывается и формируется ценностно-нравственное отношение к культуре изучаемого языка, развивается позитивное отношение к народу и языку, на котором он говорит.

4. Развивающая цель выражается дуально: через активную деятельность обучающихся для получения информации и через направленное и контролируемое их развитие учителем.

5. Глобально-стратегическая цель выражается в развитии личности в контексте языковых компетенций для осуществления эффективного взаимодействия через коммуникацию с другими людьми в современных условиях глобализации.

Все эти цели ориентированы на развитие коммуникативной компетенции и ее компонентов лингвистической, социокультурной и дискурсивной направленности.

В процессе развития коммуникативной компетенции у обучающихся необходимо учитывать два подхода в обучении: компетентностный, ориентированный на формирование знаний о языке и развитие умений использовать его эффективно в различных ситуациях реального мира, и деятельностный, который лежит в основе формирования коммуникативной компетенции и создает платформу для творческого саморазвития и самостоятельной деятельности учеников. В то же время значимым является и создание оптимальных условий для развития коммуникативной компетенции с учетом психофизиологических и личностных особенностей обучающихся.

На уроках русского языка базовой единицей, формирующей коммуникативную компетенцию, выступает текст. Работая с текстовым материалом, ученик совместно с учителем может достичь:

- 1) овладения текстовой лингвистикой;
- 2) новых возможностей понимания слов, приемов речи, грамматических оборотов, новых форм и конструкций в изъяснении [9, с. 105];
- 3) создания среды для познания языка и литературы;
- 4) успешного выполнения неклассических видов заданий, например, упражнений с использованием персональных карточек, стихосложения и написания стихотворений по памяти, создания миниатюр.

С целью формирования и развития коммуникативной компетенции необходимы такие инструменты, методы и средства на занятии, которые бы способствовали в том числе активизации самостоятельности учащихся. Конечно, на сего-

дняшний день мы можем говорить о том, что инновационные технологии, методы и формы работы на уроке играют важную роль в организации среды, способствующей творческому развитию и саморазвитию учеников. Уже доказана эффективность эвристической технологии, различных интерактивных методов, например диспутов, мозгового штурма и т. д., методов проблемного обучения и прочих.

Далее мы рассмотрим подробнее основные методы и формы работы на занятии, способствующие развитию коммуникативных навыков.

Прежде обратимся к формам и методам, способствующим развитию устной коммуникации.

1. Пересказ.

2. Учебный диалог.

Остановимся на рассмотрении данной формы подробнее. Известно, что диалог подразделяется на информационный и интерпретационный. В первом случае партнер по общению передает другому информацию, во втором – осуществляется взаимодействие с целью обмена идеями и мнениями, а также с целью оценки тех событий и фактов, которые известны обоим партнерам по общению. В зависимости от задачи урока используется тот или иной вид диалога: информационный диалог необходим для передачи новых знаний, интерпретационный диалог, в свою очередь, может быть использован в рамках проверки задания, отработки полученных знаний, резюмирования и т. д. То есть целью интерпретационного диалога является развитие речи в диалоге научного или учебного характера. Более того, в ходе осуществления данного вида диалога происходит рефлексивное осмысление полученной информации и ее использование (в подготовительном диалоге), а также ускорение мыслительных и коммуникативных реакций в изменяющихся условиях беседы (в спонтанном диалоге).

План диалогов может быть организован большим количеством способов: по изученной теме, по материалам для сочинения, по материалам для чтения и аудирования [10, с. 19].

Приведем примеры заданий для подготовки диалогов в рамках пары «ученик – ученик». Учащимся могут даваться следующие задания:

- расскажите однокласснику информацию из параграфа, заданного на дом;
- обсудите с одноклассником условия выполнения упражнения;
- осуществите обмен информацией по параграфам, распределив их между собой;
- поделитесь друг с другом впечатлениями о прочитанной книге, аргументируйте необходимость ее прочтения всеми;

- обсудите и распределите поиск ресурсов, необходимых для выполнения полученного задания.

3. Доклады и сообщения.

Для выполнения данного вида заданий необходимо осуществить подготовку в соответствии со структурой информационного сообщения, а именно: вступление, основная часть, заключение. Необходимо готовить материал в контексте задач каждой из структурной части и ее объема как по времени, так и по контенту. После завершения выступления необходимо организовать рефлексию, предоставив возможность высказаться выступающему, а также слушателям, которые могут предоставить конструктивную обратную связь. Рефлексия может содержать ответы на следующие вопросы:

- удалось ли достичь выступающему цели?
- вызвало ли выступление интерес у слушателей?
- удалось ли выступающему найти контакт со слушателями?
- логично ли был построен доклад выступающего?
- что удалось выступающему сделать лучше всего?
- какие аспекты выступления можно было бы сделать иначе?
- удалось ли выступающему говорить естественно, непринужденно, сообразно ситуации?

4. Ролевые и деловые игры.

Здесь приведем пример двух вариантов ролевых игр для учеников: «Заседание ученого совета» и «Книжное издательство».

5. Научные исследования и проекты, включающие опрос.

6. Дидактические игры, направленные на развитие творческих способностей.

Приведем примеры таких игр:

- «Диктор радио». Необходимо правильно прочитать текстовое сообщение.
- «Редактор газеты». Необходимо откорректировать ошибки в текстовом сообщении.
- «Переводчик». Необходимо заменить встречающиеся иностранные слова русским.
- «Перевертыш». Необходимо заменить в словосочетании основное слово таким образом, чтобы получить метафору.

7. Диспут, обсуждение и дискуссия.

Данные формы, на наш взгляд, являются вариантами организации работы учащихся, на которых они совершенствуют навык аргументации собственного мнения, умения прислушиваться к мнению другого.

8. Ситуативные упражнения.

Ситуативные упражнения способствуют созданию коммуникативных возможностей для учащихся на занятии. Педагог может как самостоятельно придумать задание, так и использовать готовые ситуативные упражнения, предлагаемые в учебнике.

Приведем пример ситуативного упражнения: «Представьте, что вы являетесь экскурсоводом для группы детей 7 лет. Опишите произведение искусства так, чтобы получился яркий, образный рассказ, понятный детям. Запишите сообщение и подготовьтесь к устному выступлению». Данное упражнение способствует развитию критического мышления, развивает готовность к эффективной коммуникации.

9. Выступление в качестве ведущих мероприятий.

10. Тренинг «Эффективная коммуникация».

Тренинги признаны эффективной формой работы, позволяющей развить необходимую компетенцию в активном формате. Развитие коммуникативных навыков происходит в группе как в малой, так и большой, поэтому тренинг может быть эффективным в данном случае, так как «...развитие коммуникативных компетенций может происходить только при активной включенности в систему социальных связей» [11, с. 203]

11. Выступление в качестве рецензентов и оппонентов на защитах исследовательских проектов и научных работ одноклассников.

12. Участие в деятельности театрального кружка.

Далее приведем примеры форм и методов, способствующих развитию письменной коммуникации.

1. Написание сочинений и изложений;
2. Подготовка сообщений и статей в средства массовой информации;
3. Телекоммуникационные тексты, сообщения, проекты [12, с. 85] для публикации в Интернете на форумах, в чатах или по электронной почте.

4. Научные исследования и проекты, в содержании которых предполагается организация анкетирования, письменного опроса или интервью.

Для наглядности представим вышеперечисленные формы и методы в виде схемы (Рисунок 1).

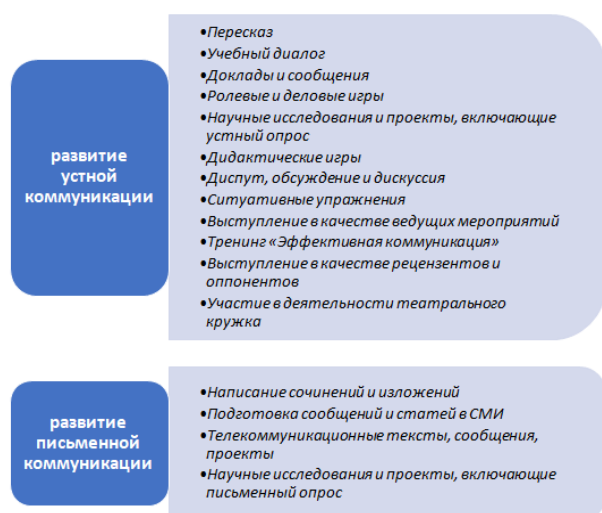


Рисунок 1. Методы и формы работы на занятии, способствующие развитию коммуникативных навыков

Необходимо подчеркнуть, что в формировании коммуникативной компетенции учеников важную роль играет педагог. Теперь он не только носитель информации, его основной целью становится мотивация учеников к тому, чтобы они проявляли инициативу в выполнении заданий. Педагог организует развивающую среду и создает необходимые условия для развития каждым учеником необходимых компетенций с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. В контексте развития коммуникативной компетенции ученик вступает в контакт, учитывает индивидуальные особенности оппонента при разговоре, поддерживает контакт, учитывает этикет общения, активно слушает, проявляет такт и уважение, аргументирует собственную точку зрения, разрешает конфликты.

Таким образом, можно говорить о том, что в контексте развития коммуникативной компетенции педагог достигает несколько целей: практико-ориентированную, образовательную, воспитательную, развивающую, глобально-стратегическую. Они ориентированы на развитие коммуникативной компетенции и ее компонентов лингвистической, социокультурной и дискурсивной направленности.

Развитие коммуникативной компетенции происходит в рамках реализации компетентностного и деятельностного подходов к обучению. Мы рассмотрели формы и методы, способствующие развитию коммуникативной компетенции в двух направлениях: устной и письменной. Особый интерес представляют инновационные технологии, методы и формы работы на уроке, так как их применение способствует творческому развитию и саморазвитию учеников. Формирование и развитие коммуникативной компетенции

происходит еще в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда формируется система взаимоотношений. Подростковый возраст, являясь сенситивным периодом для развития коммуникативной деятельности, представляет собой важный этап, на котором развитие личности напрямую зависит от успешности его прохождения. Юношеский же возраст представляет собой этап, на котором происходит не столько формирование коммуникативных качеств личности, сколько закрепление заложенного на предыдущих возрастных этапах развития и формирование устойчивых паттернов коммуникации.

Формирование коммуникативной компетенции обеспечивает развитие личности, которая способна осуществлять коммуникацию в разных культурных пространствах. Именно коммуникативная компетенция обеспечивает развитие творческой и конкурентоспособной личности, так как по мере усложнения работы с текстом происходит формирование практических навыков, приобщение к духовному миру и культуре родного языка, воспитание бережного отношения к языку.

Список источников

1. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.
2. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993. 371 с.
3. Бубнова Г.И., Морозова И.В. Компетентностный подход: методика оценивания речевой продукции // Вестник Москв. ун-та. Серия 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 2. С. 112–119.
4. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
5. Зияева С.А. Социолнгвистическая компетенция как один из компонентов коммуникативной компетенции // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. 63 междунар. науч.-практ. конф. № 6 (61). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 92–96.
6. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
7. Меркулова Л.В. Проблема речевой компетентности учителя в истории зарубежной педагогики XVI–XIX вв. 2004. № 3. С. 199–206.
8. Казарцева О.Н. Культура речевого общения. Теория и практика обучения: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Флинта, Наука. 1998. 496 с.
9. Дейкина А.Д. Новации в методике преподавания русского языка // Русский язык в школе. 2002. № 3. С. 105.
10. Стативка В.И. Обучение диалогической речи на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2002. № 6. С. 17–23.

