ISSN 1811–1629

МИР РУССКОГО СЛОВА

2/2021

НАШ ФОТОРЕПОРТАЖ

Костомаровский форум. 24-28 мая, г. Москва
фотографии взяты с сайта форума kostomarovforum.ru

№ 2
2021

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ
«МИР РУССКОГО СЛОВА»

Выходит ежеквартально

Журнал зарегистрирован Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций 11.09.2000 (свидетельство ПИ № ФС77–30539 от 20.12.2007)

ISSN 1811–1629

http://mirs.ropryal.ru/

THE SCHOLARLY AND METHODOLOGICAL JOURNAL
"THE WORLD OF RUSSIAN WORD"
(Mir russkogo slova)

Comes out quarterly

The journal is registered by the Russian Federation Ministry for Printing, TV and Radio Broadcasting, and Mass-Media Communications at September 11th, 2000 по делам печати, телерадиовещания и средств массовых

ISSN 1811–1629

http://mirs.ropryal.ru/

Учредитель:
Ассоциация преподавателей русского языка и литературы

Издатель:
Издательство Санкт-Петербургского государственного университета

Адрес издателя:
199004, Санкт-Петербург, В. О., 6-я линия, д. 11.

Адрес редакции:
199106, СПб, Большой пр. В.О., д. 80
e-mail: editor@ropryal.ru

Редакционный совет
К. А. Рогова (главный редактор) – д-р филол. наук, проф., почетный проф. СПбГУ
И. З. Белобровцева – д-р филол. наук, проф. Таллинского ун-та
С. И. Богданов – д-р филол. наук, проф., ректор РПГУ им. А. И. Герцена
В. В. Воробьев – д-р филол. наук, член-корр. РАЕН, проф., зав. каф., РУДН
С. Н. Голубев – канд. филол. наук, ген. директор ЗАО "Златоуст"
Л. П. Клобукова – д-р пед. наук, проф., акад. МАНПО, зав. каф., МГУ им. М. В. Ломоносова
Ю. Е. Прохоров – д-р пед. наук, д-р филол. наук, проф. СПбГУ
М. Ю. Сидорова – д-р филол. наук, проф. МГУ им. М. В. Ломоносова
И. Н. Сухих – д-р филол. наук, проф. СПбГУ
В. М. Шаклеин – д-р филол. наук, проф., член-корр. РАЕН, зав. каф.

The Founder:
Association of Teachers of Russian Language and Literature

Publisher:
St. Petersburg State University Publishing House

Publisher's address:
11, 6 Line V.O. St. Petersburg, 199004, Russia

Editorial board's address:
80, Bol'shoy av. V. O., St. Petersburg, 199106, Russia
e-mail: editor@ropryal.ru

Editorial board
K. A. Rogova – editor-in-chief
St. Petersburg State University
I. Z. Belobrovceva
Tallinn University
S. I. Bogdanov
Herzen State Pedagogical University of Russia
V. V. Vorobjov
Peoples' Frendship University of Russia
S. N. Golubev
Zlatous Ltd. company
L. P. Klobukova
Lomonosov Moscow State University
Yu. E. Prokhorov
St. Petersburg State University
M. Yu. Sidorova
Lomonosov Moscow State University
I. N. Sukhikh
St. Petersburg State University
V. M. Shaklein
Peoples' Frendship University of Russia

Подписной индекс в каталоге Агентства «РОСПЕЧАТЬ» — 72396.

По вопросам подписки и доставки журнала за пределами СНГ обращайтесь к нашим дистрибьюторам:

ЗАО НПО «Информ-система»
117447, Россия, г. Москва, Севастопольский пр., 11А; тел. (495) 127-91-47; 129-78-22; факс (495) 124-99-38; info@informsystema.ru

ЗАО «МК-Периодика»
129110, Россия, г. Москва, ул. Гиляровского, 39, тел. (495) 681-91-37; 681-97-63; 681-87-47; факс (495) 681-37-98; export@periodicals.ru

ООО «Информнаука»
125190, г. Москва, ул. Усиевича, 20; тел./факс (495) 152-54-81; тел. 155-43-42, 787-38-73; dla@viniti.ru

ООО «Агентство „Мир прессы"»
127015, г. Москва, а/я 2; тел./факс (495) 787-63-62; 787-34-15; mir_press@mail.ru

ЗАО «СВЕТС ИНФОРМЕЙШЕН СЕРВИС»
125252, г. Москва, ул. Куусинена, д. 21б, Международный центр научной и технической информации; тел. +7 (499) 740-64-10, +7 (499) 198-70-41, +7 (909) 967 0413; info@ru.swets.com

ООО «Агентство „Артос-ГАЛ"»
тел. +7 (495) 788-39-88, +7 (812) 331-89-44

Некоммерческая общественная организация «Ассоциация выпускников советских и российских вузов из Сербии»
тел. +7 (495) 585-63-24

Некоммерческая общественная организация «Общество выпускников советских и российских вузов из Черногории»
тел. +7 (495) 585-63-24; ruskistudenticg@yahoo.com

Тираж 400 экз.

Цена свободная

Адрес типографии:
199034, С.-Петербург, Менделеевская линия, д. 5.

Журнал включен в:

– перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (с 2007 года);

– российский индекс научного цитирования (РИНЦ) и представлен в Научной электронной библиотеке;

– научную электронную библиотеку "КиберЛенинка"

The journal is included into

– Russian Science Citation Index (RSCI), and is represented in Scientific Electronic Library (elibrary.ru)

– Scientific Electronic Library CyberLeninka

АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ «РОПРЯЛ»

ЗАТРАТЫ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА ЧАСТИЧНО ПОКРЫТЫ ЗА СЧЕТ ПОЖЕРТВОВАНИЯ ФОНДА «РУССКИЙ МИР»

ФОНД РУССКИЙ МИР

№ 2
2021

В НОМЕРЕ CONTENTS

Главный редактор:
К. А. Рогова —
д-р филол. наук, проф., почетный проф. СПбГУ

Зам. главного редактора:
С. А. Кузнецов —
д-р филол. наук, проф.

Редактор:
Д. А. Щукина —
д-р филол. наук, проф.

Редактор:
А. С. Иванова —
канд. педагог. наук, доцент

Перевод:
А. Д. Степанов —
д-р филол. наук, проф.

Выпускающий редактор:
М. М. Ровинская

[ЛИНГВИСТИКА] [LINGUISTICS]

4 В. В. Красных, Лу Цзыи
Коннотативный аспект значения некоторых глагольных фразеологических единиц с абстрактным именем *мысль* в современном русском языке
Victoria V. Krasnykh , Lu Ziyi
Connotative Aspect of the Meaning of some Verbal Phaseological Units with the Abstract Name *Thought* in Modern Russian Language

13 М. Ю. Сидорова, М. Д. Агапкин
«Думать и говорить, как ученые»: диагностика уровня сформированности научных понятий посредством лингвистического эксперимента (на примере общей и неорганической химии)
Marina Iu. Sidorova, Mikhail D. Agapkin
"To Think and to Speak Like Scientists": Diagnostics of the Level of Formation of Scientific Concepts by Means of Linguistic Experiment (on the Example of General and Inorganic Chemistry)

25 Т. Л. Каминская
Феминизм как модный медиадискурс: речевой аспект
Tatiana L. Kaminskaya
Feminism as a Fashionable Mediascourse: Speech Aspect

36 Е. В. Соколова
Колумнистика М. Кучерской: лингвостилистические и структурные особенности
Elena V. Sokolova
Maya Kucherskaya's Columns: Linguistic, Stylistic and Structural Features

45 Т. С. Сулимова, Е. Я. Шклярук
Об особенностях совместного употребления единиц *такой* и *чисто* в русской устной речи
Tatiana S. Sulimova, Ekaterina Ia. Shkliaruk
The Features of Joint Use of Units *Takoy* and *Chisto* in Russian Oral Speech

53 Сунь Сяоли
Самый как слово-интенсификатор в современном русском языке: модели употребления
Sun Xiaoli
Samyj as a Word-Intensifier in the Modern Russian Language: Usage Models

[ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА] [LANGUAGE AND LITERATURE]

61 А. В. Спиридонов
Окказионализмы как языковое средство характеристики эпохи «застоя» в романе В. Аксенова «Скажи изюм»
Alexandr V. Spiridonov
Occasionalisms as a Linguistic Means of "Stagnation Era" Characterization in the Novel "Say Cheese" ("Skazhi Izyum") by Vasily Aksyonov

68 Исянь Чжан
Даосизм как константа в творчестве В. Пелевина

Yixian Zhang
Taoism as a Constant in the Victor Pelevin's Works

[МЕТОДИКА]

[METHODOLOGY]

74 В. М. Шаклеин, С. А. Дерябина, М. А. Карелова, С. С. Микова, И. И. Митрофанова
Лингвометодический потенциал текстов о еде в обучении РКИ (уровень B2)

Viktor M. Shaklein, Svetlana A. Deriabina, Mariia A. Karelova, Svetlana S. Mikova, Irina I. Mitrofanova
Linguistic and Methodic Potential of Food Texts in Teaching Russian as a Foreign Language (Level B2)

80 Т. С. Веселовская, О. Ф. Купрещенко
Интерактивность как свойство цифрового учебного текста и ее дидактический потенциал

Tatiana S. Veselovskaia, Olga F. Kupreshchenko
Interactivity as a Property of Digital Educational Text and its Didactic Potential

88 В. Ю. Макарова
Когнитивный подход в обучении русскому языку (на примере работы с поэтическим текстом)

Victoria Iu. Makarova
Cognitive Approach in Teaching Russian Language (on the Example of Working with Poetic Text)

98 З. Ф. Юсупова
Основы функционально-семантического направления в лингвистике в их отношении к преподаванию русского языка как содержание проблемного семинара для магистрантов

Zulfiia F. Iusupova
Fundamentals of Functional-Semantic Direction in Linguistics in their Relation to Teaching Russian Language as the Content of a Problematic Seminar for Master's Degree Students

[РЕЦЕНЗИИ]

[REVIEWS]

105 Ян Минтянь
Издание "Большого толкового словаря русского языка" в Китае
Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка, Пекин, 2020. С. 1481.

Ian Mitian'
Publication of the "Big Explanatory Dictionary of the Russian Language" in China
Kuznetsov, S. A. Big Explanatory Dictionary of the Russian Language. Beijing, 2020. 1481 p.

[ЯЗЫК И КУЛЬТУРА]

[LANGUAGE AND CULTURE]

111 И. Э. Ярмакеев, Р. Ф. Мухаметшина
Филология в Казанском федеральном университете: прошлое — настоящее — будущее

Iskander E. Iarmakeev, Rezeda F. Mukhametshina
Philology at Kazan Federal University: Past — Present — Future

В. В. Красных,
Лу Цзыи

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-4-12

КОННОТАТИВНЫЙ АСПЕКТ ЗНАЧЕНИЯ НЕКОТОРЫХ ГЛАГОЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С АБСТРАКТНЫМ ИМЕНЕМ *МЫСЛЬ* В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

VICTORIA V. KRASNYKH , LU ZIYI

CONNOTATIVE ASPECT OF THE MEANING OF SOME VERBAL PHASEOLOGICAL UNITS WITH THE ABSTRACT NAME *THOUGHT* IN MODERN RUSSIAN LANGUAGE

Виктория Владимировна Красных

Доктор филол. наук, доцент, профессор

▸ victoryvk@gmail.com
МГУ им. М. В. Ломоносова
119991, Москва, Ленинские горы, ГСП-1

Лу Цзыи

Аспирантка, старший преподаватель

▸ 24956006@qq.com

МГУ им. М. В. Ломоносова
119991, Москва, Ленинские горы, ГСП-1
Хэйлунцзянский университет, КНР
150086 Хейлунцзянь, Харбин, р-н Наньгань, ул. Сюэфу, 74

Victoria V. Krasnykh
Doctor of Philology, Docent, Professor
Lomonosov Moscow State University;
119992, Moscow, Leninskie Gory

Lu Ziyi
Lomonosov Moscow State University
119992, Moscow, Leninskie Gory, MSU, 1
Humanities Heilongjiang University,
74 Xuefu Rd, Nangang, Harbin, Heilongjiang, 150086, China

Данная статья посвящена анализу коннотативного (в понимании В. Н. Телия) аспекта значения ряда фразеологических единиц (ФЕ), включающих в себя абстрактное имя *мысль*. Фразеологизм понимается вслед за В. Н. Телия в широком смысле — как сочетание слов, обладающее устойчивостью, воспроизводимостью, идиоматичностью. В рассматриваемых ФЕ *мысль* выполняет функцию субъекта действия, а предикат выражен глаголами движения *бродить, идти, бежать, разбегаться, посещать, лезть*. При анализе использовался лингвокультурологический подход, разработанный В. Н. Телия и представленный в «Большом фразеологическом словаре русского языка», созданном под ее руководством. Данный подход позволяет выявить и продемонстрировать «функционально значимые для культуры смыслы» (В. Н. Телия), к которым апеллируют коммуниканты в процессе общения и которые, с одной стороны, отражают, с другой — обусловливают символическую природу культуры (по Ю. М. Лотману), т. е. являются «открытыми» для своих и «закрытыми» для чужих. Новизна данной статьи предопределяется указанным подходом к материалу, который ранее в таком виде не подвергался системному анализу. На основе проведенного исследования представляется возможным сделать выводы о том, что в указанных ФЕ *мысль* осмысляется как живое существо, не зависящее от воли человека, обитающее либо в его мыслительном пространстве, либо вне его и способное свободно пересекать границу между внутренним и внешним мирами. Проанализированные ФЕ соотносятся с разными кодами культуры и отображают стереотипное представление о мыслительной деятельности и внутренних размышлениях как о неподконтрольных человеку процессах. Рассмотрение русских ФЕ на фоне их китайских аналогов позволило высказать предположение, что, несмотря на выявленные различия образных оснований русских и китайских единиц, понимание русских ФЕ в целом не вызовет трудности у носителей китайского языка. Перспективным представляется дальнейшее системное лингвокультурологическое изучение и описание аналогичного материала в целях выявления основных устойчивых, характерных признаков и свойств *мысли*, закрепленных во фразеологическом составе русского языка.

Ключевые слова: фразеологизм; мысль; лингвокультурологический анализ; код культуры; стереотипное представление.

The aim of the article is to analyze the connotative (in the sense of Veronica N. Teliya) aspect in the meaning of a number of phraseological units (PUs), including the abstract name

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14148

'thought'. In the wake of V.N. Teliya, the authors understand phraseologism in a broad sense, as a combination of words that is stable, reproducible and idiomatic. In the PUs under consideration, 'thought' performs the function of the subject of action, and the predicate is expressed by such verbs of movement as 'to wander', 'to walk', 'to run', 'to scatter', 'to visit', 'to creep into'. In the analysis, the authors used the linguoculturological approach developed by Teliya and presented in "The Big Phraseological Dictionary of the Russian Language", created under her leadership. The given approach makes it possible to identify and demonstrate "meanings that are functionally significant for culture" (Teliya), to which communicants appeal to in the process of communication. These meanings, on the one hand, reflect the symbolic nature of culture (in the sense of Yuri M. Lotman), and on the other hand, specify this nature, i.e. they are "open" for "ours" and "closed" for "others". The novelty of the article is predetermined by the aforementioned approach to the material, which has not previously been subjected to such a systemic analysis. On the basis of the study, it seems possible to conclude that in aforementioned PUs 'thought' is conceptualized as a living being that does not depend on the will of a person, living either in his mental space or outside it and able to freely cross the borders between the inner and outer worlds. The analyzed PUs correspond to different culture codes and reflect the stereotypical idea of mental activity and inner reflections as processes beyond the human control. Consideration of Russian PUs against the background of their Chinese "counterparts" made it possible to suggest that, despite the identified differences in figurative bases of Russian and Chinese units, understanding Russian PUs as a whole will not be difficult for Chinese speakers. Further systemic linguoculturological study and description of similar material in order to identify the main stable characteristic features and properties of thought, fixed in the phraseology of the Russian language, seems promising.

Key words: phraseological unit; thought; linguoculturological analysis; culture code; stereotyped representation.

Введение

Фразеология в России, как отмечала В. Н. Телия, возникла не на пустом месте: многие ученые в своих трудах рассматривали семантические или грамматические особенности устойчивых сочетаний слов [Телия 1996: 11].

Н. М. Шанский в работе «Фразеология современного русского языка» пишет: «Кроме отдельных слов в современном русском литературном языке в качестве особых лингвистических единиц употребляются и более сложные образования, называемые обычно фразеологическими оборотами, или фразеологизмами» [Шанский 2015: 24].

Под фразеологизмом мы понимаем, следуя за В. Н. Телия, сочетания слов, которые относятся к номинативным единицам языка, обладают полной или частичной идиоматичностью, устойчивостью, а также в той или иной степени воспроизводимостью [Телия 1996: 56].

По мнению И. А. Федорова, фразеологизмы, в отличие от слов, обладают фразеологическим значением, состоящим из метафорически, метонимически или сравнительно образного представления, через которое называется денотат и дается его коннотативная характеристика в сигнификате [Федоров 1980: 15]. При этом, как полагает М. Л. Ковшова, изучение фразеологизмов развивается по следующему пути: от исследования номинативной функции фразеологизмов и их образной внутренней формы к когнитивно-интерпретационной парадигме и новому, лингвокультурологическому, этапу [Ковшова 2016: 13].

Состав и структура коннотации в целом могут быть в условной форме представлены как суждения о ценности или социально-речевой уместности или неуместности как самого обозначаемого, так и формы его выражения, и как выражение того или иного чувства-отношения, мотивом для которого может быть любое ассоциативное представление об обозначаемом [Телия 1996: 107].

В данной статье при рассмотрении фразеологизмов принят лингвокультурологический метод исследования и лексикографического описания, разработанный В. Н. Телия и ее последователями в «Большом фразеологическом словаре русского языка» (2017). Для нашего анализа мы выбрали фразеологизмы, представленные в Национальном корпусе русского языка (https://ruscorpora.ru/new/), содержащие абстрактный субстантив *мысль*, выполняющий функцию субъекта действия, и глаголы движения *бродить*, *идти*, *бежать*, *разбегаться*, *посещать*, *лезть*.

Анализ ФЕ с субстантивом *мысль*

мысль бродит [в голове]*кого, у кого*

Идея медленно и бессистемно движется [в голове]. *Имеется в виду, что* суждение, соображение (*X*) перемещается в сознании человека, группы лиц (*Y*) или вне его в разных направлениях с низкой активностью. *X бродит в голове Y-а.* **Неформ.**

У кого-то **бродит в голове мысль** о создании Северных Соединенных Штатов, включая всю Си-

бирь, Якутию, Чукотку. [Четыреста лет в составе России // «Жизнь национальностей», 2004.06.16] Какая-то **мысль бродила** в нем, неопределенная и оттого тревожащая, и не давала ему покоя. [А. А. Олейников. Велькино детство (2007)] Точнее, **мысль в голове бродила** одна: что же я наделал? [Ю. Мамаев. Через партию и комсомол // «Дело» (Самара), 2002.04.11] Ну так и скажи мне, какая **мысль бродила** у тебя **в голове**, пока ты разглядывал меня со своих четверенек. [Д. Сабитова. Цирк в шкатулке (2007)] Сидишь один в кабинете, **мысли бродят**, как овцы по лугу, травку щиплют, и вдруг ощущаешь на себе взгляд. [Э. Володарский. Дневник самоубийцы (1997)] Работал себе, а **мысли бродили** вдалеке от этих мест. [К. Арутюнова. Дочери Евы // «Сибирские огни», 2013] Его **мысли бродили** между женою Никифорова и Ириной, которую он увидит через сорок минут. [Ю. В. Трифонов. Время и место (1980)] С полчаса Чубарев сидел, откинувшись на жесткую спинку дивана, в полудреме свесив с подлокотника руку с погасшей папиросой; какие-то неясные, путаные **мысли бродили** в нем; он на секунду вспоминал Брюханова, разговор с ним; интересный человек, подумал он, нужно будет сойтись с ним как-нибудь поближе. [П. Л. Проскурин. Судьба. Книга первая. Адамов корень (1993)] Что-то здесь не так. Именно такие **мысли бродили в головах** многих, кто наблюдал, как две Ferrari обходили самых грозных своих соперников, словно кегли на учебной площадке <…>. [Б. Мурадов. Гран При Малайзии: дым над водой // «Формула», 2001.05.15] Я не знаю, какие **мысли бродили в головах** моих друзей, но сам я после непродолжительных раздумий склонился к короткой дороге, так как перед возможностью ускорить момент сдирания с себя насквозь промокшей одежды устоять было трудно. [Б. Левин. Блуждающие огни (1995)]

Образ фразеологизма восходит к одной из древнейших форм осознания мира человеком — анимистической, олицетворяющей мысль и приписывающей продукту мышления способность передвигаться самостоятельно.

Компонент ФЕ *мысль* соотносится с антропным (собственно человеческим) кодом культуры, глагольный компонент *бродить* — с акциональным (деятельностным), компонент *голова* — с соматическим (телесным) кодом культуры, а в сочетании с предлогом *в* + пред. пад. — с пространственным. Фразеологизм в целом соотносится с антропным, а с учетом оппозиции — с пространственным кодами культуры.

Образ ФЕ содержит метафору, уподобляющую *мысль* живому существу, которое имеет способность к самостоятельномупередвижению как в пределах интеллектуального пространства человека, так и вне его, и, как правило, без определенной цели, не придерживаясь определенного направления. При этом ее движение воспринимается как спокойное, размеренное, медленное и не зависящее от воли человека, что свидетельствует о низкой степени интеллектуальной активности самого человека.

Фразеологизм в целом выступает в роли стереотипного представления о неактивной бессистемной интеллектуальной деятельности человека.

Образных аналогов данной русской ФЕ в китайской лингвокультуре на сегодня не обнаружено. Некоторым семантическим эквивалентом является выражение 头脑里模糊地出现…想法 (*букв.* ‘нечетко появляется какая-л. мысль / идея в голове’), которое соотносится с антропным и пространственным кодами культуры. Несмотря на несоответствие образу русской ФЕ, думается, понимание русского фразеологизма не будет вызывать трудности у носителей китайского языка.

мысль идет *кого,чья*

Идея продолжает развиваться. *Имеется в виду, что* суждение, соображение (*X*) человека, группы лиц (*Y*) не останавливается в своем развитии, продвигается по определенному пути. *При этом может подразумеваться, что* течение и поступательное движение размышлений является логичным, последовательным. *X идет*. **Реч. стандарт.**

Но стальной поступью, шаг за шагом, **идет** главная **мысль**. [Д. Гранин. Зубр (1987)] Отсюда его мысль о связях между предметами и о необходимости переходов от отношения «знак — действительность» к отношению «действительность — знак». Мне думается, что **мысль идет** не в том направлении. И отсюда путь совсем к другой проблеме. [Д. Б. Эльконин. Выдержки из научных дневников // «Вопросы психологии», 2004.02.10] Алексеев заметно хмелел; он был в том драгоценном состоянии, когда еще чуть-чуть — и начнет заплетаться язык, но пока **мысль идет** легко

и высказывается ясно. [Д. Быков. Орфография (2002)] Такой недостижимой мне кажется сейчас Москва. А что если такими виньетками годами **шла мысль** Пастернака, пока он не нашел для себя новый способ думать, которым и воспользовался в «Докторе Живаго»? [Н. Н. Берберова. Курсив мой (1960–1966)] Он был уверен, что Глухов ответит. Его **мысль шла** параллельно мыслям Малянова — только он не боялся. [В. Рыбаков. Трудно стать Богом (1996)] Если бы не эта концовка, повесть была очередной вариацией известного анекдота об отложенной дуэли, а выстрел Сильвио в картину воспринимался бы как аккордная точка, завершающая анекдот. Но пушкинская **мысль шла** другим путём. Он ведёт своего героя не к концу, а к перепутью и ставит его перед выбором нового пути. [В.С. Парсамов. «Европа — Россия» в творческом сознании А.С. Пушкина 1830 г. («Маленькие трагедии» — «Повести Белкина») // «Волга», 1999] Разумеется, его средневековую экзегезу, вносящую понятия, не свойственные библейской древности, не следует принимать буквально. И все же представляется, что его **мысль шла** в направлении, не вполне ложном. Все новые и новые упоминания «жены чуждой» в Книге Притчей немедленно сопровождаются указанием не на что иное, как на соблазнительность ее речи, ее слов <…>. [С. С. Аверинцев. Премудрость в Ветхом Завете // «Альфа и Омега», 1994] А между тем все **мысли идут** туда, все чувства туда стремятся, и я почти никогда не перестаю жалеть, что я уехал. [К. А. Куприна. Куприн — мой отец (1979)] Семенов не возьмется, он только что после инфаркта. **Мысли** Юлии Борисовны **идут** в правильном направлении. В направлении уменьшения списка. [С. Есин. Имитатор (1985)] Взор — вдаль, в никуда, в течение 3 минут. Пусть **мысли идут**, как хотят, но лучше, если в голове удерживается какое-либо отвлеченное представление, например, «вечность». [В. Леви. Искусство быть собой (1973)] Да, победитель, победитель. Но эти **мысли шли** лениво, рвались. Перед глазами стояли люди, кричавшие «табачку», «папирос», молодцы, назвавшие его Абрамом. [В. Гроссман. Жизнь и судьба, часть 2 (1960)] Не столь важно, каким путем **шли мысли** мои. [Б. Васильев. Картежник и бретер, игрок и дуэлянт (1998)] **Мысли шли** по кругу, и, чтобы развеяться, Серпухин решил прогуляться и хорошенько все обмозговать. [Н. Дежнев. Принцип неопределенности (2009)]

Основной комментарий — см. **мысль бродит**. Отличие в том, что в рассматриваемой ФЕ не представлены соматический и пространственный коды культуры.

Образ ФЕ содержит метафору, уподобляющую *мысль* живому существу, которое имеет уникальную способность к совершению физического действия — к самостоятельному движению. Приведенные примеры показывают, что мыслительный процесс человека продолжается, выстраивается логически, т. е. движение *мысли* является ее логическим развитием. В данном случае трудно однозначно определить, где именно *мысль* совершает свое действие и где она находится: внутри человека или вне его.

Фразеологизм в целом выступает в роли стереотипного представления о не зависящем от человека, но стройном и логичном процессе-размышления о чем-либо.

Образных аналогов данной русской ФЕ в китайской лингвокультуре нами пока не обнаружено. Существует семантический эквивалент 继续思考 (*букв.* ‘продолжать думать’), который соотносится с антропным и акциональнымкодами культуры и не содержит метафоры. Несмотря на различия в образных основаниях, думается, русский фразеологизм будет понятен носителям китайского языка.

мысли бегут 1

Идеи быстро сменяют друг друга. *Имеется в виду, что* стремительный ход размышлений не позволяет сосредоточиться на чем-то одном. *Х бежит*. **Реч. стандарт.**

Я поёживаюсь, закутываюсь в шаль, подхожу к окну и смотрю на облака. Смотрю, смотрю, а **мысли бегут**, **бегут**. Ни о чем. И точечка маленькая кружится, кружится там. [В. А. Некрасов.Апология Феба // «Уральская новь», 2000] Сижу, слушаю, киваю, а **мысли бегут** одна за другой: ну как ей объяснить, что я и так знаю: режиссер — человек талантливый, его профессия — главная, моя — второстепенная. [Л. Гурченко. Аплодисменты (1994–2003)] Динка вертит пальцем около головы. — У меня **мысли бегут** наперегонки, — серьезно объясняет она. — Их нельзя удержать на месте. — А надо, Динка, потому что ты вот так ляпнешь что-нибудь невпопад, и люди будут думать, что ты глупая. [В. Осеева. Динка прощается с детством (1969)] **Мысли бегут**, как те самые облака при сильном ветре. Стоит усилия их

останавливать. Постой, говорю я себе, не торопись, не кидайся. [И. Грекова. Перелом (1987)] Солдаты признавались, что у них **мысли бегут** и сосредоточиться на чем-либо одном трудно. [В.И. Лебедев, Ю.А. Гагарин. Психология и космос (1968)] **Мысли бежали** так стремительно, они так увлекали мальчика, что, когда Тузик неожиданно затрубил, тревожно и настойчиво, Вася даже вздрогнул и чуть было не свалился на землю. [В. Мелентьев. 33 Марта. 2005 год (1958)] **Мысли бежали** так, что карандаш едва успевал их конспектировать. [Н.Н. Шпанов.«Медвежатник» (1935–1950)] Федор Иванович работал руками, следил за дыханием, а **мысли бежали** сами собой. [В. Дудинцев. Белые одежды / Третья часть (1987)]

мысль бежит 2 *чья, куда*

Идея устремляется [дальше]. *Имеется в виду, что* соображение, суждение (*X*) человека, группы лиц (*Y*) быстро развивается в определенном направлении [все дальше и дальше]. *При этом может подразумеваться, что* размышления отрываются от исходной темы. *X [Y-а] бежит [куда]*. **Реч. стандарт.**

Тихое дуновение шевелило страницы книги, развевало тонкие пушистые волосы, а **мысль бежала** по строчкам в далекие земли и страны, забиралась в чужие жилища, бродила по залам королевских замков, по улицам прекрасных городов, проходила лесами и полями, входила в избы русских крестьян, в хижины жителей жарких стран, вселялась в сердца счастливых и обездоленных. [Ю. Рытхэу. Самые красивые корабли (1997)] Но и ирония не спасала.**Мысль бежала** дальше. Коммунистическому человеку тоже будет легче. Таким, как Чубасов и Рославлев, — им уже легче. [Г.Е. Николаева. Битва в пути (1959)] Снова слышится море, прибой. **Мысли бегут** куда-то далеко. Разные страны — разные мелодии, но всюду можно услышать и понять тоску и радость, грусть и печаль. [А. Галанин. Дневники и размышления о прожитом. Дневник 1 (1962–1963)] Но и ирония не спасала. Никуда мне не хочется, ничего мне не надо. Сегодня с утра села было за рукопись, да не пишется совсем, **мысли бегут** в другую сторону. Надо хоть рецензией заняться пока… Сегодня с утра идет снег. [Н. Катерли. «Сквозь сумрак бытия» // «Звезда», 2002] **Мысли бегут** в сторону, жить не хочется, надежд, — трудно сказать, что никаких, ибо я мечтатель, — … но, даже и при моей мечтательности и вере, мало, хоть бы умереть случайно как-нибудь.[Вс.В. Иванов. Дневники (1940–1948)] — Ну и слава Богу, — сказал он с лицемерной заинтересованностью, вставая с диванчика и в согнутом состоянии допивая кофе. Его **мысли бежали**, наверное, уже далеко. Я оставил несколько сотенных на столике для кавказского человека, помахал в воздухе рукой и, подхватив пакет с испорченными рыночными пожитками, отправился к лифтам. [В. Скворцов. Каникулы вне закона (2001)]

Основной комментарий — см. **мысль бродит** и **мысль идет**.

Данная ФЕ имеет два варианта: **мысли бегут** — только мн. ч. и **мысль бежит**, допускающий как ед., так и мн. ч. При этом во втором варианте ед. ч. встречается только в форме прош. вр. Единственный зафиксированный в Национальном корпусе русского языка пример, содержащий форму ед. ч. в наст. вр., относится к XIX в.: «А сани все едут да едут, все покачиваются из стороны в сторону и убаюкивают милого, благовоспитанного путника. **Мысль бежит** дальше и дальше. [М.Е. Салтыков-Щедрин. Наша общественная жизнь (1863–1864)]

Образ ФЕ создается метафорой, которая уподобляет *мысль* живому существу, обладающему способностью быстро передвигаться в одном направлении. Глагольный компонент *бежать* указывает на быстроту перемещения мысли, развитие и возможные отклонения которой не зависят от воли человека и неподконтрольны ему. При этом в варианте **мысли бегут** также трудно определить, где *мысль* движется: внутри человека или вне его, в то время как в варианте **мысль бежит** *мысль* явно находится вне интеллектуального пространства человека, о чем свидетельствует лексическая единица *далеко*.

Фразеологизм в целом отображает стереотипное представление о неподвластном человеку процессе быстрой смены идей (**мысли бегут**) и самостоятельном стремительном их развитии, которое подчас приводит к удалению от изначальной темы (**мысль бежит**).

Варианты данной ФЕ имеют разные значения, в связи с чем в китайской лингвокультуре можно найти разные образные аналоги: некоторыми семантическими эквивалентами можно считать выражения 思想飞驰1 (*букв*. ‘мысль мчится’) и 想法奔向…2 (*букв*. ‘мысль бежит куда-л.’), ко-

торые соотносятся с антропным и акциональным кодами культуры. Образное основание данных китайских единиц близко образу, лежащему в основе русской единицы. Таким образом, благодаря данному соответствию, думается, русский фразеологизм будет понятен носителям китайского языка.

мысли разбегаются

Идеи не структурируются. *Имеется в виду, что* человек, группа лиц (*Y*) утрачивает способность сосредоточиваться на чем-л. из-за того, что его размышления (*X*) становятся беспорядочными. *X разбегаются / разбежались*. **Реч. стандарт.**

Как часто мы хотели бы молиться — но молитвы нет; мы хотели бы любить — но сердце каменно; хотели бы собрать наши мысли — а **мысли разбегаются**, расплываются; хотели бы всей волей своей начать новую жизнь, но нет этой воли — она разложилась на какие-то составные части, желания, мечты, тоску — а крепости в ней нет… [митрополит Антоний (Блум). Преподобная Мария Египетская (1977)] Но говорить их иначе, то есть притворяясь, будто это то, что я чувствую и думаю, когда **мысли разбегаются**, когда сердце безучастно, когда и мысли не имеешь о том, чтобы исполнить на самом деле то, что говоришь — это безбожно, это кощунственно. [митрополит Антоний (Блум). Молитва и время (1968)] Додумать эту важную мысль Сашук не успевает — веки склеиваются, а **мысли разбегаются** в разные стороны, как рассыпанный горох. [Н. Дубов. Мальчик у моря (1966)] Однако я нервничаю, **мысли разбегаются**, и, написав карандашом с полстранички, я все рву и бросаю в печку. [В. Богомолов. Иван (1957)] **Мысли разбегались**, словно боялись сложиться в общую картину. [Д. Колодан. Покупатель камней (2007)] **Мысли разбегались** и путались и цеплялись за какие-то совершенно посторонние мелочи. [В. Белоусова. Жил на свете рыцарь бедный (2000)] Я надеялся, что прогулка позволит мне сконцентрироваться, навести в голове порядок, однако **мысли разбегались** по множеству направлений. [М. Бутов. Свобода // «Новый Мир», 1999] **Мысли разбегались**, а все внимание уходило на изучение перламутрово-белых ботинок капитана службы безопасности.<…> Думать было тяжело — **мысли разбегались**, словно боялись, что она догонит их и успеет подумать. [П. Волошина, Е. Кульков. Маруся (2009)] Тут нужно бы думать во всю, а, вот… Он пытался, было, собрать свои мысли в железный кулак, но **мысли разбегались**, перед закрытыми глазами вставала бродяжкина рожа, нарисованная на жёлтой коже портфеля, бродяга щёлкал портфельным замком, и из портфеля сыпались выстрелы берданки. [И. Л. Солоневич. Две силы (1953)] Если дисан — тогда это страшно. Он не мог сосредоточиться, **мысли разбегались**. [Д. Биленкин. Космический бог (1967)] Я, аж, сжалась. А мои «взрослые» **мысли разбежались** во все стороны. — Тебе… Тебе через год «очко». — Ой, ну это ж надо такое. [Л. Гурченко. Аплодисменты (1994–2003)] Вот пришел ко мне друг с горем, а у меня сердце каменное, в этот момент отозваться не могу; пришел человек с нуждой — а **мысли разбежались** и у меня нет ответа, косность меня одолела, я не могу в себе вызвать ни чувства, ни мысли, когда она мне нужна, ни преодолеть косность порой: на все это требуется милость Божия. [митрополит Антоний (Блум). Как быть христианином вдали от храма (1984)]

Основной комментарий — см. **мысль идет**.

Образ ФЕ создается метафорой, которая уподобляет *мысли* стае живых существ, бегом направляющихся в разные стороны. *Мысли* человека быстро переходят от одного предмета к другому, в результате чего человек оказывается не в силах концентрировать внимание на одном объекте.

Фразеологизм в целом передает стереотипное представление о процессе потери человеком способности сосредоточиться на чем-либо.

Образных аналогов данной русской ФЕ в китайской лингвокультуре на сегодня не обнаружено. Некоторым семантическим эквивалентом можно считать сочетание 思想混乱 (*букв.* ‘мысли путаются’), употребляющееся в значении ‘хаос в мыслях человека’ и соотносимое с антропным, акциональными артефактивным (предметным) кодами культуры. В основе данной единицы лежит метафора, уподобляющая *мысли* нитям, которые беспорядочно перевиваются. При этом, несмотря на различия в образных основаниях, думается, значение русского фразеологизма не представляет трудности для носителей китайского языка.

мысль посещает *кого*

Идея случайно возникает; появляется время от времени. *Имеется в виду, что* соображение, до-

гадка, убеждение (*X*) спонтанно (возможно, периодически) проникает извне в сознание лица, группы лиц (*Y*). *X посещает Y-а*. **Речь. стандарт**.