11. Бакли Р., Кэйпл Дж. Теория и практика тренинга. СПб: Питер, 2002. 352 с. (Серия «Эффективный тренинг»).

12. Поташкина Ю.А. Обучение русскому языку в школе: концепция. Воронеж, 2001. 146 с.

References

1. Khomskii, N. (1972). *Yazyk i myshlenie* [Language and Thinking]. 122 p. Moscow, izd-vo Mosk. un-ta. (In Russian)

2. Glukhov, B. A., Shchukin, A. N. (1993). *Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Terms of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. 371 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

3. Bubnova, G. I., Morozova, I. V. (2009). *Kompetentnostnyi podkhod: metodika otsenivaniya rechevoi produktsii* [Competence Based Approach: Methods of Evaluation of Speech Production]. Vestnik Moskv. un-ta. Seriya 19, Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. No. 2, pp. 112–119. Moscow. (In Russian)

4. Khutorskoi, A. V. (2007). *Sovremennaya didaktika: ucheb. posobie* [Modern Didactics: A Textbook]. 639 p. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russian)

5. Ziyaeva, S. A. (2016). *Sotsiolingvisticheskaya kompetentsiya kak odin iz komponentov kommunikativnoi kompetentsii* [Sociolinguistic Competence as One of the Components of Communicative Competence]. V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii: sb. st. po mater. 63 mezhdunar. nauch.-

prakt. konf. No. 6(61), pp. 92–96. Novosibirsk, SibAK. (In Russian)

6. Vyatyutnev, M. N. (1977). *Kommunikativnaya napravlennost' obucheniya russkomu iazyku v zarubezhnykh shkolakh* [Communicatively-Oriented Teaching of Russian in Foreign Schools]. Russkii yazyk za rubezhom. No. 6, pp. 38–45. (In Russian)

7. Merkulova, L. V. (2004). *Problema rechevoi kompetentnosti uchitelia v istorii zarubezhnoi pedagogiki XVI–XIX vv.* [The Problem of Teachers' Speech Competence in the History of Foreign Pedagogy of the 16th–19th Centuries]. No. 3, pp. 199–206. (In Russian)

8. Kazartseva, O. N. (1998). *Kul'tura rechevogo obshcheniya. Teoriya i praktika obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov* [Culture of Speech Communication. Theory and Practice of Teaching]. 496 p. Moscow, Flinta, Nauka. (In Russian)

9. Deikina, A. D. (2002). *Novatsii v metodike prepodavaniya russkogo yazyka* [Innovations in the Methodology of Teaching the Russian Language]. Russkii yazyk v shkole. No. 3, p. 105. (In Russian)

10. Stativka, V. I. (2002). *Obuchenie dialogicheskoi rechi na urokakh russkogo yazyka* [Teaching Dialogic Speech in Russian Language Lessons]. RYaSh No. 6, pp. 17–23. (In Russian)

11. Bakli, R., Keipl, Dzh. (2002). *Teoriya i praktika treninga* [Theory and Practice of Training]. (Seriya "Effektivnyi trening"). 352 p. St. Petersburg, Piter. (In Russian)

12. Potashkina, Yu. A. (2001). *Obuchenie russkomu yazyku v shkole: kontseptsiya* [Teaching Russian at School: A Conception]. 146 p. Voronezh. (In Russian)

The article was submitted on 26.03.2023

Поступила в редакцию 26.03.2023

Чупрякова Ольга Анатольевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
bezdna2008@rambler.ru

Сафонова Светлана Сергеевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
prepodss@mail.ru

Рахимова Динара Ирековна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
dinara_dela@mail.ru

Chupryakova Ol'ga Anatol'evna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
bezdna2008@rambler.ru

Safonova Svetlana Sergeevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
prepodss@mail.ru

Rakhimova Dinara Irekovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
dinara_dela@mail.ru

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-261-266

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НЕРОДНОГО

© Зулфия Юсупова, Кабир Закирьянов, Бахтигул Жамолдинова

ON THE ISSUE OF STUDYING PROPER NAMES IN THE LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE

Zulfiya Yusupova, Kabir Zakiryanov, Bakhtygul Zhamoldinova

The article discusses the most effective methodological means of work when teaching proper names in Uzbek schools. It is insufficient to use only the linguistic aspect, presented in the current textbooks of the Russian language, it is important to use the linguoculturological approach in modern schools, since it is necessary to form schoolchildren's cultural competence. The research uses such methods as questionnaires, analyses and generalizations. We prove that the study of proper names in the linguoculturological aspect will contribute to the expansion of the linguistic and cultural outlook of Uzbek schoolchildren. The conducted research confirms the idea that anthroponyms and toponyms require more attention. The list of proper names, proposed by us, made it possible to draw the attention of Uzbek schoolchildren to outstanding figures of Russian science, culture and education. The names of the most famous cities, rivers, and lakes of Russia are also included in our list, which Uzbek schoolchildren got acquainted with in Russian lessons in grades 5-6 during the 2021-2022 academic year. The most effective method of work turned out to be mini-projects about proper names, which were carried out by students during the school year. We believe that the results of our study may be of interest for teaching Russian as a non-native language, as well as for postgraduate and undergraduate students of Russian.

Keywords: Russian, proper names, anthroponyms, toponyms, linguoculturological aspect, Russian as a non-native language, Uzbek schoolchildren, project work

В статье рассматриваются наиболее эффективные методические приемы работы при обучении именам собственным в узбекской школе. При этом отмечается, что недостаточен только лингвистический аспект, который представлен в действующих учебниках русского языка, в современной школе важно использовать лингвокультурологический подход, поскольку необходимо формировать культуроведческую компетенцию школьников. В исследовании использованы такие методы, как анкетирование, анализ, обобщение. Обосновывается, что изучение имен собственных в лингвокультурологическом аспекте будет способствовать расширению лингвострановедческого кругозора узбекских школьников. Проведенное исследование подтверждает мысль о том, что большего внимания требуют к себе антропонимы и топонимы. Предложенный нами список имен собственных позволил обратить внимание узбекских школьников на выдающихся деятелей российской науки, культуры, образования. Названия наиболее известных городов, рек, озер России также вошли в наш список, с которым узбекские школьники познакомились на уроках русского языка в 5-6 классах в течение 2021–2022 учебного года. Наиболее эффективным методом работы оказались мини-проекты об именах собственных, которые выполняли учащиеся в течение учебного года. Считаем, что результаты нашего исследования актуальны для методики преподавания русского языка как неродного, а также для преподавателей и учителей русского языка, аспирантов и магистрантов.

Ключевые слова: русский язык, имена собственные, антропонимы, топонимы, лингвокультурологический аспект, русский язык как неродной, узбекские школьники, проектная работа

Для цитирования: Юсупова З. Ф., Закирьянов К. З., Жамолдинова Б. Н. К вопросу об изучении имен собственных в лингвокультурологическом аспекте на уроках русского языка как неродного // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 261–266. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-261-266

Имена собственные как лексико-грамматическая категория представлены во всех языках. В русском языке имена собственные изучаются с разных сторон, и внимание исследователей к ним не ослабевает. Интерес к лингвокультурологическому аспекту изучения имен собственных связан с тем, что в конце XX века возрастает интерес ученых к проблемам культуры и ее трансляции через языковые единицы [1], [2].

Имена собственные в русском языке, как и в любом другом, относятся к одной из самых активно используемых в устной и письменной речи категории слов. В научной литературе имена собственные (онимы) рассматриваются как лексико-грамматическая категория имен существительных – самой распространенной части речи в русском языке. Исследования, посвященные ономастике русского языка, широко представлены в научной литературе [3], [4], [5], [6], [7]. На современном этапе имена собственные изучены с точки зрения фонетических, морфологических и синтаксических особенностей. Экстралингвистический анализ онимов позволил ученым выявить историю появления объектов, определить, как менялось название и др.

С лингвокультурологической стороны имена собственные (например, антропонимы и топонимы) способны передать культурное содержание, часто «национально-специфическое», «национально-уникальное».

Актуальную с лингвокультурологической точки зрения ономастическую лексику можно рассмотреть по тематическому принципу:

1. История (*Петр I, А. В. Суворов, М. И. Кутузов, В. И. Ленин, И. В. Сталин, Л. И. Брежнев* и др.).
2. Литература (*А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, А. П. Чехов, Л. Н. Толстой* и др.).
3. Музыка и театр (*П. И. Чайковский, М. И. Глинка, Д. Д. Шостакович, Ф. Шаляпин* и др.).
4. Живопись (*И. Е. Репин, И. И. Левитан, И. И. Шишкин* и др.).
5. Ученые (*М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, И. П. Павлов, В. И. Даль, С. И. Ожегов* и др.).
6. Географические объекты (*Россия, Москва, Волга, Байкал, Третьяковская галерея* и др.).

Лингвокультурологический подход позволяет изучать имена собственные (например, антропонимы, топонимы и др.) с точки зрения языковых единиц, которые отражают национальную культуру, морально-духовные ценности, традиции народа – носителя языка. При анализе имен собственных в данном случае большое внимание уделяется культурному компоненту значения их,

описанию культурологической информации, определению места имени в языковой картине мира.

При изучении антропонимов в лингвокультурологическом аспекте обнаруживается в первую очередь наличие нескольких групп личных имен в русском языке. Как известно, в России используется трехчастная модель именования людей – фамилия, имя, отчество. Трехчастное именование людей, как правило, относится к официальным документам (встречается в договорах, паспорте, автобиографии и т. д.).

По имени можно определить, к какому полу относится человек: мужскому (*Семен, Федор, Тимофей, Иван, Александр, Евгений* и др.) или женскому (*Мария, Екатерина, Елизавета, Полина, Варвара, Александра, Евгения* и др.).

Также в русской культуре по отношению к людям можно использовать уменьшительно-ласкательные имена: *Роза – Розочка, Екатерина – Катя, Катенька, Катюша; Евгений – Женя, Женечка; Александр – Саша, Шура* и др. Для тюркской культуры данное явление не характерно, поэтому узбекским школьникам может показаться, что речь идет о разных людях с разными именами.

Принято использовать также прозвища, которые могут характеризовать человека с той или иной стороны: *Иван Хромой, Маргарита Кухарка, Василий Слепой* и др.

Отдельного внимания заслуживают антропонимы, которые функционируют в фольклоре и художественной литературе. Писатели нередко придумывают имена, которые дают яркую характеристику персонажа с той или иной стороны: *Иван-Царевич, Василиса Премудрая, Василиса Прекрасная, Баба Яга, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч, Колобок, Снегурочка, Чернава, Чудо-юдо, Кот-Баюн, Лиса Патрикеевна, Водяной, Леший, Мороз* и др.

Культурологической информацией обладают и топонимы – названия географических объектов. Названия рек, озер, городов в России нередко имеют национальную специфику, такие названия не встречаются в других культурах. Как правило, в топонимах хранится большая культурная информация, отражающая жизнь этноса. Исследователи отмечают многообразие мира топонимов и их культурологическую ценность для любого языка. Процесс номинации может быть связан с традициями этноса, проживающего на данной территории, особенностями климата, ландшафта, рода деятельности и др. Компоненты в составе топонимов могут рассказать многое о происхождении названия. Например, элементы -

град, -стан, -поль, -бург: Волгоград, Татарстан, Башкортостан, Севастополь, Санкт-Петербург, Екатеринбург и др.