Бессмысленно жить только для потребления, — эта **мысль** рано или поздно **посещает** всех нормальных предпринимателей, но все к ней приходят разными путями. [И. Найденов, А. Сысоев. Бизнесмен-передвижник // «Русский репортер», № 18 (18), 4–11 октября 2007] **Мысль** о безнадёжности своего положения, о том, что это, в сущности, конец, **посещала** его нечасто и ненадолго. [И. Грекова. Фазан (1984)] В полпятого утра, когда опасные **мысли посещают** вашу утомленную голову, не торопитесь включать газ и точить опасную бритву. [В. А. Александр. Диван-кровать // «Столица», 1997.08.12] Эдуард Россель морально готов к тому, что ему придется расстаться с губернаторским постом. Якобы, он и сам не скрывает, что такие **мысли посещают** его едва ли не каждый день. [Россель готов уйти в отставку «хоть сейчас»! — Самые крутые слухи недели // Новый регион 2, 2009.04.20] И всё это огромное духовное богатство народа было отторгнуто от этого же народа в силу довлевших над ним. Подобные **мысли посещали** не только меня — многие в те годы, предшествовавшие началу первых попыток что-то изменить в нашей жизни, приходили к этому. [И. К. Архипова. Музыка жизни (1996)] Поэтому, придя домой и с удивлением вновь переживая рассказанное, дед всякий раз все с возрастающим восхищением оглядывался на свой ратный путь и даже начал дерзко подумывать о написании военных мемуаров. Эти **мысли посещали** его все чаще и чаще и в конце концов даже стали подчиняться некоему графику, удивительным образом совпадавшему с днями получения пенсии. [В. А. Мухарьямов. Брагины // «Волга», 2009] Меня недавно такая **мысль посетила**: надо, чтобы 1 рубль был равен одному доллару, и тогда мы все заживем хорошо. [Велика Россия, а денег взять негде // Комсомольская правда, 2001.02.24] Кощунственная **мысль посетила** меня: я подумала, так бывает в театре, когда автор, сделавший свое дело, остается за кулисами — умирает, чтобы возродиться в актерах. [Е. Чижова. Лавра // «Звезда», 2002] Во время вчерашних посиделок по случаю Лёнечкиного дня рождения **посетила** его странная **мысль**: да, о мертвых — или хорошо, или ничего, но так ли уж это правильно? [А. Маринина. Последний рассвет (2013)] «Видимо, после того, что я пережила и перечувствовала, моя жизнь показалась мне особенно серой и унылой, и я считала, что менять ее надо немедленно…» Эти **мысли посетили** Наталию Ильину не впервые. [Н. Д. Старосельская. Повседневная жизнь «русского» Китая (2006)] Одни подумают о китайском чае, другие — о бумаге, кого-то **посетит мысль** о боевых искусствах, но большинство наверняка вспомнит Великую китайскую стену. [К. Поздняева. Пасха в Китае // «Альфа и Омега», 2001] Третья — в резерв, она станет необходимой, когда **посетят** уж очень горькие **мысли** о себе, или о Галине, или о русских, предлагающих себя в услужение немцам… [А. Хруцкий. Окаянные дни Ивана Алексеевича // «Звезда», 2001] Немногочисленная профессиональная армия намного лучше огромной толпы вооруженных дилетантов — первая нехитрая **мысль, посетившая** меня во время просмотра фильма Зака Снайдера «300 спартанцев». [Спартанцы и фотошоп [ВИДЕО+ФОТО] // Комсомольская правда, 2007.03.22]

Образ ФЕ также восходит к анимизму и отражает базовую оппозицию «внутри — снаружи», имеющую архетипический характер.

Компонент *мысль* соотносится с антропным кодом культуры, глагольный компонент *посещать* — с акциональным. ФЕ в целом соотносится с антропным, а с учетом оппозиции — с пространственным кодами культуры.

В ФЕ *мысль* уподобляется живому существу, свободно перемещающемуся в пространстве независимо от воли человека, и осмысляется как самостоятельный субъект, способный неожиданно и неоднократно появляться в сознании человека, пересекая границы как между внешним и внутренним мирами, так и между миром «своих» и миром «чужих».

ФЕ в целом отражает стереотипное представление о случайном, спонтанном, возможно, периодическом возникновении мысли, идеи, соображения, суждения.

В китайской лингвокультуре отсутствуют образные аналоги. Семантическим эквивалентом может быть признано выражение突然出现一个想法(*букв*. ‘у кого-л. внезапно появляется / зарождается мысль о чем-л.’), которое употребляется в значении ‘кто-л. вдруг вспоминает какую-л. мысль или идею’. Образным основанием китайской единицы является метафорическое уподобление *мысли* живому существу, которое зарожда-

ется внутри человека. Отметим, что в данном случае мысль изначально находится внутри человека и активизируется только в определенных ситуациях. Таким образом, китайское выражение соотносится с антропным и акциональным кодами культуры (отсутствует пространственный код). Представляется, что, несмотря на различия в образных основаниях, русская ФЕ будет понятна китайцам.

мысль лезет [в голову]*кому*

Идея навязчиво, постоянно возникает [в сознании]. *Имеется в виду, что* размышления (*X*), вызывающие отрицательные эмоции или не заслуживающие внимания, против желания появляются в сознании лица, группы лиц (*Y*). *X лезет [в голову] [Y-у]*. **Речь. стандарт**.

Конечно, сразу **лезет в голову мысль**, что стильным бедняком может быть только человек образованный, но мы ее отгоним. [Е. Пищикова. Пятиэтажная Россия (2007) // «Русская Жизнь», 2008] Иногда **лезут в голову** совсем уж неподобающие **мысли** — а что, если он обманывает сам себя? [А. Грачев. Ярый против видеопиратов (1999)] Сел Лёня на табуретку и думает. А **в голову** разные **мысли лезут**. О том, как он летом в пруду купался. [В. В. Голявкин. Карусель в голове (1960–1970)] Всякие **мысли лезут** — даже не веришь, что твоя голова. [Н. Садур. Сом-с-усом (1995)] Сейчас и ему упорно **лезла в голову** глупая **мысль** о пятидесятилетии Соколова. [В. Гроссман. Все течет (1955–1963) // «Октябрь», 1989] Сашенька, ты знаешь, я слушал заупокойное бормотание, смотрел на солдат, стреляющих над могилой залпом в небо, а **в голову лезли** совершенно неподобающие минуте **мысли**. [М. Шишкин. Письмовник (2009) // «Знамя», 2010] Взрослые о чем-то смеялись, хвалили грибы, а Вера крутила мясорубку. Плохие **мысли лезли** ей в голову. Вера гнала их от себя, так гнала, что все выгнала и ни одной мысли в голове не осталось — ни хорошей, ни плохой. [Ю. Коваль. Недопесок (1975)] Спала плохо совсем, ворочалась на скрипящем диване, старалась не думать, но **мысли лезли** и **лезли**, и все тяжелые, давящие; физически чувствовала Валентина Викторовна, как разрывают сердце эти мысли. [Р. Сенчин. Елтышевы (2008) // «Дружба Народов», 2009]

Основной комментарий — см. **мысль бродит** и **мысль посещает**.

В ФЕ *мысль* уподобляется живому существу, свободно перемещающемуся в пространстве независимо от воли человека, и осмысляется как самостоятельный субъект, способный настойчиво, упорно осуществлять целенаправленную деятельность и пересекать границы как между внешним и внутренним мирами, так и между миром «своих» и миром «чужих».

ФЕ в целом отражает стереотипное представление о том, что идеи, размышления, суждения, соображения, представления (возможно, неприятные или неважные) назойливо проникают, вторгаются в сознание человека, подчас досаждая ему и вызывая негативные эмоции.

Образных аналогов данной русской ФЕ в китайской лингвокультуре на сегодня не обнаружено. Некоторым семантическим эквивалентом, как представляется, можно считать выражение 头脑里总是有…的想法 (*букв*. ‘в голове постоянно существует какая-л. мысль или идея’), имеющее значение ‘у кого-л. какая-л. мысль, скорее неприятная, плохая или страшная (существует) в голове или в душе’ и соотносимое с антропным, соматическим и пространственным кодами культуры. Как представляется, несмотря на определенные различия, данный фразеологизм будет понятен носителям китайского языка.

Заключение

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы: 1) в рассмотренных ФЕ *мысль* действует самостоятельно, свободно перемещается в пространстве, не зависит от воли человека и неподконтрольна ему; 2) во всех данных ФЕ *мысль* предстает как живое существо, которое обитает либо в мыслительном пространстве человека, либо во внешнем мире и способна пересекать границы как между внутренним пространством человека и внешним миром, так и между миром «своих» и миром «чужих» (ФЕ с глагольными компонентами *посещать*, *лезть*); 3) для всех рассмотренных ФЕ характерно соотнесение с антропным и благодаря глагольным компонентам с акциональным кодами культуры; ФЕ с компонентами *бродить, посещать, лезть* соотносятся также с пространственным, а с компонентами *бродить* и *лезть*, до-

пускающие в своем составе компонент *голова*, — с соматическим кодом культуры; 4) все проанализированные ФЕ отображают стереотипное представление о процессе интеллектуальной деятельности, который неподконтролен человеку и не зависит от его воли; 5) несмотря на определенные различия в образных основаниях, представленные в статье русские ФЕ в целом будут поняты носителям китайского языка.

В завершение отметим, что лингвокультурологический подход к системному изучению и описанию ФЕ позволяет, на наш взгляд, выявлять «функционально значимые для культуры смыслы» (В. Н. Телия), которые, как правило, не фиксируются в словарях традиционного типа, но которые являются крайне важными для взаимопонимания в процессе общения, поскольку коммуниканты постоянно к ним апеллируют. Именно эти смыслы, будучи «открытыми» для своих и «закрытыми» для чужих, с одной стороны, отражают, с другой — обусловливают символическую природу культуры [Лотман 1994: 6]. Соответственно, лингвокультурологическое изучение и описание фразеологического состава, в том числе единиц, содержащих компонент *мысль*, не только способствует более глубокому пониманию «мировидения и миропонимания, обладающего семиотической природой», т. е. культуры [Телия 1996: 222], носителей языка, но и оказывается крайне полезным для теории и практики преподавания русского языка как иностранного, а также для исследований в области межкультурной коммуникации.

ИСТОЧНИКИ

Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. д-р филол. наук В.Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017. (Фундаментальные словари). 784 с.

Национальный корпус русского языка – www.ruscorpora.ru.

ЛИТЕРАТУРА

Ковшова 2016 — Ковшова М. Л. *Лингво-культурологический метод во фразеологии: Коды культуры*. М.: URSS, 2016. 453 с.

Лотман 1994 — Лотман Ю. М. *Беседы о русской культуре*. СПб.: Искусство — СПБ, 1994. 481 с.

Телия 1996 — Телия В. Н. *Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.

Федоров 1980 — Федоров А. И. *Сибирская диалектная фразеология*. Новосибирск: Наука; Сиб. отд-ние, 1980. 192 с.

Шанский 2015 — Шанский Н. М. *Фразеология современного русского языка: Учебное пособие*. М.: ЛЕНАНД, 2015. 271 с.

REFERENCES

Ковшова 2016 — Kovshova M. L. *Linguo-culturological method in phraseology: Culture codes*. Moscow. URSS Publ., 2016. 453 p. (in Russian)

Лотман 1994 — Lotman Iu. M. *Conversations about Russian culture*. St. Petersburg: Iskusstvo–SPB Publ., 1994. 481 p. (in Russian)

Телия 1996 — Teliia V. N. *Russian phraseology: Semantic, pragmatic and linguocultural aspects*. Moscow: Jazyki russkoj kul'tury Publ., 1996. 288 p. (in Russian)

Федоров 1980 — Fedorov A. I. *Siberian dialect phraseology* Novosibirsk: Nauka; Sib. otd-nie Publ., 1980. 192 p. (in Russian)

Шанский 2015 — Shanskii N. M. *Phraseology of the modern Russian language*. Moscow: LENAND Publ., 2015. 271 p. (in Russian)

М. Ю. Сидорова,
М. Д. Агапкин

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-13-24

«ДУМАТЬ И ГОВОРИТЬ, КАК УЧЕНЫЕ»: ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ ПОСРЕДСТВОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕЙ И НЕОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ)

MARINA IU. SIDOROVA, MIKHAIL D. AGAPKIN

"TO THINK AND TO SPEAK LIKE SCIENTISTS": DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS BY MEANS OF LINGUISTIC EXPERIMENT (ON THE EXAMPLE OF GENERAL AND INORGANIC CHEMISTRY)

В статье обсуждаются результаты лингвистического эксперимента, нацеленного на изучение понимания языковых выражений из учебников по общей и неорганической химии для вузов, тремя группами носителей русского языка: школьниками 8–11 класса, студентами направления «Химия», магистрантами и аспирантами направления «Филология». Эксперимент проводился по методике «третий лишний» с использованием гугл-форм. Целью эксперимента было выяснить, на какой стадии освоения специальной дисциплины учащиеся начинают «думать и говорить, как ученые» (Дж. Лемке) и какую роль в оперировании элементами специального языка (как терминологическими, так и общими с общелитературным языком) может играть лингвистическая компетенция. Результаты эксперимента показывают, что лингвистическое преобразование (кросскультурный переход), необходимый для построения профессиональных естественнонаучных моделей, совершается в процессе получения высшего профессионального образования (студенты-химики). Подтвердилась также гипотеза о том, что высокая лингвистическая компетенция позволяет в некоторых случаях компенсировать невладение профессиональным знанием за счет более квалифицированного оперирования с языковыми единицами и контекстами (филологи). Худшие результаты, продемонстрированные группой школьников, объясняются недостаточностью как предметной, так и лингвистической компетенции этих респондентов. На основе анализа результатов эксперимента формулируются соответствующие задачи для преподавателей курса «Русский язык и культура речи» на естественнонаучных факультетах и предлагаются пути их решения, а также определяются проблемы, с которыми могут встречаться, с одной стороны, филологи и с другой — преподаватели языка специальности в ходе обучения студентов «думать и говорить, как ученые», и способы преодоления этих проблем.

Ключевые слова: язык специальности; лингвистический эксперимент; химия; кросскультурный переход; научные концепты.

The article discusses the results of a linguistic experiment aimed at studying the understanding of linguistic expressions from textbooks on general and inorganic chemistry for universities, by three groups of Russian speakers: high school students of 8-11th grades; university students, studying at the program "Chemistry"; undergraduate and graduate students of the "Philology" program. The experiment was carried out according to the "extra third" methodology using Google forms. The purpose of the experiment was to find out at what stage of mastering a special discipline students begin to "think and speak like scientists" (Jay Lemke) and what role linguistic competence can play in operating with elements of a special language, both terminological

Марина Юрьевна Сидорова

доктор филол. наук, профессор

► sidorovadoma@mail.ru

Михаил Денисович Агапкин

аспирант,
учитель МОУСОШ № 82 г. Черноголовка
► agapkin.md@gmail.com

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1

Marina Iu. Sidorova, Mikhail D. Agapkin
Lomonosov Moscow State University

Moscow, GSP-1, Leninskie Gory, 1

and common with the general literary language. The results of the experiment show that the linguistic transformation (cross-cultural transition), necessary for the construction of professional natural science models, occurs in the process of obtaining higher professional education (for chemistry students). The experiment also confirms the hypothesis that high linguistic competence makes it possible in some cases to compensate for the lack of professional knowledge at the expense of more qualified handling of linguistic units and contexts (for philologists). The worst results were demonstrated by the group of high school students, which can be explained by the inadequacy of both the subject and linguistic competences of these respondents. The authors have formulated the corresponding tasks for the teachers of the course "Russian Language and Culture of Speech" at the natural sciences departments, based on the analysis of the results of the experiment. The article identifies the ways of solving problems that may be encountered, on the one hand, by philologists, and, on the other hand, by teachers of the language for special purposes in the course of teaching students "to think and speak like scientists".

Key words: language for special purposes; linguistic experiment; chemistry; cross-cultural transition; scientific concepts.

Введение

Среди учёных, занимающихся проблемами эффективной передачи научного знания, авторитетом пользуется подход к обучению естественным и гуманитарным наукам как к научению студентов «думать и говорить, как ученые». Эта формулировка получила распространение после книги Дж. Лемке «Talking science: language, learning and values» [Lemke 1990], название которой сам автор интерпретировал следующим образом: «"Talking Science" не означает просто говорить о науке, это означает творить науку посредством языка» (doing science through the medium of language). Становление ученого рассматривается в этом подходе как смена языка, культуры, картины мира, концептуальной схемы, семантической сети, с помощью которой человек членит и интерпретирует действительность. В отечественной науке мы обнаруживаем подобный подход, например, в статье кандидата физико-математических наук А. Ю. Пентина «Построение естественнонаучных и математических моделей как лингвистическое преобразование» [Пентин 2010]. Построение объясняющих естественнонаучных моделей, пишет А. Ю. Пентин, требует, чтобы мы описывали объясняемые ситуации «на языке, ключевые понятия которого либо вовсе не встречаются в бытовом языке, либо формально встречаются, но в научной модели имеют другой, свой смысл» [Пентин 2010: 109].

Например, физическое объяснение того, почему при определенных условиях окна запотевают, звучит примерно так: «В воздухе в машине (квартире) присутствуют **пары воды**, причем при достаточно влажном воздухе их **упругость** близка к насыщению. Если поверхность стекла заметно холоднее, чем воздух в комнате, то и прилегающие к ней **слои воздуха** имеют более низкую температуру, чем основная масса воздуха. Чем ниже температура, тем ниже упругость **насыщенного** пара. Поэтому пар с одной и той же упругостью может быть не насыщенным вдали от холодной поверхности стекла, но насыщенным около нее. А насыщенный пар конденсируется и оседает в виде капель воды на стекло» [Пентин 2010: 107–108] (*жирный шрифт наш — МС, МА*). Эта модель ситуации, созданная физиком на «физическом языке», требует для ее понимания «подавления» повседневных значений выделенных слов и переключения в систему научных значений.

Сейчас нет сомнений в том, что язык играет важнейшую роль в конструировании системы научного знания, формировании правильных и неправильных научных понятий и отношений между ними и осуществлении перехода от донаучного к научному мышлению [Lemke 1990] [Halliday 1993] [Carlsen 2007]. Соответственно, язык может быть использован и как средство диагностики адекватности научных, донаучных или псевдонаучных конструктов в голове субъекта и успешности превращения нехимика, небиолога, нефизика и т. п. в химика, биолога, физика и т. п., то есть в человека, который думает, говорит и — добавим — действует, как химик, биолог, физик. Вслед за мировой традицией мы можем называть это «кросскультурным переходом» (cross-cultural crossing) или «концептуальным изменением» (conceptual change), которое проявляется в способах оперирования языковой материей и делает ученого-естественника фактически билингвом в рамках национального языка.

Важно, что это касается не отдельных слов, а всей картины мира. Так же, как билингв,

ученый «подавляет» не нужный ему в данный момент «язык» и активирует нужный (те значения слов и семантические отношения между словами, которые ему требуются для создания научной модели). Он «отказывается» от той семантической сети, которую ему предоставляет повседневный язык, и набрасывает на мир иную, новую, отражающую современные научные представления об устройстве того или иного фрагмента действительности. Он словно следует известному высказыванию В. Гумбольдта, выходя из пределов круга, который описывает вокруг народа общенациональный язык, и вступая в другой круг — принадлежащий только ученым данной специальности. Преобразующая сила языка, обеспечивающего этот переход, удивительна. Ее роль подчеркивал, объясняя значимость смены позиции зоопсихолога на позицию физиолога для результатов своих исследований, И. П. Павлов: «… Как ни было на первых порах трудно, но мне путем длительного напряжения и сосредоточенного внимания удалось наконец достигнуть того, что я стал истинно объективным. Мы совершенно запрещали себе (в лаборатории был объявлен даже штраф) употреблять такие психологические выражения, как «собака догадалась», «захотела», «пожелала» и т. д. Наконец, нам все явления, которыми мы интересовались, стали представляться в другом виде» [Павлов 2016: 196]. Запрет на употребление «психологических выражений» выпустил ученых «из пределов круга» и позволил найти новое научное объяснение наблюдаемому.

Итак, естественнонаучное знание должно «перевести» мир на язык науки. И это в оптимальном случае должно происходить еще в школе. Но не происходит. Об этом свидетельствует огромное количество статей, написанных специалистами по различным предметам, в разных странах мира, касательно разных уровней образования, и посвященных устойчивости так называемых «ложных представлений», misconceptions, pre-concepts, alternative frameworks, commonsense conceptions, untutored beliefs, которые учащиеся приносят из повседневной жизни в аудиторию или лабораторию и иногда сохраняют даже по завершении специального образования (см., например, [Treagust 1988; Brown, Hammer 2008; Mulford, Robinson 2002; Kind 2004; Horton 2007; Barke, Hazari, Yitbarek 2009; Stojanovska, Soptrajanov, Petruševski 2012; Stojanovska, Petruševski 2017; Bučková, Prokša 2020]). Общая проблема состоит в том, что такие ненаучные представления, во-первых, не осознаются самими учащимися, во-вторых, часто ускользают от преподавателей спецдисциплин. Последние, во многом в силу отсутствия у них филологического образования, а именно — представлений об устройстве и функционировании языковой системы, не понимают влияния «донаучного» языкового багажа студента на освоение им системы научных понятий, не могут предвидеть трудности, индуцируемые системой общенационального языка, вовремя выявить их и скорректировать. Нам представляется, что здесь есть работа для преподавателя «Русского языка и культуры речи» на естественнонаучных факультетах. Но сначала следует понять, в какой момент происходит указанный «концептуальный переход», определить статус субъекта обучения, выяснить, в какой мере у вчерашнего школьника — нынешнего первокурсника — сформированы

а) способность «думать и говорить, как ученые», т. е. переключаться с обыденноязыковой системы понятий на научную и использовать для построения объясняющих естественнонаучных моделей соответствующий язык (в активной и пассивной речевой деятельности);

б) целенаправленная языковая рефлексия как способность извлекать информацию из анализа языковых выражений.

Очевидно, что можно использовать лингвистический эксперимент для обнаружения той системы значений, которые стоят за отдельными словами и составными наименованиями у носителей языка, находящихся на разных ступенях познания той или иной науки (от профана до профессионала). В частности, можно исследовать степень зрелости специальной понятийной системы и ее соотношение с обыденно языковой, а также способность субъекта переключаться

с одной понятийной системы (семантической сети) на другую, когда этого требует ситуация, и включать соответствующие правила интерпретации языковых элементов (слов и выражений) и оперирования ими.

Цель лингвистического эксперимента, описываемого далее, была более конкретной: мы хотели получить ответ на вопрос, насколько общее среднее и профессиональное высшее образование влияют на формирование научной системы понятий («концептуальный переход» от нехимика к химику) и насколько школьники 8–11 классов способны интерпретировать языковые выражения по правилам «химического языка», по сравнению со студентами-химиками 3–4 курсов бакалавриата и магистрантами и аспирантами филологического факультета. Параллельно нас интересовала роль общеязыковой компетенции в тех случаях, когда понимание не требовало привлечения специальных знаний, и в тех, когда такие знания требовались, но их отсутствие могло быть компенсировано навыками лингвистического анализа.

Гипотеза исследования состояла в следующем:

1) результаты, показанные школьниками, изучающими предмет «Химия», в тесте «Найди третье лишнее», основанном на химических понятиях и утверждениях, будут ближе к результатам выпускников нехимического бакалавриата и будут существенно отличаться от результатов студентов-химиков во всех заданиях, где требуется понимание химического содержания языковых выражений;

2) в заданиях, выполнение которых опирается на общеязыковые (обыденноязыковые) значения и употребления слов, все три группы респондентов дадут приблизительно одинаковые результаты.

Участники эксперимента

В эксперименте приняли участие

а) учащиеся МОУСОШ № 82 г. Черноголовка (Московская область): 8 класс — 67 человек, 9 класс — 67 человек, а также 10–11 класс — 91 человек;

б) магистранты и аспиранты филологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова — 22 человека (никто из них не заканчивал специализированный химический лицей или класс);

в) студенты 3–4 курса факультета фундаментальной физико-химической инженерии МГУ имени М. В. Ломоносова — 24 человека (все эти студенты уже изучили курс общей и неорганической химии, примеры из учебников по которому были использованы в эксперименте).

Характеризуя лингвистическую и предметную (химическую) компетенции участников эксперимента, можно сказать, что

группа а) не обладает ни одной из этих компетенций на профессиональном уровне;

группа б) имеет развитую лингвистическую компетенцию, умеет на профессиональном уровне, более глубоко, чем не специалисты, анализировать языковой материал, используя имеющиеся теоретические знания, при этом не имеет профессиональной предметной (химической) компетенции;

группа в) представляет зеркальную картину относительно группы б), то есть, не обладая профессиональными навыками анализа языковых выражений, имеет профессиональные знания в области химии, умеет читать и интерпретировать учебные тексты, которые послужили источником материала для эксперимента.

Материал и процедура эксперимента

Эксперимент проводился по методике «третий лишний». Респонденты получали тест в электронном виде (гугл-форма). То, что им требовалось сделать, формулировалось следующим образом: «Отметьте в каждом задании один «лишний» пункт. Ориентироваться надо на химические сущности и смысл, а не на внешние языковые признаки. В некоторых заданиях слова, которые надо сравнивать, выделены для упрощения работы». Следует признать, что формулировка «внешние языковые признаки» является, строго говоря, лингвистически расплывчатой, но она, как показывает опыт, хорошо работает в аудитории нефилологов, которые понимают по ней, что не надо, например, из ряда «кошка, стена, со-

бака» вычеркивать кошку, потому что она начинается на букву К, или из ряда «кошка, стена, кролик» — кролика, потому что он мужского рода.

Тест состоял из 15 заданий, в каждом из них были представлены языковые выражения объемом от одного слова до предложения. Отметить как лишний можно было только один пункт. Задания, как мы увидим далее, имели разный уровень сложности и компоновались произвольно. В них использовались слова и выражения как терминологического, так и нетерминологического характера из учебников по общей и неорганической химии для 1 курса университета, входящие в ту часть содержания курса, которая изучается на школьном уровне (то есть предполагается, что с значением этих слов и выражений должен быть знаком любой российский выпускник школы). Предварительно с заданиями были ознакомлены три эксперта — преподаватели химии, которые оценили задания с точки зрения однозначности правильного ответа.

Приведем полностью материал теста (правильный ответ выделен жирным во всех заданиях, кроме 1 и 4, где однозначного правильного ответа нет, тестовое слово в некоторых пунктах напечатано прописными буквами) — см. таблицу 1.

В соответствии с изложенными в начале статьи теоретическими положениями, бóльшая часть заданий подразумевала способность респондента разграничить значения многозначного слова / омонимы. Это задания 2, 5, 6 (омографы), 7, 8, 10, 11, 13, 14.

В заданиях 1, 3, 4 проверялась способность респондентов видеть разные химические сущности производных единиц с аналогичной словообразовательной структурой.

Задания 9 и 12 имели целью установить, ощущают ли респонденты специфику значения прилагательного *резкий* в сочетании *резкий запах* в языке химии, то есть воспринимают ли они его как указание на качество запаха, аналогично *едкий запах*, или как интенсификатор, аналогично *сильный запах*. Это задание по сути примыкает к заданиям на разграничение значений многозначных слов / омонимов с тем отличием, что в тех заданиях различные значения представлены эксплицитно, в разных диагностических контекстах.

Наконец, последнее, пятнадцатое задание тоже имело отношение к многозначности / омонимии, но в то же время долженствовало проверить способность респондента включать слово в семантическую сеть, заданную ситуацией, то есть в систему химических понятий.

Результаты и обсуждение

Во всех заданиях, кроме первого, ярко проявилась сформированность предметной компетенции у респондентов-химиков, по сравнению со школьниками и филологами, выразившаяся в однозначном или почти однозначном определении случая, в котором слово было употреблено в ином значении, чем в двух других. Например, задание 2 (*элемент*), задание 5 (*нейтральный*), задание 14 (*остаток*) — см. рис. 1–3. Нумерация ответов соответствует таблице 1.

В первом задании (рис. 4, нумерация ответов соответствует таблице 1) студенты-химики проявили несогласованность ответов, как и филологи и школьники. Однако эта несогласованность в группе химиков, как показали мнения экспертов-преподавателей и обсуждение с респондентами после выполнения теста, вызвана именно наличием профессиональных знаний, которое позволило использовать различные обоснованные критерии, требовавшие исключения либо словосочетания *аммиачный раствор*, либо словосочетания *водный раствор*.

В ряде заданий, согласно гипотезе исследования, решающую роль должна была сыграть языковая компетенция, позволяющая и филологам, и школьникам ответить правильно. Однако языковая компетенция оказалась значима: а) только там, где на решение не влияли дополнительные факторы, связанные с «химическими значениями» слов и выражений, б) только в группе филологов.

Сравним, например, задания 3 и 4 (рис. 5 и 6, нумерация ответов соответствует таблице 1). И в том, и в другом нужно определить лишнее среди трех отглагольных существительных с суффиксом *-ние*. Но в задании 3 достаточно ориен-

Таблица 1. Материалы теста с выделенными правильными ответами

Задание № 1	1. аммиачный раствор
	2. водный раствор
	3. спиртовой раствор
Задание № 2	4. **гальванический элемент**
	5. переходный элемент
	6. редкоземельный элемент
Задание № 3	7. растворение
	8. охлаждение
	9. **строение**
Задание № 4	10. кипение
	11. нагревание
	12. сгорание
Задание № 5	13. нейтральная среда
	14. **нейтральная частица**
	15. нейтральный pH
Задание № 6	16. **основные причины**
	17. основные оксиды
	18. основные соединения
Задание № 7	19. **НАХОЖДЕНИЕ в природе**
	20. НАХОЖДЕНИЕ изменения функций состояния системы
	21. НАХОЖДЕНИЕ энтальпии образования этилена
Задание № 8	22. РАЗДЕЛЕНИЕ газовых смесей
	23. **РАЗДЕЛЕНИЕ веществ на кислоты и основания**
	24. РАЗДЕЛЕНИЕ циркония и гафния
Задание № 9	25. резкий запах
	26. едкий запах
	27. **сильный запах**
Задание № 10	28. УДАЛЕНИЕ электрона с разрыхляющей орбитали
	29. Путем УДАЛЕНИЯ трех смежных молекулярных тэтраэдров
	30. **УДАЛЕНИЕ примесей**
Задание № 11	31. Для проведения реакции соль марганца берут в НЕДОСТАТКЕ
	32. **К НЕДОСТАТКАМ перманганатов как окислителей следует отнести невозможность их использования в органических растворителях**
	33. При действии на сульфат никеля щелочью, взятой в НЕДОСТАТКЕ, образуются основные сульфаты, которые под действием щелочи легко переходят в гидроксид
Задание № 12	34. **резкий запах**
	35. сильный запах
	36. слабый запах
Задание № 13	37. Все нерадиоактивные элементы четвертой группы в природе встречаются ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО в виде соединений
	38. **Межзвездное пространство одновременно и ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО холодно, и чрезвычайно горячо**
	39. Геометрия молекулы или иона определяется ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО числом электронных пар на валентной оболочке центрального атома
Задание № 14	40. ОСТАТОК после упаривания подвергают затем перетопке в отсутствие воздуха
	41. **Переход иона водорода к азоту аммиака будет происходить тем легче, чем слабее он удерживается кислотным ОСТАТКОМ соответствующей кислоты**
	42. Путем вымывания азотных соединений из ОСТАТКОВ от гниения, фосфориты могут образоваться и в местах массовой гибели различных животных
Задание № 15	43. орбиталь
	44. **фаза**
	45. уровень

тироваться на общекатегориальные значения существительных, разграниченные в голове у носителей языка, обладающих языковой рефлексией: *растворение и охлаждение* — это процессуальные существительные, *строение* — непроцессуальное. Что и демонстрируют респонденты-филологи, по доле правильных ответов приближаясь к химикам.

В задании 4 все три отглагольных существительных процессуальные: *кипение, сгорание, нагревание*. Их нужно разграничить по какому-то более конкретному компоненту значения, и это сразу создает большую дифференциацию ответов.

Лучшие результаты, чем школьники, показали филологи и в задании 11, где нужно было разграничить общеязыковое и специальное значения слова *недостаток* (отрицательное свойство vs количество, меньшее, чем нужно для осуществления реакции) (рис. 7, нумерация ответов соответствует таблице 1). Ориентируясь на контекст (в двух пунктах представлено специфичное для языка химии выражение *брать / взять в недостатке*), 18 респондентов из 22 справились с заданием.

Вероятно, тем же объясняется неплохой результат филологов в задании со словом *нахождение* (рис. 8, нумерация ответов соответствует таблице 1): отделить транзитивную конструкцию с родительным падежом (*нахождение чего?*) от локативной с предложным (*нахождение где? в чем*?) для большинства респондентов в этой группе не составило труда. Для школьников подобный лингвистический анализ оказался так же сложен, как понимание сущности процессов, хотя несомненно, что и на химии, и на других предметах в инпуте они получали и само слово *нахождение*, и производящие глаголы в двух использованных значениях (*Найдите сумму…* vs *что-то где-то находится*).

В том задании, где такой очевидной контекстной подсказки не оказалось, а именно в задании 8 со словом *разделение*, результаты филологов оказались хуже. Конструкция не дала им возможности выявить третье лишнее (рис. 9, нумерация ответов соответствует таблице 1), хотя принцип рассуждения должен был быть тем же самым, что и со словом *нахождение*: поиск разных значений предикатов — физического действия (*разделить* = отделить друг от друга путём лабораторных операций) или ментального (*разделить* = классифицировать).

Не только у респондентов, не обладающих предметной компетенцией, но и у химиков затруднение вызвало задание 10, в котором нужно

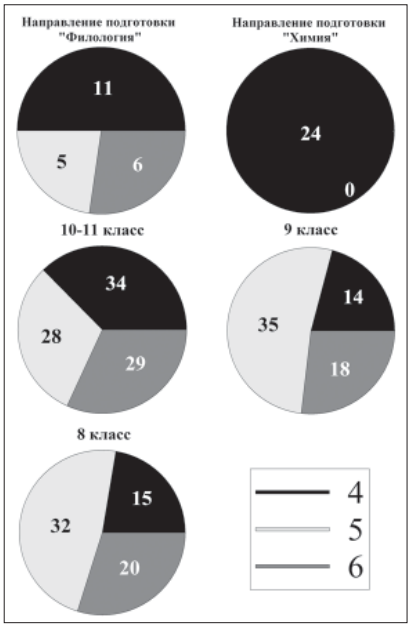


Рис. 1

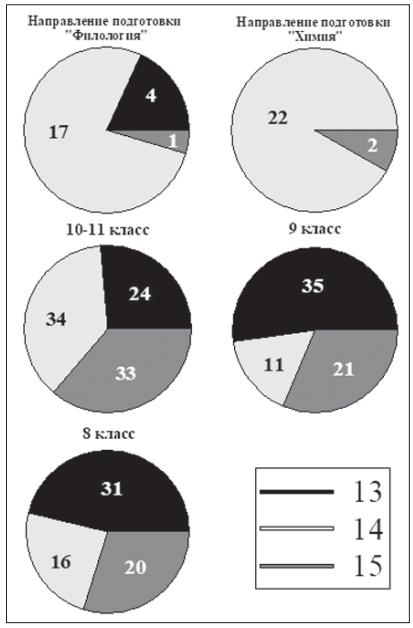


Рис. 2

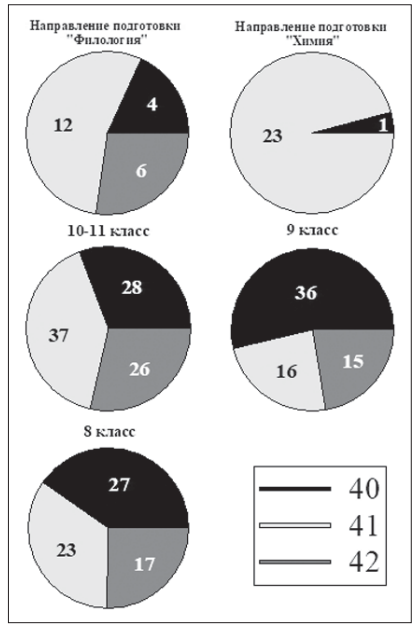


Рис. 3

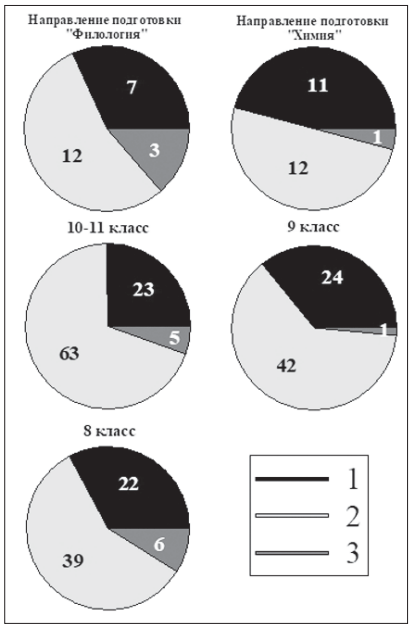


Рис. 4

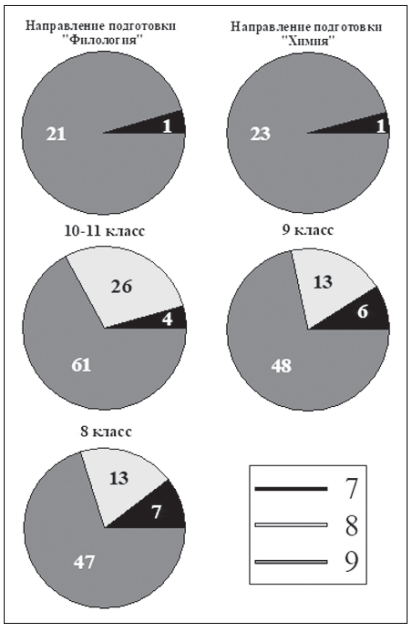


Рис. 5

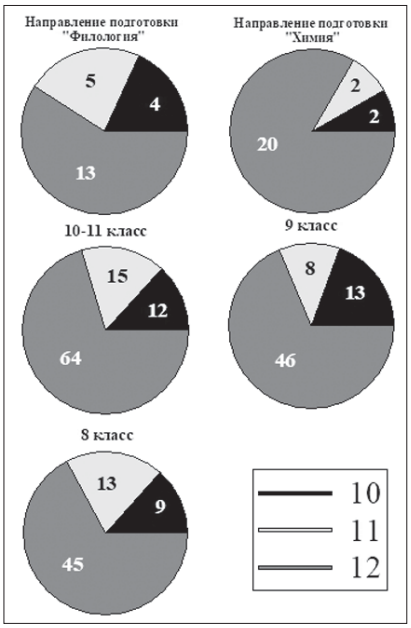


Рис. 6

было разграничить два значения существительного *удаление* от глагола *удалить* — 1) отдалить на какое-то расстояние и 2) устранить, убрать, уничтожить (рис. 10, нумерация ответов соответствует таблице 1).

Неожиданные, с точки зрения гипотезы исследования, результаты мы встречаем в задании 13. Как мы уже видели, лингвистическое развитие школьников находится на таком же невысоком уровне, как предметное: многие (26 респондентов в 8 классе, 33 в 9 классе и 22 в 10–11 классах) не смогли разграничить два значения слова *исключительно* — ограничительное и усилительное — хотя они оба не являются специальными.

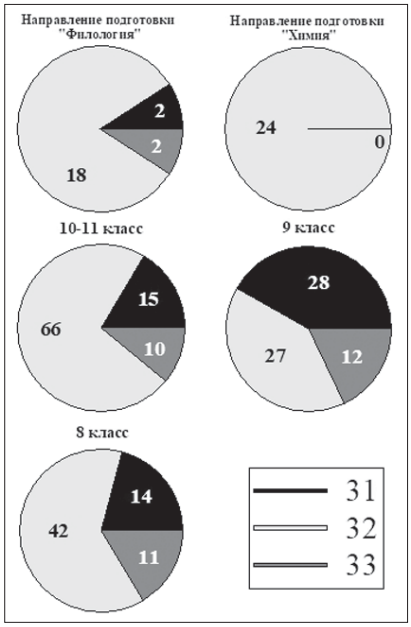


Рис. 7

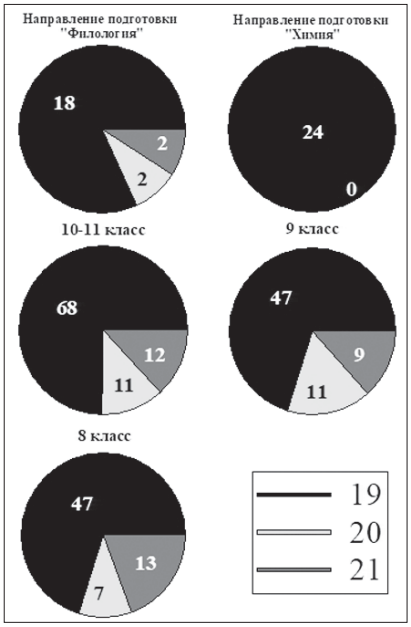


Рис. 8

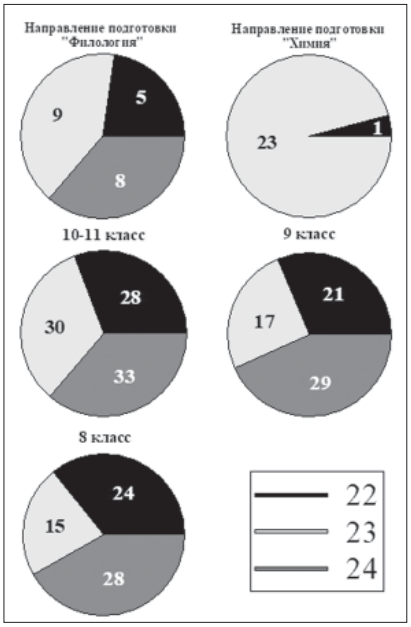


Рис. 9

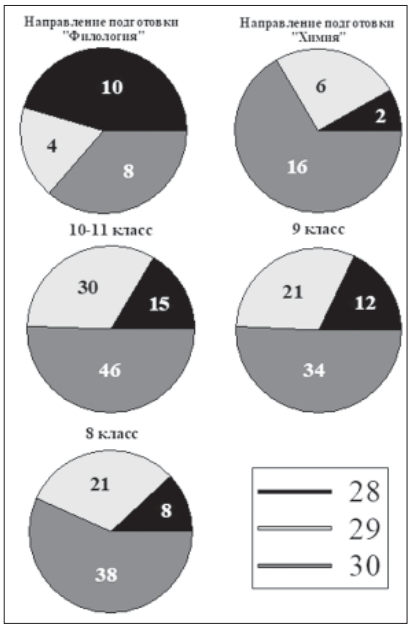


Рис. 10

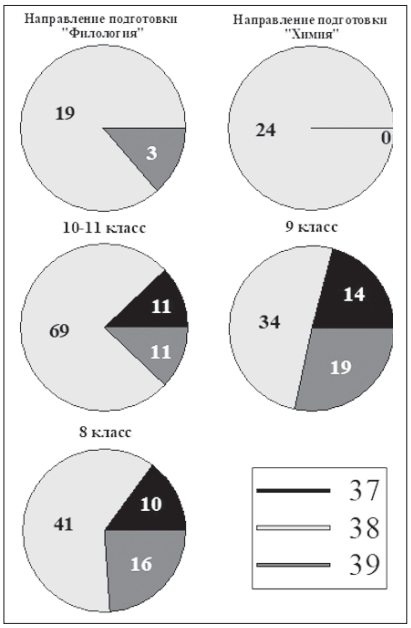


Рис. 11

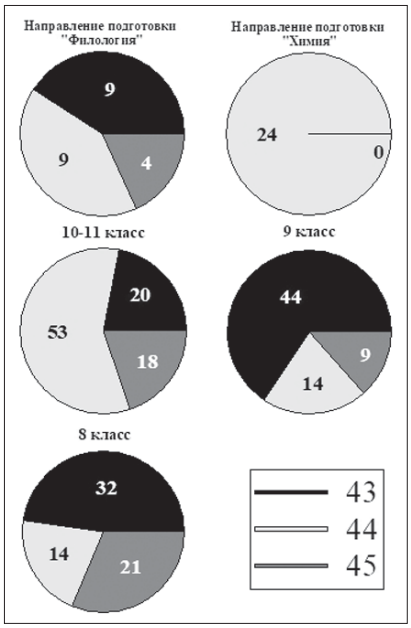


Рис. 12

Но ошибку допустили и 3 филолога (рис. 11, нумерация ответов соответствует таблице 1).

Наконец, задание 15 (рис. 12, нумерация ответов соответствует таблице 1). Оно демонстрирует существенный разброс ответов в группах филологов, и школьников, и полное единодушие химиков, для которых, когда они находятся в профессиональном «модусе» использования языка, слова *уровень* и *орбиталь* являются смежными узлами семантической сети: *Электронный уровень — совокупность орбиталей с одинаковыми значениями главного квантового числа* (С. Т. Жуков, «Химия. 8-9 класс». М., 2002). Соответственно, как лишнее отмечается слово *фаза*.

Решающую роль того, что это задание стояло последним в эксперименте, который эксплицитно «включал» химическую картину мира и заставлял рассматривать языковые выражения как инструменты ее создания и объяснения, отмечали и эксперты-преподаватели, и респонденты-химики. В частности, указывалось, что если бы предшествующие задания и формулировка эксперимента активировали физическую картину мира и лингвистические преобразования (по выражению А. Ю. Пентина), которые необходимы для ее построения, то возможно лишним оказалось бы слово *орбиталь*. Филологи и школьники, не владеющие «химическими значениями» слов, включенных в это задание, не смогли его правильно выполнить.

Выводы

1) Наблюдение над оперированием языковыми структурами (в данном случае над пониманием учащимися языковых выражений из учебников по общей и неорганической химии) позволило нам оценить степень сформированности готовности учащихся «думать и говорить, как ученые», иначе говоря — включенность в научную картину мира, в концептуальную схему данной дисциплины, в тот способ использования языка, который специфичен для специалистов в данной области и необходим для научного моделирования ее объекта. Мы установили, что школьники старших классов такой научной картиной мира не обладают, тогда как у студентов-химиков к 3 курсу она уже в целом сформирована.

2) Крайне важным объектом лингвистической работы над научной речью являются не узкоспециальные термины, уникальные для той или иной области знаний, а слова, которые используются в том же или в другом значении в общелитературном языке. Просто говоря, это не те новые слова, которые вместе со стоя-

щими за ними понятиями, студент «получает» от преподавателя спецдисциплины, а те слова, с которыми он из обыденной жизни приходит в аудиторию или лабораторию, где они наполняются новыми смыслами. Это те слова, история и характер формирования значения которых скрыты от преподавателя, потому что это случилось до начала профессионального обучения, и преподавателю достаточно трудно (если он вообще об этом задумывается) проконтролировать степень сформированности научного понятия, стоящего за словом, и его правильность.

3) Для такой работы необходима правильно сформированная языковая рефлексия, включающая навыки синтагматического и парадигматического анализа и сопоставления, определения значений разного уровня абстракции и т. п. К сожалению, это не те навыки, на которые нацелено обучение русскому языку в средней школе. Мы видим, что отсутствие таких общих «принципов понимания» у школьников приводит к их неспособности компенсировать отсутствие предметного знания за счет знания языка (языковой компетенции), тогда как филологи, уже закончившие бакалавриат, более успешно, чем школьники, изучающие химию, справляются с заданиями, извлекая недостающую информацию из анализа языковых выражений.

4) Можно заключить, что фундаментальное современное знание о принципах устройства и функционирования языковой системы (отношения между словом и понятием, многозначность слов и омонимия, языковая картина мира, семантические сети, механизмы лексического доступа, категориальные значения слов, законы сочетаемости слов и т. п.), нередко отходящее на второй план или вовсе исключаемое из курсов «Русский язык и культура речи» в пользу более прикладных аспектов, на самом деле является необходимым и практически востребованным при обучении студентов естественнонаучных специальностей в университете. Только с его помощью можно сделать «концептуальный переход» осознанным, а значит более эффективным.

5) Для успеха естественнонаучного образования, понимаемого как обучение молодых людей «думать и говорить, как ученые», у учащихся должны быть сформированы важнейшие лингвистические оппозиции:

а) между процессуальным и непроцессуальным значением;

б) между лексикой, описывающей внешний, физический мир, и обозначениями внутренних, ментальных процессов;

в) между конкретными и абстрактными именами;

г) между агентивными и неагентивными ситуациями и под.

Также должны быть с помощью преподавателя-филолога сформированы навыки лингвистического анализа, в частности наблюдения слова в контексте и использования контекстных «подсказок» для определения значения слова; «детектирования» оценочного значения и т. п.

Основу методики, обеспечивающей достижение указанных результатов в курсе «Русский язык и культура речи для нефилологов» должны составлять исследования по языку конкретных научных отраслей и специальные лексикографические продукты, подобные [Сидорова, Шматко, Певцов 2021]. Аналогичные знания и навыки должны в какой-то мере присутствовать у преподавателей естественнонаучных дисциплин, что может быть достигнуто посредством лингвистических курсов повышения квалификации.

6) Если у преподавателя-естественника проблемы с обучением студентов «думать и говорить, как ученые» могут быть обусловлены отсутствием лингвистических знаний, то у филологов, преподающих русский язык и культуру речи, часто страдают знания естественнонаучные. Наш эксперимент показал, что «трудности понимания» однотипных единиц специального языка (например, отглагольных существительных) могут иметь разные причины. Для того чтобы прогнозировать и устранять такие трудности, преподаватель русского языка должен быть знаком с концептуальной структурой научной области, в которой лежат профессиональные интересы обучаемых, ее лексико-грамматической основой и теми лингвистическими преобразованиями, которые требуются для построения картины

мира с позиций данной науки. Язык является инструментом когнитивного развития учащихся, и без должной степени погружения в мир изучаемой дисциплины этот инструмент вряд ли удастся точно настроить.

ЛИТЕРАТУРА

Павлов 2016 — Павлов И. П. Физиология и психология при изучении высшей нервной деятельности животных. В кн.: Павлов И.П. *Физиология. Избранные труды*. М.: Юрайт, 2016. С. 194–206.

Пентин 2010 — Пентин А. Ю. Построение естественнонаучных и математических моделей как лингвистическое преобразование. В кн.: *Лингвистический компонент обучения в средней школе: теория и практика*. 2010. С. 106–114.

Сидорова, Шматко, Певцов 2021 — Сидорова М. Ю., Шматко А. С., Певцов Д. Н. *Лексико-грамматическая основа общей и неорганической химии*. М.: Доброе слово и Ко, 2021. 289 с.

Aikenhead 1996 — Aikenhead G. S. Science education: border crossing into the subculture of science. *Studies in Science Education*. 1996, (27): 1–52.

Bučková 2020 — Bučková A., Prokša M. The persistence of primary school students' initial ideas about acids and bases in the mental models of adults. *Chemical Education Research and Practice*. 2020, (22): 164–174.

Barke 2009 — Barke H.-D., Hazari A., Yitbarek S. *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education*. Berlin: Springer–Verlag Heidelberg, 2009. 294 p.

Brown 2008 — Brown D.E., Hammer D. *International Handbook of Research on Conceptual Change: Conceptual Change in Physics*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, 2008. P. 127–154.

Carlsen 2007 — Carlsen W. S. *Handbook of Research in Science Education: Language and science learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2007. P. 57–74.

Cetin 2005 — Cetin A., Kaya E., Geban O. Facilitating conceptual change in acid–base concepts. In: *The British Educational Research Association Annual Conference*. University of Glamorgan, 2005.

Cink 2016 — Cink R.B., Song Y. Appropriating scientific vocabulary in chemistry laboratories: a multiple case study of four community college students with diverse ethno-linguistic backgrounds. *Chemical Education Research and Practice*. 2016, (17): 604–617.

Cobern 1997 — Cobern W.W., Aikenhead G.S. Cultural aspects of learning science. In: *The 1997 annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching Scientific*. Chicago, 1997. P. 1–20.

Driver 1994 — Driver R., Asoko H., Leach J., Mortimer E., Scott P. Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*. 1994, (7): 5–12.

Duit 1991 — Duit R. The constructivist view in science education — what it has to offer and what should not be expected from it. *Investigações em Ensino de Ciências*. 1991, (1): 40–75.

Halliday 1993 — Halliday M.A.K. Towards a language-based theory of learning. *Linguist Education*. 1993, (2): 93–116.

Horton 2007 — Horton C. Student alternative conceptions in chemistry. *California Journal of Science Education*. 2007, (2): 18–38.

Kind 2004 — Kind V. *Beyond Appearances: Students' misconceptions about basic chemical ideas*. 2nd Edition. School of Education, Durham University, UK, 2004. 84 p.

Lemke 1990 — Lemke J.L. T*alking Science: language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex. 1990. 269 p.

Mulford 2002 — Mulford D.R., Robinson W.R. An inventory for alternate conceptions among first semester General Chemistry students. *Journal of Chemical Education*. 2002, (6): 739–744.

Posner 1982 — Posner G. J., Strike K. A., Hewson P. W., Gertzog W. A. Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*. 1982, (2): 211–227.

Solomon 1983 — Solomon J. Learning about energy: How pupils think in two domains. *European Journal of Science Education*. 1983, (1): 49–59.

Stojanovska 2017 — Stojanovska M., Petruševski V. M. Investigating the presence of misconceptions of 8th grade students through multiple-choice questions at national chemistry competition tests. *Macedonian Journal of Chemistry and Chemical Engineering*. 2017, (2): 279–284.

Stojanovska 2012 — Stojanovska M., Soptrajanov B. T., Petruševski V. M. Addressing Misconceptions about the Particulate Nature of Matter among Secondary-School and High-School Students in the Republic of Macedonia. *Creative Education*. 2012, (5): 619–631.

Treagust 1988 — Treagust D. F. Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*. 1988, (2): 159–169.

REFERENCES

Павлов 2016 — Pavlov I. P. Philology and psychology in the study of higher nervous activity of animals. In: Pavlov I. P. *Fiziologiia. Izbrannye trudy*. Moscow: Iurait Publ., 2016. P. 194–206. (in Russian)

Пентин 2010 — Pentin A. Iu. Construction of natural science and mathematical models as a linguistic transformation. In: *Lingvisticheskii komponent obucheniia v srednei shkole: teoriia i praktika*. 2010. P. 106–114. (in Russian)

Сидорова, Шматко, Певцов 2021 — Sidorova M. Iu., Shmatko A. S., Pevtsov D. N. *Lexico-grammatical basis of general and inorganic chemistry*. Moscow: Dobroe slovo i Ko Publ., 2021. 289 s. (in Russian)

Aikenhead 1996 — Aikenhead G. S. Science education: border crossing into the subculture of science. *Studies in Science Education*. 1996, (27): 1–52.

Bučková 2020 — Bučková A., Prokša M. The persistence of primary school students' initial ideas about acids and bases in the mental models of adults. *Chemical Education Research and Practice*. 2020, (22): 164–174.

Barke 2009 — Barke H.-D., Hazari A., Yitbarek S. *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education*. Berlin:

Springer–Verlag Heidelberg, 2009. 294 p.

Brown 2008 — Brown D.E., Hammer D. *International Handbook of Research on Conceptual Change: Conceptual Change in Physics.* New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, 2008. P. 127–154.

Carlsen 2007 — Carlsen W. S. *Handbook of Research in Science Education: Language and science learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2007. P. 57–74.

Cetin 2005 — Cetin A., Kaya E., Geban O. Facilitating conceptual change in acid–base concepts. In: *The British Educational Research Association Annual Conference*. University of Glamorgan, 2005.

Cink 2016 — Cink R.B., Song Y. Appropriating scientific vocabulary in chemistry laboratories: a multiple case study of four community college students with diverse ethno-linguistic backgrounds. *Chemical Education Research and Practice*. 2016, (17): 604–617.

Cobern 1997 — Cobern W.W., Aikenhead G.S. Cultural aspects of learning science. In: *The 1997 annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching Scientific*. Chicago, 1997. P. 1–20.

Driver 1994 — Driver R., Asoko H., Leach J., Mortimer E., Scott P. Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*. 1994, (7): 5–12.

Duit 1991 — Duit R. The constructivist view in science education — what it has to offer and what should not be expected from it. *Investigações em Ensino de Ciências*. 1991, (1): 40–75.

Halliday 1993 — Halliday M.A.K. Towards a language-based theory of learning. *Linguist Education*. 1993, (2): 93–116.

Horton 2007 — Horton C. Student alternative conceptions in chemistry. *California Journal of Science Education*. 2007, (2): 18-38.

Kind 2004 — Kind V. *Beyond Appearances: Students' misconceptions about basic chemical ideas*. 2nd Edition. School of Education, Durham University, UK, 2004. 84 p.

Lemke 1990 — Lemke J.L. T*alking Science: language, learning, and values.* Norwood, NJ: Ablex. 1990. 269 p.

Mulford 2002 — Mulford D.R., Robinson W.R. An inventory for alternate conceptions among first semester General Chemistry students. *Journal of Chemical Education*. 2002, (6): 739–744.

Posner 1982 — Posner G. J., Strike K. A., Hewson P. W., Gertzog W. A. Accommodation of scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*. 1982, (2): 211–227.

Solomon 1983 — Solomon J. Learning about energy: How pupils think in two domains. *European Journal of Science Education*. 1983, (1): 49–59.

Stojanovska 2017 — Stojanovska M., Petruševski V.M. Investigating the presence of misconceptions of 8th grade students through multiple-choice questions at national chemistry competition tests. *Macedonian Journal of Chemistry and Chemical Engineering*. 2017, (2): 279–284.

Stojanovska 2012 — Stojanovska M., Soptrajanov B.T., Petruševski V.M. Addressing Misconceptions about the Particulate Nature of Matter among Secondary-School and High-School Students in the Republic of Macedonia. *Creative Education*. 2012, (5): 619–631.

Treagust 1988 — Treagust D.F. Development and use of diagnostic tests to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*. 1988, (2): 159–169.

[хроники]

МГУ приглашает учителей и преподавателей русской словесности

Международный съезд учителей и преподавателей русской словесности состоится 1–3 ноября 2021 года в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова.

В рамках тематических научных направлений съезда прозвучат доклады и состоятся дискуссии, посвященные классической русской литературе и современности, преподаванию русского языка и русской литературы, родного языка и родной литературы в образовательном пространстве России. Не останутся в стороне и такие темы, как проблемы сохранения русской речевой культуры, преподавание русского языка и литературы в поликультурной среде, цифровизация образования, проблемы разработки учебников и словарей, положение русского языка за рубежом, деятельность профессиональных объединений учителей русской словесности.

На съезде будет организована молодежная дискуссионная площадка «Учитель словесности: контуры профессии будущего», а также состоится расширенное совместное заседание двух федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования (ФУМО ВО) — «Языкознание и литературоведение» и «Образование и педагогические науки».

К участию в работе съезда приглашаются учителя, методисты, педагоги дополнительного образования, представители органов управления образованием, руководители образовательных учреждений, преподаватели русского языка и литературы высших учебных заведений, сотрудники музеев и библиотек, а также сотрудники издательств.

Т. Л. Каминская

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-25-35

ФЕМИНИЗМ КАК МОДНЫЙ МЕДИАДИСКУРС: РЕЧЕВОЙ АСПЕКТ

TATIANA L. KAMINSKAIA

FEMINISM AS A FASHIONABLE MEDIASCOURSE: SPEECH ASPECT

В статье показан феминистский медиадискурс в России последних двух лет в его речевом аспекте. Актуальность исследования связана с возрастанием его влияния, особенно среди молодежи.

Автором исследовался контент как топовых общественно-политических федеральных СМИ России различной политической направленности (имеющие в цифровой среде более 100 тысяч читателей), так и крафтовые СМИ (для которых тема феминизма — одна из ведущих). Исследовались также специфические информационные ресурсы феминистской направленности (сайты организаций, группы в социальных сетях), имеющие более 1000 подписчиков.

Посредством контент-анализа и дискурс-анализа выявлены основные коммуникативные практики феминистского дискурса и его тематические доминанты. Кроме того, использовался и мультимодальный анализ, поскольку медийные публикации данного дискурса нередко сопровождаются невербальними элементами.

Как показало исследование, основными инициаторами / ньюсмейкерами дискурса выступают преимущественно профильные российские организации феминистского толка (такие как «Тебе поверят», «Насилию.нет», «Сестры», «Китеж», Тынеодна»), а также такие независимые СМИ как «Новая газета», «Такие дела», «7*7», «Meduza» и ряд блогеров в социальных сетях.

Автор статьи утверждает, что в разрастании феминистского дискурса последних двух лет сыграла роль и психотравмирующая ситуация с COVID-19, когда домашнее насилие выросло[1], и многие женщины потеряли работу. В данном случае активизацию феминистского дискурса можно рассматривать в контексте продвижения новых ценностей через новые речевые практики, в частности, с активным внедрением феминитивов.

Анализ показывает, что во время пандемии доминирующие тематические направления медиадискурса таковы (расположены по убыванию масштаба и значимости):

1) домашнее насилие;

2) харассмент;

3) политическая и социальная роль женщин в России.

Доминантность выражается не только в количественной представленности публикаций на данную тематику, но и формирующей роли их для самого дискурса. Ньюсмейкеры и активисты дискурса используют следующие коммуникативные ин-

Татьяна Леонидовна Каминская

Доктор филологических наук,

доцент, профессор

► tlkam1@mail.ru

Департамент массовых коммуникаций и медиабизнеса Финансового университета при Правительстве РФ

125993, Москва, Ленинградский проспект, 49

Tatiana L. Kaminskaia

Financial University under the Government of the Russian Federation

49, Leningradsky Prospekt, Moscow, Russia, 125993, GSP-3

Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситету.

струменты в цифровых форматах: мемы, флешмобы, создание групп взаимопомощи женщин в социальных сетях, просветительские и расследовательские публикации в СМИ.

Ключевые слова: феминистский медиадискурс; феминитивы; гендер; домашнее насилие; харассмент; влияние.

The article observes the feminist media discourse in Russia over the past two years in its speech aspect. The relevance of the study is due to the growth of this discourse's influence, especially among young people. The author studied the content of both the most influential social and political Russian state media of various political orientations (with more than 100,000 readers in its digital environment) and craft media, for which feminism is one of the leading topics. Specific information resources of feminist orientation, such as websites of different organizations and social networks groups, with more than 1,000 subscribers, were also studied. By means of content analysis and discourse analysis, the main communicative practices of feminist discourse and its thematic dominants have been identified. In addition, multimodal analysis was also applied, since media publications of this discourse are often accompanied by non-verbal elements. As the study has indicated, the main initiators / newsmakers of the discourse are mainly specialized Russian feminist organizations, such as "Tebe poveryat", "Nasiliyu.net", "Syostry", "Kitezh", "Tyneodna", as well as such independent media as "Novaya gazeta", "Takie dela", "7*7", "Meduza", and a number of bloggers in social networks. The author argues that over the past two years the traumatic situation with COVID-19, when domestic violence increased and many women have lost their jobs, played an important role in the growth of feminist discourse. In this case, the activation of feminist discourse can be viewed in the context of promoting new values through new speech practices, in particular, with the active introduction of feminitives. The analysis shows that during a pandemic, the dominant thematic areas of media discourse are the following (arranged in descending order of caliber and importance): 1) domestic violence; 2) harassment; 3) the political and social role of women in Russia. The dominancy is expressed not only in the quantitative representation of publications on the subject, but also in their formative role for the discourse itself. Newsmakers and discourse activists use the following communication tools in digital formats: memes, flash mobs, the creation of women's self-help groups on social networks, educational and investigative publications in the media.

Key words: feminist media discourse; feminitives; gender; domestic violence; harassment; influence.

Благодарность. Статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситету.

Acknowledgments. The article was prepared with regard to findings of the study carried out at the expense of budget funds on a state assignment to the Financial University.

Проблемное поле

Медиадискурс отражает тренды социальной и речевой жизни общества, и в этом плане понимается в данной статье в русле медиалингвистики как отраженный в медиа срез коммуникативных практик социума.

Автор статьи выделила из всего российского медиадискурса одну тематическую линию — феминистский медиадискурс, поскольку феминистская медиаповестка демонстрирует сегодня настоящее поле битвы различных акторов, межпоколенческие различия, а также столкновение разных ценностей и установок. Очевидно, что эта медиаповестка, хоть и не является самой масштабной в России по числу публикаций, тем не менее демонстрирует модный вектор общественных дискуссий о ценностях и новые речевые практики. Вопросы домашнего насилия, политического и социального участия женщин в жизни страны, скандальные истории, связанные с сексуализированным насилием, всегда вызывают особый интерес у населения, чем активно пользуются публичные личности, политики, медиа.

Последние несколько лет дискурс России (преимущественно цифровой) пополнился новыми социальными статусами, которыми люди маркируют себя, и ***феминист / феминистка*** — один из них.

Исследовательская задача статьи — выявление коммуникативных практик и речевых особенностей российского феминистского медиадискурса последних двух лет и выделение субдискурсов (тематических доминант) обозначенного медиадискурса.

Теоретическая основа исследования феминистского медиадискурса

Данная статья базируется, во-первых, на лингвистических исследованиях, в которых подчеркивается трансформация коммуникативных практик с переносом их в цифровую среду. Так, описывая тренды лингвистики и лингводидактики, И. Б. Авдеева отмечает, что «обращение подавляющего числа коммуникантов к Интернет-пространству и общение в нём сопровождается принципиальным изменением социальной сферы: теперь информация не готовится планомерно в виде книг и газет группой специалистов, не редактируется и не рецензируется затем тщательно другими сообществами «экспертов», а свободно

и даже спонтанно выставляется на всеобщее обозрение без какой-либо саморефлексии, и уж конечно, без элементарной обработки» [Авдеева 2020: с.22]. Для исследования использовались разработки медиалингвистики (преимущественно в цифровой среде) [Попова 2018; Шмелева 2016; Каминская 2018].

Во-вторых, отдавая себе отчет в том, что, говоря о феминистском медиадискурсе, необходимо говорить о презентации определенной картины мира, автор статьи обратила внимание на научные публикации, исследующие отдельные феномены или акции феминизма в медиаполе [Boyle 2019; Campus 2013, Cheshmedzhieva-Stoycheva 2018; Жирнова 2018]. Интересно, что авторы русскоязычных исследований феминизма в контексте медиа — в подавляющем большинстве женщины, и более всего из них — обучающихся в аспирантуре и магистратуре представителей молодежи, фокус внимания которых сосредоточен на цифровом контенте их ровесников в социальных медиа. Так, магистрантка Е. Н. Жирнова отмечает роль блогеров в популяризации феминизма среди девушек от 15 до 25 лет.

Поскольку речь идет о картине мира, необходимо оценивать эмотивный аспект дискурса, поскольку, как справедливо заметил В. И. Шаховский, «проблема эмоциональной картины мира представляется очень актуальной, т. к. весь современный мир давно перешел грань рационального и общается эмоционально как на внутрикультурном, так и межкультурном уровнях». [Шаховский 2019: 42].

Научной основой исследования послужили также актуальные публикации по цифровым медиа, связанные с современными российскими практиками социализации и влияния на различные целевые аудитории [Бродовская и др. 2019; Евгеньева, Усманова 2018; Змазнева 2018; Подопригора 2018 и др.].

Автор статьи увлечена исследованием различных тематических дискурсов [Каминская 2019], и заметила, что собственно медийных или лингвистических, обобщающих российский феминистский медиадискурс исследований, в последние пять лет не проводилось. Научные данные, публикуемые на русском языке, связаны с конкретными практиками феминизма (петиции, флэшмобы, политические акции), либо с феминистским дискурсом в конкретных медиа. Так, например, А. А. Зауэр, рассматривая популярный в России новостной ресурс “Lenta.ru”, анализируя тексты с мая 2017 по май 2018, отмечает наличие множества сексистских заголовков у новостей в данном СМИ [Зауэр 2019]. Ее же анализ текстов общественно-политической газеты «Известия», показывает, как важна роль автора в публикациях о сексуализированном насилии, притеснении женщин. Исследования демонстрируют, как патриархальный дискурс в зависимости от позиции автора может конфликтовать с феминистским даже в одном и том же издании [Зауэр 2020]. А. К. Ермолова и Ю. А. Клец выявляют жанровую специфику публикаций на тему феминизма. Их контент-анализ показывает, что больше всего текстов посвящено культурным событиям, личностям, скандалам и акциям. Исследовательницы отмечают, что в таких общественно-политических газетах как «КоммерсантЪ», «Lenta.ru», «Meduza», «Ведомости», «Российская газета», «Новая газета», тема не является профильной, но публикации по поводу феминизма довольно частотны [Ермолова, Клец 2020].

Нередко в фокусе внимания медиалингвистов оказывается серия публикаций о конкретной персоне, связанной с феминизмом. Так, в центре исследования автора D. S. Cheshmedzhieva-Stoycheva находится Ильхан Омар, первая женщина-мусульманка сомалийского происхождения в Американском Конгрессе, и отражение ее деятельности в СМИ. Акцент делается на предвзятое представление в СМИ, «призванное принизить реальную ценность женщины-политика, которая является носителем нескольких различных идентичностей, а именно: гендерной, религиозной, этнической и классовой» [Cheshmedzhieva-Stoycheva 2020: 490].

Таким образом существующий научный бэкграунд может быть дополнен решением такой исследовательской проблемы: каковы особенности феминистского медиадискурса в России: его наиболее типичные субдискурсы, коммуникативные стратегии и речевые приемы?

Методология и методика исследования

В статье использован контент-анализ и дискурс-анализ медийных публикаций, преимущественно в цифровой среде, поскольку именно в ней проявляется гибкость и эффективность взаимодействия с целевыми аудиториями. Подход Т. ван Дейка к дискурсу как к «комплексному коммуникативному событию» утвердил себя в лингвистической отечественной научной школе применительно к медиадискурсу. Принципиально в этом подходе сочетание лингвистических и экстралингвистических факторов. Важную роль в дискурсном подходе Т. ван Дейка играют жанры, которые рассматриваются как производные от социальных ролей и интенций создателей текста. Таким образом, происходит рассмотрение не отдельных предложений или единиц текста, а всех текстов дискурса с обозначенной темой в совокупности с их социальным и технологическим контекстом.

Новая книга Т. ван Дейка «Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации», опубликованная на русском языке в 2013-м году, является уточнением признанного метода, особенно применительно к цифровой коммуникации. Стоит отметить, что уточнения и трансформации дискурс-анализа как метода активно ведутся на протяжении последнего десятилетия, причиной тому является всеобщая цифровизация. Под *цифровыми коммуникативными практиками* понимается «совокупность действий, предполагающих использование цифровых технологий, которые воспринимаются определенными группами людей как способы достижения тех или иных социальных целей» [Jones, Chik, Hafner 2015: 3].

Для осуществления дискурс-анализа была проведена работа по определению медийных платформ и массива текстов за период с января 2019 по январь 2021 годов. Рассматривались и группы в соцсетях, имеющие более тысячи подписчиков. Тексты были объединены в дискурс по принципу тематической общности и отобраны по ключевым словам *феминизм, фемиактивизм, харассмент, гендерный* (всего более 1000 текстов).

На следующем этапе собраны ресурсы и тексты, в которых феминизм служит доминантой или организующим началом дискуссии. В них обозначенные слова являются именно ключевыми (то есть используются в заголовочном комплексе, участвуют в метафоризации и обозначают главную тему).

Другой востребованной методикой стал контент-анализ цифрового медиадискурса, который активно применяется в медиаисследованиях последних десятилетий, предполагает квантитативность и переводит гуманитарные показатели в статистический формат.

При этом осуществлялся и мультимодальный анализ текстов, а именно, учитывались и невербальные компоненты текстов, играющие немаловажную роль в процессе передачи информации и ее воздействия. И в этом смысле в поле зрения автора находится исследование Г. Е. Крейдлина про семантическую концептуализацию телесности в современных коммуникативных дискурсах [Крейдлин 2014].

Феминистский медиадискурс: тематические доминанты и речевые практики

Контент-анализ показывает, что чаще всего инициаторами и ньюсмейкерами в медиадискурсе выступают профильные организации, нацеленные на помощь женщинам и гендерное просвещение. Статистики наличия таковых центров и пунктов помощи женщинам не существует (по различным оценкам в России их от 15 до 150, что в масштабах территории страны крайне мало). Самые известные и коммуникативно активные: «Тебе поверят», «Насилию.нет», «Сестры», «Китеж», «Тынеодна», «Анна». Уже сам нейминг данных организаций демонстрирует определенную заданность их миссии. Так, созданный в 2013 году женский кризисный центр «Китеж»[3] назван по одноименному затонувшему по легенде городу, жители которого молитвой погрузили его под воду, чтобы не сдаться врагам. Многочисленные отражения в искусстве этой легенды базируются на такой идее: тот, кто чист сердцем и душой, найдут путь в Китеж. Названия организаций говорят также о солидаризации со своей целевой аудиторией («Тынеодна», «Тебе поверят»), отражают направленность деятельности («Насилию.нет») и содержат отсылку к христианству («Сестры»). Не случайно центр помощи женщинам «Тынеодна» появился в городе Самара как продолжение одной из программ локального филиала фонда Андрея Первозванного

(и именно этот центр менее других поддерживает феминистскую повестку, коммуницируя с женщинами с позиций традиционных семейных ценностей). Большинство гендерных центров придерживаются феминистских принципов. Они всегда стоят на стороне женщин, провозглашают здоровье и саморазвитие женщин основными ценностями, не считая личную жизнь главным ориентиром.

Активно, особенно во время пандемии, центры общаются в цифровых форматах (группы в социальных сетях, онлайн-встречи, семинары, интерактивные анкеты, хорошо работающая обратная связь на сайтах и т. д.). Различные акции, флэшмобы в поддержку женщин, просветительская деятельность и доклады о положении женщин в России, о домашнем насилии становятся информационными поводами для множества СМИ. Так, в марте 2020 года центр «Анна» выпустил доклад «Остаться в живых: насилие в отношении женщин в России»[4]. Статистика домашнего насилия и его анализ отсутствует в России, поэтому даже данные за 2017–2018 годы, вошедшие в отчет, оказались востребованы ведущими СМИ и цитировались многократно в 2020–2021 годах.

Организация «Консорциум женских неправительственных объединений» также сфокусирована на помощи пострадавшим от домашнего насилия женщинам на всей территории страны. При этом самая большая часть средств — спонсорские и пожертвования, на сайте расположена активная кнопка с амбивалентной записью:

Я хочу помочь! Мне нужна помощь!

В качестве примера такой коммуникативной активности как флэшмоб можно привести запущенный «Консорциумом» 31 октября 2019 года флэшмоб совместно с Сетью взаимопомощи женщин «ТыНеОдна» под хэштегом *#ЗаконИлиСмерть* в поддержку принятия закона о профилактике домашнего насилия. Акция в социальных сетях включала фотографии обезображенных и окровавленных женщин с подписями типа «12 фото о том, когда кровавые костюмы на Хэллоуин — реальность». Акцию поддержали несколько онлайн-медиа, таких как https://life.ru, «Такие дела», разместив ссылки или многочисленные видео и фото женщин с синяками и кровоподтеками на теле. Следы насилия были как реальными, так и нанесенными косметикой в знак солидарности с жертвами насилия, их сопровождали тексты с откровениями женщин и примерами домашнего насилия. Все акции и флэшмобы феминисткого дискурса включают в себя визуализацию проблемы с помощью аспекта телесности, контент их способен вызвать шок у аудитории.