Некоторые местности могут быть названы в честь реки, горы, которые находятся недалеко от данной территории: *Томск* (в честь реки Томь), *Пятигорск* (недалеко от горы Пятигорье), *Казань* (река Казанка), *Москва* (река Москва), *Саратов* (от татарского слова *сарытау* – ‘желтая гора’).

По названиям местности можно также определить смысловую связь с исходным словом: *Журавка* (от журавль), *Малиновка* (от малина), *Березовка* (от береза), *Яблочное* (от яблоко) и др.

При описании имен собственных с лингвокультурологической стороны выявляется, как ярко отражаются в них быт и жизнь, история, география, хозяйственная деятельность народа.

Изучение имен собственных в узбекской школе имеет важное практическое значение, поскольку школьники должны не только знать правильное написание имен, но и уметь употреблять, осознавать их роль в современном русском речевом этикете и т. д. В речи узбекских школьников нередко ошибки в употреблении антропонимов и топонимов. Анализ научной и учебно-методической литературы показал, что данный вопрос недостаточно разработан применительно для узбекской школы.

В целом стоит отметить, что теоретические вопросы изучения имен собственных рассматривались современными методистами [8], [9]

При первом знакомстве с именами собственными в начальной школе ставится задача научить правильно произносить и писать их. Орфографический принцип в данном случае становится ведущим. Однако в 5 классе упражнение по правописанию имен собственных можно дополнить культурологической информацией. Например, дополнить информацию о жизни и деятельности известных людей, найти текст о реках, городах, озерах, горах и т. д., показать иллюстративный материал, аудио- и видеоматериалы и т. д.

В начальной школе учащиеся знакомятся с трехчленной системой именования людей, принятой в современной русской культуре: фамилия, имя, отчество: *Пушкин Александр Сергеевич; Толстой Лев Николаевич* и др.

Также в официальных документах часто употребляется двухчленная система именования: имя и фамилия: *Александр Пушкин; Лев Толстой; Александр Блок; Антон Чехов*.

Наряду с антропонимами, школьники знакомятся с топонимами, которые могут им встретиться в различных текстах учебников по географии, истории, литературе и др.

В современной лингвометодической литературе затрагиваются различные вопросы изучения имен собственных, отмечается актуальность проблемы, необходимость использования новых подходов в изучении онимов.

К. В. Святкина пишет об актуальности изучения ономастики в школе. Отмечает, что имена собственные целесообразно было бы изучать не только на уроках русского языка, но и на занятиях кружка как результат интересной лингвокраеведческой работы. При этом рекомендуется обратить внимание на имена собственные с точки зрения семантики, морфемики, словообразования, орфографии, словоизменения. Авторы предлагают также проектные работы, посвященные употреблению имен собственных [9, с. 150].

Например, С. В. Плотникова в своей статье приводит некоторые методические рекомендации изучения имен собственных в культуроведческом аспекте [10, с. 67].

В большей степени нами были проанализированы статьи о методике преподавания русского языка в узбекской школе [11], [12], [13], [14]. Специальных исследований, посвященных изучению имен собственных в лингвокультурологическом аспекте, нами не было обнаружено. Это подтверждает нашу мысль о том, что применительно к изучению имен собственных в узбекской аудитории необходимы методические разработки, которые могли бы использовать учителя русского языка в узбекских школах. В устной речи узбекских школьников нередко ошибки, связанные с неправильным употреблением имен собственных. Считаем, что при их изучении целесообразно отрабатывать не только правильное произношение, правописание, но и обсудить со школьниками, какую информацию о культуре и традициях России они могут узнать. Несомненно, это расширит лингвистический и культуроведческий кругозор узбекских школьников.

Анализ школьных учебников русского языка для 5 и 6 классов дал возможность составить список имен собственных, о которых дается информация, в том числе и культурологическая [15], [16].

В учебниках для узбекской школы встречаются имена собственные:

антропонимы (*Андрей, Иван, Оля, Наташа, Лев Толстой, Петр Чайковский* и др.),
топонимы (*Русь, Россия, Москва, Санкт-Петербург, Владивосток, Оренбург, Волга* и др.),
зоонимы (*Жучка, Шарик*),
названия учреждений (*Эрмитаж, Государственная национальная библиотека* и др.)

Считаем, что с лингвокультурологической стороны список можно дополнить следующими именами собственными:

Сергей Королев, Юрий Гагарин, Валентина Терешкова;

Иван Шишкин, Исаак Левитан;

Михаил Ломоносов, Дмитрий Менделеев, Николай Лобачевский;

Максим Горький, Федор Шаляпин и др.

Москва-река, Нева, Обь, Кама и др.

Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Казанский федеральный университет и др.

В течение учебного года узбекские учащиеся 5-6 классов дополнительно познакомились с предложенными нами именами собственными. Проведенный до эксперимента опрос учащихся показал, что многие не знают или не могут точно сказать, что обозначает тот или иной географический объект, чем запомнился в истории России тот или иной человек.

Поэтому на уроках русского языка проводились мини-исследования с именами собственными: чтение текстов, просмотр видеозаписей, иллюстративного материала, обращение к лингвокультурологическим словарям, например, [17], [18], диктанты, решались кроссворды и т. д. Во внеурочной деятельности учащимся было предложено подготовить мини-проекты, посвященные какому-либо имени собственному, подготовить презентации и выступить на заседаниях кружка в течение учебного года. Вместе с учащимися было обсуждено содержание проектной работы:

1. Имя собственное (обоснование выбора).
2. Справочная информация.
3. Наглядный материал (портрет, репродукции картин, фотографии и т. д.)
4. Иллюстративный материал (пословицы, текст и др.).
5. Что нового я узнал (-а)?

Анкетирование, проведенное в конце учебного года, показало, что учащиеся хорошо ориентируются в мире антропонимов, топонимов в рамках предложенного нами списка. Самостоятельный поиск информации, отбор материала, подготовка выступления и другие виды работ позволили расширить лингвокультурологический кругозор школьников, повысить их интерес к российской культуре, традициям, науке.

Список источников

1. *Халупо О. И.* Имена собственные как отражение лингвокультурной картины мира // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imena-sobstvennye-kak-otrazhenie-lingvokulturnoy-kartiny-mira> (дата обращения: 20.03.2023).
2. *Фаткуллина Ф. Г.* Топонимы как компонент языковой картины мира // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18126> (дата обращения: 20.03.2023).
3. *Бондалетов В. Д.* Русская ономастика: Учебное пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2101 «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1983. 224 с.
4. *Введенская Л. А.* От собственных имен к нарицательным: кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Л. А. Введенская, Н. П. Колесников. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1989. 143 с.
5. Ономастика Поволжья: материалы X Междунар. научной конф, 12–14 сент. 2006 г. / отв. ред. Е. А. Яковлева. Уфа: Издво БГПУ, 2006. 372 с.
6. *Суперанская А. В.* О русских именах / А. В. Суперанская, А. В. Суслова. М.: Азбука, 2010. 304 с.
7. *Суперанская А. В.* Что такое топонимика?: Из истории географических названий. М.: Либроком, 2011. 176 с.
8. *Ковалев Г. Ф.* Изучение ономастики в школе как межпредметная интеграция на уроках русской словесности // Русский язык в школе. 2017. № 12. С. 22–28.
9. *Святина К. В.* Актуальное изучение ономастики в школе / К. В. Святина, Ю. К. Картавая // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. №2 (6). С. 130–131.
10. *Плотникова С. В.* Культуроведческий аспект изучения имен собственных в начальной школе. В сб.: Проблемы филологического образования. Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского; под ред. Л. Г. Черемисиновой. Саратов, 2014. С. 66–73.
11. *Абдуллаева С. Н.* Проблема становления компетентного подхода к обучению русскому языку в школах с узбекским языком обучения // Проблемы современного образования. 2021. № 3 С. 227–234.
12. *Джалилова М. Х.* Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении русского языка в узбекской школе // Вопросы науки и образования. 2018. № 2 (14). С. 57–58.
13. *Джусупов М.* Русские тексты в учебниках по русскому языку и чтению в тюркоязычной республике СНГ (качественные и количественные характеристики) // Русский язык за рубежом. 2019. № 4 (275). С. 80–87.
14. *Махмадиева С. А.* Актуальная проблема обучения русскому языку как неродному в современных условиях образования в узбекских школах // Экономика и социум. 2021. № 9 (88). С. 532–538.

15. Исакжанова З. А. Русский язык как иностранный. 5 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / З. А. Исакжанова, М. К. Шаряева, Т. А. Шорина; под науч. ред. Е. А. Хамраевой. Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. 136 с.

16. Бобоева Д. Р. Русский язык как иностранный. 6 класс: учебник для школ среднего общего образования с узбекским и другими языками обучения / Д. Р. Бобоева, Н. М. Муллаахунова, О. Ю. Рязова; под науч. ред. Е. А. Хамраевой. Ташкент: Республиканский центр образования, 2022. 144 с.

17. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект, 2001. 989 с.

18. Муллағалиева Л. К. Реалии русской культуры: лингвокультурологический словарь: учебное пособие для учащихся средних школ и учителей русского языка / под ред. Л. Г. Саяховой. Уфа: Башкир. ин-т развития образования, 2001. 220 с.

References

1. Khalupo, O. I. (2014). *Imena sobstvennye kak otrazhenie lingvokul'turnoi kartiny mira* [Proper Names as a Reflection of the Linguistic and Cultural Picture of the World]. *Gumanitarnye i sotsial'nye nauki*. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/imenasobstvennye-kak-otrazhenie-lingvokulturnoy-kartiny-mira> (accessed: 20.03.2023). (In Russian)

2. Fatkullina, F. G. (2015). *Toponimy kak komponent yazykovoi kartiny mira* [Toponyms as a Component of the Linguistic Picture of the World]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. No. 1-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=18126> (accessed: 20.03.2023). (In Russian)

3. Bondaletov, V. D. (1983). *Russkaya onomastika* [Russian Onomastics]. *Uchebnoe posobie dlya studentov ped. institutov po spets. No. 2101 "Russkii yazyk i literatura"*. 224 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

4. Vvedenskaya, L. A. (1989). *Ot sobstvennykh imen k naritsatel'nykh* [From Proper Names to Nominal Nouns]. *Kn. dlya uchashchihsya st. klassov sred. shk. L. A. Vvedenskaya, N. P. Kolesnikov. 2-e izd., ispr. i dop.* 143 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

5. *Onomastika Povolzh'ya* [Onomastics of Povolzh'ye]. *Materialy X Mezhdunar. nauchnoi konf.* 12–14 sent. 2006 g. (2006). *Otv. red. E. A. Yakovleva*. 372 p. Ufa, izdvo BGPU. (In Russian)

6. Superanskaya A. V. (2010). *O russkikh imenakh* [About Russian Names]. A. V. Superanskaya, A. V. Suslova. 304 p. Moscow, Azbuka. (In Russian)

7. Superanskaya, A. V. (2011). *Chto takoe toponimika?* [What Is Toponymy?]. *Iz istorii geograficheskikh nazvaniy*. 176 p. Moscow, Librokom. (In Russian)