Пандемия внесла свои коррективы в креативность акций: в частности, они проходили с помощью специальных надписей на масках. Так, в одном из них можно было поучаствовать, используя специальную AR-маску с хэштегом флешмоба #БьетНеЗначитЛюбит. Кроме того, в этот день в мини-приложениях ВКонтакте состоялась премьера интерактивного кино Game116, которое основано на реальных историях пострадавших женщин[5].

Что касается СМИ, то в инициировании феминистского дискурса необходимо отметить описанный Т. В. Болдыревой феномен «крафтовых медиа» в России [Болдырева 2018]. Процесс создания контента связывается в данном типе журналистики с выраженной гражданской позицией ее автора, с журналистикой гражданского соучастия. Сращение гражданского журналиста с политическим и социальным активизмом особенно характерно для России (и существует запрос на такого рода журналиста). Как пример гражданской журналистики можно рассматривать издания «Новая газета» «ОВД-инфо» и «Медиазона», журналисты которых не только освещают проблемы, но и выполняют некоторые фактические действия для их решений.

Цифровая эпоха все более трансформирует коммуникативные роли медиа и политиков: разделение на *участников* и *наблюдателей* событий больше не актуально, включенное наблюдение и соучастие получает все большее распространение. Так, редакция «7х7» подчеркивает стремление максимально приблизиться к своей целевой аудитории, используя в коммуникации с аудиторией своего рода «новую искренность» (показывая способы создания контента, деятельность ре-

дакции изнутри). Отнести данный медиаресурс к крафтовым медиа позволяет даже его самопозиционирование как «коллективного блога». При этом редакция активно использует феминитивы, пока не считающиеся нормой в русском языке типа ***блогерка, редакторша***. Ежегодно здесь выходит более двадцати публикаций с ключевым словом ***феминизм.*** Это очень разноплановые публикации по жанрам и подходам: новости об акциях и рецензии на тематические фильмы, публикации под тегами «история», «размышления», которые содержат, как правило, серьезный бэкграунт и экскурсы в историю феминизма. Публикации под тегами «политика» говорят об отсутствии в России партийной гендерной повестки: *Среди зарегистрированных политических партий никто, кроме «Яблока», не продвигает вопросы гендерного равноправия и защиты меньшинств, и ресурсы партии ограничены*[6].

Еще один медиапроект — «Такие дела», нацеленный на помощь людям, оказавшимся в беде, выходит под слоганом *Мы вернем в журналистику человека*[7]. Данный ресурс прежде всего активно участвует в субдискурсе домашнего насилия. Пример — серия монологов «Близко к сердцу», рассказывающая о журналистах и блогерах из регионов, помогающих жертвам домашнего и другого насилия (всего 19 историй за 2 года). Например, героиня семнадцатого текста — Светлана Анохина, главный редактор портала «Даптар. Женское пространство Кавказа» и активистка группы «Марем», помогающей жертвам семейного насилия, рассказывает *чудовищные и стыдные истории* про порядки в семьях Кавказа.

Популярные у молодежи ресурсы, такие как Lifehacker.ru, ведут своего рода просветительскую работу, разъясняя в разговорном стиле позиции «новой этики», феминизма с многочисленными примерами и интерактивными ссылками на другие ресурсы [Плошкина 2021]. Журнал «НОЖ», позиционирующий себя журналом «для умного чтения», только за январь-февраль 2021 года опубликовал 20 текстов с ключевым словом ***феминизм***, в большинстве своем иллюстрирующих курьезные случаи из сферы культуры (*как феминистки отказались от вязания как сугубо женского занятия или о том, как феминистки переосмыслили понятие «дом»*). Все эти ресурсы, как и другие упомянутые российские СМИ, по запросу ***харассмент*** выдают в 10 раз меньше публикаций, чем по запросу ***домашнее насилие***.

Очевидна линия поддержки феминистских инициатив и проектов в ресурсе Meduza. Данный особенно популярный у молодежи проект с периодичностью два раза в месяц публикует феминистские тексты в разделе *истории*, касающиеся женских успехов и гендерных инициатив, нередко в неочевидной для СМИ форме. Так, одна из таких популярных в соцсетях историй августа 2020 года «Все обсуждают мем «Привет, я подсяду?». Его героиня — 14-летняя Оля Тыква из ТикТока. В своем канале она рассказывает о феминизме и ЛГБТ. Текст является копипастом травли героини — популярной блогерши, ее травят группы «Двач» и «Мужское государство». Кроме того, Meduza ведет просветительские подкасты о феминизме.

В целом, как бы ни различалась редакционная политика СМИ, очевидно, что тему феминизма все труднее игнорировать любым СМИ. Тем более, что публикации получают активный отклик аудитории: активно комментируется читателями, которые зачастую добавляют собственные детали к расследованиям и наблюдения к репортажам. Не случайно поэтому даже на сайтах российских университетов в последний год в официальных новостях вузов стали использоваться феминитивы *ученая, исследовательница*[8].

Автором статьи выделены следующие доминанты или субдискурсы, представленные на схеме:

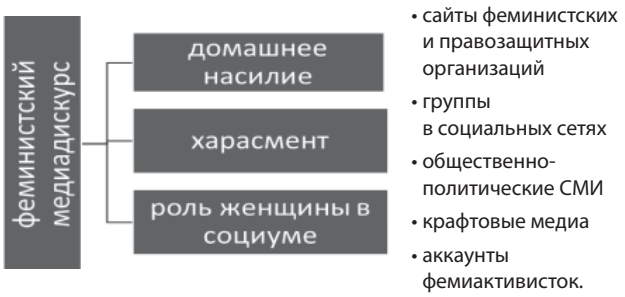


СХЕМА 1. Составляющие феминистского медиадискурса

При этом доминирующее положение в медиапространстве занимает тема домашнего насилия, тема харассмента поднимается чаще всего в связи с зарубежными скандалами и как выигрышный инфоповод, а тема роли женщины в социуме связана с первыми двумя субдискурсами и, скорее, является фоновым аспектом публикаций. В отношении харассмента исключение составляет Meduza, активно занимающаяся расследованиями скандальных историй с сексуализированными домогательствами тренеров в спортивных секциях, родственников в семьях. Летом 2020 года ресурс объявляет о новой волне российского #MeToo. Феминизм в публикациях характеризуется словами *новый, современный, модный*, а патриархальные взгляды объявляются *устаревшими*: *Старые правила перестают работать: в частности, больше не работают правила, которые были само собой разумеющимися в позднесоветское время, когда мужчинам предписывалось активно ухаживать (включая «приставания» в современном понимании), а женщинам — получать эти знаки внимания и одобрять их»*[9].

Мода на феминизм отражена, в частности, в запросах журналистов на краутсорсинговом ресурсе Presfeed.ru[10], посредством которого и автор статьи стала экспертом по феминитивам[11]. Феминистская повестка включается сегодня практически во все медиатексты, лежащие в культурной, моральной и политической плоскости оси «Россия–Европа». Показательна в этом плане дискуссия, которая разгорелась в феврале 2021 года в «Новой газете» с подачи режиссера Константина Богомолова, который в своем манифесте коснулся и феминизма. Данную программную статью режиссера, на наш взгляд, нельзя рассматривать как конфликт поколений (и в этом плане опубликованный ответ на манифест в «НГ» в виде петиции из двух слов с многочисленными подписями активистов молодого поколения «Ок, бумер» не является ответом в полной мере). Коллективный ответ молодежи на манифест предполагает отстройку подписавшихся под данными словами от поколения, родившееся во время всплеска рождаемости после второй мировой войны в Советском Союзе. Этим ответом поколения, представителей которого принято называть Y и Z, указали принадлежащему к *baby boomers* К. Богомолову, что не разделяют его традиционные ценности. За месяц петиция «Ок, бумер» собрала более 500 подписей, многие из которых характерны своим никнеймингом. Так, среди подписавшихся многие женщины именуют себя не характерными для русского языка феминитивами *авторка, писательница* или иронично называют себя по статусу социального активизма *мученица науки, эмигрантка в неправильную Европу; студентка, феминистка, красавица*. Эта дискуссия, которую нельзя найти в медиа с помощью ключевого слова «феминизм», отражает именно феминистскую повестку и существования феминистского активизма с его требованиями включения идей новой этики в политическую повестку страны. Речь в дискуссии идет по сути о противопоставлении в этом плане российского пути европейскому. По мнению К. Богомолова, Европа оформляется в «Новый этический рейх», который включает и сексуальную контрреволюцию, заставляющую опасаться *нет ли там, в глубине десятилетий, какого-нибудь хоть небольшого, но харассмента, абьюза или просто высказывания, не соответствующего новой системе ценностей. И если есть — падай на колени и кайся*[12]. К. Богомолов утверждает, что *Россия прошла все это в 17-м. И феминитивы, и прочие надругательства над языком, и попытку освободиться от половой или культурной принадлежности, и собрания с обсуждениями морального облика*[13]. Однако «в защиту Европы» высказались большими текстами русские деятели искусства. Так, живущий в Европе режиссер Иван Вырыпаев называет путь Европы, *путем развития сознания*, в которое *входит очищение от ксенофобии, от бессовестного капитализма, от бешеного коммунизма,* ***сексизма*** *и т. д.*[14]. Это путь феминизма, поскольку Европа *отмечена переходом от действительно проевшего общество расизма, гомофобии,* ***унижения женщин, семейного насилия*** *к обществу, в котором эта тема вообще потеряет всякую актуальность*[15].

Таким образом, многоканальность и активность феминистского дискурса выражается не только в существовании аккаунтов на раз-

личных цифровых медийных платформах, но и в инициировании обсуждения проблем посредством СМИ, выступлении в полемике экспертов и ньюсмейкеров, в формировании медийной повестки дня.

Коммуникативные стратегии в феминистском медиадискурсе

Наше исследование показало следующие коммуникативные стратегии фемактивистов: флэшмобы, мемы, технологическая активизация соучастия адресата, коммуникативное лидерство (предполагающее оперативный отклик на политическую повестку и инициирование политического дискурса) и сетевая коммуникация. В пример можно привести самое громкое и обсуждаемое в медиасфере в 2019–2020 годах дело сестер Хачатурян. Три сестры Хачатурян убили своего отца, предположительно (суд не закончен) в ответ на многолетнее насилие, сексуализированное унижение и психологические издевательства с его стороны. Медиадискурс начался с 2018 года — дело подхлестнуло интерес в СМИ к проблеме домашнего насилия в целом. Фемактивистки распространяли в интернете мемы, выражающие солидарность с арестованными сестрами, самый популярный из которых сделан с кальки поддержки политических оппозиционеров. В нем *Я* и *МЫ* слиты воедино в одном слове, чем иллюстрируется, с одной стороны, выступление на стороне сестер, а, с другой — мысль, что на их месте мог оказаться любой человек. Сотни женщин в своих личных аккаунтах поменяли аватарку на время акции на этот мем.

Рис.1. Популярный мем в социальных сетях, в защиту сестер Хачатурян (здесь и далее: взято из открытых источников)

Фотографиями одиночных пикетов, футболками с мемами с изображением тюремной решетки пестрел интернет на протяжении двух лет.

Рис.2. Популярный мем в социальных сетях, в защиту сестер Хачатурян

Рис.3. Фотомонтаж с одиночных пикетов женщин в защиту сестер Хачатурян

Характерно, что как на феминистких сайтах, так и в социальных медиа, к адресату обращаются на «ты», по-свойски, сокращая расстояние между коммуникантами.

Социальные и коммуникативные эффекты экологического дискурса

Категория «влияние» с трудом поддается количественным измерениям. Однако, оценивая с этой точки зрения феминистский дискурс, ее можно рассмотреть и как увеличение за последние два года числа субъектов, вовлеченных в дискурс на цифровых медийных платформах, а также как увеличение случаев реакции власти (комментарии официальных лиц, публикации в правительственных СМИ).

Самые наглядные количественные результаты демонстрируют возникшие в социальных сетях (преимущественно в российской сети «ВКонтакте») группы, нарастившие за период пандемии от 11 до 202 тысяч подписчиков. Данных групп более десятка, в качестве примеров можно привести следующие:

«Сестра–сестре»: https://vk.com/take_my_hand_girl

Подслушано феминизм: https://vk.com/overhear_feminism

Рёбра Евы — социально-художественный проект, посвященный борьбе с гендерной дискриминацией: https://vk.com/rebra_evi.

Фемсообщества заряжены по-разному: «Подслушано феминизм» работает в ключе радикального феминизма, и любая поддержка жертвы насилия сводится к формуле «избегай мужчин любой ценой». «Сестра–сестре» — очень популярное либеральное сообщество, где можно найти все — от совета по отношениям до курса массажа, от работы до выгула своей собаки — и это все будут делать женщины — среди пользователей только они.

Школа феминизма предлагает книги, фильмы и статьи по теме эмансипации, отвечает на культурные запросы. Разумеется, не обходится и без радикализации и перегибов в плане коммуникативной агрессии: радикальная группа https://vk.com/glrp3, в которой женщины публикуют, например, личные переписки с возмутительными постами от мужчин и выкладывают их личные фото, чтобы другие девушки не общались с ними, если встретят. Также они предупреждают о возможном абьюзе. Очень многочисленная группа в рамках феминизма об изобличении брака https://vk.com/prelesti_braka?from=quick_search — счастье быть женой, и похожая — о родах и материнстве (девушки делятся историями хамства в роддомах, отсутствия поддержки мужа, послеродовой депрессии и подобными личными историями и даже советуют выбрать бездетность): https://vk.com/zaiki_luzhaiki?from=quick_search).

Пример политической коммуникативной инициативы — флэшмоб 2020 года организации «Тыне-одна» с подписанием петиций в поддержку закона о домашнем насилии: ***Я не хотела умирать***: https://tineodna.ru/specialprojects/i-did-not-want-to-die. Результаты флешмоба на февраль 2021 таковы: более 6300000 человек увидели записи блогеров о законопроекте более 21000 человек приняли участие во флешмобе, более 911000 человек подписали петицию на сайте Change.org. К флешмобу присоединилось 12 блогеров, в том числе блогеры с аудиторией более 2 миллионов.

Таким образом, для фемактивистов наиболее перспективными являются темы, которые затрагивают чувства людей.

Заключение

В России за последние два года сложился масштабный феминистский дискурс в цифровой среде, вовлекающий в коммуникацию все большее число адресатов и социальных акторов. Сегодня очевидно наличие дискурсивно оформленной повестки для феминизма в Интернете и ее влиянии на социум, особенно, на молодежь.

Все коммуникативные стратегии феминистского дискурса практикоориентированы и используются как мобилизационные (например, в сочетании с тактикой полезных советов и призывами аудитории к активности).

Анализ медиапространства России демонстрирует, что в 2019–2020 годах феминистский медиадискурс серьезно масштабировался и активизировался.

Расширение феминистского дискурса за счет криминального и культурного и, наоборот, культуры за счет феминизма, происходит по линии внедрения норм новой искренности и предъявления статистических данных в отчетах и расследованиях.

К речевым эффектам фемдискурса можно отнести следующие:

- введение в широкий оборот коммуникации молодежи в соцсетях слов, обозначающих различные формы психологического насилия типа *обесценивание, газлайтинг, неглект;*
- широкое использование феминитивов нехарактерных для русского языка типа *редакторка, авторка, исследовательница*;
- ирония по поводу традиционных ценностей, выраженная в сознательном нарушении грамматики и использовании отталкивающего визуального ряда: тег соцсетей *#щастьематеринства* сопровождается изображениями скелетов;
- использование обращений *сестра* вне родственного и христианского контекста, со значением «разделяющая ценности феминизма»: *Сестра, которая шарит в джава скрипте, ищу тебя!*
- принципиальное изменение роли читателя медиатекстов на соучастника фемдвижения путем

вовлечения в дискуссию и финансирование (активные кнопки на цифровых ресурсах «*ПОДДЕРЖАТЬ ПРОЕКТ*» с возможностью соучастия)

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Данные сайта «Насилию.нет» // https://mediautopia.ru/story/v-ozhidanii-vtoroj-volny-kak-v-mire-pomogali-postradavshim-ot-domashnego-nasiliya-vo-vremya-karantina/

[2] Website data "Nasiliyu.net" // https://mediautopia.ru/story/v-ozhidanii-vtoroj-volny-kak-v-mire-pomogali-postradavshim-ot-domashnego-nasiliya-vo-vremya-karantina/

[3] Сайт организации «Китеж» https://kitezh-center.ru/

[4] Доклад кризисного центра «Анна» «Остаться в живых» // URL: https://www.facebook.com/anna.center.ru/posts/2715123002049446

[5] Тизер Game116: https://youtu.be/LNrOvhUpfP0 Тизер Project911: https://youtu.be/LNrOvhUpfP0 .

[6] Коробейникова А. 7*7. 25.09.2020. «Игра в одни ворота» Почему в России нет феминистской партии и нужна ли она вообще? URL : https://7x7-journal.ru/articles/2020/09/25/igra-v-odni-vorota-pochemu-v-rossii-net-feministskoj-partii-i-nuzhna-li-ona-voobshe

[7] Сайт медиапроекта «Такие дела» https://takiedela.ru/

[8] https://www.novsu.ru/news/92138/?returnUri=L2kuMTAwOTU3MS8

[9] https://meduza.io/feature/2020/07/15/novaya-volna-rossiyskogo-metoo

[10] https://pressfeed.ru/

[11] Шавельева В. Феминитивы — это вам не шутки: почему мы отвергаем «докторку», «психологиню» и «адвокатессу» // «Аргументы недели» от 18 марта 2021.URL: https://argumenti.ru/opinion/2021/03/714114;

[12] Богомолов К. «Похищение европы» // Новая газета от 10.02.2021. URL: https://novayagazeta.ru/articles/2021/02/10/89120-pohischenie-evropy-2-0

[13] Там же

[14] Вырыпаев Иван. «Возвращение Европы // Новая газета от 11.02.2021. URL: https://novayagazeta.ru/articles/2021/02/11/89158-vozvraschenie-pohischennogo-zapa:a

[15] Там же

ЛИТЕРАТУРА

Авдеева 2020 — Авдеева И.Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее новизны. *Мир русского слова.* 2020 (3): 16–26.

Болдырева 2018 — Болдырева Т.В. Феномен «крафтовых» медиа. *Поволжский педагогический вестник.* 2018, 6 (1(18)): 76–81.

Бродовская и др. 2019 — Бродовская Е.В., Домбровская А.Ю., Пырма Р.В., Синяков А.В., Азаров А.А. Влияние цифровых коммуникаций на формирование профессиональной культуры российской молодежи: результаты комплексного прикладного исследования. *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены.* 2019 (1): 228–251. https://doi. org/10.14515/monitoring.2019.1.11

Ван Дейк 2013 — Ван Дейк Т. *Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации.* М.: Либриком, 2013. 337 с.

Евгеньева, Усманова 2018 — Евгеньева Т.В., Усманова З.Р. Особенности влияния цифровых коммуникаций на профессиональную культуру и адаптацию студентов социально-политических специальностей. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета.* 2018, 6 (36)): 12–18.

Ермолова, Клец 2020 — Ермолова А.К., Клец Ю.А. Медиаотражение темы феминизма в отечественных общественно-политических интернет-СМИ. Медиасреда. 2020, (17): 135–140.

Жирнова 2018 — Жирнова Э.Н. Феминизм как часть медиакультуры. *Медиа. Информация. Коммуникация.* 2018, (27): 8–16.

Зауэр 2020 — Зауэр А.А. Образ автора в субдискурсе домашнего насилия (на примере газеты «Известия». *Ученые записки Новгородского государственного университета.* 2020, (7 (32)): 2.

Зауэр 2019 — Зауэр А.А. Речевые практики дискриминации в онлайн-СМИ «Лента.ру»: феминисткий аспект. *Ученые записки Новгородского государственного университета.* 2019, (1 (19)): 2.

Зманева 2018 — Змазнева О.А. Коммуникативное пространство соцсетей начала XXI в.: файлы образов и потоки сознания. *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки.* 2018, (3 (27)): 16–22.

Каминская 2019 — Каминская Т.Л. Коммуникативные тренды российского экологического PR. *Мир русского слова*. 2019, (2): 32–36.

Каминская 2018 — Каминская Т.Л. Молодежь в цифровой медиасреде: виды и способы коммуникации. *Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал.* 2018, (52): 41–50.

Крейдлин 2014 — Крейдлин Г.Е. Семиотическая концептуализация тела и проблемы мультимодальности. *Экология языка и коммуникативная практика.* 2014, (2 (3)): 100–120.

Плошкина 2021 — Плошкина Ася. Справедливость, равенство и двойные стандарты: что такое новая этика и как она меняет нормы общения. *Лайфхакер* от 7.01.2021. URL: https://yandex.ru/turbo/lifehacker.ru/s/novaya-etika/

Попова 2018 — Попова Т.И. Актуальные направления исследования медийного интернет-пространства. *Медиалингвистика.* 2018, (5 (3)): 258–272.

Шаховский 2019 — Шаховский В.И. Эмоциональная картина мира в вербальной презентации. *Мир русского слова.* 2019, (1): 35–43.

Шмелева 2016 — Шмелева Т.В. Медиалингвистика на фоне сферной дифференциации науки о языке. *Вестник Кемеровского государственного университета.* 2016, (3 (67)): 220–226.

Boyle 2019 — Boyle K. *MeToo, Weinstein and Feminism*. Palgrave MacMillan. Boyle, K. 2019. Page from Gender Representation in the Media University of Strathclyde. URL: https://www.futurelearn.com/courses/gender-and-the-media/2/steps/729982. (дата обращения: 20.02.2020).

Campus 2013 — Campus D. *Women political leaders and the media.* Houndmills. 2013.

Cheshmedzhieva-Stoycheva 2018 — Cheshmedzhieva-Stoycheva D. *Framing Muslims in the Bulgarian and the British media discourse*. Shumen: Konstantin Preslavsky University Press. 2018.

Cheshmedzhieva-Stoycheva 2020 — Cheshmedzhieva-Stoycheva D. S. Media discourse on women in politics: The first Muslim woman of colour in US Congress. *Media Linguistics*. 2020 (7 (4)): 490–500.

Jones, Chik, Hafner 2015 — *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital era*. R.H. Jones, A. Chik, C.A. Hafner (eds.). L.; N.Y.: Routledge, 2015. 250 p.

REFERENCES

Авдеева 2020 — Avdeeva I.B. Electronically-mediated communication: the degree of its novelty. *Mir russkogo slova*. 2020 (3): 16–26. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-13016. (in Russian)

Болдырева 2018 — Boldyreva T.V. The «craft» media phenomenon. *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*. 2018, 6 (1(18)): 76–8. (in Russian)

Бродовская и др. 2019 — Brodovskaya E.V., Dombrovskaya A.Yu., Pyrma R.V., Sinyakov A.V., Azarov A.A. The influence of digital communications on the formation of the professional culture of Russian youth: the results of a comprehensive applied research. *Monitoring obshhestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i social`nye peremeny*. 2019 (1): 228–251. https://doi. org/10.14515/monitoring.2019.1.11. (in Russian)

Ван Дейк 2013 — Van Dejk T. Discourse and Power: Representation of Dominance in Language and Communication. Moscow: Librikom Publ., 2013. 337 p. (in Russian)

Евгеньева, Усманова 2018 — Evgen`eva T.V., Usmanova Z.R. Features of the impact of digital communications on professional culture and adaptation of students of socio-political specialties. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2018, 6 (36)): 12–18. (in Russian)

Ермолова, Клец 2020 — Ermolova A.K., Klecz Yu.A. Media reflection of the theme of feminism in domestic socio-political Internet media. *Mediasreda*. 2020, (17): 135–140. (in Russian)

Жирнова 2018 — Zhirnova E.N. Feminism as part of media culture. *Media. Informaciya. Kommunikaciya*. 2018, (27): 8–16. (in Russian)

Зауэр 2020 — Zauer A.A. The image of the author in the subdiscourse of domestic violence (on the example of the Izvestia newspaper). *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020, (7 (32)): 2. (in Russian)

Зауэр 2019 — Zauer A.A. Speech practices of discrimination in the online media «Lenta.ru»: the feminist aspect. *Ucheny`e zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019, (1 (19)): 2. (in Russian)

Зманева 2018 — Zmazneva O.A. The communicative space of social networks at the beginning of the XXI century: image files and streams of consciousness. V*estnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filosofskie nauki*. 2018, (3 (27)): 16–22. (in Russian)

Каминская 2019 — Kaminskaya T.L. Communicative trends in Russian environmental PR. *Mir russkogo slova*. 2019, (2): 32–36. (in Russian).

Каминская 2018 — Kaminskaya T.L. Youth in the digital media environment: types and methods of communication. *Mir lingvistiki i kommunikacii: elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2018, (52): 41–50. (in Russian)

Крейдлин 2014 — Krejdlin G.E. Semiotic Conceptualization of the Body and Problems of Multimodality. *Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika*. 2014, (2 (3)): 100–120. (in Russian)

Плошкина 2021 — Ploshkina Asya. Fairness, equality and double standards: what is the new ethics and how it changes the norms of communication. *Lajfxaker*. 7.01.2021. URL: https://yandex.ru/turbo/lifehacker.ru/s/novaya-etika/. (in Russian)

Попова 2018 — Popova T.I. Actual directions of research of the media Internet space. *Medialingvistika*. 2018, (5 (3)): 258–272. (in Russian)

Шаховский 2019 — Shakhovskij V.I. Emotional picture of the world in verbal presentation. *Mir russkogo slova*. 2019, (1): 35–43. (in Russian)

Шмелева 2016 — Shmeleva T.V. Medialinguistics against the background of spheral differentiation of the science of language. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016, (3 (67)): 220–226. (in Russian)

Boyle 2019 — Boyle K. *MeToo, Weinstein and Feminism*. Palgrave MacMillan. Boyle, K. 2019. Page from Gender Representation in the Media University of Strathclyde. URL: https://www.futurelearn.com/courses/gender-and-the-media/2/steps/729982. (дата обращения: 20.02.2020).

Campus 2013 — Campus D. *Women political leaders and the media*. Houndmills. 2013.

Cheshmedzhieva-Stoycheva 2018 — Cheshmedzhieva-Stoycheva D. *Framing Muslims in the Bulgarian and the British media discourse*. Shumen: Konstantin Preslavsky University Press. 2018.

Cheshmedzhieva-Stoycheva 2020 — Cheshmedzhieva-Stoycheva D. S. Media discourse on women in politics: The first Muslim woman of colour in US Congress. *Media Linguistics*. 2020 (7 (4)): 490–500.

Jones, Chik, Hafner 2015 — *Discourse and digital practices: Doing discourse analysis in the digital era*. R.H. Jones, A. Chik, C.A. Hafner (eds.). L.; N.Y.: Routledge, 2015. 250 p.

Е. В. Соколова

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-36-44

КОЛУМНИСТИКА М. КУЧЕРСКОЙ: ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

ELENA V. SOKOLOVA

MAYA KUCHERSKAYA'S COLUMNS: LINGUISTIC, STYLISTIC AND STRUCTURAL FEATURES

Колонка как один из современных публицистических жанров представляет собой сложное образование, отличительной чертой которого является свободный тип повествования. Текст колонки строго регламентирован по объему; журналист освещает какое-либо актуальное, с его точки зрения, событие обычно в размере около 3000 знаков. Колонки однотипны по своей структуре: часто состоят из шести абзацев, из которых первый вводит в поле обсуждения избранную автором проблему; последний дает вариант ее решения; второй и третий абзацы знакомят читателя с деталями описываемой ситуации; пятый убеждает в истинности суждений колумниста. Четвертый абзац можно рассматривать как факультативный, поскольку он либо развивает идеи третьего абзаца, либо подготавливает общий вывод.

Колонки Майи Кучерской большей частью представляют собой колонку злободневную или колонку к дате и посвящены вечным ценностям и их преломлению во временном: отношению к добру и злу, смерти и жизни, любви и ненависти, подлинности и фальши, страху и бесстрашию, греху и святости, изолированности и преемственности, духовности и бездуховности, прошлому и настоящему, литературе как отражению всего, что происходит с отдельным человеком и с обществом в целом, а также конкретным литературным произведениям и их авторам.

Журналист в рамках избранной им персуазивной стратегии отбирает необходимые ему для воздействия на читателя лингвостилистические средства, такие как ирония, интертекстуальность, стилевой диссонанс, разнообразные синтаксические средства выразительности.

На основе проведенного анализа можно выделить как излюбленные М. Кучерской образные средства, так и производимые ими эффекты. Так, ирония в колонках Майи Кучерской создается большей частью путем расширения сочетаемости лексических единиц. В качестве средств создания интертекстуальности следует выделить аллюзии, включение прецедентных текстов, а также цитирование. Стилистический диссонанс создается часто в результате включения разговорных выражений в чуждый им контекст и становится средством выделения важных для автора смыслов. Риторические вопросы формируют полемичность текста. Излюбленным синтаксическим средством выразительности у М. Кучерской является парцелляция, задача которой — повысить категоричность авторских суждений, что достигается с помощью яркой и очень эмоциональной лаконичности, не предусматривающей сторонних возражений.

Таким образом, доминирование стратегии субъективного аргументирования приводит к выбору М. Кучерской тех лингвостилистических средств, которые обладают сильным воздействующим эффектом. Каждое из данных средств специализируется на передаче закрепленных за ним авторских смыслов / интенций и привязано к определенному месту в структуре колонок.

Елена Владимировна Соколова
кандидат филол. наук,
старший преподаватель

► elena.v.sokolova@spbu.ru
Санкт-Петербургский государственный университет

Университетская наб. 7/9, Санкт-Петербург, 199034, Россия

Elena V. Sokolova

Saint Petersburg State University

7/9 Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russia

Ключевые слова: колонка; колумнистика; структура; персуазивная стратегия; лингвостилистические средства; язык писателя; язык СМИ.

The author argues that a column, being one of the newest journalistic genres, is a complex phenomenon characterized by a free type of narrative. The text of a column is strictly regulated in terms of volume; the journalist covers an event, which is relevant from his/her point of view, in a text usually of about 3,000 characters. The columns are of the same type in their structure: they often consist of six paragraphs. The first paragraph introduces the problem chosen into the discussion field, the last one gives a variant of solution to this problem. The second and third paragraphs introduce the reader to the described situation. The fifth one convinces the reader in the truth of the columnist's judgment. The fourth paragraph may be regarded optional, since it either develops the ideas of the third paragraph or prepares a general conclusion. The articles written by Maya Kucherskaya mostly belong to topical or date columns and are dedicated to eternal values and their refraction in temporary being: one's attitude to good and evil, death and life, love and hate, authenticity and falsehood, fear and fearlessness, sin and holiness, isolation and continuity, spirituality and earthliness, past and present, literature as reflection of everything that happens to an individual and to the society as a whole, as well as to specific literary works and their authors. Within the framework of her chosen persuasive strategy, the journalist selects the necessary linguistic and stylistic means, such as irony, intertextuality, stylistic dissonance and various syntactic means of expression. Based on the analysis, one can identify both Kucherskaya's favorite means of image creating, and the effects that these images are producing. For example, the irony in Kucherskaya's columns is created mostly by expanding the compatibility of lexical units. Allusions, the inclusion of precedent texts and quotations should be singled out as means of creating intertextuality. Stylistic dissonance is often created by inclusion of colloquial expressions in a different context and becomes a means of highlighting the meanings that are important for the author. Rhetorical questions form the controversy nature of the text. Kucherskaya's favorite syntactic means of expressiveness is parceling, the function of which is to increase the categoricalness of the author's judgments, which is achieved with the help of a bright and very emotional laconicism that does not provide for outside objections. Thus the dominance of the strategy of subjective argumentation makes Kucherskaya to choose linguistic and stylistic tools that have a strong influencing effect. Each of these tools specializes in the transmission of the author's meanings / intentions assigned to it and is tied to a specific place in the structure of the columns.

Key words: journalistic column; columns writing; structure; persuasive strategy; linguistic and stylistic tools; writer's language; media language.

Введение

Современные писатели не ограничивают поле своей деятельности только художественной литературой, они позиционируют себя как активные медиаперсоны, реализуя актуальные для них смыслы как в поле Интернет-блогов и в различных видах интервью, так и в публицистике. М. Кучерская, дебютировавшая в качестве журналиста в «Российской газете», не является исключением. Сборник «Наплевать на дьявола» [Кучерская 2009], вышедший в 2009 г., содержит в себе заметки Кучерской — колумниста «Ведомостей». В данной статье будут рассмотрены лингвостилистические и структурные особенности колонок М. Кучерской, составляющие ее «лица необщее выраженье».

Цель

Цель статьи заключается в выявлении структурного и лингвостилистического своеобразия колонок М. Кучерской на фоне языка СМИ начала XXI века.

Методы и материалы

В основу методологической концепции положены методы лингвистического анализа текста: метод комплексного анализа текста, лингвопрагматический дискурсивный анализ, структурный анализ, контекстуальный анализ, интенциональный метод.

Материалом послужили тексты колонок М. Кучерской, вошедшие в сборник ее публицистики «Наплевать на дьявола».

Результаты

Колонки М. Кучерской большей частью обладают однотипной структурой и, как и все произведения данного жанра, преследуют цель изменить мировоззренческие установки читателя. Общая персуазивная стратегия автора формирует набор используемых им лингвостилистических средств, характерных для языка СМИ начала XXI века. В распределении по композиционным элементам колонок излюбленных М. Кучерской лингвостилистических средств прослеживаются определенные закономерности.

Обсуждение

Жанры колонки и интервью — одни из самых популярных в новейшей русской публицистике. Из них колонка — жанр наиболее молодой [Садовская 2016: 41], возникший именно как жанр, а не рубрика лишь в конце XX в. и ещё не получивший полного признания среди исследователей журналистских текстов. Так, А. А. Тертычный [Тертычный 2012], Г. В. Лазутина [Лазутина 2012], Г. С. Мельник [Мельник 2009], Н. М. Ким [Ким 2004] считают колонку «разновидностью какого-либо из известных жанров, чаще всего комментария или эссе» [Гордеев 2015: 138]. Однако сторонники выделения колонки в отдельный публицистический жанр представляют достаточно убедительные доводы для признания за колонкой жанровой самостоятельности [Кройчик 2000, Ярцева 2011, Тимченко 2011]. В качестве основных жанровых признаков колонки выделяются следующие:

1. Предмет изображения — «личное переживание по конкретному поводу» [Ярцева 2011: 227];
2. Цель автора — демонстрация его отношения к факту, а не факт сам по себе;
3. Свободная форма повествования;
4. «Некоторая размытость жанровых границ» [Ярцева 2011: 227–228].

Колонка — жанр в первую очередь полемический. В нём колумнист выражает эмоции, возникшие у него по тому поводу, который послужил толчком к созданию данного текста; с помощью яркой декларации собственной позиции колумнист обращает внимание читателя на актуальные факты / события / явления и т. п. и на их оценку; он излагает и анализирует данный материал, обращаясь в первую очередь к категории художественного образа; наконец, колумнист добивается разнообразия формальных средств выражения смыслов, обеспечивающих ему постоянное внимание читателя и его эмпатию.

Жанр авторской колонки также интересен тем, что предполагает строго определенный объем [Тимченко 2011: 20; Деяк-Якобишина 2013: 75]: вне зависимости от широты или узости освещаемой темы автор должен уложиться в то количество знаков, которое отвел ему на газетной странице редактор. Колонки М. Кучерской по своему объему обычно не превышают 2850 знаков с пробелами. Такие жесткие условия творчества определяют и структурные, и лингвостилистические особенности данных текстов: на очень ограниченном пространстве, одновременно и максимально свободном, и строго регламентированном, автор должен полностью реализовать все свои интенции и добиться желаемого эффекта воздействия на читателя, и Майя Кучерская находит такое сочетание структурных и лингвостилистических особенностей, которые создают тексты, являющиеся её своеобразной визитной карточкой.

«К структуре колонок не предъявляют жестких требований» [Потсар 2012], поэтому уже на этом уровне текст предоставляет автору широкие возможности для самовыражения. Большинство колонок М. Кучерской имеют и заголовок, и подзаголовок, выполняющий поясняющую функцию: он объясняет, о чём пойдёт речь, поскольку заголовок прежде всего выполняет функцию привлечения внимания читателей и оказывается для них более или менее загадочным («Без семьи. *О том, почему в России не пишут семейных саг*» [Кучерская 2009: 5], «Лев умер? *О евангелии от Иуды*» [Кучерская 2009: 5]).

Колонки М. Кучерской большей частью обладают однотипной структурой. В них обычно можно выделить 4 части. Учитывая то, что в большинстве колонок содержится от 5 до 7 абзацев, можно утверждать, что первый или первые два из них вводят читателя в интересующую автора тему и поднимают ту проблему, которую колумнист собирается обсуждать. Последний абзац отражает окончательно занятую автором позицию по обсуждаемому вопросу. Третий и четвёртый абзацы, а иногда и второй, описывают анализируемую ситуацию, включая в себя и элементы рассуждения на заданную тему; пятый абзац (при наличии семи абзацев — пятый и шестой) убеждает читателя принять точку зрения автора в качестве истинной, содержит аргументацию.

Если в колонке оказывается 3 больших абзаца, что редко, но случается, в 1 и 2 абзаце объединяются и введение в тему, и постановка проблемы, и описание ситуации: 1 абзац — введение

в тему, описание ситуации, постановка проблемы; 2 абзац — описание ситуации, детализация поставленной проблемы; 3 абзац — изложение позиции автора с элементами аргументации и выводом. Такой тип структуры представлен в колонке «Молчальники. *О батюшках*» [Кучерская 2009: 3].

Если придерживаться классификации И. С. Тимченко (условной, по признанию самого исследователя, поскольку «никакой классической типологии колонок нет» [Тимченко 2011: 36]), то колонки М. Кучерской относятся большей частью к колонкам злободневным, изредка — к колонкам к дате.