8. Kovalev, G. F. (2017). *Izuchenie onomastiki v shkole kak mezhpredmetnaya integratsiya na urokakh russkoi slovesnosti* [The Study of Onomastics at School as an Interdisciplinary Integration in the Lessons of Russian Literature]. *Russkii yazyk v shkole*. No. 12, pp. 22–28. (In Russian)

9. Svyatina, K. V. (2015). *Aktual'noe izuchenie onomastiki v shkole* [Actual Study of Onomastics at School]. K. V. Svyatina, Yu. K. Kartavaya. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. No. 2 (6), pp. 130–131. (In Russian)

10. Plotnikova, S. V. (2014). *Kul'turovedcheskii aspekt izucheniya imen sobstvennykh v nachal'noi shkole* [The Cultural Aspect of Studying Proper Names in Elementary School]. *Problemy filologicheskogo obrazovaniya. Saratovskii gosudarstvennyi universitet im. N. G. Chernyshevskogo; pod red. L. G. Cheremisinovoi*. Pp. 66–73. Saratov. (In Russian)

11. Abdullaeva, S. N. (2021). *Problema stanovleniya kompetentnostnogo podhoda k obucheniyu russkomu yazyku v shkolakh s uzbekskim yazykom obucheniya* [The Problem of the Formation of a Competence-Based Approach to Teaching Russian in Schools with the Uzbek Language of Instruction]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. No. 3, pp. 227–234. (In Russian)

12. Dzhalilova, M. H. (2018). *Aktivizatsiya poznavatel'noi deyatel'nosti uchashchihsya pri izuchenii russkogo yazyka v uzbekskoi shkole* [Activation of Students' Cognitive Activity When Learning Russian in Uzbek School]. *Voprosy nauki i obrazovaniya*. No. 2 (14), pp. 57–58. (In Russian)

13. Dzhusupov, M. (2019). *Russkie teksty v uchebnikakh po russkomu yazyku i chteniyu v tyurkoyazychnoi respublike SNG (kachestvennye i kolichestvennye kharakteristiki)* [Russian Texts in Textbooks on the Russian Language and Reading in the Turkic-speaking Republic of the SNG (qualitative and quantitative characteristics)]. *Russkii yazyk za rubezhom*. No. 4 (275), pp. 80–87. (In Russian)

14. Makhmadieva, S. A. (2021). *Aktual'naya problema obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu v sovremennykh usloviyakh obrazovaniya v uzbekskikh shkolakh* [The Current Problem of Teaching Russian as a Non-Native Language in Modern Conditions of Education in Uzbek Schools]. *Ekonomika i sotsium*. No. 9 (88), pp. 532–538. (In Russian)

15. Isakzhanova, Z. A. (2022). *Russkii yazyk kak inostrannyi. 5 klass* [Russian as a Foreign Language. 5th Grade]. *Uchebnik dlya shkol srednego obshhego obrazovaniya s uzbekskim i drugimi yazykami obucheniya*. Z. A. Isakzhanova, M. K. Sharyayeva, T. A. Shorina; pod nauch. red. E. A. Khamraevoi. 136 p. Tashkent, Respublikanskii tsentr obrazovaniya. (In Russian)

16. Boboeva, D. R. (2022). *Russkii yazyk kak inostrannyi. 6 klass* [Russian as a Foreign Language. 6th Grade]. *Uchebnik dlya shkol srednego obshhego obrazovaniya s uzbekskim i drugimi yazykami obucheniya*. D. R. Boboeva, N. M. Mullaakhunova, O. Yu. Ryzova; pod nauch. red. E. A. Khamraevoi. 144 p. Tashkent, Respublikanskii tsentr obrazovaniya. (In Russian)

17. Stepanov, Yu. S. (2001). *Konstanty: slovar' russkoi kul'tury* [Constants: Dictionary of 'Russian Culture']. 2-e izd., ispr. i dop. 989 p. Moscow, Akademicheskii proekt. (In Russian)

18. Mullagaliyeva, L. K. (2001). *Realii russkoi kul'tury: lingvokul'turologicheskii slovar'* [The Realities

of Russian Culture: Linguoculturological Dictionary].
Uchebnoe posobie dlya uchashhihsya srednikh shkol i
uchitelei russkogo yazyka. Pod red. L. G. Sayakhovoi.

220 p. Ufa, Bashkir, in-t razvitiya obrazovaniya. (In Russian)

The article was submitted on 20.03.2023

Поступила в редакцию 20.03.2023

Юсупова Зульфия Фирдинатовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
usupova.z.f@mail.ru

Yusupova Zulfiya Firdinatovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
usupova.z.f@mail.ru

Закирьянов Кабир Закирьянович,
доктор педагогических наук,
профессор,
главный научный сотрудник,
Уфимский университет науки и технологий,
450076, Россия, Уфа,
Заки Валиди, 32.
farni@rambler.ru

Zakiryanov Kabir Zakiryanovich,
Doctor of Pedagogy,
Professor,
Chief Researcher,
Ufa University of Science and Technology,
32 Zaki Walidi Str.,
Ufa, 450076, Russian Federation.
farni@rambler.ru

**Жамолдинова Бахтигул
Нурмухамматовна,**
магистрант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
bnzhamoldinova@stud.kpfu.ru

**Zhamoldinova Bakhtygul
Nurmukhammatovna,**
Master's student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
bnzhamoldinova@stud.kpfu.ru

УДК 37.02

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-267-274

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

© Искандер Ярмакеев, Римма Ахмадуллина, Нелли Валиахметова

EDUCATIONAL POTENTIAL OF DIGITAL STORYTELLING AIMED TO DEVELOP STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCES

Iskander Yarmakeev, Rimma Akhmadullina, Nelly Valiakhmetova

The relevance of the article is based on the significance of studying the possibilities of modern educational technologies used to organize students' project activities in the context of digitalization. The work is devoted to identifying the educational potential of digital storytelling aimed to develop future teachers' professional competencies. Analyzing the theoretical sources on the topic, we highlight the educational functions of this technology and provide examples of the main competency groups, in relation to which it yields positive results. The aim of the presented study is to substantiate the effectiveness of the digital storytelling impact on the development of students' cognitive and information competencies. The article analyzes the educational standard of a master's degree for "Pedagogical Education" to reveal the potential of the technology and identifies the competencies, in which cognitive and information components are most likely to be manifested. We have designed a questionnaire to gauge the effectiveness of this technology. The research methods include the analysis of theoretical sources, generalization and systematization of the key concepts, the survey method and the quantitative data analysis. The practical part of our work was a pilot study, in which students developed and implemented their projects based on digital storytelling. The result of the study was the self-assessment of students' information and cognitive competence development.

Keywords: technology, digital storytelling, information and cognitive competencies

Актуальность статьи обоснована значимостью исследований возможностей современных образовательных технологий для организации проектной деятельности студентов в условиях цифровизации. Работа посвящена выявлению образовательного потенциала технологии цифрового сторителлинга в контексте формирования профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов. Анализируя теоретические источники по исследуемой теме, авторы указали на образовательные функции данной технологии, привели примеры основных групп компетенций, в отношении которых она показывает положительные результаты. Целью представляемого исследования явилось обоснование эффективности влияния цифрового сторителлинга на формирование когнитивных и информационных компетенций студентов. Для раскрытия потенциала технологии был проанализирован образовательный стандарт по направлению «Педагогическое образование» уровня магистратуры; выявлены компетенции, в которых наиболее вероятно проявлялась когнитивная и информационная составляющие, разработана анкета для определения эффективности влияния технологии на их формирование. В качестве методов исследования были применены анализ теоретических источников, обобщение и систематизация ключевых понятий, метод опроса и количественный анализ данных. Практическая часть работы представляла собой пилотажное исследование, в ходе которого студенты разрабатывали и реализовывали проекты на основе цифрового сторителлинга. Итогом исследования стала самооценка студентов развития их информационных и когнитивных компетенций.

Ключевые слова: технология, цифровой сторителлинг, информационные и когнитивные компетенции

Для цитирования: Ярмакеев И.Э., Ахмадуллина Р.М., Валиахметова Н.Р. Образовательный потенциал цифрового сторителлинга для формирования профессиональных компетенций студентов // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. № 2 (72). С. 267–274. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-267-274

Быстро развивающийся социум задает качественно новые требования к уровню профессиональной подготовки специалистов. Это обстоятельство обуславливает необходимость осуществления изменений в современном образовательном процессе вуза прежде всего за счет использования потенциала разнообразных цифровых технологий. Соответствующее требование отражено и в ФГОС ВПО. Уже сложился определенный опыт таких решений – онлайн-курсы, тренажеры, мобильные технологии и др. Это позволяет утверждать, что образование способно гибко адаптироваться к запросам современного информационного общества. Эффективная интеграция педагогических и цифровых технологий, позволяет, с одной стороны, совершенствовать учебный процесс, с другой – учитывать интересы молодого поколения, сформировавшегося в цифровой среде.

Образовательное значение дигитализации образования, по мнению исследователей, проявляется в следующих важных характеристиках: доступность широкого спектра источников информации в сети Интернет и овладение навыками работы с ней; возможность учета индивидуальных образовательных запросов и соответствующей настройки обучения; способность обеспечивать активное взаимодействие субъектов; возможность осваивать информацию через различные каналы восприятия за счет ресурсов мультимедиа.

Среди современных цифровых технологий особую значимость для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста, на наш взгляд, представляет цифровой сторителлинг (digital storytelling).

Сторителлинг (в пер. с англ. «рассказывание историй») получил свое активное применение в маркетинге. Основная идея – с помощью захватывающего сюжета истории побудить слушателя к определенным действиям. В образовании это «эффективная педагогическая технология, которая направлена на разрешение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения посредством создания истории с конкретной структурой и занимательным героем» [1, с. 14].

Особенность digital storytelling – представление истории в цифровом формате с применением мультимедийных инструментов (вербального текста, фотографии, аудио- и видеоматериалов, графики, инфографики, анимации).

Несмотря на то что данная технология достаточно известна и широко используется в области маркетинга, методика ее применения в образовательных целях еще недостаточно разработана.

Цель данного исследования – рассмотреть образовательный потенциал цифрового сторителлинга в аспекте реализации функций по формированию когнитивных и информационных компетенций студентов.

Методологическую базу настоящего исследования составили труды как российских – Е. В. Тихоновой, М. А. Фиминой, А. И. Азевич, Е. Ю. Огурцовой, И. Д. Журавлева, В. Ю. Грушевской и др., так и зарубежных исследователей – (B. Sally, Oto Dudacek, Scott J. Warren, Leila A. Mills, Peggy S. Lisenbee и др.).

В качестве методов исследования были применены анализ теоретических источников, обобщение и систематизация ключевых понятий, метод опроса и количественный анализ данных.

Результаты научных изысканий по рассматриваемой теме позволяют выделить следующие образовательные функции цифрового сторителлинга: формирование информационной культуры и «мультимодальной» грамотности (multimodal literacy); овладение навыками группового и индивидуального проектирования; развитие навыков самостоятельной работы; формирование коммуникативных умений; развитие учебной мотивации обучающихся; освоение навыков решения профессиональных задач.