Злободневная колонка предполагает «реакцию публициста на самые громкие, актуальные события… Это особый взгляд на событие, о котором написано и сказано уже очень многое, но есть необходимость говорить ещё и ещё, и говорить иначе, чем остальные…» [Тимченко 2011: 42]. К таким колонкам относится, например, колонка под названием «Дьявол? Наплевать! *О том, нужно ли их бояться*» [Кучерская 2009: 1].

«Колонка к дате», по словам И. С. Тимченко, представляет собой разговор «на определенную тему», обсуждать которую «в другой день вроде как не логично или ни к чему» [Тимченко 2011: 50]. Пример такой колонки демонстрирует колонка под названием «До свиданья, Новый год! *О чувстве праздника*» [Кучерская 2009: 2].

Ещё один из широко распространённых видов колонки — колонка исповедальная. Исповедальной колонкой можно назвать ту, которая рождает максимальный эффект сопричастности автора и читателя и «характеризуется предельной искренностью и откровенностью, с которой автор обнажает перед читателем свою душу» [Тимченко 2011: 47]. Исповедальной колонки в чистом виде у М. Кучерской нет, но любая ее колонка пронизана нотками исповедальности: свою позицию автор никоим образом не маскирует, и каждая колонка строится как доверительный разговор с читателем, настроенный на установление прочного контакта и предполагающий если не превращение читателя в единомышленника, то, по крайней мере, хоть минимальное, но изменение его мировоззренческих установок.

В соответствии с общей персуазивной стратегией колумниста [Голоднов 2008] формируется перечень лингвостилистических особенностей колонок М. Кучерской.

Под персуазивностью понимают воздействие автора устного или письменного сообщения на его адресата с целью убеждения или призыва к совершению действия [Чернявская 2006: 25]. Персуазивность можно рассматривать как одну из возможных функционально-прагматических характеристик текста, которая связана с реализацией его функции воздействия [Рюкова, Филимонова 2016: 432], а персуазивную коммуникацию как особый тип ментально-речевого взаимодействия коммуникантов, при котором адресант реализует попытку преимущественно вербального воздействия на адресата [Голоднов 2003].

По мнению А. В. Голоднова, коммуникативная стратегия персуазивности представляет собой «диалектическое единство концептуально-тематического плана адресанта по построению своего речевого высказывания <…> и процесса творческой (вариативной) реализации этого плана, направленного на достижение прагматической цели» [Голоднов 2008:116]. Колонки М. Кучерской далеко не обязательно предполагают побуждение читателя к совершению какого-либо конкретного действия, однако цель изменения мировоззренческих установок преследуется всегда.

Общая персуазивная цель раскладывается на частные цели. В статье «Персуазивная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе» А. В. Голоднов, опираясь на труд немецкого лингвиста Э. Манна, пишет о том, что в риторическом метадискурсе основными частными персуазивными целями являются две — убеждение и обольщение, которым соответствуют две стратегии — стратегия убеждения (стратегия объективного аргументирования) и стратегия обольщения (стратегия субъективного аргументирования). Стратегия объективного аргументирования предполагает апелляцию к не подлежащим сомнению реалиям объективного мира или конвенциональным нормам, а стратегия субъективного аргументирования апеллирует к чувствам, переживаниям, оценкам коммуникантов. В разных случаях пре-

обладает то одна, то другая стратегия. В колонках М. Кучерской первенствует стратегия субъективного аргументирования.

Наряду с основными стратегиями аргументирования А. В. Голоднов в той же статье выделяет в риторическом метадискурсе стратегии второстепенные. Их задача состоит в выделении бесспорных или полезных для реципиента элементов содержания, в формировании образа реципиента, в побуждении к переоценке им собственных ценностей и в конечном итоге в побуждении к принятию аргументации адресанта и тем самым к усвоению реципиентом его точки зрения. В соответствии с избранными стратегиями отбираются персуазивные коммуникативные тактики, или, по терминологии Голоднова — техники, поскольку, с его точки зрения, необходимо подчеркнуть преднамеренный характер каждой коммуникативной операции. Коммуникативная стратегия конструирует весь текст, а коммуникативная техника обеспечивает как отбор тематического содержания, так и его формально-стилистическое оформление. Коммуникативная техника в свою очередь представлена в виде коммуникативных ходов — конкретных приемов, выступающих в качестве инструмента ее реализации.

Коммуникативные ходы могут быть как вербальными, так и невербальными, но в рамках колумнистики М. Кучерской мы имеем дело только с вербальными коммуникативными ходами. Они представляют собой систему актов выбора и комбинирования языковых средств с целью создания речевого произведения нужной интенциональной направленности и отражают специфические особенности различных типов риторического текста [Голоднов 2008: 117–123]. Уровень коммуникативных ходов соответствует формально-стилистическому плану ментально-речевой деятельности субъекта [Гончарова 2001: 121].

На формально-стилистическом уровне выделяют целый ряд лингвистических явлений, обладающих сильным воздействующим потенциалом, способных выдвигать связанные с ними смыслы в центр внимания и выполняющих тем самым персуазивную функцию.

В рамках небольших по объёму и достаточно строго структурированных текстов колонок М. Кучерской выделяется набор лингвостилистических приемов, средств художественной выразительности, служащих указанной цели. Выстроенный по принципу частотности употребления, данный перечень выглядит следующим образом: ирония, интертекстуальность, парцелляция и иные элементы экспрессивного синтаксиса, антитеза, лексические и синтаксические элементы разговорного стиля, метафора.

1. **Ирония** создаётся в результате расширения лексической сочетаемости слов (например, в колонке «Один — в скафандре, другой — с бородой»: *уютно синеет погребальная урна*) [Кучерская 2009: 2]. Часто встречается, если так можно выразиться, «отсроченная» ирония, когда иронический смысл слова или высказывания раскрывается только после прочтения текста колонки. Так, в колонке «Молчальники. *О батюшках*» вместо отшельников, взявших на себя обет молчания, речь идёт о трусливых пастырях, ради мирского благополучия жертвующих своим пастырским долгом [Кучерская 2009: 3–4]. И в том, и в другом случае основной функцией иронии у М. Кучерской является передача негативной авторской оценки происходящего.

2. **Интертекстуальность,** которая создается в результате использования трех взаимопересекающихся приемов.

Во-первых, это цитирование (например, в колонке «Дьявол? Наплевать!»: *Трости надломленной не переломит, и льна курящегося не угасит, — сказал пророк Исайя*) [Кучерская 2009: 1].

Во-вторых, это включение прецедентных текстов (например, в колонке «До свиданья, Новый год!»: *А нынче? Погляди в окно*) [Кучерская 2009: 2]. Следует обратить внимание на изменение знаков препинания (у А. С. Пушкина: «А нынче… погляди в окно:»), которое может рассматриваться как элемент игры на пунктуационном уровне оформления текста, выдвигающей на первый план столь излюбленную в современной публицистике диалогизацию изложения, реализуемую в конкретном случае с помощью катехизического единства.

В-третьих, это аллюзии (само название сборника, причём обе его части — «Наплевать на дьявола: пощёчина общественному вкусу», название первой колонки в сборнике — «Дьявол? Наплевать!», названия многих других колонок, например, «Без семьи»). Аллюзии М. Кучерская использует в первую очередь именно в заголовках, и основная их цель заключается в том, чтобы расширить контекст восприятия содержания колонки и направить мысль читателя в нужное автору русло.

3. Главная задача **парцелляции** у М. Кучерской — не передать специфику устной речи, а повысить категоричность позиции автора с помощью эмоционально насыщенного лаконизма, отрицающего какую-либо возможность полемики (например, в колонке «Один — в скафандре, другой — с бородой»: *Между тем любой ребенок вполне готов принять о смерти правду. Но, чур, одну* [Кучерская 2009: 2], в колонке «Три аршина земли»: *Там, наверху, все равно рванет. А ты в домике. И тебе наконец не страшно. Это стоит всех бытовых неудобств;*

«*Чехов откликнулся на это так: «Толстой говорит, что человеку нужно всего три аршина земли. Вздор — три аршина земли нужно мертвому…» Потому что живому человеку нужен весь земной шар*» [Кучерская 2009: 3].

Закономерно, что парцелляция чаще всего оформляет выводы, как итоговые, так и промежуточные. При этом парцелляты часто открывают новый абзац и нередко начинаются с союзов, которые обычно не начинают предложение, например, с союза «потому что», как это показано в последнем примере.

4. **Риторические вопросы и вопросно-ответные конструкции** у М. Кучерской усиливают полемичность текста. При этом число риторических вопросов достаточно велико: их количество в колонке из 2850 знаков может достигать восьми.

Часто в колонках М. Кучерской мы имеем дело не просто с риторическими вопросами, а с катехизическими единствами — вопросно-ответными рядами. Такой приём способствует интимизации и диалогизации текста, драматизации авторского монолога. Это явление экспрессивного синтаксиса направлено прежде всего на уравнивание позиций коммуникантов. Его назначение — создать у читателя иллюзию, что диалог ведётся именно с ним, как это реализовано, например, в колонках «Дьявол? Наплевать!» и «Молчальники»: *Как на это реагировать именно христианам — то есть тем, чьи религиозные чувства подобные сюжеты действительно задевают? Реагировать по-христиански.* [Кучерская 2009: 1];

Казалось бы, ну а почему священнослужители должны об этом говорить — разве это их дело? Самое прямое. [Кучерская 2009: 2].

Это, безусловно, один из излюбленных способов диалогизации дискурса у М. Кучерской. Специфической особенностью ее риторического дискурса при этом является тенденция к принципиальному нарушению правил абзацного членения текста. Обычным образом новый абзац открывает новую микротему, однако у М. Кучерской новый абзац может продолжать микротему, начатую в предыдущем абзаце, и начинаться с ответа на заданный в предыдущем абзаце вопрос. Так, в приведённых нами примерах ответная реплика является началом следующего абзаца. Очевидно, что данный прием продиктован как раз стремлением повысить субъективную убедительность своей позиции, ее авторитетность, поскольку на таким образом поданный вывод падает логическое ударение.

5. В персуазивной функции также используется **антитеза.** Она реализуется внутри предложения, внутри абзаца, между абзацами. При использовании в антитетических конструкциях парцелляции первая их часть обычно содержит ошибочное утверждение, требующее опровержения, или не устраивающий автора факт, а вторая — либо истинное утверждение, либо сомнение в целесообразности высказанного в первой части мнения или изложенного там факта. Приведем примеры из колонок «Без семьи» и «Лев умер?»:

1) Можно, конечно, и так — обмануться. Но все же одна лишь тоска по предкам их не вернет [Кучерская 2009: 5]; *И католическая*

и православная церковь уже успели выразить отрицательное отношение к «Евангелию от Иуды»: к чему обсуждать заведомые небылицы? Но отказ от разговора слишком легко принять за слабость [Кучерская 2009: 6].

Реже во второй части антитетической конструкции перед читателем может ставиться новый вопрос:

2) Именно поэтому «Евангелие от Иуды» также ничего, конечно, не изменит в канонических представлениях о Сыне Божьем. Говоря проще, верующим от выхода «Евангелия» не холодно и не жарко. Тем более что реальный Иуда написать его никак не мог — греческий текст появился лишь в середине второго века, когда Иуды давно не было на свете. Но если перед нами всего лишь «один из» апокрифических памятников, почему в европейской и американской прессе царит такой переполох? [Кучерская 2009: 6].

6. Лексические и синтаксические **элементы разговорного стиля** используются М. Кучерской в первую очередь с целью актуализации особенно важных смыслов («Между тем любой ребенок вполне готов принять о смерти правду. Но, *чур, одну*.» [Кучерская 2009: 2], «…сложный и действительно часто враждебный мир оказывается наконец структурирован и приручен. Там, наверху, все равно *рванет*. А ты в домике.» [Кучерская 2009: 3]), но часто и для демонстрации абсурдности ситуации, как в колонке «Дьявол? Наплевать!»: «Господи! Неужели Ватикану и Бенедикту XVI больше нечего делать? Только читать и клеймить детские книжки? Так и представляешь себе громадный зал, красный от кардинальских шапочек, и все эти солидные, убеленные сединами люди, включая папу, дружно *уткнулись* в книжки с мальчиком в очках на обложке» [Кучерская 2009: 1]. Стилевой диссонанс в данных примерах не просто привлекает внимание читателей, он выделяет нужный для понимания и приятия позиции автора смысл.

7. Конечно же, не чуждается М. Кучерская и такого эффективного механизма психологического воздействия, как **метафора**. Именно этот троп способен обеспечить построение в сознании слушателя нужной автору картины мира [Михалева 2004:123]. Однако большей частью М. Кучерская использует созданные на основе метафоры устойчивые выражения (например, в колонках «Дьявол? Наплевать!» и «Один — в скафандре, другой — с бородой»: «Не *бить* же их за это *смертным боем*, загоняя болезнь внутрь» [Кучерская 2009: 1]; книжки, «*проливающие свет* на «темные» вопросы» [Кучерская 2009: 2]) и лексемы с непрямым значением, созданным на основе метафорического переноса — «*наплевать на кого?*» (в названии сборника). Кроме того, основным средством персуазивности метафора у М. Кучерской не является, лишь одним из многих и не самым частотным.

8. В колонках М. Кучерской встречается еще одна особенность, наделённая функцией персуазивности. Известно, что в современных СМИ фиксируется **изменение способа обозначения собирательности в именах существительных**: «форма единственного числа может иметь значение собирательности, которое формируется только в определенном контексте, то есть аналитически: … ***Покупатель*** *всегда прав!*» [Костикова 2008:15]. В этом явлении в языковом плане усматривают в первую очередь тенденцию к аналитизму [Костикова 2008:19], но думается, что в пространстве текста этому явлению присуща функция описательная: ед. ч. вместо мн. ч. приближает изложение обобщённой информации к живому примеру, а, как известно, живой пример убедительнее абстрактных выводов (см. колонку «Я тебя люблю»: *А когда, как не на карнавале, можно скинуть наручники правил хорошего тона и протянуть наконец онемевшую руку к ее руке? В этот день* ***закомплексованный мальчик (девочка)*** *может себе позволить глубоко вдохнуть и выдохнуть сакраментальное «я тебя люблю»* [Кучерская 2009: 2]).

Устанавливая связь между используемыми М. Кучерской средствами выразительности и композиционной структурой ее колонок, можно проследить некоторые закономерности их распределения, несмотря на повторяемость многих из указанных выше приемов в разных частях текста. Эти закономерности обусловлены назначением каждого из четырёх выделенных нами композиционных блоков колонки. Кроме того, есть приемы, присущие лишь какому-либо одному конкретному блоку.

Так, вводная часть часто начинается с предложения, включающего в свой состав указательные местоимения «*этот, эта, это, эти*», то есть сам предмет речи изначально не называется, что, безусловно, интригует читателя и помогает завладеть его вниманием, как это и происходит в колонках «До свиданья, Новый год!» и «Дьявол? Наплевать!»: *Это произошло незаметно* [Кучерская 2009: 2], *Эти истории, кажется, никогда не кончатся* [Кучерская 2009: 1]. Также во вводной части обычно встречаются аллюзии, которые расширяют содержательное наполнение вынужденно короткого текста.

Прецедентные тексты, цитация используются обычно в основной части колонки, описывающей ситуацию и излагающей аргументацию автора, но иногда могут предварять и вывод.

Основным отличием вывода и от вступления, и от основной части текста является отсутствие иронии. А тесная связь вывода с предшествующими рассуждениями демонстрируется с помощью первого предложения последнего абзаца, начинающегося с союза. Окончательность вывода подчёркивается использованием лексико-синтаксических средств, сигнализирующих о завершении процесса рассуждения, например в колонке «Дьявол? Наплевать!»: *Вот и всё* [Кучерская 2009: 2]. Общность позиции автора и читателя подчёркивается с помощью приемов диалогизации речи, например с помощью имитации ответных реплик, как в колонке «До свиданья, Новый год!»: *Нет, уж если нам действительно нужен именно праздник, значит, и будни должны лишиться кучи удобств* [Кучерская 2009: 2], а также за счет использования местоимений 1 л. мн. ч., как в предыдущем примере, или обобщённо-личных предложений, как в колонке «Дьявол? Наплевать!» или «Один — в скафандре, другой — с бородой»: *с дьяволом не вступают в разговоры, с ним не ведут дискуссии, у него ничего не уточняют и не заключают с ним сделок. На него просто плюют* [Кучерская 2009: 2]; *Начнешь плести сказки о вампирах и лосях, будь готов, что тебя перебьют* [Кучерская 2009: 2].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что доминирование стратегии субъективного аргументирования (апелляция к чувствам, переживаниям и оценкам читателя) приводит к выбору М. Кучерской из языка СМИ начала XXI века [Костикова 2008] тех лингвостилистических средств, которые обладают сильным воздействующим эффектом. Каждое из данных средств специализируется на передаче закрепленных за ним авторских смыслов / интенций и привязано к определенному месту в структуре колонок.

ИСТОЧНИКИ

Кучерская 2009 — Кучерская М. Наплевать на дьявола: пощечина общественному вкусу. Электрон. библиотека ЛитМир. 2009 [Электронный ресурс] URL: https://www.litmir.me/br/?b=119080&p. (дата обращения: 30.03.2021)

СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

Кройчик 2000 — Кройчик Л. Е. Жанры современной журналистики. В кн.: *Основы творческой деятельности журналиста: учебник*. Корконосенко С. Г. (ред.). СПб.: Общество «Знание» СПб. и Лен. обл., 2000. С.152–153.

Лазутина 2012 — Лазутина Г. В. *Жанры журналистского творчества: учеб. пособие*. М.: Аспект-Пресс, 2012. 319 с.

Мельник 2009 — Мельник Г. С. *Основы творческой деятельности журналиста: учеб. пособие*. СПб.: Питер, 2009. 271 с.

Тертычный 2012 — Тертычный А. А. *Жанры периодической печати: учеб. пособие*. М.: Аспект-Пресс, 2012. 348 с.

Тимченко 2011 — Тимченко И. С. *Авторская колонка в современных СМИ: учеб-метод. пособие*. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2011. 172 с.

ЛИТЕРАТУРА

Голоднов 2003 — Голоднов А. В. *Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы)*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. 247 с.

Голоднов 2008 — Голоднов А. В. Персуазивная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. 2008, 4 (18): 113–125.

Гончарова 2001 — Гончарова Е. А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы. В сб.: *Studia Linguistica-10. Проблемы теории европейских языков: сборник научных трудов*. СПб.: Тригон, 2001. С.120–130.

Гордеев 2013 — Гордеев Ю. А. Колумнистика в печатных и Интернет-изданиях: жанровый аспект. *Вестник ВГУ. Серия: Филология и журналистика*. 2015, (3): 136–139.

Деяк-Якобишина 2013 — Деяк-Якобишина Е. М. Авторская колонка: традиционный жанр или новая форма. *Веснік БДУ*. 2013, 4 (3): 74–75.

Ким 2004 — Ким М. Н. *Жанры современной журналистики*. СПб.: Издательство Михайлова В. А., 2004. 335 с.

Костикова 2008 — Костикова О. Ф. *Лингвостилистическая специфика русской публицистики начала XXI века*. Рязань: Информационный редакционно-издательский центр ГОУ ВПО РГАТУ, 2008. 23 с.

Михалева 2008 — Михалева О. Л. *Политический дискурс как сфера реализации манипулятивного воздействия*. Кемерово: Кемеров. гос. ун-т, 2004. 289 с.

Потсар 2012 — Потсар А. Н. Трансформация жанровой структуры колонки под влиянием политического дискурса. *Электронный научный журнал Медиаскоп: Медиастилистика*. 2012, (1). URL: http://www.mediascope.ru/node/1023

Рюкова 2016 — Рюкова А. Р., Филимонова Е. А. Языковые способы реализации персуазивности. *Вестник Башкирского университета*. 2016, 21 (2): 431–435.

Садовская 2016 — Садовская Е. С. *Лингвокоммуникативная характеристика жанра «литературно-критическая колонка» в немецких СМИ*. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, 2016. 186 с.

Чернявская 2006 — Чернявская В. Е. *Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия*. М.: Флинта, 2006. 136 с.

Ярцева 2011 — Ярцева С. С. Жанровые признаки колонки. *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика*. 2011, (1): 226–228.

REFERENCES

Голоднов 2003 — Golodnov A.V. *Linguopragmatic features of persusive communication (on the example of modern German-language advertising)*. St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena Publ. 2003. 247 p. (in Russian)

Голоднов 2008 — Golodnov A.V. Rhetorical meta-discourse: towards the definition of the concept. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2008, 2(13): 7–18. (in Russian)

Гончарова 2001 — Goncharova E.A. Persuasiveness and ways of its linguistic implementation in the advertising discourse. In: *Studia Linguistica-10. Problemy teorii evropeiskikh iazykov: sbornik nauchnykh trudov*. St.Peterburg: Trigon, 2001. P.120–130. (in Russian)

Гордеев 2013 — Gordeev Iu.A. Columnistics in print and online publications: genre aspect. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Filologiia i zhurnalistika.* 2015, (3): 136–139. (in Russian)

Деяк-Якобишина 2013 — Deiak-Iakobishina E. M. Author's column: traditional genre or new form. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia 4*. 2013, (3): 74–75. (in Russian)

Ким 2004 — Kim M.N. *Genres of modern journalism*. St.Peterburg: Izdatel'stvo Mikhailova V. A. Publ., 2004. 335 p. (in Russian)

Костикова 2008 — Kostikova O. F. *Linguistic and Stylistic Specifics of Russian Journalism at the Beginning of the XXI Century*. Riazan': Informatsionnyi redaktsionno-izdatel'skii tsentr GOU VPO RGATU Publ., 2008. 23 p. (in Russian)

Михалева 2008 — Mikhaleva O.L. *Political discourse as a sphere of implementation of manipulative influence*. Kemerovo: Kemerov. gos. un-t Publ., 2004. 289 p. (in Russian)

Потсар 2012 — Potsar A.N. Transformation of the genre structure of the column under the influence of political discourse. *Elektronnyi nauchnyi zhurnal Mediaskop: Mediastilistika*. 2012, (1). Available at: http://www.mediascope.ru/node/1023 (in Russian)

Рюкова 2016 — Riukova A.R., Filimonova E.A. Language methods for implementing persuasiveness. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2016, 21 (2): 431–435. (in Russian)

Садовская 2016 — Sadovskaia E.S. *Linguocommunicative characteristics of the genre «literary-critical column» in the German mass media*. St. Peterburg: S.-Peterb. gos. un-t Publ., 2016. 186 p. (in Russian)

Чернявская 2006 — Cherniavskaia V.E. *The Discourse of Power and the Power of Discourse: Problems of speech Influence*. Moscow: Flinta Publ., 2006. 136 p. (in Russian)

Ярцева 2011 — Iartseva S.S. Genre features of the column. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Filologiia. Zhurnalistika*. 2011, (1): 226–228. (in Russian)

Т. С. Сулимова,
Е. Я. Шклярук

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-45-52

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СОВМЕСТНОГО УПОТРЕБЛЕНИЯ ЕДИНИЦ *ТАКОЙ* И *ЧИСТО* В РУССКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ

TATIANA S. SULIMOVA, EKATERINA IA. SHKLIARUK

THE FEATURES OF JOINT USE OF UNITS *TAKOY* AND *CHISTO* IN RUSSIAN ORAL SPEECH

Татьяна Сергеевна Сулимова

Магистр лингвистики

▸ spb.sulimova@gmail.com

Екатерина Ярославовна Шклярук

Магистр лингвистики

▸ katrinash21051997@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 11.

Tatiana S. Sulimova, Ekaterina Ia. Shkliaruk

Saint Petersburg State University

199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 11

В статье описываются особенности совместного употребления двух единиц — *чисто* и *такой* — в русской устной речи. В устном дискурсе и *чисто*, и *такой*, под влиянием прагматикализации, могут переходить на коммуникативно-прагматический уровень языка, теряя в той или иной степени лексико-грамматическое значение, взамен они приобретают прагматическое (т.е. выполняют в тексте лишь определенную функцию). Склонность таких прагматикализованных единиц (прагматических маркеров — ПМ) к совместному употреблению — одна из проблем, затрудняющих их аннотирование в речевом корпусе (не только автоматическое, но даже и ручное), так как они могут как оставаться функционально независимыми, так и объединяться в цельную единицу, меняя свою прагматику. Источником материала для исследования стал устный подкорпус Национального корпуса русского языка. Собственно пользовательский подкорпус материала составили 74 контекста с единицами *чисто* и *такой*. Как показал проведенный анализ, возможны 4 модели совместного функционирования этих единиц, но только в одной из них (<*чисто такой* Adj + N / N <…> + Adj>) они действительно соединяются функционально (***чисто такая*** *молодецкая забава*) и начинают функционировать по принципу идиомы. Кроме того, отдельную группу с единицами *чисто* и *такой* составили хезитационные кластеры, или «цепочки», которые служат заполнителями паузы хезитации (например, при речевом сбое говорящего). Обращение к исследованию сочетаемости единиц (и ПМ в частности) в устном дискурсе оказывается перспективным и в контексте «лексикографического портретирования», и в решении задач прикладной лингвистики.

Ключевые слова: устная речь; прагматический маркер; прагматикализация; лексикографическое портретирование; аннотирование речевого корпуса.

The article describes the features of joint use of two units — chisto ('clear') and takoy ('such') — in Russian oral speech. In oral discourse, both chisto and takoy, under the influence of pragmaticization, can move to the communicative-pragmatic level, losing in a varying degree lexical and grammatical meaning, in return for which they acquire pragmatic one (i.e., perform a certain function in the text). The tendency of pragmaticized units (or pragmatic markers – PMs) to the joint use is one of the problems that makes it difficult to annotate them not only automatic, but even manual in the spoken corpus, since these units can either remain functionally independent or unite into an integral unit, changing their pragmatics. The source of the research material for the article is the Spoken Subcorpus of the Russian National Corpus. The actual user's

Исследование проведено при финансовой поддержке гранта Санкт-Петербургского государственного университета (проект № 75254082 «Моделирование коммуникативного поведения жителей российского мегаполиса в социально-речевом и прагматическом аспектах с привлечением методов искусственного интеллекта»).

subcorpus of the material includes 74 contexts with the units chisto and takoy. As the analysis proved, 4 models of joint functioning of this units are possible, but only in one of them (<chisto takoy Adj + N / N <…> + Adj>) they are really connected functionally (chisto takaya molodetskaya zabava) and begin to function like an idiom. In addition, the hesitation clusters, or "chains", which serve as a filler for the hesitation pause (for example, when the speaker has a speech failure), formed a separate group with units chisto and takoy. Addressing to the study of the compatibility of units (and PM in particular) in oral discourse turns out to be promising both in the context of "lexicographic portraiture" and in solving problems of applied linguistics.

Key words: speech corpus annotation; oral speech; pragmatic marker; pragmaticalization; lexicographic portraiture.

Введение

Прагматикализация — один из активных процессов устной речи, в результате которого грамматически и лексически полнозначные единицы переходят на коммуникативный уровень языка. При этом, с одной стороны, происходит (полностью или частично) стабилизация определенной грамматической формы (морфологическая «редукция» парадигмы), десемантизация (утрата или ослабление, «обесцвечивание», «*bleaching*» [Bybee 2003] лексического значения) и обрыв синтаксических связей, а с другой — приобретение единицей прагматического значения, или функции (см. о прагматикализации подробнее: [Günther, Mutz 2004; Frank-Job 2006; Graf 2011; Diewald 2011; Богданова-Бегларян 2014; Degand, Evers-Vermeul 2015]; и мн. др.)[1]. Такие единицы маркируют начало или конец реплики или монологического текста (*значит, ну вот, вот*), указывают на чужую речь (цитирование) (*такой/ая/ие, типа (того что), грит/грю/грим* и под.), вербализуют колебания (хезитацию) говорящего (*это самое, как его (её, их), там*), его рефлексию по поводу сказанного или готовящегося к произнесению (*или как там? или как сказать? или кто?*) или самокоррекцию (*это, это самое*), отмечают метакомментирование речи (*знаешь, понимаешь, да*) и т. п. [Богданова-Бегларян 2021b: 22-26]. Несмотря на столь существенные изменения, прагматикализованные единицы (вслед за Н. В. Богдановой-Бегларян [Богданова-Бегларян 2014], будем называть их *прагматическими маркерами* — ПМ) «внешне» остаются похожими на слова, от которых они «произошли», и поэтому их не всегда легко отграничить от соответствующих «протоединиц». Особую проблему это представляет, например, для инофонов, изучающих русский язык как иностранный. Учитывая высокую частотность ПМ в речи, можно предположить, что иностранцы в ходе общения на русском языке постоянно сталкиваются с единицами как *значимыми*, так и *незначимыми*, т. е. с ПМ, и в целях успешной коммуникации должны уметь их различать. Конечно, подобная омонимия провоцирует трудности и при разметке (аннотировании) речевых корпусов. В работах [Zaides et al. 2018; Богданова-Бегларян и др. 2019], резюмирующих большой опыт разметки ПМ в корпусе повседневной устной речи, омонимия ПМ и их полнозначных «близнецов» упоминается в числе многих других проблем, таких как полифункциональность маркеров, общее нечеткое синтагматическое членение спонтанной речи, промежуточный статус некоторых единиц, не до конца изменившихся под действием прагматикализации, и, наконец, позиционные особенности — склонность ПМ выстраиваться в кластеры в потоке речи. В связи с последним закономерно возникает вопрос: функционируют ли маркеры в этой «цепочке» независимо друг от друга или объединяются в цельную единицу, образуя что-то прагматически новое? Поиску ответа на этот вопрос и посвящено настоящее исследование.

Источник материала

В свете всего вышесказанного показалось интересным описать особенности совместного употребления двух единиц: местоимения *такой* и наречия *чисто*. Как уже было сказано выше, прагматикализация в рассматриваемом понимании проявляет себя именно в устной речи[6], поэтому источником материала был выбран Устный подкорпус (УП) Национального корпуса русского языка языка (https://ruscorpora.ru/new/search-spoken.html). Пользовательский подкорпус настоящего исследования включает 73 контекста, включающих совместное употребление исследуемых единиц: 45 — с *чисто такой* и 28 — с *такой чисто* (о значимости порядка следования этих

элементов, равно как и компонентов многих других цельных неоднословных единиц, в том числе прагматических маркеров, для лингвистической интерпретации фрагментов устного текста см., например: [Богданова-Бегларян 2021а]).

Характеристика функций единиц *чисто* и *такой* в русской устной речи

Непосредственному анализу корпусного материала предшествовал поиск значений единиц *чисто* и *такой*, зафиксированных словарями и грамматиками.

Слово *такой* в устной речи чаще всего реализуется в своих «словарных» функциях: усилительной (*голова болит / тут* ***такая*** *духотень*) и указательной (*вот мне дали* ***такую*** *штуковину*), характерной именно для местоименных слов [МАС 1988: 334]. Несмотря на то что эти функции являются самыми частотными, в устной речи *такой* реализует новые, специфичные, функции, приобретенные этой единицей в результате процесса прагматикализации. Например, функция *изобразительного маркера* (1) появляется у слова *такой*, когда говорящий чувствует необходимость в оценке или характеристике предмета, но не всегда может выразить ее самостоятельным словом (*я там* ***такая*** *наяриваю*). *Маркер-ксенопоказатель такой* (2) указывает на ввод чужой речи. При этом чужая речь понимается широко и может включать и речь самого говорящего в пересказе (*я* ***такая*** */ о-о / вы приехали // а у вас завтра занятия будут? / они* ***такие*** */ будут*). Функция *маркера энантиосемии* (3) генетически связана с усилительной функцией. Она «усиливает» признак предмета, но для показания противоположного значения (*кругом* ***такая*** *культура! и здесь культура и там культура*). Еще одну функцию, приобретенную в устном дискурсе в результате прагматикализации, можно обозначить как *хезитационную* (4) — единица *такой* появляется во время колебаний говорящего и заполняет (обычно в ряду с другими хезитативами) возникающие паузы (*там море* ***такое*** *знаешь (...) опасное*) (подробнее о функциях единицы *такой* в русской устной речи см.: [Шклярук 2018]).

Для единицы *чисто* в устном дискурсе также обнаружены различные значения и функции, характерные для разных этапов ее прагматикализации (подробнее о функциях единицы *чисто* см.: [Сулимова 2019]). Во-первых, это наречие от прилагательного *чистый* (***чисто*** *убрано*) и предикатив (*В комнате* ***чисто***) (в обоих случаях — полнозначные единицы) [*МАС* 1988: 679–680]. Если располагать эти значения единицы *чисто* на шкале прагматикализации, то они заняли бы крайнюю левую, отправную, точку (нулевая ступень прагматикализации). Во-вторых, *чисто* может быть дискурсивным маркером (в традиционной терминологии — частицей). Об этом стоит сказать подробнее. Единица *чисто* в устной речи функционирует как некая противоположность тому, что В. И. Подлесская называет *маркерами нечеткой номинации* (*типа, вроде, как бы* и др.) [Подлесская 2013], и указывает на максимально полное, точное референциальное соответствие избранной номинации, иными словами, выполняет конкретизирующую функцию (*чтобы они* ***чисто*** *на заднем фоне были*). В адъективных сочетаниях *чисто* выполняет усилительную функцию — подчеркивает некое качество или признак (***чисто*** *риторический вопрос*). В сочетаниях с существительными *чисто* реализует функцию утверждения идентичности: говорящий, в поисках некоего слова, обращается к своему опыту, где находит нужный ему образ, который максимально совпадает с данной ситуацией, а маркер *чисто* как раз сигнализирует о таком отождествлении (*Юрий Гагарин / это тот человек / который первым вышел в космос / который является первооткрывателем.* ***Чисто*** *символ*). В глагольных сочетаниях единица *чисто* ослабляет эффект действия, обозначаемого глаголом, чем осуществляется снятие категоричности со всего высказывания (*ну / знаешь / так / там /* ***чисто*** *перекусили*). Перечисленные значения ДМ *чисто* можно расположить уже на второй, или переходной, ступени прагматикализации. Наконец, *чисто*, как правило, в составе хезитационных цепочек (так же как и *такой*), полностью прагматикализуется (последняя ступень, крайняя правая точка шкалы) и выполняет исключительно одну функцию — хезитационную, т. е. заполняет паузу хезитации (*они как-то вот* ***чисто*** */ как / вот про Масленицу*). В качестве маркера хезитации *чисто* обычно функционирует не самостоятельно,

т. е. имеет позиционные и «сочетаемостные»[2] ограничения.

Модели совместного употребления *чисто* и *такой* в устной речи

В результате исследования были выделены 4 модели совместного употребления единиц *такой* и *чисто*.

<*такой чисто* Adj (+ N)>

В данной модели единицы *такой* и *чисто* реализуют свои функции по отдельности, независимо друг от друга. Для *такой* это изобразительная функция, для *чисто* — усилительная, типичная для сочетаний с прилагательными:

1) *Поначалу-то это был* ***такой чисто*** *московский монастырь*;

2) *я обязательно посмотрю в зеркало и трижды плюну через левое плечо.* ***Такая / чисто*** *бытовая.*

В примере (1) *чисто* соотносится с прилагательным *московский* и усиливает этот признак: 'именно московский и никакой другой, наиболее типичный для Москвы', тогда как *такой* относится уже ко всему сочетанию *чисто московский монастырь*, и реализует свою изобразительную функцию. В контексте (2) существительное опущено (*привычка*? *примета*?), *чисто* аналогичным образом связано с прилагательным, признак которого усиливает (как будто «очищает» от примесей), и уже с ними соотносится слово *такая*, на что «намекает» и просодическая помета (/). Заметим, что не исключена и интерпретация паузы между *такой* и *чисто* как заминки, возникшей в результате колебаний говорящего, например, при поиске подходящего слова. Тогда единица *такой* берет на себя дополнительно и хезитационную функцию. Однако без слухового анализа, который технически не осуществим в УП, идентифицировать статус единицы *такой* однозначно не представляется возможным. Полифункциональность речевых единиц и множественность возможных интерпретаций одного и того же фрагмента речи — вполне типичное свойство устного дискурса[5].

<*такой* Adj (+ N) *чисто*>

В данной модели, как и в предыдущей, *такой* и *чисто* относятся к разным словам и функционируют по отдельности. Так, в следующих примерах *такой* в сочетании с прилагательными реализует свои указательную (3) и изобразительную (4) функции:

3) *А надо ли это России? Ну просто* ***такой*** *гипотетический вопрос* ***чисто****?*

4) *просто душевная сила её переросла в* ***такую*** *физическую* ***чисто*** */ и она согнула эти прутья // представь?*

Так, в примере (3) *такой* отсылает к предыдущему контексту, а единица *чисто* оказывается в постпозиции к существительному, к которому относится, и реализуется как конкретизирующий маркер. Любопытен и пример (4), где единица *чисто* и существительное *сила* позиционно отдалены друг от друга, однако содержательно остаются связанными (*физическую силу*), что позволяет отнести такие случаи к модели <*такой* Adj + N *чисто*>. Представляется, что и в примере (4) *чисто* выполняет конкретизирующую, а не усилительную функцию, типичную для сочетаний с прилагательными, ср.: *чисто физическую* (интенсификация признака прилагательного) и *физическую чисто* (выделительно-ограничительный смысл, схоже с *именно*).