Исследуя вопрос значимости цифрового сторителлинга для решения педагогических задач, авторы выделяют четыре основные группы компетенций, которые способна сформировать данная технология: а) информационные: умение применять средства ИКТ; умение поиска и обработки информации; умение создавать мультимедийные продукты; работать с изображениями и графикой и звуком; б) когнитивные: умения формулировать и решать учебные задачи; творчески и критически мыслить; организовывать собранную и созданную информацию; умение делать выводы из прочитанного; проявлять внимание к деталям; в) коммуникативные: умение эффективно использовать устную и письменную коммуникацию; работать в сотрудничестве; умение организовать коллективную деятельность; оценивать себя и других; г) научно-исследовательские: умение собирать и отбирать данные; создавать проектные работы; правильно цитировать источники; оформлять ссылки, соблюдая авторские права [2], [3].

Сторителлинг можно рассматривать и как адаптивную педагогическую технологию, позволяющую учесть индивидуальный стиль учебной деятельности. Как результат – более осознанное погружение в материал, эффективное его усвоение.

Особое влияние данная технология оказывает на эмоциональную сферу. По этой причине цифровые истории могут выступать эффективным средством воспитания, рефлексии.

Образовательные возможности сторителлинга обеспечиваются многообразием его видов. В зависимости от того, кто выступает инициатором рассказа, выделяют классический (вербальная или текстовая история излагается преподавателем с целью трансляции знаний) и активный сторителлинг (процесс создания историй обучающиеся осуществляют совместно с преподавателем или самостоятельно). Относительно жанровой принадлежности различают социальный сторителлинг (информация преподносится в разговорном стиле с посылом на рефлексию: «Как бы вы поступили в данной ситуации?»); культурный сторителлинг (истории про нравственность и моральный выбор); загадочный сторителлинг или фэнтези (история, которую трудно проверить на подлинность, но при этом она вызывает сильные эмоции у слушателя); семейный сторителлинг (история на тему родственных связей и традиций) [4].

С позиции возможности использования технических средств выразительности это могут быть: трансмедийное повествование (transmedia storytelling) (история «живет» сразу на нескольких медийных платформах и может освещаться под разным углом), virtual storytelling (история создается с использованием инструментов виртуальной и дополненной реальности), mobile storytelling (сжатый, емкий формат сторителлинга, реализованный с помощью мобильного телефона или планшета), location-based storytelling (данные о местоположении пользователя служат фоном (контекстом) для цифрового повествования), immersive storytelling (создающий эффект «полного погружения» в историю, а также эффект влияния человека на ход дальнейших событий) [5].

Форматы представления цифровых историй и соответствующие для их создания онлайн-ресурсы также отличаются большим разнообразием. Приведем некоторые примеры: рисованное видео (VideoScribe www.sparkol.com, Powtoon www.powtoon.com), анимированный сторителлинг (Powtoon, GoAnimate goanimate.com), миксы и раскадровки (Pixton www.pixton.com), презентации (PowerPoint, Office Mix mix.office.com, Prezi prezi.com, Sway www.sway.com и др.); видеомонтаж (различные видеоредакторы); веб-страница с мультимедийным контентом.

Примерами современных цифровых инструментов повествования являются такие веб-

сервисы, как ZooBurst – позволяет создавать книги в формате 3D pop-up на основе большого количества изображений и инструментов. Авторы могут обмениваться книгами через гиперссылки, размещать их на других сайтах; UtellStory – истории могут создаваться как изображение либо сочетать в себе одновременно видео, аудио и фоновую музыку; ASCI Storyboard Generator – позволяет на основе определенного сценария создавать свою раскадровку, используя различные фоновые фотографии и затем обмениваться творческим опытом с другими авторами; The Art Of Storytelling – с помощью онлайн-коллекции художественного музея пользователи могут создавать свои рассказы и делиться ими в широком доступе; The British Council – ресурс позволяет создавать истории в жанре сказки, ужасов и научной фантастики [6].

Выбор технологии создания цифрового сторителлинга может определяться педагогической задачей, направлением подготовки обучающегося, уровнем его информационных умений, содержанием изучаемого материала и дисциплины в целом.

Технологическими этапами создания цифровой истории являются разработка концепции (определение темы, целей и задач, целевой аудитории); сбор и анализ информации, определение авторской концепции проекта; создание истории с соблюдением всех принципов развития сюжетной линии; раскадровка (подбор элементов визуального и аудиоряда); монтаж; презентация проекта (обсуждение в рабочей группе с целью получения обратной связи); публикация (открытое представление продукта, к примеру, в социальных сетях, на странице онлайн-сервиса и т. д.).

Практическая часть нашей работы представляла собой пилотажное исследование, цель которого заключалась в раскрытии потенциала технологии цифрового сторителлинга в реализации им дидактической функции, а именно изучалось влияние технологии на формирование информационных и когнитивных компетенций. Исследование проходило в Институте филологии и межкультурной коммуникации при Казанском (Приволжском) федеральном университете. В нем участвовали студенты, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование» (уровень – магистратура, профили: «Арт-педагогика и информационные технологии», «Преподавание английского языка в высшей и средней школе», «Иностранные языки в сфере профессиональной коммуникации»). Всего в исследовании было задействовано 53 человека. Потенциал цифрового сторителлинга изучался в процессе освоения

курса «Современные проблемы и инновации в образовании» на протяжении одного семестра.

На первом этапе нами был рассмотрен ФГОС по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» и выделены компетенции, в отношении развития которых предполагалось определить дидактический потенциал технологии сторителлинга.

Учитывая приведенные выше теоретические положения и анализ стандарта, мы выбрали конкретные информационные и когнитивные компетенции и индикаторы их достижения. При этом мы также опирались на общепринятую позицию о том, что сторителлинг представляет собой метод проектной деятельности (Таблица 1).

Таблица 1

Компетенции и индикаторы их достижения

Код и наименование компетенции	Код и наименование индикатора достижения компетенции
ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований	ИОПК 8.1. Разрабатывает педагогический проект/проектирует педагогическое исследование для решения конкретной проблемы
	ИОПК 8.2. Применяет специальные научные знания и результаты исследований в процессе проектирования педагогической деятельности
ПК-1. Способен формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики, в том числе с использованием информационных технологий	ИПК 1.1. Формирует образовательную среду в реализации задач инновационной образовательной политики, в том числе с использованием информационных технологий
	ИПК 1.2. Использует профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики, в том числе с использованием информационных технологий.

Далее в рамках изучения темы «Инновационные педагогические технологии» студенты были ознакомлены с технологией сторителлинга. Рассматривались типы, виды и критерии оценки истории, особое внимание было уделено алгоритму ее построения как сюжетно-связанному рассказу, основанному на принципах драматургии. Мы остановились на активном сторителлинге, который предполагал наличие некоторого первоначально шаблона для сюжета.

В качестве шаблонов для разработки сюжета истории студентам были предложены перспективные направления развития образования, разработанные Агентством стратегических инициатив: прагматизация образования, автоматизация рутинных интеллектуальных операций, новая модель познания, развитие индустрии улучшения когнитивных способностей, рост лидерства Азии в образовании, эпоха глобальных игроков в

образовании, рост значимости глобальных ценностей и др. [7], [8], [9].

В задачу студентов входило создание рассказа, анализ используемой учебно-научной информации, проектирование ситуаций и анализ достижения целей обучения в форме профессиональных знаний по выбранной теме дисциплины «Современные проблемы и инновации в образовании». Обязательным условием для создания проекта являлось использование онлайн-сервисов и программных продуктов. Готовые проекты представлялись как результаты выполнения самостоятельной работы и использовались на практических занятиях в процессе изучения соответствующих вопросов по программе дисциплины. В таблице приведены примеры сюжетов, использованных студентами для проектирования историй в направлении трендов развития инноваций в образовании (Таблица 2).

Таблица 2

Сюжеты историй, разработанные в направлении трендов развития инноваций в образовании

Форматы представления цифровых историй видео, подкасты, комиксы, тексты, квесты	Тренды развития инноваций в образовании	Сюжеты, использованные студентами
	1. Рост лидерства Азии в образовании 2. Рост значимости глобальных ценностей	На заседании Ученого совета одного из ведущих вузов обсуждается проблема деинституционализации образования и конкуренции государственных организаций с частными образовательными структурами. Долгая дискуссия приводит к решению организовать командировку группы молодых преподавателей в Дубаи. Здесь планируется изучить опыт работы образовательного хаба на примере Международного университетского города как агента глобального развития, объединяющего бизнес-школы и технологические университеты. Приехавшие обратно сотрудники выступают с докладом и рассказом о своих приключениях по причине ментальных особенностей жителей страны...
	1. Автоматизация рутинных интеллектуальных операций	Произошел громкий скандал в одной из онлайн-школ по изучению английского языка. Заплатив за обучение ребенка немалую сумму, родители с удивлением узнают, что их интерактивный преподаватель вовсе не человек, а искусственный интеллект. Они требуют объяснений от руководителя школы, который рассказывает, что искусственный интеллект гораздо эффективнее справляется с такими рутинными операциями, как трансляция знаний...
	1. Развитие индустрии улучшения когнитивных способностей	На директорате одного из институтов прозвучала информация о начале конкурса «Студенческий стартап» для магистрантов и аспирантов. Он проводится в связи с федеральным проектом «Платформа университетского технологического предпринимательства». Узнав об этом, студенты решают начать бизнес в направлении индустрии улучшения когнитивных способностей. Но оказывается, что все не так просто, в Казани уже существуют коммерческие организации, реализующие эти идеи: Международная сеть школ ментальной арифметики, Центр скорочтения и развития памяти «МегаМозг» и др. Что же делать? Студенты решают...
	1. Прагматизация образования	На педагогическом совете в одной из общеобразовательных школ директор сообщила коллегам о решении Министерства просвещения ввести новые должности учителей-практиков взамен учителей традиционной направленности, это: организатор проектного обучения, игропедагог, валидатор знаний. Выбор за школой, но необходимо принять решение, кто же нужен школе, и отправить на курсы профессиональной переподготовки. Разгорелась бурная дискуссия...
	1. Новая модель познания	Все образовательное сообщество потрясло известие о том, что студент одного гуманитарного вуза смог написать и защитить диплом с помощью нейросети chatGPT. Чтобы предотвратить подобные инциденты, руководство одного из вузов поручает молодому коллеге разработать программу повышения квалификации для преподавателей. Но в ходе разработки тем программы он сталкивается с проблемой официально признаваемой способности искусственного интеллекта порождать новое знание...

Далее была разработана анкета и проведен опрос, с помощью которого мы попросили магистрантов оценить эффективность влияния технологии сторителлинга на формирование их информационных и когнитивных компетенций. Студентам задали два вопроса закрытого типа и

предложили по 3 варианта ответов. Для оценки влияния на формирование компетенции «Способен формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики, в том числе с использованием ин-

формационных технологий» был задан вопрос: «Оцените эффективность влияния цифрового сторителлинга на развитие Вашей компетенции применять информационные технологии в обучении». Варианты ответов:

1. Технология не повлияла на мой уровень развития компетенции применять информационные технологии в обучении.

2. Технология повлияла незначительно, без нее можно было обойтись.

3. Технология помогла улучшить мои умения и навыки одновременной работы с информацией различного типа: текстовой, звуковой, видео- и графической (Рис. 1).