<*чисто* Adj + N / N *такой*>

Для слова *такой* реализация изобразительной функции в данной модели не удивительна, так как изобразительный маркер *такой* имеет тенденцию к употреблению в постпозиции относительно определяемого существительного или местоимения. В то же время для единицы *чисто* позиция каждый раз влияет на функцию. Так, в примере (5) *чисто*, в сочетании с существительным *актриса*, реализует утверждение идентичности (*мое поведение = поведение актрисы*). А в примере (6), в сочетании с прилагательным *психологический*, *чисто* выполняет усилительную функцию:

5) *я там /* ***чисто*** *актриса* ***такая*** */ поиграть хочу*;

6) *Нет / здесь* ***чисто*** *психологический* ***такой*** *момент / мне кажется.*

<*чисто такой* Adj + N> / <N <…> + Adj>

В данной модели единицы *такой* и *чисто* функционально объединяются по принципу иди-

омы: их совместное употребление не равно сочетанию данных единиц в отдельных функциях. В эту группу вошли контексты, где *чисто такой* является цельной единицей, которая выполняет функцию снятия категоричности со всего высказывания (сходно с *всего лишь, просто-напросто*):

7) *Это / я считаю* / ***чисто такое*** *условие создано / как и на материке*;

8) *но главным условием было то / что они не брали с собой оружие. То есть это была* ***чисто такая*** *молодецкая забава*.

В примере (7) дополнительным средством смягчения высказывания становится введение субъективности (*я считаю*). В предыдущих моделях единица *чисто* стоит либо в препозиции, либо в постпозиции к конкретному компоненту высказывания, с которым имеет связь, причем эта связь и определяет функцию, выполняемую единицей в контексте. В последней же модели *чисто* оказывается в препозиции к другому маркеру, и, вероятно, поэтому уже не выступает в роли конкретизирующего или усилительного маркера.

Хезитационные «цепочки»

В качестве самостоятельной группы можно отметить хезитационные «цепочки», включающие *такой* и *чисто*. Объединение однофункциональных маркеров в кластеры — частое явление в устной речи, ср.:

9) *я не слышала / чтоб они как-то вот* ***чисто*** */ как / вот про Масленицу песни* ***такие*** *вот пели;*

10) *вы тут же перестаёте воспринимать то / что я говорю / потому что движение тела / и мимика / и жесты гораздо важнее для нас с вами / даже* ***чисто*** *в* ***таком*** */ этом самом / гносеологическом плане.*

В приведенных примерах наблюдаются целые кластеры различных маркеров, в которые входят и *чисто*, и *такой*. Такие «цепочки» могут сильно варьироваться количественно, но не функционально: обычно ПМ в таких контекстах осуществляют хезитационную функцию. Представляется поэтому, что такие контексты — наиболее «легкие» с точки зрения их идентификации в том случае, если дискурсивная разметка корпуса отражает хезитационные явления, вроде коротких заминок, вокализаций, удлинений звуков и др.

Рис. Количественное распределение обнаруженных моделей с такой и чисто в пользовательском подкорпусе

Количественное распределение моделей в пользовательском подкорпусе

В пользовательском подкорпусе выделенные модели совместного употребления единиц *такой* и *чисто* распределились неравномерно (см. рис.). Как видно из рисунка, 70% материала составили контексты с исследуемыми единицами в препозиции к связанным сочетаниям, причем больше трети представлены именно последней рассмотренной моделью, где *чисто* и *такой* объединяются в одно целое. Наиболее редкими оказались хезитационные «цепочки» с *такой* и *чисто*, что, вероятно, может быть следствием специфики выбранного корпуса: в УП представлена речь разной степени подготовленности и спонтанности (публичная и частная, а также речь из транскриптов кинофильмов); кроме того, в УП принята особая система разметки, которая минимально учитывает суперсегментный уровень (а именно здесь особенно ярко и проявляет себя хезитация)[4].

Заключение

Подобное рассмотрение сочетаемости единиц, подвергающихся в устной речи процессу прагматикализации, полезно не только для их «лексикографического портретирования»[5], но и для их разметки в корпусах русской устной речи. Множество позиционных, сочетаемостных, нюансов, тонкая грань между различными значениями таких маркеров, их склонность к объединению — все это требует внимания и учета, так как не только влияет на содержательную сторону дискурса, но и отражает саму специфику естественной коммуникации.

ИСТОЧНИКИ

МАС 1988 — *Словарь русского языка в четырех томах*. Том IV. С—Я / Гл. А. П. Евгеньева. М.: Русский язык, 1988. 790 с.

УП — Устный подкорпус Национального корпуса русского языка. Электронный ресурс. URL: https://ruscorpora.ru/new/search-spoken.html (дата обращения – 1.03.2021).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] Несколько иное понимание прагматикализации см., например, в работе С. Ю. Жуковой: «В случае с ДФ (дискурсивными формулами. — *Авт.*) получается, что соответствующий им семантический переход заканчивается образованием не единицы со значением из универсального грамматического набора, а единицы с особым, прагматическим значением,— эмфатического согласия, одобрения, отрицания и проч.» [Жукова 2021: 64]. Автор рассматривает прагматикализацию как продолжение процесса *конструкционализации*, когда уже сложившаяся в языке (а не только в речи!) конструкция приобретает новое, прагматическое, значение, ср.: *не скажи* = ‘несогласие’, *не говори* = ‘согласие’; «фактически оба глагола в составе формул утратили свое прямое лексическое значение — ни та, ни другая ДФ не представляют собой прямого запрета говорить – и приобрели прагматическое значение, соотносимое с вариантами ответов *да* и *нет*» [Жукова 2021: 67]. См. об этом также: [Рахилина и др. 2019]. Очевидно, что при таком понимании прагматикализации семантика единицы не утрачивается, а меняется, добавляя к лексическому значению прагматический компонент.

[2] Вопрос о том, насколько, действительно, стоит обращаться к понятию *сочетаемости* при анализе ПМ в составе хезитационных кластеров, представляется нетривиальным и заслуживающим отдельного исследования.

[3] Ср. высказывание Б. М. Гаспарова о зыбкости, неопределенности и диффузности устной речи: «Какой бы интеллектуальной утонченностью и объяснительной силой ни обладала та или иная логически организованная модель языка, — она, уже в силу своего фиксированного характера, является заведомо недостаточной для того, чтобы объяснить этот растворенный в обыденности феномен, с которым мы встречаемся на каждом шагу, в каждое мгновение языкового существования. При всем интеллектуальном блеске и глубине результатов, накопленных лингвистикой на путях освоения языка как рационально построенного объекта, — я не могу не ощущать эти результаты как упрощение и снижение, сравнивая их с тем трудно заметным и все время ускользающим, динамическим аспектом нашего взаимодействия с языком, который сопровождает наше существование в языке в каждый его момент, на всем протяжении нашего жизненного опыта» [Гаспаров 1996: 18].

[4] Ср., например, наблюдения подобного рода в работах: [Сулимова 2021; Богданова-Бегларян и др. 2021].

[5] Принцип лексикографического портретирования был обоснован в монографии Ю. Д. Апресяна «Лексическая семантика», в которой автор исходит из убеждения, что «каждая лексема предстает как автономный и неповторимо своеобразный мир, который хотелось бы описать во всем его богатстве» (см.: [Апресян 1995]). Нет сомнения, что совместное употребление рассматриваемых единиц — это не менее «автономный и неповторимо своеобразный мир», чем отдельная лексема, и также достойно детального исследования и описания.

[6] Так, отнесенность ПМ к сугубо устной форме речи — один из критериев различения ПМ и другой близкой группы — дискурсивных слов (дискурсивных маркеров, ДМ). См. об этом подробнее: [Bogdanova-Beglarian, Filyasova 2018; Прагматические маркеры… 2021: 12-13].

ЛИТЕРАТУРА

Апресян 1995 — Апресян Ю. Д. *Лексическая семантика. Синонимические средства языка*. М.: Языки русской культуры, 1995. 472 с.

Богданова-Бегларян 2014 — Богданова-Бегларян Н. В. Прагматемы в устной повседневной речи: определение понятия и общая типология. *Вестник Пермского ун-та. Российская и зарубежная филология*. 2014, (3 (27)): 7–20.

Богданова-Бегларян 2021a — Богданова-Бегларян Н. В. От перемены мест слагаемых… порой кое-что меняется (о роли порядка слов/компонентов неоднословных единиц в устном дискурсе). В сб.: *Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты. Сб. статей по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти С. Г. Стерлигова*. Воскресенская Н. А. (отв. ред.). Нижний Новгород, 12-13 мая 2021 г. Н. Новгород: Нижегородский ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2021. С. 35–40.

Богданова-Бегларян 2021b — *Прагматические маркеры русской повседневной речи: Словарь-монография*. Богданова-Бегларян Н. В. (ред.). СПб.: Нестор-История, 528 с. В печати.

Богданова-Бегларян и др. 2019 — Богданова-Бегларян Н. В., Блинова О. В., Мартыненко Г. Я., Шерстинова Т. Ю., Зайдес К. Д., Попова Т. И. Аннотирование прагматических маркеров в русском речевом корпусе: проблемы, поиски, решения,

результаты. В сб.: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог»*. Вып. 18 (25). Селегей В. П. (гл. ред.). М.: РГГУ, 2019. С. 72–85.

Богданова-Бегларян и др. 2021 — Богданова-Бегларян Н. В., Сулимова Т. С., Шклярук Е. Я. Мультимедийные средства как дополнительный способ установления статуса речевых единиц. В сб.: *Анализ разговорной русской речи (АР³-2021). Труды девятого междисциплинарного семинара*. Кочаров Д. А., Скрелин П. А. (науч. ред.). СПб.: Политехника-принт, 2021. В печати.

Гаспаров 1996 — Гаспаров Б. М. *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. Вып. IX. Прохорова И. (ред. вып.). М.: Новое литературное обозрение. 1996. 352 с.

Жукова 2021 — Жукова С. Ю. *Дискурсивные формулы русского языка в диахроническом аспекте (на материале XVIII — XXI веков)*. Дис. … канд. филол. наук. М., 2021. 250 с.

Подлесская 2013 — Подлесская В. И. Нечеткая номинация в русской разговорной речи: опыт корпусного исследования. В сб.: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды Международной конференции «Диалог-2013»*. Вып. 12 (19). Селегей В. П. (гл. ред.). М.: РГГУ, 2013. С. 631–643.

Рахилина и др. 2019 — Рахилина Е. В., Плунгян В. А., Пужаева С. Ю. «Об этом рано говорить …». В сб.: *Сб. статей к 85-летию В. С. Храковского*. Герасимов Д. В., Дмитренко С. Ю., Заика Н. М. (ред.). М.: Изд. дом «ЯСК», 2019. С. 448–462.

Сулимова 2019 — Сулимова Т. С. От наречия — к прагматическому маркеру: этапы прагматикализации единицы *чисто* в русской устной речи (корпусное исследование). В сб.: *Русская грамматика: активные процессы в языке и речи. Материалы Международного научного симпозиума*. Степанов В. Н. (ред.). Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 448–455.

Сулимова 2021 — Сулимова Т. С. Дифференцирующие признаки прагматических маркеров (на примере единицы *значит*). В сб.: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. По материалам ежегодной международной конференции «Диалог» (2021)*. Селегей В. П. (гл. ред.). М.: РГГУ, 2021. В печати.

Шклярук 2018 — Шклярук Е. Я. Единица ТАКОЙ в русской спонтанной речи: на пути от значения к функции. В сб.: *Актуальные проблемы и перспективы русистики. Материалы Международной конференции русистов*. Барселона: Trialba Ediciones, 2018. С. 1598–1605.

Bogdanova-Beglarian, Filyasova 2018 — Bogdanova-Beglarian, N. V., Filyasova, Yu. A. Discourse vs. Pragmatic Markers: A Contrastive Terminological Study. In: *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018. Vienna ART Conference Proceedings, 19–21 March, 2018*. Vol. 5, Issue 3.1, 2018. pp. 123–130.

Bybee 2003 — Bybee, J. L. Mechanisms of Change in Grammaticization: The Role of Frequency. In: *The Handbook of Historical Linguistics*. Joseph B. D., Janda J. (eds.). Oxford: Blackwell, 2003. P. 602–623.

Degand, Evers-Vermeul 2015 — Degand, L., Evers-Vermeul, J. Grammaticalization or Pragmaticalization of Discourse Markers? More than a Terminological Issue. *Journal of Historical Pragmatics*. 2015, (16-1): 59–85.

Diewald 2011 — Diewald, G. Pragmaticalization (Defined) as Grammaticalization of Discourse Functions. *Linguistics*. 2011, (49–2): 365–390.

Frank-Job 2006 — Frank-Job, B. A Dynamic-Interactional Approach to Discourse Markers. In: *Approaches to Discourse Particles*. Fischer K. (ed.). Amsterdam: Elsevier, 2006. P. 395–413.

Graf 2011 — Graf, E. *Interjektionen im Russischen als Interaktive Einheiten*. Frankfurt am Main, 2011. 328 p.

Günther, Mutz 2004 — Günther, S., Mutz, K. Grammaticalization vs. Pragmaticalization? The Development of Pragmatic Markers in German and Italian. In: *What Makes Grammaticalization? A Look from its Fringes and its Components*. W. Bisang, N. P. Himmelmann, B. Wiemer (eds.). Berlin, 2004. P. 77–107.

Zaides et al. 2018 — Zaides, K., Popova, T., Bogdanova-Beglarian, N. Pragmatic Markers in the Corpus "One Day of Speech": Approaches to the Annotation. Computational Models in Language and Speech. In: *Proceedings of Computational Models in Language and Speech Workshop (CMLS 2018) co-located with the 15th TEL International Conference on Computational and Cognitive Linguistics (TEL 2018)*. Vol. 2303. P. 128-143.

REFERENCES

Апресян 1995 — Apresian Iu. D. *Lexical Semantics. Synonymous Language Means*. Moscow: Jazyki russkoj kul'tury Publ., 1995. 472 p. (in Russian)

Богданова-Бегларян 2014 — Bogdanova-Beglarian N. V. Pragmatic Items in Everyday Speech: Definition of the Concept and General Typology. *Vestnik Permskogo un-ta. Rossiiskaia i zarubezhnaia filologiia*. 2014, (3 (27)): 7–20. (in Russian)

Богданова-Бегларян 2021a — Bogdanova-Beglarian N. V. From Changing the Places of the Terms... Sometimes Something Changes (About the Role of the Order of Words/Components of Non-One-Word Units in Oral Discourse). In.: *Iazyki i kul'tury: funktsional'no-kommunikativnyi i lingvopragmaticheskii aspekty. Sb. statei po materialam II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posviashchennoi pamiati S. G. Sterligova*. Voskresenskaia N. A. (ed.). N. Novgorod: Nizhegorodskij un-t im. N. I. Lobachevskogo Publ., 2021. P. 35–40. (in Russian)

Богданова-Бегларян 2021b — *Pragmatic Markers of Russian Everyday Speech: Dictionary-monograph*. Bogdanova-Beglarian N. V. (ed.). Saint-Petersburg: Nestor-Istoria Publ., 2021. 528 p. In Print. (in Russian)

Богданова-Бегларян и др. 2019 — Bogdanova-Beglarian N. V., Blinova, O. V., Martynenko, G. Ia., Sherstinova, T. Iu., Zajdes, K. D., Popova, T. I. Pragmatic Markers Annotation in Russian Speech Corpus: Research Problem, Approaches And Results. In: *Kompjuternaja lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. Trudy mezhdunarodonoj konferentsii «Dialog-2019»* Moscow: RGGU Publ., 2019. P. 72–85. (in Russian)

Богданова-Бегларян и др. 2021 — Bogdanova-Beglarian N. V.,

Sulimova T. S., Shkliaruk E. Ia. Multimedia as an Additional Way to Establish the Status of Speech Units. In: *Analiz razgovornoj russkoj rechi (AR³-2021). Trudy dev'atogo mezhdistsiplinarnogo seminara*. Kocharov D. A., Skrelin P. A. (eds.). St Petersburg: Politekhnika-print Publ., 2021. In Print. (in Russian)

Гаспаров 1996 — Gasparov B. M. *Language, Memory, Image. Linguistics of Linguistic Existence.* № IX. Prokhorova I. (ed.). Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 1996. 352 p. (in Russian)

Жукова 2021 – Zhukova S. Iu. *Discursive Formulas of the Russian Language in the Diachronic Aspect (Based on the Material of the 18th – 21th Centuries).* PhD thesis. Moscow, 2021. 250 p. (in Russian)

Подлесская 2013 — Podlesskaya V. I. Vague Reference in Russian: Evidence from Spoken Corpora. In: *Kompjuternaja lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. Trudy mezhdunarodonoj konferentsii «Dialog-2013»* Moscow: RGGU Publ., 2013. P. 631–643. (in Russian)

Рахилина и др. 2019 — Rakhilina, E. V., Plungian, V. A., Puzhaeva, S. Iu. «It's too early to talk about it...». In: *Sb. statej k 85-letiju V. S. Khrakovskogo.* Gerasimov D. V., Dmitrenko S. Iu., Zaika N. M. (eds.). Moscow: Izd. dom «YaSK» Publ., 2019. P. 448–462. (in Russian)

Сулимова 2019 — Sulimova, T. S. From an Adverb to a Pragmatic Marker: the Stages of Pragmaticization of a Unit *chisto* in Russian Oral Speech (corpus study). In: *Russkaya grammatika: aktivnye protsessy v jazyke i rechi. Materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo simpoziuma*. Iaroslavl': RIO YAGPU Publ., 2019. P. 448–455. (in Russian)

Сулимова 2021 — Sulimova, T. S. Differentiating Signs of Pragmatic Markers (the Case of the Unit *znachit*). In: *Kompjuternaja lingvistika i intellektual'nye tekhnologii. Trudy mezhdunarodonoj konferentsii «Dialog-2021»*. Moscow: RGGU Publ., 2021. In Print. (in Russian)

Шклярук 2018 — Shkliaruk, E. Ia. The Unit TAKOJ in Russian Spontaneous Speech: on the Way from Meaning to Function. In: *Aktual'nye problemy i perspektivy rusistiki. Materialy Mezhdunarodnoj konferentsii rusistov*. Barselona: Trialba Ediciones Publ., 2018. P. 1598–1605. (in Russian)

Bogdanova-Beglarian, Filyasova 2018 — Bogdanova-Beglarian N. V., Filyasova Yu. A. Discourse vs. Pragmatic Markers: A Contrastive Terminological Study. In: *5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2018. Vienna ART Conference Proceedings, 19–21 March, 2018*. Vol. 5, Issue 3.1, 2018. pp. 123–130.

Bybee 2003 — Bybee J.L. Mechanisms of Change in Grammaticization: The Role of Frequency. In: *The Handbook of Historical Linguistics*. Joseph B.D., Janda J. (eds.). Oxford: Blackwell, 2003. P. 602–623.

Degand, Evers-Vermeul 2015 — Degand L., Evers-Vermeul J. Grammaticalization or Pragmaticalization of Discourse Markers? More than a Terminological Issue. *Journal of Historical Pragmatics*. 2015, (16-1): 59–85.

Diewald 2011 — Diewald G. Pragmaticalization (Defined) as Grammaticalization of Discourse Functions. *Linguistics*. 2011, (49–2): 365–390.

Frank-Job 2006 — Frank-Job B. A Dynamic-Interactional Approach to Discourse Markers. In: *Approaches to Discourse Particles*. Fischer K. (ed.). Amsterdam: Elsevier, 2006. P. 395–413.

Graf 2011 — Graf, E. *Interjektionen im Russischen als Interaktive Einheiten*. Frankfurt am Main, 2011. 328 p.

Günther, Mutz 2004 — Günther S., Mutz K. Grammaticalization vs. Pragmaticalization? The Development of Pragmatic Markers in German and Italian. In: *What Makes Grammaticalization? A Look from its Fringes and its Components*. W. Bisang, N. P. Himmelmann, B. Wiemer (eds.). Berlin, 2004. P. 77–107.

Zaides et al. 2018 — Zaides K., Popova T., Bogdanova-Beglarian N. Pragmatic Markers in the Corpus "One Day of Speech": Approaches to the Annotation. Computational Models in Language and Speech. In: *Proceedings of Computational Models in Language and Speech Workshop (CMLS 2018) co-located with the 15th TEL International Conference on Computational and Cognitive Linguistics (TEL 2018)*. Vol. 2303. P. 128-143.

Сунь Сяоли

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-53-60

САМЫЙ КАК СЛОВО-ИНТЕНСИФИКАТОР В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ: МОДЕЛИ УПОТРЕБЛЕНИЯ

SUN XIAOLI

SAMYJ AS A WORD-INTENSIFIER IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE: USAGE MODELS

В статье рассматривается интенсифицирующий характер местоименного слова *самый*. Категория интенсивности имеет отношение к любому уровню языка: от звукового аспекта речи до сложного синтаксического целого. Актуальность настоящего исследования заключается в том, что, по сравнению с прилагательными и наречиями, вопросу интенсифицирующей функции местоимений посвящено очень мало работ; слово *самый* в этом аспекте рассматривалось явно недостаточно. Выражение интенсивности данным словом описывается в настоящей работе на основе нескольких моделей: <*самый* + качественное прилагательное> (*самый красивый*), <*самый* + относительное прилагательное> (*самое женское*), <*самый* + существительное> (*в самом начале*), <*самый* + наречие> (*по самое некуда*), <*самый* + глагол> (*по самое не хочу*), <*самый* + местоимение-существительное> (*самое оно*), <*самый* + идиома> (*самый что ни на есть*), <самый + *междометие*> (*по самое покорно благодарю*) и <указательное местоимение + *самый* + (существительное)> (*тот самый случай, то же самое*). Интенсивность признака, т. е. отклонение от нормы проявления количества признака, уровень количественного изменения признака в пределах меры, наглядно демонстрируется на градационной шкале, в крайней (исходной) точке которой находится форма с минимальной степенью проявления признака. План содержания слова *самый* в роли интенсификатора включает такие функционально-семантические операции, как подчеркивание, усиление, полнота, оценка, обобщение и др. Семантика слова *самый* как интенсификатора имеет абстрактный характер и содержит семы субъектности и экспрессивности. Активное употребление конструкций с данным интенсификатором в современном русском языке и речи свидетельствует об усилении аналитических тенденций в грамматическом строе русского языка.

Ключевые слова: слово-интенсификатор; модели употребления; градационная шкала; функционально-семантические операция; аналитизм.

The article considers the intensifying character of the pronominal word samyj (‘the very’). The intensity category is relevant to any level of language, from the sound aspect of speech to the complex syntactic whole. The relevance of this study lies in the fact that, in comparison with adjectives and adverbs, very few works are devoted to the question of the intensifying function of pronouns; the word samyj was clearly not considered enough in this aspect. The expression of intensity with this word is described in this article on the basis of several models: <samyj + qualitative adjective> (samyj krasivyj), <samyj + relative adjective> (samoe zhenskoe), <samyj + noun> (v samom nachale), <samyj + adverb> (po samoe nekuda), <samyj + verb> (po samoe ne khochu), <samyj + pronoun-noun> (samoe ono), <samyj + idiom> (samyj chto ni na jest’), <samyj + interjection> (po samoe pokorno blagodar’u) and <demonstrative pronoun + samyj + (noun)> (tot samyj sluchaj, to zhe samoe). The intensity of the indication, i.e. the deviation from the norm of manifestation of the quantity of the indication, the level of quantitative

Сунь Сяоли

Магистр перевода, аспирантка

► sunxiaoli_smile@163.com

Санкт-Петербургский государственный университет

Университетская наб. 7/9, Санкт-Петербург, 199034, Россия

Sun Xiaoli

Saint Petersburg State University

7/9 Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russia

change of the indication within the measure, is clearly demonstrated on the gradation scale, at the extreme (initial) point of which is the form with the minimum degree of manifestation of the indication. The content plan of the word samyj as an intensifier includes such functional and semantic operations as underlining, strengthening, completeness, evaluation, generalization, etc. The semantics of the word samyj as an intensifier has an abstract character and contains the semes of subjectivity and expressiveness. The active use of constructions with this intensifier in modern Russian language and speech testifies to the strengthening of analytical tendencies in the grammatical structure of the Russian language.

Key words: word-intensifier; usage patterns; gradation scale; functional-semantic operation; analyticism.

Введение

В последние десятилетия внимание лингвистов все больше привлекает функционально-семантическая категория *интенсивности*. Она обладает свойством всеобщности: средства ее выражения охватывают языковые единицы разного грамматического уровня (глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, существительные, фразеологические единицы, целостные тексты и проч.) [Безрукова 2004]. Согласно П. А. Леканту, под *интенсификацией* понимается ряд функционально-семантических операций, включающих подчеркивание (акцентирование), усиление, полноту, градацию (обычно высокую ее степень), обобщение и оценку [Лекант 2011: 58]. *Лексические интенсификаторы* — это языковые единицы, план содержания которых включает вышеупомянутые функционально-семантические операции. Различные классы слов интенсифицирующего содержания описывались в трудах многих русских лингвистов: Л. Я. Герасимовой, В. Ф. Ремизовой, И. Ю. Моисеевой, Е. В. Терентьевой и др. При этом большинство существующих исследований категории интенсивности посвящено интенсификации прилагательных и наречий и мало связаны с употреблением местоимений в качестве интенсификаторов.

В академических изданиях слово *самый* относят к разряду определительных местоимений [МАС 1988: 25–26] или местоименных определительных прилагательных [Русская грамматика, Т. I, 1980: 542]. Грамматики отмечают специфику значения местоимений: они «обозначают такие признаки, которые возникают на основе отношения говорящего к лицам, предметам и явлениям» [Там же]. Видно, таким образом, что местоимение как часть речи не называет какой-либо предмет или качество, а всего лишь указывает на него. В значение местоименных слов входит либо отсылка к «конкретному речевому акту (к его участникам, речевой ситуации или к самому высказыванию), либо указание на тип соотнесенности слова с внеязыковой действительностью (его денотативный статус)» [Крылов, Падучева 2002: 294–295]. Именно поэтому словари трактуют слово *самый* в основном через его употребление, ср.: «Употребляется при указательных местоимениях “тот”, “этот” для их уточнения в значении: именно, как раз *В эту самую минуту…*; *Даша играла ту самую сонату…*» (разрядка и курсив авторские. — *С. С.*) — и так далее [МАС 1988: 25–26]. С таким типом значения связано и то обстоятельство, что местоимение *самый* употребляется почти исключительно в устойчивых (связанных) сочетаниях (*тем самым, он самый*) и в значительной части своих употреблений выступает как результат процессов грамматикализации (*самый добрый*), идиоматизации (*по самую шею*) или прагматикализации (*он* ***это самое*** *не вполне здоров*). Иногда эти процессы действуют одновременно (см. подробнее о веерной шкале переходности для слова *самый*: [Сунь Сяоли 2021]).

В центре внимания в настоящем исследовании находятся употребления местоимения *самый* как слова-интенсификатора в современном русском языке. В работе были использованы методы сплошной выборки, градуального шкалирования и описательный.

Иллюстративный материал в статье — из двух устных корпусов. Бóльшая часть примеров — из корпуса повседневной русской речи «Один речевой день» (ОРД) (см. о нем подробнее: [Богданова-Бегларян 2016; Bogdanova-Beglarian et al. 2016a, 2016b; Богданова-Бегларян 2019]). См. также сайт ОРД: https://ord.spbu.ru. Другая часть примеров — из устного подкорпуса Национального корпуса русского языка (УП НКРЯ) [https://ruscorpora.ru/]. Все примеры в статье соответствующим образом маркированы: ОРД или УП НКРЯ.

Модели со словом-интенсификатором *самый*

Проблема сочетаемости слова-интенсификатора с другими словами в предложении является важным моментом, который исследователь в ходе описания семантики интенсифицирующей функции такой единицы не может обойти стороной. Если речь идет о лексической сочетаемости слова *самый*, то в словарях можно обнаружить разные модели, включающие слово-интенсификатор *самый,* которые с разной степенью активности употребляются в современном русском языке. Рассмотрим далее особенности выражения интенсивности с помощью слова *самый* в каждой модели отдельно.

<*Самый* + качественное прилагательное>

В данной модели, в сочетании с качественным прилагательным, местоимение *самый* является компонентом формы превосходной степени (суперлатива): *самый красивый, самый короткий* [МАС 1988: 26]. В таком употреблении *самый* попадает под действие одного из активных процессов русского языка и речи — *грамматикализации*. В рамках этой модели слово *самый* функционирует уже не как местоимение, а как формообразующая частица. Качественные прилагательные обозначают свойство, присущее самому предмету, такое, которое может характеризоваться разной степенью интенсивности [Бегаева и др. 2005]. Отличительные черты качественных прилагательных сводятся к тому, что они образуют формы степеней сравнения, в том числе суперлатива (*красивее, красивейший/самый красивый*); имеют краткую форму (*красив/а/о/ы*); сочетаются с наречиями меры и степени (*очень*, *чрезвычайно* и под.); имеют антонимы (*некрасивый*); образуют качественные наречия (*красиво*), формы субъективной оценки (*красивенький*) и абстрактные существительные (*красота*); а также некот. др. Слово-интенсификатор *самый* передает в данной модели предельность проявления признака, во всей его полноте. Сема градуальности слова *самый* в данном случае усиливается. В то же время оно указывает на нарастание степени интенсивности оценочного значения качественного прилагательного, ср.:

1) *этот завод основал ещё князь Голицын$ / он положил туда / *В состояния трёх своих жён / и вообще «Новосветское»$* ***самое*** *моё* ***любимое*** *шампанское* (ОРД);

2) *потому что я в дурацком третьем классе // *П занятия веду // *Ш *П подожди // *П это* ***самый отстойный*** *класс* (ОРД).

Качественное прилагательное обладает признаковой семантикой, в нем проявляется связь объективных и субъективных факторов. Интенсивность тесно связана с экспрессивностью и оценочностью. Примеры (1)–(2) хорошо демонстрируют, что интенсификатор *самый* способен усиливать обозначение как отрицательно, так и положительно оцениваемых явлений.

В семантической структуре качественного прилагательного может происходить перераспределение денотативной и коннотативной сем (например, *громкие слова*, *жгучий взгляд*), в результате чего денотативная сема нейтрализуется, происходит десемантизация, прямое значение теряется или ослабляется [Терентьева 2014: 135]. На первый план в семантике качественного прилагательного выступает субъективный аспект, в этом случае интенсификатор *самый* вместе с ним начинает указывать на превосходную степень проявления качества.

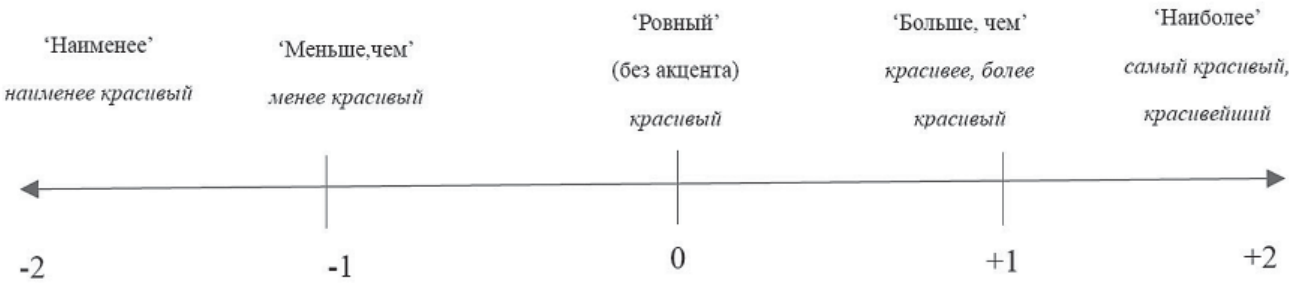


Рис. Градационная шкала интенсивности для качественных прилагательных

Категория интенсивности носит градуальный характер, поскольку она есть мера содержательности, экспликативности и количественная мера оценки качества. Поскольку речь идет о градуальности, то можно выделить пять групп, отражающих пять степеней количества проявления признака качественного прилагательного, что соответствует пяти основным кванторам (‘наиболее’, ‘больше, чем’, ‘ровный’, ‘меньше, чем’, ‘наименее’), выделенным Э. Сепиром [Сепир 1985]. Разные по своей природе степени возможного проявления признака находят отражения на симметричной градационной шкале (см. рис.).

На этой шкале с двумя полюсами происходит двунаправленное развитие одного признака: от нуля до минимума (–2) и от нуля до максимума (+2). В точке 0 находится усредненная степень качества, которая является объективно установленной нормой для качественных прилагательных (положительная степень сравнения). Собственно интенсификаторы выстраиваются в градуальный ряд, где они располагаются в порядке убывания / нарастания количества признака относительно некоторой точки отсчета [Терентьева 2016: 21]. Исследуемый интенсификатор *самый* находится в крайней правой точке, и его градуальная сема проявляется при постановке качественных прилагательных в форму превосходной степени проявления признака.

Особую группу в рамках рассматриваемой модели составляют субстантивированные конструкции, которые целиком — уже в результате процесса *идиоматизации* — становятся фразеологизмами или тяготеют к фразеологизированному употреблению, ср.:

3) *ну д()д() не() двадцать ни у кого не работало* / ***самое большое*** *это @ пятнадцать по-моему // @ десять процентов / максимум / о чём это говорит / о том / что наш мозг ещё в масштабах вселенной спит* (ОРД);

4) *эта встреча закончится где-то без четверти восемь / но ... *П* ***самое позднее*** *в восемь* (ОРД);

5) *и при этом / он постоянно ходил к Павлу / *В и постоянно требовал () деньги // и* ***самое интересное*** */ что тот ему платил* (ОРД);

6) *и* ***самое главное*** *говорит / мне самый момент / неприятен был перед мужем // потому что / понимаешь как бы на м... на мне пятно // что я дала / понимаешь а действительно может / действительно я взяла себе / и промолчала* (ОРД).

В этих сочетаниях отмечаются такие яркие характеристики фразеологизма, как устойчивость, воспроизводимость, сверхсловность и целостность значения. Отсутствие определяемого существительного (*контекстная субстантивация*) усиливает эти их свойства. К приведенным конструкциям можно добавить еще *самое обидное, самое смешное, самое важное* и мн. др.

<*Самый* + относительное прилагательное>

В рамках этой модели к грамматикализации добавляется еще и действие процесса *ресемантизации*, в результате чего слово *самый*, в сочетании уже с относительными прилагательными, указывает на крайний предел признака [МАС 1988: 26], ср.:

7) *и вот он начал оттормаживать* ***в самый последний*** *момент / такой в бампер бдыщ ей* (ОРД);

8) *там / там / там /* ***самый женский*** *и есть / *П прекрасный* (ОРД).

Подобные конструкции обнаруживаются на особом векторе веерной шкалы переходности, которую можно построить для слова *самый* (см.: [Сунь Сяоли 2021]).

<*Самый* + существительное>

В данной модели слово *самый* употребляется при существительных со значением места и времени и указывает на пространственный или временно́й предел действия: *с самого утра*, *до самой смерти*, *у самого края* [МАС 1988: 26].

Семантика предела, т. е. отношение к признаку лимитативности имеет преобладающее значение в сфере *аспектуальности* в русском языке. Предельность согласуется с целостностью действия. Накопление действия на протяжении определенного отрезка времени и на каком-то пространстве представляет собой реализацию действия в полном объеме. Для достижения предела действие, образно выражаясь, исчерпывает все свои силы и останавливается [Ревенко 2013: 204], ср.:

9) *А я говорю / а нас тут не знают / этот*

домик далеко от нашего дома / в это с северного конца Залазино / а мы жили ***на самом краю*** */ там* [УП НКРЯ];

10) *Вот точно так же и демоны / они не вдруг человека на грех искушают / они дают ему свободу / чтобы он расслабился / и* ***в самый момент*** */ када человек уже не в силах / и они тут и ловят* [УП НКРЯ].

По мнению И. Г. Родионовой, категория *интенсивности* производна «от особой прагматической категории, содержание которой может быть осмыслено в рамках когнитивной лингвистики при помощи понятий “выделенность (релевантность)” и “выдвижение”» [Родионова 2005: 156]. В примерах (9)–(10) слово *самый* выделяет существительное в высказывании, усиливает семантику пространственной или временнóй его ориентации и подчеркивает важность этого существительного для участников общения.

Модель <*самый* + существительное> со значением временнóй ориентации можно разделить на два типа: (1) модель, включающая существительные с темпоральной семантикой (*до самого вечера*, *до самой весны*, *в самое время*); и (2) модель, включающая существительные с семантикой, отражающей этапы жизни и деятельности человека (*с самого рождения*, *перед самой войной*) [Родионова 2013].

Для описания подобных единиц хорошо подходит понятие *синтаксемы*, под которым понимается мельчайшая, далее не делимая единица синтаксиса, т. е. конкретная синтаксическая форма слова, участвующая в выражении синтаксических отношений [Вахтель 2016]. Синтаксема служит не только носителем основного смысла, но и конструктивным компонентом более сложных построений и может использоваться независимо [Там же] (см. также: [Золотова 2006]). Интенсификатор *самый* может входить, таким образом, в состав темпоральных синтаксем в качестве отдельного лексического компонента, который осложняет структуру синтаксемы.

Прочие модели

Существует и еще ряд моделей с интенсификатором *самый*, которые являются результатом действия сразу двух процессов — *грамматикализации* и *идиоматизации*. Слово *самый* в них становится компонентом наречного или иного устойчивого выражения: <*самый* + существительное> (*до самых потрохов*); <*самый* + наречие> (*до самого / по самое некуда*, *до самого нельзя*); <*самый* + глагол> (*по самое не балуй(ся), по самое не хочу*); <*самый* + местоимение-существительное> (*самое оно/то*); <*самый* + идиома> (*самый что ни на есть*); <*самый* + междометие> (*накласть по самое покорно благодарю*); <указательное местоимение + *самый* + (существительное)> (*тот самый случай, то же самое*). В рамках этих моделей интенсификатор *самый* исчерпывает свою местоименность и незнаменательность, т. е. имеет высочайший уровень абстрагированности. Он может выражать субъективное отношение к референту устойчивого сочетания и выполняет такие функции, как подчеркивание, усиление, выделение, указание на оценку, полноту и др.:

11) *Вот уродец / лошара / обломался /* ***по самое нельзя*** [УП НКРЯ];

12) *Ну / естественно // Вон / кака дырочка / вон туда вон руку засунь / он тебе откусит* ***по самое не хочу*** [УП НКРЯ];

13) *А ты не знала?* ***Самый что ни на есть****. И теперь представь / Григорий / казак / этот вообще… где / ну как это сказать / все мужское должно быть… ну не знаю… в квадрате или в кубе* [УП НКРЯ];

14) *Они меня теперь там обдерут* ***по самое не балуйся*** [УП НКРЯ];

15) *Я думаю в начале января* ***самое оно*** *будет* [УП НКРЯ];

16) *Я те говорю / ночью по Кутузовскому шоссе / Лин / по середине / вот /* ***самое то!*** [УП НКРЯ].

Все эти зафиксированные в словарях и знакомые всем носителям русского языка устойчивые сочетания с высокой степенью идиоматизированности достаточно редко, тем не менее, встречаются в реальной речи, и многого просто не нашлось в устном корпусном материале.

Описывать подобные единицы удобно с использованием понятия *синтаксическая фразема*. Под *синтаксическими фраземами*, вслед

за Л. Л. Иомдиным, можно понимать «такие фразеологические единицы, которые обладают синтаксической спецификой по сравнению с нефразеологическими сочетаниями» [Иомдин 2006: 202]. Подобного понимания данного термина придерживаются также И. А. Мельчук [Mel'čuk 1987, 1995] и Р. Джекендофф [Jackendoff 1997], подчеркивающий наличие в синтаксической фраземе переменных частей. Это хорошо видно на примере таких конструкций, как <*по самое / до самого* + X>, где X может быть выражен самыми разными единицами.

Заключение

Все изложенное позволяет сделать вывод о том, что слово-интенсификатор *самый* оказывает большое влияние на формирование потенциала субъективности и экспрессии высказывания в русском языке и речи. С оценочным компонентом значения неразрывно связан эмоциональный компонент, выражающий значение чувств и эмоций: грусть, радость, стыд, гордость, страх и т. д. Количество градаций на шкале интенсивности зависит от степени проявления того или иного признака. Кроме того, слово-интенсификатор *самый* может делать существительное субъективно значимым для участников общения, т. е. выполняет в предложении функцию маркировки фокуса.

Употребление слова-интенсификатора *самый* можно отнести к сфере аналитизма, развитие которого является закономерным явлением в современном русском языке. В. В. Виноградов осознавал важность проблемы аналитизма и подчеркивал его движение и расширение: «В современном русском языке грамматическая структура многих слов и форм переживает переходную стадию от синтетического строя к смешанному, аналитико-синтетическому. <...> Так и в грамматике слово может обрастать сложными, аналитическими, формами» [Виноградов 1947: 36]. Частотное употребление слова-интенсификатора *самый* в современной русской речи доказывает усиление аналитических тенденций в грамматическом строе русского языка.

ИСТОЧНИКИ

Белянин, Бутенко 1994 — Белянин В. П., Бутенко И. А. *Живая речь. Словарь разговорных выражений*. М.: Смысл, 1994

Кузнецов 1998 — *Большой толковый словарь русского языка*. Кузнецов С. А. (ред.). М.: Норинт, 1998

Кузьмич 2000 — Кузьмич В. Б. *Жгучий глагол: Словарь народной фразеологии*. М.: Зеленый век, 2000

МАС 1988 — *Словарь русского языка в четырех томах*. Том IV. С – Я. А. П. Евгеньева (гл. ред.). М.: Русский язык, 1988. 790 с.

Мокиенко, Никитина 2008 —Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОлмаМедиа-Групп / Просвещение, 2008

Молотков 1968 — *Фразеологический словарь русского языка*. Молотков А. И. (ред.). М.: Советская энциклопедия, 1968

Русская грамматика 1980 – *Русская грамматика*. Том I. Н. Ю. Шведова (гл. ред.). М.: Наука, 1980. 784 с.

Русский Викисловарь (https://ru.wiktionary.org/wiki/)

Национальный корпус русского языка —https://ruscorpora.ru/ (date of access: 08.05.2021).

Ожегов, Шведова 1995 — Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. *Толковый словарь русского языка*. М.: АЗЪ, 1995.

Тришин 2013 — Тришин В. Н. *Большой словарь-справочник синонимов русского языка системы ASIS* (trishin.ru/left/dictionary)

Химик 2004 —Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. М.: Норинт, 2004

ЛИТЕРАТУРА

Бегаева и др. 2005 — Бегаева Е. В., Лачимова Л. Я., Янсюкевич А. А., Гусева Т. И., *Современный русский язык*. Практическое пособие. М.: Экзамен, 2005. 228 с.

Безрукова 2004 — Безрукова В. В. *Интенсификация и интенсификаторы в языке и речи* (на материале английского языка). Дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2004. 222 с.

Богданова-Бегларян и др. 2019 — Богданова-Бегларян Н. В., Блинова О. В., Мартыненко Г. Я., Шерстинова Т. Ю. Корпус русского языка повседневного общения «Один речевой день»: текущее состояние и перспективы. *Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова*. Молдован А. М. (гл. ред.). Вып. 21. *Национальный корпус русского языка: исследования и разработки*. Плунгян В. А. (отв. ред.). М.: ИРЯ РАН, 2019. С. 100–109.

Бондарко, Буланин 1967 — Бондарко А. В., Буланин Л. Л. *Русский глагол: пособие для студентов и учителей*. Л.: Просвещение, 1967. 192 с.

Вахтель 2016 — Вахтель Н. М. Синтаксис как раздел грамматики. В кн.: *Введение в языкознание. Курс лекций. Пособие для студентов филол. ф-тов ун-тов*. Чарыкова О. Н., Стернин И. А. (ред.). 4-е изд., перераб. и доп. Воронеж: Истоки, 2016. С. 106–121.

Виноградов 1947 — Виноградов В. В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. М.: Учпедгиз. 1947. 784 с.

Золотова 2006 — Золотова Г. А. *Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса*. 3-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2006. 440 с.

Иомдин 2006 — Иомдин Л. Л. Многозначные синтакси-

ческие фраземы: между лексикой и синтаксисом. В сб.: *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии*. Труды Международной конференции «Диалог-2006». Лауфер Н. И., Нариньяни А. С., Селегей В. П. (ред.). М.: РГГУ, 2006. С. 202–206.

Крылов, Падучева 2002 — Крылов С. А., Падучева Е. В. Местоимение. В кн.: *Лингвистический энциклопедический словарь*. Ярцева В. Н. (ред.). М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 294–295.

Лекант 2011 — Лекант П. А. Субъективная аналитическая категория интенсива в русском языке. В кн.: *Аналитизм в лексико-грамматической системе русского языка*. Монография. Лекант П. А. (ред.). М.: МГОУ, 2011. С. 130–136.

Ревенко 2013 — Ревенко И. В. Комплекс признаков семантической категории «интенсивность». *Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева*. 2013, (2 (24)): 200–205.

Родионова 2013 — Родионова И. Г. Аналитическая конструкция «*самый* + имя существительное с семантикой временной ориентации» в русском языке. В сб.: *Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference "Moderní vymoženostivědy – 2013"*. Díl. 42. Filologické vědy: Praha. Publishing Hous "Education and Science" s.r.o, 112 stran. С. 7–10.

Родионова 2005 — Родионова С. Е. Семантика интенсивности и ее выражение в современном русском языке. В кн.: *Проблемы функциональной грамматики. Полевые структуры*. Бондарко А. В., Шубик С. А. (ред.). СПб.: Наука, 2005. С. 150–168.

Богданова-Бегларян 2016 — *Русский язык повседневного общения: особенности функционирования в разных социальных группах*. Коллективная монография. Богданова-Бегларян Н. В. (отв. ред.). СПб.: ЛАЙКА, 2016. 244 с.

Сепир 1985 — Сепир Э. Градуирование: семантическое исследование. В кн.: *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 16. *Лингвистическая прагматика*. Падучева Е. В. (ред.). М.: Прогресс, 1985. С. 43–78.

Сунь Сяоли 2021 — Сунь Сяоли. Слово *САМЫЙ* на веерной шкале переходности (по данным речевого корпуса). В сб.: *Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты*. Сб. статей по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти С. Г. Стерлигова. Нижний Новгород, 12–13 мая 2021 г. Воскресенская Н. А. (ред.). Н. Новгород: Нижегородский ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2021. С. 241–246.

Терентьева 2014 – Терентьева Е. В. Семантическое содержание прилагательных в функции собственно интенсификаторов. Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014, (5–1): 134–139.

Терентьева 2016 — Терентьева Е. В. Интенсификация цветового признака (на примере английских прилагательных). *Вестник Воронежского гос. ун-та*. Серия: *Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2016, (1): 20–26.

Bogdanova-Beglarian et al. 2016a — Bogdanova-Beglarian N., Sherstinova T., Blinova O., Martynenko G. An Exploratory Study on Sociolinguistic Variation of Spoken Russian. *SPECOM 2016. Lecture Notes in Artificial Intelligence*. Vol. 9811, 2016. P. 100–107.

Bogdanova-Beglarian et al. 2016b — Bogdanova-Beglarian N., Sherstinova T., Blinova O., Baeva E., Martynenko G., Ryko A. Sociolinguistic Extension of the ORD Corpus of Russian Everyday Speech. *SPECOM 2016. Lecture Notes in Artificial Intelligence*. Vol. 9811, 2016. P. 659–666.

Hopper, Traugott 2003 — Hopper P. J., Traugott E. C. *Grammaticalization*. Second ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 276 p.

Jackendoff 1997 — Jackendoff R. Twisting the Night Away. *Language*. 1997, (73): 534-559.

Mel'čuk 1987 — Mel'čuk I. Un affixe dérivationnel et un phrasème syntaxique du russe moderne: Essai de description formelle. *Revue des études slaves*. 1987, (59): 631–648.

Mel'čuk 1995 — Mel'čuk I. Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In: *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Everaert M., van der Linden E.-J., Schenk A., Schreuder R. (eds.). Ch. 8. Lawrence Erlbaum Associates, 1995. P. 167–232.

REFERENCES

Бегаева и др. 2005 — Begaeva E. V., Lachimova L. Ia., Iansyukevich A. A., Guseva T. I. *Modern Russian Language*. Prakticheskoe posobie. Moscow: Ekzamen Publ., 2005. 228 p. (In Russian)

Безрукова 2004 — Bezrukova V. V. *Intensification and Intensifiers in Language and Speech (Based on the Material of the English Language)*. PhD thesis. Voronezh. 2004. 222 p. (typescript). (In Russian)

Богданова-Бегларян и др. 2019 — Bogdanova-Beglarian N. V., Blinova O. V., Martynenko G. Ia., Sherstinova T. Iu. Corpus of the Russian Language of Everyday Communication "One speaker's day": Current State and Prospects. *Trudy In-ta russkogo jazyka im. V. V. Vinogradova.* Moldovan A. M. (ed.). Vyp. 21. *Natsional'nyj korpus russkogo jazyka: issledovania i razrabotki*. Plungian V. A. (ed.). Moscow: IRL RAN Publ., 2019. Pp. 100-109. (In Russian)

Бондарко, Буланин 1967 — Bondarko A. V., Bulanin L. L. *Russian Verb*: a Textbook for Students and Teachers. Leningrad: Prosveshchenie Publ., 1967. 192 p. (In Russian)

Вахтель 2016 — Vakhtel' N. M. *Syntax as a Grammar Section. In: Vvedenie v jazykoznanie*. Kurs lektsij. Posobie dl'a studentov filol. f-tov un-tov. Voronezh: Istoki, 2016. P. 106-121. (In Russian)

Виноградов 1947 — Vinogradov V. V. *Russian Language (Grammatical Teaching about the Word)*. Moscow: Uchpedgiz Publ., 1947. 784 p. (In Russian)

Золотова 2006 — Zolotova G. A. *Syntactic Dictionary: Repertoire of Elementary Units of Russian Syntax*. 3rd ed., ster. Moscow: Editorial URSS Publ., 2006. 440 p. (In Russian)

Иомдин 2006 — Iomdin L. L. Polysemantic Syntactic Phrasemes: Between Vocabulary and Syntax. In: *Kompjuternaya lingvistika i intellektual'nye tekhnologii*. Trudy Mezhdunarodnoj konferentsii «Dialog-2006» Moscow: RGGU Publ., 2006. P. 202-206. (In Russian)

Крылов, Падучева 2002 — Krylov S. A., Paducheva E. V. Pronoun. In: *Lingvisticheskij entsiklopedicheskij slovar'*. Moscow:

Bol'shaya Rossijskaya enciklopediia Publ., 2002. P. 294-295. (In Russian)

Лекант 2011 — Lekant P. A. Subjective Analytical Category of Intensive in Russian. In: *Analitizm v leksiko-grammaticheskoj sisteme russkogo iazyka*. Moscow: MGOU Publ., 2011. P. 130-136. (In Russian)

Ревенко 2013 — Revenko I. V. Complex of Features of the Semantic Category "Intensity". *Vestnik Krasnoiarskogo gos. ped. un-ta im. V. P. Astafieva*. 2013, (2 (24)): 200–205. (In Russian)

Родионова И. Г. 2013 — Rodionova I. G. Analytical Construction "samyj + noun with Semantics of Temporal Orientation" in Russian. In: *Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická conference "Moderní vymoženostivědy – 2013"*. Díl. 42. Filologické vědy: Praha. Publishing Hous "Education and Science" s.r.o, 112 stran. P. 7–10. (In Russian)

Родионова С. Е. 2005 — Rodionova S. E. Semantics of Intensity and Its Expression in Modern Russian. In: *Problemy funktsional'noj grammatiki. Polevye struktury*. St Petersburg: Nauka Publ., 2005. P. 150-168. (In Russian)

Богданова-Бегларян 2016 — *Russian Language of Everyday Communication: Features of Functioning in Different Social Groups*. Bogdanova-Beglarian N. V. (ed.). St. Petersburg: LAJKA Publ., 2016. 244 p. (In Russian)

Сепир 1985 — Sepir E. Graduation: Semantic Exploration. In: *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. Vyp. 16. *Lingvisticheskaya pragmatika*. Paducheva E. V. (ed.). Moscow: Progress Publ., 1985. P. 43-78. (In Russian)

Сунь Сяоли 2021 — Sun' Syaoli. The Word SAMYJ on the Fan Scale of Transitivity (According to the Data of the Speech Corpus). In: *Jazyki i kul'tury: funktsional'no-kommunikativnyj i lingvopragmaticheskij aspekty*. Sb. Statej po materialam II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii, posv'ashchennoj pam'ati S. G. Sterligova. Nizhnij Novgorod, 12-13 maja 2021 g. Voskresenskaya N. A. (ed.). N. Novgorod: Nizhegorodskij un-t im. N. I. Lobachevskogo Publ., 2021. P. 241–246. (In Russian)

Терентьева 2014 — Terent'eva E. V. Semantic Content of Adjectives in the Function of Intensifiers Proper. *Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo*. 2014, (5–1): 134–139. (In Russian)

Терентьева 2016 — Terent'eva E.V. Intensification of the Color Indication (Using the Example of English Adjectives). *Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta*. Seriya: *Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsia*. 2016, (1): 20–26. (In Russian)

Bogdanova-Beglarian et al. 2016a — Bogdanova-Beglarian N., Sherstinova T., Blinova O., Martynenko G. An Exploratory Study on Sociolinguistic Variation of Spoken Russian. *SPECOM 2016. Lecture Notes in Artificial Intelligence*. Vol. 9811, 2016. P. 100–107.

Bogdanova-Beglarian et al. 2016b — Bogdanova-Beglarian N., Sherstinova T., Blinova O., Baeva E., Martynenko G., Ryko A. Sociolinguistic Extension of the ORD Corpus of Russian Everyday Speech. *SPECOM 2016. Lecture Notes in Artificial Intelligence*. Vol. 9811, 2016. P. 659–666.

Hopper, Traugott 2003 — Hopper P. J., Traugott E. C. *Grammaticalization*. Second ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 276 p.

Jackendoff 1997 — Jackendoff R. Twisting the Night Away. *Language*. 1997, (73): 534-559.

Mel'čuk 1987 — Mel'čuk I. Un affixe dérivationnel et un phrasème syntaxique du russe moderne: Essai de description formelle. *Revue des études slaves*. 1987, (59): 631–648.

Mel'čuk 1995 — Mel'čuk I. Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In: *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Everaert M., van der Linden E.-J., Schenk A., Schreuder R. (eds.). Ch. 8. Lawrence Erlbaum Associates, 1995. P. 167–232.

[хроники]

24-28 мая состоялся Костомаровский форум

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина организовал Костомаровский форум – мероприятие, посвященное памяти основателя института, одного из создателей МАПРЯЛ, выдающегося ученого-русиста Виталия Григорьевича Костомарова (1930-2020).

Научные интересы Виталия Григорьевича простирались на многие области языкознания. Он стоял у истоков методики преподавания русского языка как иностранного как отдельной дисциплины, обосновал особое научное направление — лингвострановедение. Возглавляя Научно-методический центр русского языка при МГУ им. М. В. Ломоносова, В.Г. Костомаров участвовал в открытии отделений подготовки преподавателей русского языка как иностранного в университетах Москвы, Ленинграда и других городов. Став первым ректором Института русского языка имени А.С. Пушкина, Виталий Григорьевич одним из первых выдвинул общепризнанную сейчас идею учебного словаря, который бы гибко интегрировался в процесс преподавания русского языка иностранцам. Большой вехой в жизни и работе Виталия Григорьевича Костомарова стало участие в создании и деятельности одного из крупнейших научно-педагогических объединений мира – Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы.

Форум, посвященный памяти выдающегося ученого, проходил на протяжении 5 дней и объединил 22 мероприятия. На его площадках прозвучали выступления более 40 экспертов. Тематическая повестка форума весьма обширна и охватила такие темы, как русский язык в науке и на постсоветском пространстве, в российской и зарубежной школе, искусственный интеллект, современная речевая культура, язык банкиров и музыкантов, литературная дипломатия.

А. В. Спиридонов

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-61-67

Материалом наблюдений за окказионализмами, приведёнными в статье, является один из известных романов Василия Аксенова — «озорная, с блеском написанная» хроника создания вымышленного фотоальбома "Скажи изюм"» (1985). За её героями стоят известные писатели и поэты, в том числе и сам автор романа, принявшие участие в альманахе «Метрополь», в котором они попробовали противостоять советской цензуре, что привело к общеизвестному социальному скандалу. Сегодня критики пишут о том, что «Метрополь» надо было спокойно напечатать в стране и закрыть тему, потому что, напечатанный в СССР, этот альманах канул бы в безвестность, как он, в конце концов, и канул. Он переиздавался два или три раза, но кто его сейчас читает? И тем не менее, наблюдение за общей атмосферой времени, обострённое восприятием талантливого В. Аксёнова, представляет безусловный интерес, демонстрируя возможности языка в её представлении.

ОККАЗИОНАЛИЗМЫ КАК ЯЗЫКОВОЕ СРЕДСТВО ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭПОХИ «ЗАСТОЯ» В РОМАНЕ В. АКСЕНОВА «СКАЖИ ИЗЮМ»

ALEXANDR V. SPIRIDONOV

OCCASIONALISMS AS A LINGUISTIC MEANS OF "STAGNATION ERA" CHARACTERIZATION IN THE NOVEL "SAY CHEESE" ("SKAZHI IZYUM") BY VASILY AKSYONOV

Александр Владимирович Спиридонов

Кандидат филологических наук, ассистент

► aleshandro@mail.ru

Кафедра русского языка как иностранного ИФМК КФУ

420021, г. Казань, ул. Татарстан, 2

Alexandr V. Spiridonov

The Department of Russian as a Foreign Language IFMK KFU

2 Tatarstan St., Kazan, RF, 420021

В данной статье анализируются индивидуально-авторские новообразования, извлеченные из текста романа Василия Аксёнова «Скажи изюм», написанного в начале 80-х гг. XX в. Окказионализмы изучаются как языковое средство характеристики эпохи «застоя», устанавливаются их функциональные и структурно-семантические особенности. Рассмотрение функций, выполняемых неолексемами, дает возможность говорить о разделении данных единиц на две группы в соответствии с их модусной или диктумной природой.

К первой группе относятся слова, выполняющие эмоционально-экспрессивную и игровую функции — так называемые «коммуникативные приемы». Вторую группу составляют слова с референтной соотнесённостью, они выполняют идеологическую, интерлингвистическую и номинативную функции. Отмечается, что языковая игра в обеих группах является преобладающей. С точки зрения структуры выделяются новообразования, созданные узуальными (префиксация, суффиксация, сложение, аббревиация) и неузуальными (контаминация и эпентеза) способами, вновь указывается на их тесную связь с языковой игрой. В целом в исследовании говорится о том, что окказионализмы, встреченные в тексте романа, являются ярким выразительным средством, позволяющим дать точную характеристику реалиям времени. Характерные речения времени оказываются вмонтированными в «образ» 70 — 80-х годов, жизнь накануне больших политических событий.

Ключевые слова: окказиональное словообразование; функции; семантика; типология; В. Аксёнов.

The article analyzes individual author's neologisms from the novel "Say Cheese" ("Skazhi Izyum") by Vasily Aksyonov, written in the early 1980s. Occasionalisms are studied as a linguistic means of characterizing of "Stagnation Era" by defining their functional and structural-semantic features. Specification of neolexemes' functions proves their division into two groups in accordance with the character of their modus or dictum. The first group includes words that perform emotionally expressive and playing functions, or the so-called "communicative devices". The second group consists of words with referential correlation, which can perform ideological, interlinguistic and nominative functions. It is noted that the language game is predominant in both groups. From the point of view of structure, one can distinguish new words created according to usual (prefixal, suffixal, additional, abbreviational) and non-usual (contamination and epenthesis) patterns of word-building; their

close connection with the language game is also indicated. In general, the study states that the occasionalisms encountered in the text of the novel are vivid means of expression that can accurately characterize the signs of the times described. Typical utterances of the era are embedded in the "image" of the life in 1970s and 1980s on the eve of major political events.

Keywords: occasional word formation; functions; semantics; typology; Vasily Aksyonov.

Введение

Неузуальное словотворчество притягивает внимание лингвистов на протяжении долгого времени. Первым ученым, обратившимся к данной проблеме в середине XX в., стал Г. О. Винокур [Винокур 1943]. В XXI в. исследователи продолжают интересоваться индивидуально-авторскими новообразованиями [Попова, Рацибурская, Гугунава 2005], [Рацибурская 2013], рассматривая их в различных аспектах. Интересно в этом плане окказиональное словотворчество В. Аксёнова, тесно связанное с языковой игрой [Залесова 2002].

Актуальность работы заключается в необходимости уточнения ряда вопросов в области окказионального словообразования и функциональной стилистики. Кроме того, сохраняется необходимость детального изучения языка писателя.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней впервые в указанных аспектах анализируются окказионализмы, извлеченные из текста романа Василия Аксенова «Скажи изюм».

Цель статьи — установить способы языковой характеристики эпохи при помощи окказионализмов в тексте романа, выявить структурно-семантические и функционально-стилистические особенности указанных единиц.

Материалы и методы

Материалом для анализа послужил текст одного из самых известных романов писателя — автобиографического произведения «Скажи изюм» (1983) — далее СИ, — рассказывающего про известных советских фотографов, решивших собрать свои работы в одном альбоме и издать его в обход цензуры.

В работе использованы следующие приёмы и методы анализа: сплошная выборка, позволяющая найти в тексте неузуальные единицы, функциональный анализ для выявления выполняемых индивидуально-авторскими новообразованиями функций, семантико-словообразовательный анализ, дающий возможность определить способы создания новообразований.

Обсуждение и результаты

Рассмотрим, какие функции выполняют индивидуально-авторские единицы и как с их помощью в романе характеризуется период 70-х гг. XX в.

1) Эмоционально-экспрессивная функция

Новообразования, выполняющие данную функцию, относятся к модусной группе. Они распространены в тексте романа и тесно связаны с языковой игрой. Многие из них звучат в речи автора: *Вот тут в данном конкретном случае, впрочем, как везде, торжествует опять закон диалектики под названием «палка о двух концах»: с одного конца членство в партии вроде бы хорошо предохраняет от ОБХСС, но с другого конца возникает малопривлекательная ситуация — беспартийный человек еще может кое-как увиливать от* ***обэхээсины****, выпавшего из партии бросают прямо в пасть чудовища* (СИ). Модель: *ОБХСС + -ин*. Окказионализм обладает выраженной негативной коннотацией, усиливающейся за счет антропоморфизма — сравнения ОБХСС с чудовищем.

Рассмотрим другой пример: *Наши парни ужаснейше волновались: храбрись не храбрись, но встречи с иностранными корреспондентами под бдящим оком «****гэфэушки****» — занятие не очень-то комфортабельное* (СИ). Модель: *ГФУ (государственное фотографическое управление) + -шк*, обр. разговорные и просторечные синонимы мотивирующих имен существительных, ср. с *киношка*. Окказионализм звучит в речи автора и обладает оценкой со знаком «–». Эмоциональность усиливается за счет ассоциации с известным масонским символом — «всевидящим оком».

Проанализируем следующий контекст: *Стоял рассветный час, и бледная луна еще не торопилась раствориться в синюшных небесах, подушечным пером еще висела косо над бывшею Калужскою заставой, над чудищем* ***ракето-космонавта***

и над пудовой мудростью российской «народ и партия — воистину — едины!» (СИ). Модель: *ракет(а) + -о- космонавт*. Окказионализм произносит автор. Исходя из семантики новообразования и соответствующей эмоционально-экспрессивной коннотации лексического окружения, можно сделать вывод, что памятник Гагарину вызывает к него отрицательные эмоции (отсюда — сравнение с чудищем).

В тексте встречаем следующий пример: *Еще трепали эзоповскими языками, еще и за границу иногда удавалось с возвратом, еще и «протаскивали» иногда кое-какие снимочки на страницы печати, еще и* ***выставчонку*** *какую-нибудь «пробивали»…* (СИ). Модель: *выставк(а) + -онк-* с уменьшительно-уничижительным значением, ср. с *комнатенка, стишонки, книжонка*. Используя уничижительное «выставчонка», писатель указывает, что речь идет о выставке, не представляющей большой художественной ценности, проведение которой, однако, далось с большим трудом.

Неузуальные авторские единицы часто звучат в речи автора, когда он характеризует обстоятельства и повседневные реалии времени через видение персонажей, которых делит на «своих», «чужих» и «нейтральных». Например, В. Аксёнов так описывает ситуацию с автобиографическим героем Огородниковым: *Человек-синюха, подумал вдруг о себе с проказливым смешком, настоящая синюха.* ***Экстраестественное*** *существо сделало шаг к человеку-синюхе, потом еще один шаг, потом вообще как бы устремилось. Не бывать этому!* (СИ). Модель: *экстра-* с усилительным значением + *естественн(ый)*, ср. с *экстраординарный*, ориентирована на «существо», которому стало плохо из-за большого количества выпитого алкоголя. Под существом здесь подразумевается сам герой («человек-синюха»).

Автор может использовать окказиональные дефисные комплексы:

*— **Влобменя-встволменя-вглазменя-вподмышку**! — вопила девица.*

— Гражданин Каледин, вы узнаете эту гражданку? — спросил старшой легионер (СИ). Новообразование звучит в речи девушки, которую обвиняют в воровстве и забирают в милицию. Как отмечает Н. А. Николина, дефисные комплексы могут использоваться «для отражения темпа произнесения чужой речи, которая в этом случае носит обычно аллегровый характер» [Николина 2011: 468], что имеет место в данном отрезке текста.

Рассмотрим другой пример:

— Ну, это решение, ***вносчихпых****, ха-ха, такое русское выражение вспомнилось, ну, словом, твое решение остаться на Западе* (СИ).

— Какое, ***впахменячихпых****, Алик, интервью, я тебя не совсем понимаю.*

— Да, вот же, случайно, у меня в кармане… — Конский вытащил не очень свежий номер эмигрантской газеты «Русская стрела» (СИ).

Дефисные комплексы встречаем в речи Конского во время его беседы с Огородниковым. Их использование обусловлено стремлением первого говорить на разговорном русском языке, однако неправильное употребление данных конструкций выдает в нем иностранца.

Что касается «чужих» персонажей, к ним отношение автора преимущественно отрицательное:

— На ***послезавтрачка****, — пропела Людмила Терентьевна, открыла какой-то свой гроссбух и вдруг задумалась, потянулась к телефону…*

— Ну и ***прекрасночка****! Завтра утром за билетом вашим прямо поеду! — Затем она в лучших традициях потупилась. — Щекотные у вас усы, Максим Петрович, такие, уж право, усики…* (СИ). Модель: *послезавтр(а)/прекрасн(о) + -очк-* с экспрессией ласкательности, ср. с *вазочка, лампочка*. Новообразования произносит паспортистка визового отдела Людмила Терентьевна, их просторечный характер говорит о том, что перед нами женщина не очень умная и малообразованная.

В некоторых случаях герои из категории «чужих» произносят выражения как разговорного, так и бранного характера, что также характеризует их не с лучшей стороны: *Ах ты,* ***шаландавошка*** *позорная, сумбурно подумал в ответ генерал-майор, все как-то оказалось подгажено упоминанием Фихаила Мардеевича, и в этом гадковатом внутреннем сумбуре он закрыл совещание, попросив Володю задержаться* (СИ). Модель: *шаланд(а) + мандавошк(а)*. Способ образования: контамина-

ция. Ср. с другим контекстом: ***Шандавошка*** *какая, подумал генерал, все еще трепыхается, все еще выскочить от нас хочет, эко обнаглела партийная камарилья… сами себе признаться не хотят, что все с нами повязаны*…(СИ).

2) Игровая функция

Окказионализмы, относящиеся к этой модусной группе, также многочисленны. Большинство из них звучит в речи автора. Например, в следующем контексте он высмеивает взяточничество: *В прошлом Огородников не раз ускорял ее движения, а следовательно, и получение загранпаспорта при помощи то* ***загранкосметики****, то* ***заграносумочки****, однажды даже* ***загрантуфли*** *принес (СИ).* Модель: *загран/ичн(ый) + косметик(а), сумочк(а), туфл(и)*, ср. с *загранпаспорт.* Способ образования: усечение по аббревиатурному принципу. Ср. с другим примером: *Нынче в ведущих институтах социалистического отечества в отношении* ***заграннапитков*** *и некоторых сувениров развился какой-то странный материалистический фатализм, то есть на первом месте стоит «брать», ну а «отвечать» — ушло в глубину* (СИ).

Если говорить о персонажах, относящихся к категории «своих», то окказионализмы с элементом «*загран*» могут использоваться в их речи в положительном контексте: *Это я отдал Нели другу Олехе, хвалился Венечка Пробкин. И очень рад, что они счастливы. Счастливый друг — что может быть прекраснее? Умение поделиться с другом — что может быть важнее? Последнюю рубашку отдать не хитрость,* ***девушку-загранблондинку*** *или «Мерседес-турбодизель» — сложнее!* (СИ). Модель: *девушк(а) + *загранблондинк(а).* Способ образования: чистое сложение.

Следующий окказионализм с игровой коннотацией произносит Володя Сканщин (Владимир Высоцкий), который также участвовал в создании фотоальбома «Скажи изюм». Контаминация позволяет усилить выразительность новообразования, указывая на эмоции, которые испытывают люди, попавшие на БАМ: *В кабинет входили и рассаживались вокруг конференц-стола все сотрудники сектора — Бешбашин, Люшаев, Крость, Чирдяев, Плюбышев, Гемберджи. Вот какая пошла пьянка-режь-последний-огурец, подумал Володя. Не иначе как горю синим пламенем. Прощай, столичная жизнь! Отправят на БАМ, к* ***остобалдевшим*** *комсомольцам* (СИ). Модель: *остолбене(ть) + обалде(ть).* Прозрачность словообразовательной модели данного окказионализма соотносится с мнением С. В. Ильясовой о том, что «наибольшего эффекта контаминация как прием словообразовательной игры достигает в тех случаях, когда непосредственно в тексте представлен механизм ее создания» [Ильясова, Амири 2013: 192].

При помощи контаминации создан и другой окказионализм: *Прежде она никогда не плакала, а тут, в который уже раз за два дня после его отъезда, разрыдалась себе в колени. Пошлейшие стенания трясли ее,* ***мелодрамагические*** *причитания, которым она прежде устраивала преграду, теперь получили волю* (СИ). Модель: *мелодраматическ(ий) + магическ(ий).*

Языковая игра может усиливаться за счет колоративной лексики: *Так год за годом прошло что-то около трех. Половину этого срока Анастасия провела в заоблачных краях. Возвращаясь, она затыкала ноздри, входя в квартиру Макса или мастерскую на Хлебном. Не могу дышать, запах греха, вонь разврата, милостивый государь! В ответ на это Макс орал, что еще не проверено, соответствует ли целомудрие* ***гляциологинь*** *белизне вечных ледников.* (СИ). Модель: *гляциолог + -ин-,* образующий наименования лиц женского пола от соответствующих наименований лиц мужского пола, ср. с разг. шутл. *филологиня.*

Людическую функцию выполняют новообразования с эпентезой — срединной неморфемной вставкой. Например, в разговоре Филиппа с Анастасией о биотоках:

— *Вы чувствуете мою вибрацию, мадам?*

— *Нет, пока не чувствую.*

— *Тогда я продолжу. Ученые с большим именем поучают, что, почувствовав вибрацию, вы уже частично находите себя вместе с партнером и уже не озабочены больше местом предстоящего* ***сово-короче-купления****, не то это сад, не то уединенный двор…*

— *Вот теперь чувствую вашу вибрацию, — сказала Анастасия. — Кстати, познакомьтесь — за рулем мой папа* (СИ).

Наконец, окказионализмы с игровой коннотацией могут создаваться от потенциальных производящих основ, как в следующем примере: *Ну, Макс, надо это кончать, сказала Настя. А я-то тут при чем? — пожал он плечами. Макс, не прикидывайся, все наши ждут твоего слова, ты — главный! Подскочили Фрэнк и Люк. Вернисаж отменяется? Огородников опять пожал плечами. Да поехали всей кодлой на Хлебный ко мне, там и* ***провернисажируем****, что ли, — все как бы нехотя, как бы между прочим, как бы все это дело гроша ломаного не стоит.* (СИ). Модель: **вернисажирова(ть)* + *про-* в значении довести до результативного действия, ср. с *продемонстрировать*.

3) Идеологическая функция

Новообразования, относящиеся к данной и последующим группам, связаны не с модусом, а с диктумом (референтная соотнесенность), но при этом их функционирование также объясняется языковой игрой. Окказионализмы, выполняющие идеологическую функцию, в основном произносят участники альманаха, выражая негативное отношение к советским реалиям: *К удивлению либерала, Огородников только хохотнул в ответ на важное сообщение. Он и не сомневался ни минуты, что квартира* ***заклопирована*** *и окружена* ***тихарьем****. Странно только, почему гэфэушка так долго смотрит и ничего не предпринимает. Наверное, задумали какую-нибудь гадость сверх всяких ожиданий* (СИ). Модель: **заклопирова(ть)* + *-н-*; *тихарь (арго)* + *-j-*. Фразу произносит Огородников, с помощью новообразований выражая своё мнение по поводу прослушки квартиры сотрудниками «желез».

Другой окказионализм звучит в речи автора и говорит о его негативном отношении к сотрудникам органов госбезопасности: *Вот и фотографический главный диссидент Алик Конский присутствует и снят по месту ссылки, … это был момент, когда на перекрестке завизжали тормоза и все, диссиденты и «****железушники****», повернули головы в одном направлении* (СИ). Модель: *Железы (органы)* + *-ушк-* → *железушк(а)* + *-ник-* со значением лица.

Рассмотрим следующий пример: *Все идеи в «****охотниковщине****», то есть в незаконно занимаемой жилплощади кооператива «Советский кадр», высказывались громогласно, подчеркнуто с пренебрежением к слухачам «фишки», за исключением одной — заброски «Изюма» за бугор* (СИ). Модель: *Охотников* + *-щин-*. В узусе при помощи данного суффикса образуются слова, обозначающие бытовое или общественное явление, идейное или политическое течение, ср. с *Аракчеевщина, Достоевщина*. Здесь же речь идет о квартире Охотникова, а не о течении, связанном с его именем, вызывающем, однако, определённые ассоциации.

Как уже отмечалось выше, окказионализмы с идеологической коннотацией имеют преимущественно отрицательный оттенок. Это могут быть слова одного из героев романа, например, Володи Сканщина, который испытывает страх перед «железами»: *Стоит среди подозрительной толпы, полуиностранной и частично еврейской, предмет забот их опергруппы, всего сектора, да чего там, всего, можно сказать, ГФИ* ***Идеоконтра****…*(СИ). Модель: *идеологические контрреволюционеры — идоеконтра.*

В основном негативное отношение к советским реалиям выражает сам автор, например, указывая на чрезмерно большое количество государственных и идеологических учреждений в СССР: *Население даже не заметило перерыва в работе своих любимых органов и «желез», ибо весь этот всенародный сбор был всего лишь мгновенной задержкой дыхания. То же самое относится и к другим важным гос- и* ***идеоинституциям*** *страны* (СИ).

Создавая окказионализмы с идеологической коннотацией и используя соответствующее лексическое окружение, В. Аксенов в некоторых случаях указывает на нереальность, абсурдность происходящего: *Тут появилась самая уж распоследняя надёжа, начальник личной охраны Генерального секретаря генерал-полковник Степанов, хромал, задыхался, с нечищеным пистолетом за пазухой. Что здесь происходит? Почему электроника провалилась? Эх, наверняка ЦРУ наслало на нас свой* ***самолет-невидимку****. Не дожить мне до пенсии. Отборные* ***спецмолодцы****, однако, улыбались: нет базы для паники, товарищ генерал-полковник, тут просто Вадим Раскладушкин на Политбюро*

идет, у него причина очень уважительная…(СИ). Модель: *специальны(е) + молодц(ы)*.