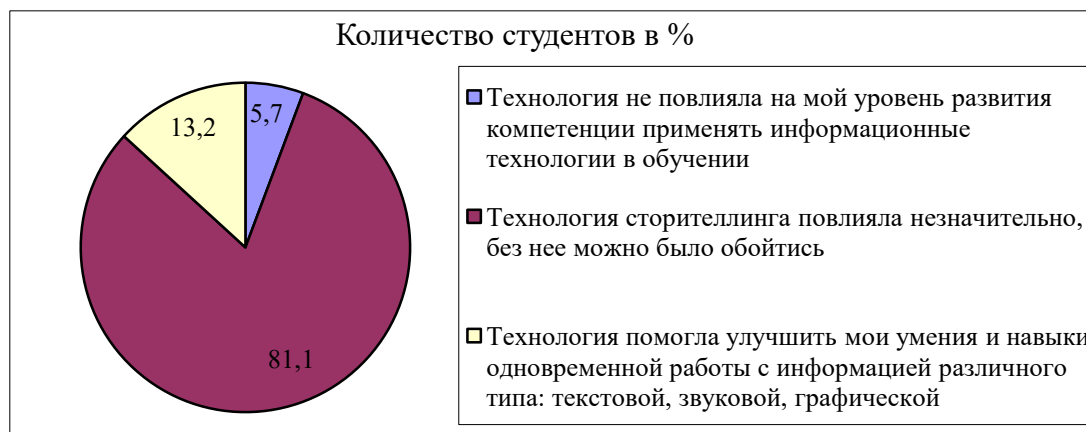


Рис.1 Распределение студентов в зависимости от выбранных ответов на первый вопрос в процентах от общего количества участников

Второй вопрос касался оценки эффективности применения сторителлинга на формирование когнитивной компетенции «Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований». Он звучал: «Эффективна ли технология сторителлинга, использованная для проектирования в цифровом формате для усвоения специальных научных знаний по дисциплине?» Варианты ответов:

1. Результат усвоения специальных научных знаний по дисциплине был бы таким же и при традиционном обучении.

2. Выполнять проект в формате цифровой истории было интереснее, поэтому запомнилось немного больше информации, чем при традиционном варианте обучения.

3. Проектирование истории очень эффективно, поскольку предполагает более глубокий анализ научных знаний по дисциплине, помогает понять возможность их применения на практике (Рис. 2).



Рис. 2 Распределение студентов в зависимости от выбранных ответов на второй вопрос в процентах от общего количества участников

Анализ ответов на первый вопрос показал, что большинство опрошенных, а именно 81% от выборки, считают, что технология сторителлинга лишь незначительно повлияла на их компетенцию применять информационные технологии в обучении. Предполагаем, что это связано с общей тенденцией широкого применения информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. И большинство студентов уже достаточно свободно ими владели до начала обучения по дисциплине «Современные проблемы и инновации в образовании». Совсем другая картина наблюдалась при ответе студентов на второй вопрос по поводу эффективности влияния сторителлинга на усвоение специальных научных знаний по дисциплине. Здесь 31% студентов-магистрантов дали высокую оценку ее результативности.

Таким образом, цифровой сторителлинг можно рассматривать как эффективный инструмент, позволяющий оказать значимое влияние на формирование важнейших профессиональных компетенций будущего специалиста. Мы отмечаем широкие образовательные возможности данной технологии в аспекте решения таких педагогических задач, как формирование когнитивных, проектных, информационных и медиакомпетенций, развитие учебно-познавательного интереса и навыков самостоятельной деятельности.

Список источников

1. Азевич А. И., Рудакова Д. Т. Технологии цифрового сторителлинга в обучении школьников: учеб.-метод. пособие. М.: МГПУ, 2021. 104 с.
2. Горохова Л. А. Технология DIGITAL STORYTELLING (цифровое повествование): социальный и образовательный потенциал // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12. № 4. С. 40–49.
3. Грушевская В. Ю. Применение метода цифрового сторителлинга в проектной деятельности учащихся // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 38–44.
4. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Концепт. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storritelling-kak-pedagogicheskaya-tehnika-konstruirovaniya-uchebnyh-zadach-v-vuze> (дата обращения: 04.03.2023).
5. Назарова О. С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика // Гуманитарная информатика. 2018. № 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-storitelling-kak-sovremennaya-obrazovatel'naya-praktika> (дата обращения: 02.03.2023).
6. Девять бесплатных инструментов для создания цифрового рассказа (Digital Storytelling). URL:

<https://cameralabs.org/7486-9-besplatnykh-instrumentov-dlya-sozdaniya-tsifrovogo-rasskaza-digital-storytelling> (дата обращения: 02.03.2023).

7. Сиагев С. Ю., Науменко Р. А. Осмысление вектора развития процессов глобализации и построения общества 5.0 в форсайт-проекте «Образование 2015–2035» // Методолого-теоретический и технологический ресурс развития информационно-технологической образовательной среды. М.-Караганда: Ваш формат, 2018. С. 151–157.

8. Образовательные экосистемы для общественной трансформации. Доклад Global Education Futures «Образование для сложного мира: зачем, чему и как». Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).

9. Будущее образования: глобальная повестка. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf> (дата обращения: 14.02.2023).

References

1. Azevich, A. I., Rudakova, D. T. (2021). *Tekhnologii tsifrovogo storitellinga v obuchenii shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie* [Technologies of Regular Storytelling in Teaching Schoolchildren]. 104 p. Moscow, MGPU. (In Russian)
2. Gorokhova, L. A. (2016). *Tekhnologiya DIGITAL STORYTELLING (tsifrovoe povestvovanie): sotsial'nyi i obrazovatel'nyi potentsial* [DIGITAL STORYTELLING Technology (Digital Storytelling): Social and Educational Potential]. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie*. T. 12. No. 4, pp. 40–49. (In Russian)
3. Grushevskaya, V. Yu. (2017). *Primenenie metoda tsifrovogo storitellinga v proektnoi deiatel'nosti uchashchikhsia* [Application of the Method of Digital Storytelling in the Project Activities of Students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No. 6, pp. 38–44. (In Russian)
4. Ermolaeva, Zh. E., Lapukhova, O. V. (2016). *Storritelling kak pedagogicheskaya tekhnika konstruirovaniya uchebnykh zadach v vuze* [Storytelling as a Pedagogical Technique for Constructing Educational Tasks at a University]. *Kontsept*. No. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/storritelling-kak-pedagogicheskaya-tehnika-konstruirovaniya-uchebnyh-zadach-v-vuze> (accessed: 04.03.2023). (In Russian)
5. Nazarova, O. S. (2018). *Tsifrovoi storitelling kak sovremennaya obrazovatel'naya praktika* [Digital Storytelling as a Modern Educational Practice]. *Gumanitarnaya informatika*. No. 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-storitelling-kak-sovremennaya-obrazovatel'naya-praktika> (accessed: 02.03.2023). (In Russian)
6. *Deyyat' besplatnykh instrumentov dlya sozdaniya tsifrovogo rasskaza (Digital Storytelling)* [Nine Free Digital Storytelling Tools]. URL: <https://cameralabs.org/7486-9-besplatnykh-instrumentov-dlya-sozdaniya-tsifrovogo-rasskaza-digital-storytelling> (accessed: 02.03.2023). (In Russian)

7. Siagev, S. Yu., Naumenko, R. A. (2018). *Osmyslenie vektora razvitiia protsessov globalizatsii i postroenii obshchestva 5.0 v forsait-proekte "Obrazovanie 2015-2035"* [Understanding the Vector of the Globalization Process Development and Building Society 5.0 in the Foresight Project "Education 2015–2035"]. Metodologo-teoreticheskii i tekhnologicheskii resurs razvitiya informatsionno-tekhnologicheskoi obrazovatel'noi sredy. Pp. 151–157. Moscow, Karaganda, Vash format. (In Russian)

8. *Obrazovatel'nye ekosistemy dlya obshchestvennoi transformatsii. Doklad Global Education Futures "Obrazovanie dlia slozhnogo mira: zachem,*

chemu i kak". Doklad o forume Global Education Leaders' Partnership Moscow. [Educational Ecosystems for Social Transformation. Global Education Futures Report "Education for a Complex World: Why, What and How". Report on the Global Education Leaders' Partnership Moscow Forum]. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/Obrazovanie-dlya-slozhnogo-obshhestva.pdf> (accessed: 14.02.2023). (In Russian)

9. *Budushchee obrazovaniya: global'naya povestka* [The Future of Education: A Global Agenda]. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2019/06/6.-Obrazovanie-do-2035.pdf> (accessed: 14.02.2023). (In Russian)

The article was submitted on 10.05.2023

Поступила в редакцию 10.05.2023

Ярмакеев Искандер Энгелевич,
доктор педагогических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ermakeev@mail.ru

Ахмадуллина Римма Маратовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
akhrimma@mail.ru

Валиахметова Нелли Раисовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
nellyv1975@mail.ru

Yarmakeev Iskander Engelevich,
Doctor of Pedagogy,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ermakeev@mail.ru

Akhmadullina Rimma Maratovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
akhrimma@mail.ru

Valiakhmetova Nelly Raisovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
nellyv1975@mail.ru

ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-275-277

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЕНЫХ КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (К ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА Ч. М. ХАРИСОВОЙ)

© Кабир Закирьянов, Зульфия Юсупова

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE OF KAZAN UNIVERSITY SCIENTISTS (ON THE ANNIVERSARY OF PROF. CH. KHARISOVA)

Kabir Zakiryanov, Zulfiya Yusupova

Для цитирования: Закирьянов К. З., Юсупова З. Ф. Научно-педагогическое наследие ученых Казанского университета (К юбилею профессора Ч. М. Харисовой) // Филология и культура. Philology and Culture. 2023. №2 (72). С. 275–277. DOI: 10.26907/2782-4756-2023-72-2-275-277

Казанский университет может гордиться своими многочисленными выпускниками, которые свою судьбу связали с альма-матер, стали учеными-исследователями в разных научных областях. К ним, несомненно, относится Чулпан Мухаррамовна Харисова.

Автор более 300 научных и учебно-методических трудов, доктор педагогических наук, профессор кафедры татарского языкознания Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета, Чулпан Мухаррамовна – яркий представитель ученых-лингвистов, педагог-наставник. Она более 40 лет посвятила воспитанию молодого поколения филологов и учителей татарского языка.

Профессор Ч. М. Харисова – ученый-просветитель, который в течение многих лет продолжает развивать методику преподавания татарского языка, бережно храня традиции ученых Казанской лингвистической (тюркологической) школы, заложенные выдающимися учеными Каюмом Насыри, М. Х. Курбангалиевым, Р. С. Газизовым, В. Н. Хангилдиным и др., и привносит новые идеи, актуальные для современного состояния татарского языка. Кроме того, Чулпан Мухаррамовна относится к ученым-билингвам, которые в равной степени могут писать научные труды на татарском и русском языках.

Как известно, во многом судьбу ученого определяют его окружение, образование, встреча с людьми, обстоятельства, стремления, жизненный выбор. Чулпан Мухаррамовна, как и многие девушки, мечтала быть филологом, преподавать татарский язык, поэтому поступила учиться на историко-филологический факультет Казанского государственного педагогического института по

специальности «Татарский язык и литература, русский язык и литература». После окончания института, в 1975 году, она вернулась в Больше-Сардыкскую среднюю школу Кукморского района Республики Татарстан и начала работать учителем русского языка и литературы.

С 1979 года научно-педагогическая деятельность Ч. М. Харисовой связана с педагогическим институтом, с кафедрой татарского языкознания, она формировалась как исследователь в окружении таких ученых, как М. З. Закиев, Р. А. Юсупов, З. М. Валиуллина, К. З. Зиннатуллина и др.

В становлении Чулпан Мухаррамовны как лингвиста огромную роль сыграла Л. З. Шакирова – выдающийся ученый в области методики преподавания русского языка в школе и вузе, доктор педагогических наук, профессор, талантливый педагог-наставник, воспитавший не одно поколение учеников. Встреча с Лией Закировой позволила Чулпан Мухаррамовне начать исследование в области теории и методики обучения татарскому языку как неродному. Стоит отметить, что данное направление было для того времени новым и пока недостаточно изученным. В 1996 году она успешно защитила кандидатскую, а в 2002 году докторскую диссертации (13.00.01 и 13.00.02)

Ее научный руководитель и консультант, профессор Л. З. Шакирова неоднократно отмечала и всегда ставила в пример другим аспирантам и докторантам трудоспособность, пунктуальность, организованность Чулпан Мухаррамовны.

После защиты докторской диссертации в течение последующих лет она продолжала активно заниматься исследованиями в области татарского языкознания (см.: [1], [2], [3], [4], [5], [6]).

Более подробно о научно-педагогической деятельности профессора Ч. М. Харисовой написано в публикациях, авторы которых подчеркивают большую роль ученого-юбиляра в разработке проблем обучения татарскому произношению русскоязычных детей, которые остаются актуальными и на сегодняшний день. Предложенные Чулпан Мухаррамовной методические рекомендации нашли свое воплощение в многочисленных учебниках, учебных пособиях для школьников [7].

Не остались без внимания Чулпан Мухаррамовны и научные основы обучения словообразованию и морфологии современного татарского языка. Для студентов и магистрантов были разработаны и изданы курсы лекций, справочные материалы, учебные пособия для самостоятельного изучения [8],[9].

Профессор Ч. М. Харисова успешно руководила аспирантами по теории и методике обучения и воспитания (татарский язык), подготовила нескольких кандидатов наук.

Большого внимания заслуживает деятельность Чулпан Мухаррамовны по разработке и написанию учебников, учебных пособий и учебных словарей для школьников, учителей, студентов [10], [11]. За создание оригинальных учебников и учебно-методических пособий (многие из которых изданы в соавторстве с Ф. Ф. Харисовым) автор награждена Республиканской премией имени Каюма Насыри.

Широко известны в учительских кругах ее учебники и учебно-методические пособия, по которым обучаются татарскому языку школьники в образовательных организациях Республики Татарстан и других регионов России. Более 40 лет Ч. М. Харисова активно участвовала в создании программ, учебников и учебно-методических пособий, в том числе и электронных версий, для татарских и русских школ, многократно переизданных в Татарском книжном издательстве, в издательствах «Магариф», «Магариф-Вакыт», «Хәтер» и др. С каждым переизданием учебно-методические комплексы обновлялись, совершенствовались, в них находили реализацию дидактические, методические принципы, современные технологии обучения, текстоориентированный и лингвокультурологический подходы. Отрадно, что эти издания включены в Реестр учебников Российской Федерации. Также следует отметить, что в течение ряда лет Чулпан Мухаррамовна как опытный наставник была членом экспертной комиссии по оценке учебников и учебных пособий при Министерстве образования и науки РТ.

В стенах Института филологии и межкультурной коммуникации Чулпан Мухаррамовна

щедро делилась своими знаниями со студентами и магистрантами, ее лекции отличались исследовательским характером, теоретические положения иллюстрировались большим количеством примеров. На семинарских и практических занятиях, консультациях она всегда давала студентам возможность высказать свое мнение, которое, безусловно, должно было опираться на глубокое и всестороннее знание изучаемого материала.

Профессор Ч. М. Харисова в течение многих лет была тесно связана с преподавателями и учителями татарского языка и литературы не только образовательных организаций Республики Татарстан, но и Мордовии, Башкортостана.

Ч. М. Харисова вела большую общественную работу: она является одним из исполнителей по реализации Государственной программы «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан на 2014-2020 годы», имеет большой стаж работы в качестве члена жюри Республиканской и Международной олимпиады по татарскому языку, конкурса «Учитель года татарского языка».

Чулпан Мухаррамовна – заслуженный деятель науки Республики Татарстан, заслуженный учитель школы Республики Татарстан, лауреат премии им. Каюма Насыри, награждена знаками «За заслуги в образовании», «Почетный наставник» и Почетными грамотами.

Коллеги, редакция журнала «Филология и культура» поздравляют Чулпан Мухаррамовну со славным юбилеем и желают дальнейших успехов, бодрости духа, воплощения новых идей.

Список источников

1. Казанская лингвистическая школа: Книга первая: Казанская тюркская лингвистическая школа / сост. М. З. Закиев. Казань: Татар. книж. изд-во, 2008. 424 с.
2. Казанская тюркологическая школа: Харисова Чулпан Мухаррамовна. URL: <https://kpfu.ru/philology-culture/ktsh/personalii/harisova-chulpan-muharramovna> (дата обращения: 20.05.2023)
3. Харисова Ч. М. Обучение татарскому произношению в русской школе. М.: Владос, 2001. 422 с.
4. Харисова Ч. М. Татарский язык: теория и практика обучения произношению в русскоязычных школах (начальный этап). СПб: Просвещение, 2001. 167 с.
5. Харисова Ч. М. Рус телендә белем бирү оешмаларында татарча әйтешкә өйрәтүнең лингводидактик аспекты. Монография. Казан: ВЕСТФАЛИКА, 2016. 175 б.
6. Харисов Ф. Ф., Харисова Ч. М., Шакирова Г. Р. Дидактические принципы обучения татарскому языку как неродному // Филология и культура. 2019. № 4(58). С.217–222

7. Шакирова Г. Р., Набиуллина Г. Ш. На пути науки и образования (к 65-летию профессора Ч. М. Харисовой) // Филология и культура. 2018. № 1 (51). С. 256–262.

8. Харисова Ч. М. Хәзерге татар әдәби теле морфологиясеннән лекцияләр. Казан: ТДГРУ. 2006. 148 б.

9. Харисов Ф. Ф., Харисова Ч. М. Татар теле. Кагыйдәләр, күнегүләр. Казан: Магариф, 2007. 95 б.

10. Харисов Ф. Ф., Харисова Ч. М. Мой первый татарский словарь: иллюстрированный татарско-русский словарь / Рекомендован Министерством образования Российской Федерации желающим изучать татарский язык как неродной. Казань: Магариф, 1995. 160 с.

11. Харисов Ф. Ф., Харисова Ч. М. Рәсемле татарча-русча тематик сүзлек / Иллюстрированный татарско-русский словарь. Казань: Татар. кн. изд-во, 2022. 144 б.

References

1. Kazanskaya lingvisticheskaya shkola: Kniga pervaya: Kazanskaya tyurkskaya lingvisticheskaya shkola (2008) [The Kazan Linguistic School: Book One: The Kazan School of Turkic Linguistics]. Comp. M. Z. Zakiev. 424 p. Kazan, Tatar. knizh. izd. (In Russian)

2. Kazanskaya tyurkologicheskaya shkola: Kharisova Chulpan Mukharramovna URL: <https://kpfu.ru/philology-culture/ktsh/personalii/kharisova-chulpan-muharramovna> (accessed: 20.05.2023). (In Russian)

3. Kharisova, Ch. M. (2001). *Obuchenie tatarskomu proiznosheniyu v russkoi shkole* [Teaching Tatar Pronunciation at the Russian School]. 422 p. Moscow, Vlos. (In Russian)

4. Kharisova, Ch. M. (2001). *Tatarskii yazyk: teoriya i praktika obucheniya proiznosheniyu v*

russkoyazychnykh shkolakh (nachal'nyi etap) [The Tatar Language: Theory and Practice of Teaching Pronunciation in Russian-Speaking Schools (Initial Stage)]. 167 p. St. Petersburg, Prosveshchenie. (In Russian)

5. Kharisova, Ch. M. (2016). *Rus telendä belem biry oeshmalarynda tatarcha äiteleshkä öirätynen lingvodidaktik aspekty. Monografiya* [The Linguodidactic Aspect of Teaching Tatar Pronunciation in Russian Educational Institutions. A Monograph]. 175 p. Westphalika. (In Tatar)

6. Kharisov, F. F., Kharisova, Ch. M., Shakirova, G. R. (2019). *Didakticheskie printsipy obucheniya tatarskomu yazyku kak nerodnomu* [Didactic Principles of Teaching Tatar as a Non-Native Language]. Philology and Culture. No. 4(58), pp. 217–222. (In Russian)

7. Shakirova, G. R., Nabiullina, G. Sh. (2018). *Na puti nauki i obrazovaniya (K 65-letiyu professora Ch. M. Kharisovoi)* [On the Path of Science and Education (On the 65th Anniversary of Prof. Ch. M. Kharisova)]. Philology and Culture. No. 1 (51), pp. 256–262. (In Russian)

8. Kharisova, Ch. M. (2006). *Häzerge tatar ädäbi tele morfologiyasennän lektsiyalar* [Lectures on Morphology of the Modern Tatar Literary Language]. 148 p. Kazan, TDGRU. (In Tatar)

9. Kharisov F. F., Kharisova, Ch. M. (2007). *Uchebno metodicheskoe izdanie "Tatar tele. Kagyidälar, kynegyllar"* [Educational and Methodological Publication "The Tatar Language. Rules, Exercises"]. 95 p. Kazan, Magarif. (In Tatar)

10. Kharisov F. F., Kharisova, Ch. M. (1995). *Moi pervyi tatarskii slovar': illyustrirovani tatarsko-russkii slovar'* [My First Tatar Dictionary: An Illustrated Tatar-Russian Dictionary]. 160 p. Kazan, Magarif. (In Russian)

11. Kharisov F. F., Kharisova, Ch. M. (2022). *Räsemle tatarcha-ruscha tematik syzlek* [Illustrated Tatar-Russian Thematic Dictionary]. 144 p. Kazan, Tatar. kn. izd. (In Tatar)

The article was submitted on 23.06.2023
Поступила в редакцию 23.06.2023

Закирьянов Кабир Закирьянович,
доктор педагогических наук,
профессор,
главный научный сотрудник,
Уфимский университет науки и технологий,
450076, Россия, Уфа,
Заки Валиди, 32.
farni@rambler.ru

Юсупова Зулфия Фирдинатовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
Usupova.Z.F@mail.ru

Zakiryanov Kabir Zakiryanovich,
Doctor of Pedagogy,
Professor,
Chief Researcher,
Ufa University of Science and Technology,
32 Zaki Walidi Str.,
Ufa, 450076, Russian Federation.
farni@rambler.ru

Yusupova Zulfiya Firdinatovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
Usupova.Z.F@mail.ru

РУКОВОДСТВО ДЛЯ АВТОРОВ

Общие положения

Научный журнал «Филология и культура. *Philology and Culture*» публикует статьи по следующим разделам:

- филологические науки;
- психологические науки;
- педагогические науки.

Журнал «Филология и культура. *Philology and Culture*» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Основным требованием к публикуемому материалу является соответствие его высоким научным критериям (актуальность, научная новизна и др.). В тексте статей следует отдавать предпочтение ссылкам на публикации последних 15 лет. В журнале печатаются материалы, которые не опубликованы и не переданы в другие редакции.

Все статьи проходят рецензирование. Результаты рецензирования и решение редколлегии о принятии представленной статьи к публикации в журнале «Филология и культура. *Philology and Culture*» сообщаются авторам по электронной почте.

Небольшие исправления стилистического и формального характера вносятся в статью без согласования с авторами. При необходимости более серьезных исправлений правка согласовывается с авторами или статья направляется авторам на доработку.

Рукописи авторам не возвращаются.

Порядок приема и движения рукописи

Редакция журнала принимает статьи исключительно в электронном виде (формат Word, файл типа .doc) на электронный адрес журнала: journal@ifi.kpfu.ru

Научные статьи должны быть объемом от 20 000 до 40 000 знаков (с пробелами).

Аннотация на русском и английском языках должна включать характеристику основной темы, проблемы, стоящие перед автором, цели работы и ее результаты. Не рекомендуется приводить цитаты из текста статьи. Средний объем аннотации от 150 до 250 слов. В тексте аннотации должны быть использованы все ключевые слова (5–7 понятий, терминов и имен собственных).

В конце статьи приводится краткая информация об авторе на русском и английском языках:

- фамилия, имя, отчество (жирным шрифтом),
- научная степень (если есть),
- должность, место работы с указанием почтового адреса, e-mail (данные – 12 кегль, почтовый адрес – 10 кегль).

Образец:

Иванов Петр Александрович,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ivamariak@mail.ru

Ivanov Petr Aleksandrovich,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ivamariak@mail.ru

Художественные тексты, исторические источники должны быть на языке оригинала, при переводе текста указывается автор перевода.

Образец:
(перевод наш. – П. И., М. А.)

Качество иллюстраций должно быть максимальным (не ниже 600 dpi). Иллюстрации прилагаются к статье отдельным файлом в формате jpeg и должны быть с подписями на русском и английском языках, указанием места иллюстрации в статье. Подписи к иллюстрациям дублируются в отдельном файле.

После того как рукопись пройдет двойное «слепое» рецензирование, мнение рецензента сообщается автору.

Анкета статьи должна быть заполнена следующим образом:

ФИО автора / Author
Организация / Organization
Страна / Country
Город / City
E-mail:
Наименование статьи / Title of article
Аннотация / Abstract
Ключевые слова / Keywords

1) Перечень затекстовых библиографических ссылок помещают после основного текста статьи с предшествующими словами «Список источников». Использование слов «Библиографический список», «Библиография» не рекомендуется.

2) В перечень затекстовых библиографических ссылок включают записи только на ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи.

3) Библиографические записи в перечне затекстовых библиографических ссылок нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Для связи с текстом статьи порядковый номер библиографической записи и страницу указывают в квадратных скобках. Сведения разделяют запятой. Пример:

В тексте статьи:

[10, с. 81]

В Списке источников:

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.

4) Пристатейный библиографический список помещают после перечня затекстовых ссылок с предшествующими словами «Библиографический список» (в пристатейный библиографический список включают записи на ресурсы по теме статьи, на которые не даны ссылки).

6) Библиографические записи в пристатейном библиографическом списке нумеруют и располагают в алфавитном порядке.

Библиографический список оформляется следующим образом:

– Список литературы (по центру);

– труды должны быть представлены в алфавитном порядке: сначала указывается литература на русском языке, затем – на иностранном языке (согласно алфавиту английского языка);

– References (по центру);

– транслитерированный список литературы (порядок должен быть изменен согласно алфавиту английского языка).

Просьба оформлять научные статьи по следующему образцу:

Текст научной статьи должен быть оформлен на листе формата А4 по ГОСТ 9327-60, ориентация книжная, шрифт Times New Roman, кегль 14. Межстрочный интервал 1,5.

- Формат MS Word
- Поля: верхнее и нижнее – 2 см, левое и правое – 2 см.
- Абзацный отступ – 1,25.
- Выравнивание текста статьи по ширине.

Межбуквенный интервал – обычный.

Квадратные скобки – на латинской клавиатуре.

Межсловный пробел – в один знак. Пробелы обязательны после всех знаков препинания (включая многоточие), в том числе в сокращениях т. е., т. п., т. д.

Два знака пунктуации подряд пробелом не разделяются, например: М., 1995. В личных именах все элементы разделяются пробелами, например: А. С. Пушкин.

Дефис должен отличаться от тире, например: литературно-художественный (дефис), русская литература конца XIX – начала XX века (тире с пробелами слева и справа, без пробелов – в числах и датах, например: 1960–1970 гг., с. 52–65.

Кавычки в тексте статьи:

- французские («елочки»), внутри цитаты – немецкие („лапки“).

Образец:

«Роман И. С. Тургенева „Отцы и дети“ был опубликован в журнале „Русский вестник“».

– при переводе значения иноязычного слова используют английские одиночные (‘марровские’) кавычки.

Образец:

Критика в комментарии может быть также выражена при помощи лексемы *leider* ‘к сожалению’.

- в тексте на иностранном языке употребляются “английские двойные кавычки”.

Образец:

I. S. Turgenev’s novel “Fathers and Sons” was published in the journal “Russian Messenger”.

Точка, запятая и точка с запятой при слове с надстрочным знаком сноски ставятся после знака сноски.

Римские цифры набираются с помощью латинской клавиатуры.

Буква ё / Ё заменяется буквой е / Е за исключением важных для смысловоразличения контекстов и имен собственных, например: Генрих Бёль.

При наборе не допускается использование стилей, не задаются колонки.

Не допускаются пробелы между абзацами.

Выделения в тексте должны осуществляться по следующим правилам:

Жирный шрифт – для заголовков, подзаголовков.

Разрядка – для смысловых выделений.

Светлый курсив – для коротких примеров.

Образец:

Значение оборота «по сравнению с чем-нибудь» в составе устойчивой конструкции *против / противу прежнего*: «Я думал издерживать втрое против прежнего, вышло вдесятеро...» [Пушкин, т. 8, с. 7–47].

Мелкий шрифт с отбивкой от основного текста (полуторный интервал, кегль 12) – для фрагментов текста.

Образец:

Так, у А. И. Куприна читаем:

«В середине августа, перед рождением молодого месяца, вдруг наступили отвратительные погоды, какие так свойственны северному побережью Черного моря. То по целым суткам тяжело лежал над землею и морем густой туман, и тогда огромная сирена на маяке ревела днем и ночью, точно бешеный бык. То с утра до утра шел не переставая мелкий, как водяная пыль, дождик, превращавший глинистые дороги и тропинки в сплошную густую грязь, в которой увязали надолго возы и экипажи» [Куприн, с. 3].

Порядок оформления статьи

В начале статьи указывается УДК (в левом верхнем углу).

Название статьи – по центру, без отступа, прописными буквами.

Автор (ы): имя, фамилия.

Далее необходимо продублировать название статьи, имя и фамилию автора (или авторов) на английском языке.

Аннотация на английском языке (интервал 1,5; кегль 12).

Ключевые слова на английском языке. Слово *keywords* курсивом. После ключевых слов точка не ставится.

Аналогично – аннотация и ключевые слова на русском языке. После ключевых слов точка не ставится.

Текст статьи.

Список источников.

Библиографический список (если есть).

References. Библиографический список (если есть).

Данные об авторе: на русском языке и английском языках.

Внимание! Обязательны указания на количество страниц в издании и на страницы цитируемых статей.

Ссылки на иностранные источники следуют после русскоязычных.

Для ссылок на электронные ресурсы используют аббревиатуру URL (Uniform resource Locator – унифицированный указатель ресурса) и дату обращения.

Например: URL: <http://www.ruslit.ru> (дата обращения: 12.01.2016).

Список источников оформляется на языке оригинала издания с обязательным указанием места издания, издательства, года, количества страниц.

К статье прикладывается расшифровка использованных сокращений.

Примеры оформления списка литературы:

Список источников

Гринвалд Д. Кассандра // Сюжеты. 1990. № 10. С. 3–103.

Зайцев В. В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: Волгоград, 1999. 48 с.

Ильинская С. Б. Константинос Кавафис. На пути к реализму в поэзии XX века. М.: Наука, 1984. 320 с.

Исаева Е. Две жены Париса // Isaeva.ru: Поэтесса и драматург Елена Исаева, 2015. URL: <http://www.isaeva.ru/plays/wife.html> (дата обращения: 24.02.2015).

Rabassa G. One hundred years of solitude. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2006. 417 p.

References

Grinvald, D. (1990). *Kassandra* [Cassandra]. Siuzhety, No. 10, pp. 3–103. (In Russian)

Ilinskaya, S. B. (1984). *Konstantinos Kavafis. Na puti k realizmu v poesii XX veka* [Constantinos Cavafy. On the Way to Realism in the Poetry of the Twentieth Century]. 320 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

Isaeva, E. (2015). *Dve zheny Parisa* [Two Wives of Paris]. Isaeva.ru: Poe'tessa i dramaturg Elena Isaeva. URL: <http://www.isaeva.ru/plays/wife.html> (accessed: 24.02.2015). (In Russian)

Rabassa, G. (2006). *One Hundred Years of Solitude*. 417 p. New York, Harper Perennial Modern Classics. (In English)

Zaitsev, V. V. (1999). *Teoriia i praktika razvitiia lichnostnoi svobody uhashchikhsia v sisteme nachal'nogo obrazovaniia*: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Theory and Practice of the Learner Personal Freedom Development in Primary Education: Doctoral Thesis Abstract]. Volgograd, 48 p. (In Russian)

Транслитерация текста (пошаговая инструкция)

1. На главной странице сайта <http://translit.net> в строке «Включен» выбираем «русский транслит», вариант BSI (при этом следует делать исключение для имен собственных и названий периодических изданий, которые необходимо транслитерировать в соответствии со сложившейся традицией).

Например:

Вопросы языкознания = Voprosy jazykoznaniiia, а не Voprosy iazykoznaniiia.

2. Копируем из списка литературы данные об источнике (например: *Ильинская С. Б.* Константинос Кавафис. На пути к реализму в поэзии XX века. М.: Наука, 1984. 320 с.), вставляем в поле и нажимаем кнопку «в транслит». Получаем: P'inskaya S. B. Konstantinos Kavafis. Na puti k realizmu v poe'zii XX veka. M.: Nauka, 1984. 320 s.

3. После фамилии автора ставим запятую, затем инициалы.

4. В скобках год издания.

5. После названия книги (дается курсивом) в квадратных скобках даем перевод на английский язык.

6. Количество страниц (на английском).

7. Город (указывается полностью, например: Moscow, Leningrad, Kazan, St. Petersburg).

8. Издательство (без кавычек).

9. В скобках указываем язык оригинала:

На русском – (In Russian)

На татарском – (In Tatar)

На английском – (In English)

На немецком – (In German)

На французском – (In French)

На испанском – (In Spanish)

На китайском – (In Chinese)

На турецком – (In Turkish)

На казахском – (In Kazakh)

На польском – (In Polish)

На чешском – (In Czech)

На башкирском – (In Bashkir)

На чувашском – (In Chuvash)

На хакасском – (In Khakas)

На туркменском – (In Turkmen)

На киргизском – (In Kyrgyz)

На корейском – (In Korean)

На узбекском – (In Uzbek)

На азербайджанском – (In Azerbaijani)

На якутском – (In Yakut)

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на сайте: <http://philology-and-culture.kpfu.ru>

Филология и культура. Philology and Culture

№ 2 (72)

Дата выхода в свет 05.07.2023.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/8. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 32,7.

Тираж 1000 экз. Заказ 18/7.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28

Свободная цена