Наконец, экспрессией могут обладать единицы, элементы которых относятся к разным стилям:

Угарной жизни ***разноклочие***
Иль марш-парад?
Чему служить вы предназначили
Ваш аппарат?(СИ).

4) Интерлингвистическая функция

Прочие функции, выполняемые окказионализмами в романе, не столь многочисленны. К ним относится интерлингвистическая, когда речь идет об окказионализмах-заимствованиях. По мнению О.В. Демидова, в этом случае наблюдается интерференция, под которой понимается «явление влияния английских слов на русские, которое отражается в языке графически и фонетически и широко используется в различных сферах массового сознания» [Демидов 2005: 78].

Например, следующее новообразование произносит Огородников: *Все повернулись к Огородникову — теперь было его соло. Он вытянул вперед обе руки и исполнил то, что всеми ожидалось. Горю желанием увидеть свое детище! Так и сказал —* ***чайльдище****! Все зааплодировали. У него есть чувство юмора. Далеко не всем русским оно присуще, но Макс Огородников — счастливое исключение* (СИ). Модель: *чайльд (child англ. — ребенок) + -ищ-* с увеличительным значением. Возможно, использование новообразования связано с тем фактом, что Огородников выступает перед иностранцами.

Окказионализмы, относящиеся к данной группе, звучат и в речи «чужих», в данном случае — советников консульства, указывая на их пристрастие к алкогольным напиткам: *Дипломатов охватили смешанные чувства, в связи с чем взята была еще бутылка «Лошади». С одной стороны, баба с воза — кобыле легче, а с другой — кто для кого, кобыла для бабы или баба для кобылы этой белой —* ***уайтхорсины****, гребенаплать?* (СИ). Модель: *Уайт Хорс (виски) + -ин-*.

Наконец, новообразования, выполняющие интерлингвистическую функцию, могут характеризовать третью группу персонажей — «нейтральных»:

На пограничном контроле сидел немецкий персонаж, но тоже в американском «пограничном стиле», эдакий шериф.

*— Ihrepapieren, sir? — очень доброжелательный «****джеринглиш****».*

— Mein Gott! You have the Sowjetisch passport! (СИ).

Окказионализм произносит немецкий офицер, который разговаривает с Огородниковым на английском и немецком. Возможно, поэтому автор называет офицера «джеринглиш» — ‘английский господин’.

5) Номинативная функция

Выполнение окказионализмами данной функции рядом лингвистов ставится под сомнение [Лыков 1976], однако мы, вслед за И.С. Улухановым, считаем, что индивидуально-авторские новообразования можно рассматривать как «лакуну при наличии коммуникативной необходимости в таком обозначении» [Улуханов 1996: 16], что в случае с В. Аксеновым объясняется желанием поддерживать постоянную игру с читателем.

Обратимся к примерам: *Мы иностранцев не боимся, наоборот — приветствуем, а вот вы тут все время о космической эре талдычите, о научно-технической революции, а сами всего иностранного боитесь, как в* ***докукуевской*** *Москве дьячки сыскного приказа* (СИ). Модель: *кукуевск(ий)* (от *Кукуй*) + *до-* со значением предшествования во времени, ср. с *допетровский*. Окказионализм произносит Огородников во время выступления перед членами политбюро. Кукуй — второе название Немецкой слободы, появившейся в Москве при Василии III. Возможно, здесь присутствует намек на консерватизм советских чиновников и их нежелание идти в ногу со временем.

Проанализируем другой контекст: *А вот и Эн-би-си, ухмыльнулся Росборн. Микроавтобус* ***макротелекомпании*** *непринужденно втирался между двумя милицейскими машинами на стоянке прямо напротив кафетерия-пельменной*(СИ). Модель: *макро-* с увеличительным значением + *телекомпании(я)*, ср. с *макроприбор*. За счет антонимии достигается комический эффект: у журналистов огромной телекомпании автобус, наоборот, очень маленький. Возможно, за счет окказиона-

лизма автор обращает внимание на профессионализм западных журналистов, их умение первыми узнавать важную информацию.

Выводы

Таким образом, с помощью окказионализмов, звучащих в речи персонажей и отражающих их видение ситуации, сложившейся в стране, в романе В. Аксёнова характеризуется период «застоя». Сами герои при этом делятся на «своих», «чужих» и «нейтральных», т. е. на участников альманаха, представителей власти и случайных людей.

Заключение

Для создания новообразований автор использует узуальные (префиксация, суффиксация, сложение, аббревиация) и неузуальные (контаминация, эпентеза) способы. В тексте произведения данные единицы делятся на модусные и диктумные, характеризуясь в первом случае эмоционально-экспрессивной и игровой коннотацией; во втором — идеологической, реже — интерлингвистической и номинативной.

В целом можно говорить о том, что окказионализмы в тексте романа «Скажи изюм» являются ярким средством языковой характеристики эпохи и подчиняются основной цели писателя: с помощью языковой игры выразить негативное и лишённое страха отношение к реалиям Советского Союза, а именно к цензуре и политическому преследованию участников знаменитого альманаха.

ЛИТЕРАТУРА

Винокур 1943 — Винокур Г. О. *Маяковский — новатор языка*. М: Советский писатель,1943. 136 с.

Демидов 2005 — Демидов О. В. Интерференция как тенденция современногорусского языка. *Вестник Челябинского государственногоуниверситета. Серия 11. Журналистика*. 2005, (1(2)): 78–80.

Залесова 2002 — Залесова О. В. *Языковая игра в творчестве В. Аксенова*: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ростов-на-Дону, Ростовский государственный университет, 2002. 196 с.

Ильясова, Амири 2013 — Ильясова С. В., Амири Л. П. *Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы*. М.: ФЛИНТА, 2013. 296 с.

Лыков 1976 — Лыков А. Г. *Современная лексикология (русское окказиональное слово)*. М.: Высшая школа, 1976. 120 с.

Николина 2011 — Николина Н. А. Функционирование дефисных комплексов в современной речи. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011, (6 (2)): 467–469.

Попова, Рацибурская, Гугунава 2005 — Попова Т. В., Рацибурская Л. В., Гугунава Д. В. *Неология и неография современного русского языка*. М.: Флинта, 2005. 168 с.

Рацибурская, Самыличева, Шумилова 2013 — Рацибурская Л. В., Самыличева Н. А., Шумилова А. В. *Проблемы словотворчества в современных российских СМИ: Учебно-методическое пособие*. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. ун-та, 2013. 66 с.

Улуханов 1996 — Улуханов И. С. *Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация*. М.: Астра семь, 1996. 224 с.

REFERENCES

Винокур 1943 — Vinokur G. O. *Mayakovsky — language innovator*. Moscow: Sovetskii pisaetl', 1943. 136 p. (in Russian)

Демидов 2005 — Demidov O. V. Interference as a Trend of the Modern Russian Language. V*estnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005, (1(2)): 78–80. (in Russian)

Залесова 2002 — Zalesova O. V. *Language game in V. Aksenov's novels*. Candidate's thesis, Philology., Rostov-na-Donu, Rostov State University, 2002.(in Russian)

Ильясова, Амири 2013 — Il'iasova S. V., Amiri L. P. *Language game in the media and advertising communication space*. Moscow: Flinta Publ., 2013. 296 p. (in Russian)

Лыков 1976 — Lykov A. G. *Modern lexicology (Russian occasional word)*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1976. 120 p. (in Russian)

Николина 2011 — Nikolina N. A. Functioning of hyphen complexes in modern speech. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo.* 2011, (6 (2)): 467–469. (in Russian)

Попова, Рацибурская, Гугунава 2005 — Popova T. V., Ratsiburskaia L. V., Gugunava D. V. *Neology and neography of the Modern Russian language*. Moscow: Flinta Publ., 2005. 168 p. (in Russian)

Рацибурская, Самыличева, Шумилова 2013 — Ratsiburskaia L. V., Samylicheva N. A., Shumilova A. V. Problems of word-making in modern Russian media: An educational and methodological guide. Nizhnii Novgorod: Izd. Nizhegorodskogo universiteta Publ., 2013. 66 p. (in Russian)

Улуханов 1996 — Ulukhanov I. S. *Units of the word-formation system of the Russian language and their lexical implementation*. Moscow: Astra sem' Publ., 1996. 224 p . (in Russian)

Исянь Чжан

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-68-73

ДАОСИЗМ КАК КОНСТАНТА В ТВОРЧЕСТВЕ В. ПЕЛЕВИНА

YIXIAN ZHANG

TAOISM AS A CONSTANT IN THE VICTOR PELEVIN'S WORKS

Даосизм, считаясь экзотической философией, стал одним из популярных культурных явлений на Западе. В таком же контексте он воспринимается в русской постмодернистской литературе. Наиболее примечательно раскрываются образы и мотивы культуры даосизма в творчестве В. Пелевина, который знаком с дзэн-буддизмом и китайской классической литературой. Статья посвящена осмыслению и выявлению значения философии и эстетики даосизма в постмодернистской поэтике В. Пелевина. В статье исследуются пространственно-временные отношения, образы персонажей и образы-символы как значимые компоненты дискурса В. Пелевина в произведениях «СССР Тайшоу Чжуань», «Чапаев и пустота», «Нижняя тундра», «Запись о поиске ветра» и «Священная книга оборотня». Исследование показало, что В. Пелевин создает своеобразную трансформацию времени и пространства, яви и сна, характеризующую отсутствие четкой границы между иллюзией и реальностью, опираясь на философию «духовной свободы» Чжуан-цзы и известную аллегорию «Сна Чжуан-цзы». Вместе с тем в создании образов таких персонажей, как ученик мудрец, император-сумасшедший Юань Мэн, оборотень лисы А Хули, писатель не только обращается к понятиям «совершенный мудрец», Дао, Инь-Яна и «естественность» из даосских книг «Дао дэ цзин» и «Чжуан-цзы», но и заимствует подобие двусмысленных и туманных фраз Лао-цзы. Особое внимание уделяется контакту оборотня лисы А Хули и оборотня волка Александра, который отмечен метафорическим столкновением восточной старинной духовной культуры и западной постиндустриальной культуры. Кроме того, исследование ряда даосских образов-символов и метафор, в том числе классический круг Инь-Ян, порошок пяти камней, флейта, варган оказались значимыми для выявления влияния даосизма на построение мотивной структуры и акцент духовного совершенства человека в современной реальности. Также отмечается, что даосизм частично перемещается в мифопоэтическую сферу В. Пелевина, создавая авторский неомиф. Таким образом, даосизм может быть назван константой художественного мира В. Пелевина.

Ключевые слова: В. Пелевин; даосизм; философия; пространственно-временные отношения; образ, духовное.

The author argues that Taoism, although being considered the exotic philosophy, has become one of the prevalent cultural phenomena in the West, and in the same context it is also perceived in Russian postmodern literature. The images and motives of Taoism are revealed most notably in the works by Victor Pelevin, the writer familiar with Zen Buddhism and Chinese classical literature. The article is devoted to comprehending and revealing the meaning of philosophy and aesthetics of Taoism in Pelevin's postmodern poetics. The author examines spatio-temporal relations, images of characters and images-symbols as significant components

Исянь Чжан

аспирант

► Avaitor1@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный университет

Университетская наб. 7/9, Санкт-Петербург, 199034, Россия

Yixian Zhang

Saint Petersburg State University

7/9 Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russia

Работа выполнена при финансовой поддержке Государственного комитета КНР (CSC) № [2020] 71.

of Pelevin's discourse in such works as "Tai Shou Chuan USSR", "Buddha's Little Finger" ("Chapayev and Void"), "The Low Tundra", "Wind Search Record" and "The Sacred Book of the Werewolf". The study concludes that Pelevin creates the unique transformation of time and space, reality and dream, relying on the philosophy of "spiritual freedom" Chuang-tzu and the well-known allegory of "Chuang-tzu's Dream". The absence of a clear boundary between illusion and reality in Pelevin's works can be accepted as a characteristic reception of Taoism. Meanwhile, in creation of such images as the pupil and the sage, the lunatic emperor Yuan Meng, and the foxy werewolf A Huli, Pelevin addresses not only to such notions as "a perfect sage", Tao, Yin and Yang and "naturalness" from "Tao Te Ching" and "Chuang-tzu", but also borrows ambiguous and obscure Lao-tse phrases. The study pays particular attention to the contact of the foxy werewolf A Huli and the werewolf Alexander, which is marked by the metaphorical clash of ancient Eastern spiritual and Western post-industrial cultures. Besides, the analysis of a number of Taoist images-symbols and metaphors, such as the classic Yin-Yang circle, five minerals powder, flute, jew's-harp, plays significant roles in revealing Taoism's influence on Pelevin's motive structure and emphasizing human spiritual perfection in modern reality. The author also concludes that Taoism partially moves into the mythopoetic sphere of Pelevin's art, creating the writer's neomyth. Thus, Taoism can be called a constant of Pelevin's works.

Key words: Victor Pelevin; Taoism; philosophy; spatial-temporal relations; image, spirit.

Русская постмодернистская литература зародилась в результате синтеза различных идеологий во второй половине XX века. Среди историко-культурных предпосылок постмодернизма можно выделить иррационализм, представленный как европейской философской мыслью (Шопенгауэр, Ницше, Бергсон, Юнг и т.д.), так и восточным дзэн-буддизмом, который во второй половине XX столетия обрел на Западе необыкновенную популярность, по сути, едва ли не подменив собой традиционную религию. Как известно, одним из источников дзэн-буддизма послужил даосизм.

Согласно мнению Аллана Уоттса, в процессе принятия японского дзэн-буддизма именно даосизм рассматривался как некая первооснова дзэн-буддизма [Бу Суншань 1998: 40]. Это очень важно для понимания специфики трактовки даосизма на Западе. Дело в том, что в качестве «эликсира» для лечения постиндустриальной западной цивилизации, характеризующейся материальным изобилием и духовной пустотой, даосизм часто не интерпретируется как классическая философия Лао-цзы и Чжуан-цзы в особенном культурном аспекте, а представляет собой вульгаризированные толкования концепции Инь-Яна. В книге «Европейское Дао» Петер Слотердайк высмеивает американский редукционистский подход (применение даосского мистицизма в таких областях, как спорт или декорации) как «попытку преодолеть западный кризис через введение восточного холизма по форме фаст-фуд» [PeterSloterdijk 1989: 9]. Подобного рода вульгаризация восточных эзотерических учений нашла отражение в современной русской литературе. Так, например, в политическом сатирическом романе «2008» русские политические деятели бездумно профанируют даосские ритуалы, тем самым проецируя поверхностное знание самого автора о даосизме. Потеряв оригинальное философское значение, даосизм у С. Доренко стал эквивалентом бессмысленного шоу. Такое же поверхностное воплощение даосизма можно проследить в экспериментальной пьесе Б. Акунина «Инь и Ян», где трансформация Инь и Яна, подчеркнутая Лао-цзы как метафорическая философия универсального Дао, превращается в страшную фантастику увлекательного детектива. Безусловно, смесь мистики и естественной простоты, присущая даосизму, проявляется смешным преувеличением в их художественном творчестве. Тем не менее, даосизм как экзотика в большей степени расширяет философский и эстетический контекст современных западных литераторов и мыслителей.

Говоря о влиянии даосизма на русскую постмодернистскую литературу, необходимо выделить две различные тенденции. В первом случае речь идет о прямом и непосредственном воздействии, когда российский автор знаком с даосскими текстами «Дао дэ цзин», «Чжуан-цзы», являющимися китайскими классическими произведениями. В другом же случае влияние носит опосредованный характер: писатель, не знакомый напрямую с китайской классикой, использует даосские концепты (почерпнутые из других источников), сам того не сознавая. В. Пелевин явно относится к первой категории. Даосизм всегда играл значительную роль в его художественной философии. В отличие от редукционистского восприятия китайской философии, характерного для современной массовой культуры, даосизм под пером Пелевина предста-

ет всегда в аутентичном виде, что свидетельствует об основательном и глубоком знакомстве российского писателя-постмодерниста с дзэн-буддизмом. Отметим, что в творчестве Пелевина даосский мотивно-смысловой комплекс не исчерпывается только философией Лао-цзы и Чжуан-цзы, но включает в себя и мифологические компоненты даосской культуры, в том числе инвариантные образы (дух, оборотень, пилюля бессмертия и т.д.), составляющие пелевинский неомиф. Несмотря на расхождения в вопросе о телесной смерти между философией Лао-цзы и даосской мифологией, обе эти системы в одинаковой мере отдают предпочтение духовной свободе в противоположность ценностям материального порядка. Итак, Пелевин отнюдь не ограничивается эксплицитным цитированием классических «Дао дэцзин», «Чжуан-цзы»: литературные произведения «Запись о поиске духов», «Путешествие на Запад» и некоторые даосские мифы кристаллизуются русским прозаиком как даосский хронотоп, на основе чего возникают персонажи и образы-символы в рассказах «СССР Тайшоу Чжуань» (1991), «Нижняя тундра» (1999), «Запись о поиске ветра» (2003), романах «Чапаев и пустота» (1996), «Священная книга оборотня» (2004).

Общеизвестно, что «двоемирие» является одним из художественных приемов в творчестве Пелевина. «Пародируя романтическую антиномию Этого и Того мира» [Коваленко 2010: 445], Пелевин создает новый тип сосуществования противоположных пространств, характеризующийся отсутствием четкой границы между иллюзией и реальностью. Переход пространств в творчестве Пелевина зачастую проявляется на специфическом стыке, синтезирующем даосскую философию и соответствующие ей мифологические компоненты. В рассказе «Нижняя тундра» трансформация пространственно-временных отношений (из древнего Китая в неопределенную снежную степь, потом — в современную Москву) опирается на даосскую философию Чжуан-цзы и даосскую алхимию. В рассказе стыком различных миров является поедание небесных грибов и порошка пяти камней, из которых сделана волшебная повозка к духу Полярной Звезды. Упоминается, что порошок пяти камней принимался как материал для изготовления пилюли бессмертия в даосской культуре. Но он является ядовитым, как и небесные грибы, вызывающие галлюцинации у потребителя. Дело в том, что писатель не пытается рассматривать волшебную силу пяти камней как ключ к трансформации времени и пространства. Он вводит философию Чжуан-цзы через персонажа Жень Ци: «Вселенную можно облететь, не выходя из комнаты. Мир, где живет дух Полярной Звезды, вовсе не в небе над нами» [Пелевин 2021]. Чжуан-цзы полагал, что настоящее свободное путешествие не опирается на внешние материальные условия. Благодаря улавливанию потока свободной воли, человеческая сущность не ограничена в данном пространстве и времени, она способна выйти на своё предназначение в вечности. Поэтому важная суть пути к духу Полярной Звезды сводится к совершенству своего духа. Поедание небесных грибов и пилюли бессмертия не действуют на освобождение персонажа от препятствий реальности. Таким образом, автор строит повествование за счет даосского мифа, особенно акцентируя элементы философии Чжуан-цзы. Создание двоемирия как реакции на наркотики (небесные грибы и порошок пяти камней) становится сюжетообразующим элементом в романе «Generation П», где мухомор как русский вариант небесных грибов играет роль связующего звена на стыке двух миров.

Кроме двоемирия, основанного на даосской мифологии, в творчестве Пелевина философия и эстетика даосизма находит выражение в мотиве сна, который также связан с идеей сосуществования миров. Смешиваясь с шизоидными видениями, галлюцинациями, вызванными наркотиком и алкоголем, пелевинский сон в большей степени относится к сфере «онирической реальности» [Башляр 1999: 31]. Можно сказать, что в творчестве Пелевина сновидение становится равным реальности, а порой оказывается даже больше нее. Подобным образом Пелевин подчеркивает симулятивный характер так называемой реальности. С другой стороны, речь идет о «неразличении субъективного и объективного в сознании архаического человека» [Тайлор 1989: 220], совпадающем с такими концепта-

ми философии Чжуан-цзы, как «забытье о себе» и «превращение». В творчестве Пелевина нетрудно найти трансформацию даосских историй с мотивом сна, например, рассказ «СССР Тайшоу Чжуань» можно рассматривать как подражание легенде «Царство Нанька», а в романе «Чапаев и Пустота»легко обнаруживается варьирование аллегории «Сон Чжуан-цзы».

Известная китайская философская аллегория «Сон Чжуан-цзы» заключает в себе многосторонние философские концепты Чжуан-цзы, в том числе такие, как «тождество объекта и субъекта», «превращение всех существ», «гармония» и т.д. Познакомившись с ней, Пелевин заменяет превращения Чжуан-цзы и бабочки метаморфозами людей, живущих в разные эпохи (1918 и 1990-ые годы). Даосизм вместе с мотивом сна входит в художественный мир Пелевина, формируя особые принципы взаимодействия нарратива и философии. Таким образом, отправной точкой пелевинской интерпретации «Сна Чжуан-цзы» является специфическая повествовательная структура, способствующая адекватной реализации философской мысли.

В соответствии с поэтикой и философией пространственно-временной трансформации пелевинские персонажи также поглощены идеологией даосизма. В создании образов главных персонажей писатель использует понятие «совершенный мудрец» из книг «Дао дэ цзин» и «Чжуан-цзы», то есть они размышляют не только о том, как избежать данного социального тупика, но и как найти выход из рокового несовершенства земной жизни. Поэтому поступки пелевинских героев иногда выражают презрение к светской морали, славе и стремление к духовной свободе. Такая характеристика подтверждается различными образами в его творчестве, в том числе образом ученика господина Изящество Мудрости, героя-оборотня и т.д. Следует отметить, что даосизму, выступающему в качестве структурообразующего фактора при создании персонажей, зачастую сопутствует дзен-буддизм.

Образ ученика Постепенность Упорядочивания Хаоса в рассказе «Запись о поиске ветра» воплощается через подобие катехизиса, появившегося в романе «Чапаев и Пустота». В поиске истины (значение метафоры ветра) ученик размышляет об аллегориях господина Цзян Цзы-Я и сам пытается узреть явление вместо рационально-логической интерпретации двусмысленного и туманного текста. Представляется, что интуитивно-визионерское прозрение и имплицитные цитаты из книги «Дао дэ цзин» свидетельствуют о Дао-пути героя. Однако герой не остается в даосском пласте, опровергая ограничение формы. Под влиянием буддизма он отрицает все существующие формы. Итак, в конце рассказа пустота становится неизбежным роком героя.

В сравнении с образом ученика в «Записи» образы императора-сумасшедшего Юань Мэна и оборотня А Хули отличают соединение даосской философии со специфической установкой писателя на создание амбивалентных персонажей. В образе Юань Мэна в рассказе «Нижняя тундра» проявляется тенденция к даосскому представлению о развенчании и духовной гармонии. Контрасты разума и сумасшествия, предсказуемости и внезапности, идеологических оков и духовной свободы, неограниченных материальных желаний и плотского заключения, реализующиеся в альтернативных положениях личности, вызывают размышления о порядке дискурса в постсоветском и технократическом обществе, тем более о превращении двух радикальных сил. Такие поверхностные противоречия подобны понятиям «добро и зло», «длинное и короткое», упоминаемым в книге «Дао дэ цзин». Эти две полярности императора и сумасшедшего, выделяемые в тексте, нельзя рассматривать отдельно, они взаимосвязаны. Обе приходят к духовному заблуждению, которое является решительным препятствием для выхода из тупика. О подобной ситуации Лао-цзы пишет в «Дао дэ цзин»: «Совершенно мудрый отказывается от излишеств» [ЛаоЦзы 2014: 45]. Лишь духовное совершенствование способствует достижению гармонии существования личности в реальности. Именно гармонию невозможно победить внешними силами.

Что касается тесной связи персонажа-оборотня А Хули и даосской культуры в романе «Священная книга оборотня», то причина сводится не только к источнику образа (как писатель упоминает в романе, образ лисы-оборотня впервые появился в книге «Запись о поиске духа», на-

сыщенной символиками даосизма), но и отражена в сопоставительном создании двух оборотней: лисы А и волка Александра. В общем контексте контраст А Хули и Александра принимает форму столкновения восточной и западной культур, поскольку первый образ укоренен в древней китайской мифологии, а второй — в северогерманской. Однако персонаж-оборотень в творчестве Пелевина не в полной мере укладывается в рамки мифологического мышления. В архаические модели писатель вносит существенные коррективы, пытаясь «выявить внутренние структуры и механизмы современного социокультурного сознания» [Юрьева 2017: 26]. Поэтому контраст А Хули и Александра нацелен на раскрытие отсутствия естественности у человека, становящегося «мертвым» в технократическую эпоху. Естественность, присущую А Хули, можно связать с авторской интерпретацией некоторых важных принципов философии даосизма — например: «Сильное и могущественное не имеют того преимущества, какое имеют нежное и слабое» [ЛаоЦзы 2014: 92]. (А Хули кажется нимфеткой, занимаясь проституцией, а Александр — состоятельный и могучий генерал-лейтенант, всегда стремящийся к доминированию). Превращение Александра из волка в собаку при действии искреннего поцелуя А Хули означает бессмысленность «внешней силы» оборотня Александра: личность достигает счастья и свободы за счет чистой душевной силы, то есть естественности, в полном соответствии с учением даосизма.

Во многом сходным образом дело обстоит и в ситуации охоты. Охота на кур выявляет у А Хули «первобытное», где «сделают тебя хищным зверем, свободным от добра и зла» [Пелевин 2020: 199]. Вместе с этим писатель подчеркивает: «Чтобы не освободиться от добра и зла окончательно, нужно поддерживать дистанцию безопасной» [Там же]. В процессе отказа от социальных норм (в том числе от привычной антиномии добра и зла) и возвращения в лоно природной гармонии поведение индивида приобретает импульсивный и интуитивный характер. Совсем иной характер носит охота Александра на нефть, принимающая форму механического ритуала (безразлично молиться перед коровьим черепом), который символизирует неорганический прагматизм, присущий постиндустриальному обществу. Таким образом, в сопоставительном описании охоты обнаруживается даосский посыл о ключевой роли гармонии.

Произведения сугубого постмодерниста Пелевина иногда похожи на коллаж, насыщенный концептами и образами-символами различных мировых культур, в том числе даосизма, который легко опознается благодаря своей специфической идеологии и эстетике. Так, в бытовой жизни нетрудно найти воплощение таких принципов, как «внутренняя гармония Инь и Яна», «важна не форма, а идея» и т. д. Поэтому даосский образ-символ или метафора, насыщенная философией даосизма, характеризуется не замкнутостью собственного смысла, а многозначностью, способностью заключать в себе общечеловеческий и национальный контекст. Типичным символом даосизма является круг, состоящий из Инь (черный цвет) и Ян (белый цвет), который появился и в романе «Чапаев и Пустота», и в романе «Священная книга оборотня», а также в рассказе «Нижняя тундра». Первая реконструкция оказывается абсурдистско-обсценной трактовкой классики: «Сила ночи, сила дня, одинакова хуйня» [Пелевин 1999: 218]. Вторая попытка соприкосновения с данным образом-символом (для объяснения энергии образа оборотня А Хули) прослеживается в следующем фрагменте: «Я закрыла глаза и сделала обычную визуализацию — инь-ян, окруженный восемью пылающими триграммами» [Пелевин 2020: 37]. Можно сказать, что даосская квинтэссенция Инь-Яна предельно эксплицирована в метафорах Южной Звезды (правящий дух огня) и Полярной Звезды (правящий дух холода) из рассказе «Нижняя тундра»: «Дух холода и дух огня — это не два разных духа. Это один и тот же дух, который просто не знаком сам с собой. И человек он создал из себя самого... И человек заблудился в этой битве двух духов, которые на самом деле — он сам» [Пелевин 2021]. Получается, путь человека не должен быть ограничен в одном общепринятом направлении. Решительным препятствием является не внешняя противоположная сторона, а внутреннее духовное состояние человека. Другим даосским культурным символом является упомянутый ранее порошок пяти камней,

появившийся в рассказах Пелевина «Нижняя тундра» и «Запись о поиске ветра».

Кроме того, ряд предметно-бытовых деталей, встречающихся в произведениях Пелевина, сознательно или бессознательно резонируют с философией и эстетикой даосизма. Особенное внимание обращается на образ флейты, которая по принципу звучания совпадает с философией Лао-цзы: «Полезность имеющегося зависит от пустоты» [ЛаоЦзы 2014: 27]. Здесь «пустота» означает духовную свободу. Используя имплицитные даосские коннотации образа флейты, Пелевин характеризует музыку, играемую Желтым Господином на флейте в храме («Посвященная книга оборотня»), как начальное тяготение, привязывающее оборотня А Хули к «радужному потоку» (суть существования). Отчасти аналогичные выполняет символ шаманской культуры — варган, появляющийся в рассказе «Нижняя тундра». Образ варгана сначала предстает как ключ небесной музыки, затем развенчивается до малозначащего инструмента: «Играть надо не на инструментах, а на себе, только на себе» [Пелевин 2021]. Итак, в знакомстве с исполнением флейты и варгана отражен процесс прозрения, которое представляет собой способ понятия истины и в даосской, и в дзэн-буддийской школах.

Итак, можно сделать вывод, что в русской постмодернистской литературе даосизм продолжает играть важную роль. Более того, его философия и эстетика выходят за пределы уже сложившихся известных аллегорий и образов. В творчестве В. Пелевина влияние даосизма обнаруживается на различных уровнях. На основе творческой трансформации философских концептов и эстетических принципов, почерпнутых из даосизма, Пелевин создает целостную индивидуальную мифологию, в координатах которой ключевое место принадлежит посылу об актуальности духовного совершенствования личности в современной реальности.

ИСТОЧНИКИ

Пелевин 2021 — Пелевин В.О. *Нижняя тундра*. URL: http://pelevin.nov.ru/rass/pe-tundr/1.html (время обращения: 04.01.2021)

Пелевин 2020 — Пелевин В.О. *Священная книга оборотня*. М.: Эксмо, 2020.

Пелевин 1999 — Пелевин В.О. *Чапаев и Пустота*. М.: Вагриус, 1999.

ЛИТЕРАТУРА

Башляр 1999 — Башляр Г. *Грёзы о воздухе. Опыт о воображении движения*. Пер. с франц. Б. М. Скуратова. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999.

Коваленко 2010 — Коваленко А.Г. *Очерки художественной конфликтологии: Антиномизм и бинарный архетип в русской литературе XX века*. М.: РУДН, 2010.

ЛаоЦзы 2014 — ЛаоЦзы. *Дао дэ цзин*. Пер. и примеч. Ян Хин-Шуна. СПБ.: Азбука, 2014.

Тайлор 1989 — Тайлор Э.Б. *Первобытная культура*. М.: Политиздат, 1989.

Юрьева, Андреева 2017 — Юрьева О.О., Андреева С.А. Мифопоэтический контекст романа В. Пелевина «Священная книга оборотня». *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017, (11–2): 26–30.

Бу Суншань 1998 — Бу Суншань. Кукла духа эпохи: комментарий к западному признанию даосизма. Пер. с немец. ЧжаоМяоген. *Философские исследования*. 1998, (7): 36–46. (на китайском языке; 卜松山.时代精神的玩偶：对西方接受道家思想的评述.赵妙根译.哲学研究, 1998 (7))

Peter Sloterdijk 1989 — Peter Sloterdijk. *Eurotaoismus. Zur Kritik der politischen Kinetik*. Frankfurt. 1989.

REFERENCES

Башляр 1999 — Bachelard G. *Dreams of air. Experience about the imagination of movement*. Moscow. 1999. (in Russian)

Коваленко 2010 — Kovalenko A.G. *Essays on Artistic Conflictology: Antinomianism and the Binary Archetype in Russian Literature of the 20th Century*. Moscow. 2010. (in Russian)

ЛаоЦзы 2014 — Lao Tzu. *Tao Te Ching*. St. Petersburg. 2014. (in Russian)

Тайлор 1989 — Taylor E.B. *Primitive culture*. Moscow. 1989. (in Russian)

Юрьева, Андреева 2017 — Yurieva O.O, Andreeva S.A. Mythopoetic context of V. Pelevin's novel «The Sacred Book of the Werewolf». *Filologicheskie nauki. Voprosi teori i ipraktiki*. 2017, (11-2): 26-30. (in Russian)

Бу Суншань 1998 — Bu Songshan. The doll of the spirit of the era: a commentary on the Western recognition of Taoism. *Filosofskie issledovaniya*, 1998, (7): 36–46. (卜松山. 时代精神的玩偶：对西方接受道家思想的评述.赵妙根译. 哲学研究, 1998 (7)). (in Chinese)

Peter Sloterdijk 1989 — Peter Sloterdijk. *Eurotaoism*. Frankfurt. 1989.

В. М. Шаклеин, С. А. Дерябина,
М. А. Карелова, С. С. Микова,
И. И. Митрофанова

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-74-79

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВ О ЕДЕ В ОБУЧЕНИИ РКИ (УРОВЕНЬ В2)

VIKTOR M. SHAKLEIN, SVETLANA A. DERIABINA,
MARIIA A. KARELOVA, SVETLANA S. MIKOVA, IRINA I. MITROFANOVA

LINGUISTIC AND METHODIC POTENTIAL OF FOOD TEXTS
IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (LEVEL B2)

Виктор Михайлович Шаклеин
Доктор филологических наук, профессор
▸ Shaklein_vm@pfur.ru

Светлана Александровна Дерябина
Кандидат педагогических наук, доцент
▸ Deryabina_sa@rudn.ru

Мария Алексеевна Карелова
Кандидат филологических наук, ассистент
▸ Karelova_ma@rudn.ru

Светлана Станиславовна Микова
Кандидат филологических наук, доцент
▸ mikova_ss@rudn.ru

Ирина Игоревна Митрофанова
Кандидат педагогических наук, доцент
▸ Mitrofanova_ii@rudn.ru
Российский университет дружбы народов
117198, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Москва, Россия

Viktor M. Shaklein,
Svetlana A. Deriabina,
Mariia A. Karelova,
Svetlana S. Mikova,
Irina I. Mitrofanova

Peoples' Friendship University of Russia
(RUDN University)
117198, Miklukho-Maklaya str. 6, Moscow, Russia

Тема «Еда» является одной из самых национально специфичных, традиционно вызывает интерес у иностранных учащихся, поэтому представлена в той или иной своей части на всех уровнях преподавания русского языка как иностранного. Русская кухня — это важная часть национальной картины мира, мира русской повседневности. Кроме того, кулинарные традиции отражаются в фактах русского языка и образуют фрагмент национальной языковой картины мира, чем обусловлена актуальность их изучения на занятиях по русскому языку как иностранному. Несмотря на значительный объем методического материала по теме для уровня В2, интерес представляет рассмотрение современных текстов на кулинарную тематику для знакомства иностранных студентов с известными российскими рестораторами, главными персоналиями российской гастрономии, талантливыми и успешными шеф-поварами, новыми звездами, которые медийны, востребованы и узнаваемы, делятся своей гастрофилософией, историей, а также своими рецептами традиционных блюд русской кухни. Кроме того, тексты о еде — источник лексических единиц с национально-культурным компонентом — кулинаронимов, наименований предметов посуды, глаголов, описывающих способы приготовления пищи.

В статье современные разножанровые тексты о еде становятся объектом лингвистического и лингвометодического анализа. Материалом статьи стали интервью московского ресторатора Аркадия Анатольевича Новикова, рецепты из книги Николая Ивановича Ковалева «Современная русская кулинария», фрагмент книги Игоря Писарского и Игоря Ганжи «Герои новой русской кухни»)

Лингвистический анализ отобранных текстов позволил установить специфику реализации в нем факторов текстуальности, определить функционально-смысловой тип речи и речевой жанр, обусловленные данными характеристиками языковые средства. Для реализации лингвометодического потенциала текстов с учетом воспитательной и содержательной ценности материала составлены предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, соответствующие уровню языковой подготовки студентов В2.

При составлении заданий по работе над текстами авторы используют приемы критического мышления. Так, на этапе предтекстовой работы (стадия вызова) применяется прием «понятийное колесо» или «ассоциативная карта»; во время притекстовой работы (стадия осмысления) — «дневник двойной записи».

Разработанная на основе такого анализа система упражнений к текстам на кулинарную тематику позволит снять лексические, лингвострановедческие трудности, эксплицировать фоновые знания, активизировать и пополнить словарный запас учащихся,

проконтролировать понимание текст, подготовит учащихся к продуцированию собственных высказываний на основе прочитанного.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; речевые жанры; лингвистический анализ текста; лингвометодический потенциал текста в обучении РКИ; тексты о еде.

The authors argue that food is one of the most nationally specific topics, which traditionally arouses interest among foreign students, so it is presented in this or that way at all levels of teaching Russian as a foreign language. Russian cuisine is an important part of the national world view and of the world of Russian everyday life. Russian culinary traditions are also reflected in the Russian language and form a fragment of the national language world image, that is why it is relevant to study them at the lessons of Russian as a foreign language. Despite the considerable amount of methodological material on the topic for level B2 (the Second Level), it is interesting to consider modern texts on culinary topics in order to get acquainted foreign students with famous Russian restaurateurs, the main personalities of Russian gastronomy, talented and successful chefs, new popular, highly sought and recognizable stars, share their gastrophilosophy, history, as well as their recipes for traditional Russian dishes. In addition, texts about food are a source of lexical units with a national and cultural component, such as culinary names, kitchenware names, verbs describing the methods of cooking. In the article, modern multi-genre texts about food become the object of linguistic and methodological analysis. The article is based on an interview with Moscow restaurateur Arkady Anatolyevich Novikov, recipes from the book "Modern Russian Cooking" by Nikolai Ivanovich Kovalev, and a fragment of the book "Heroes of the New Russian Cuisine" by Igor Pisarsky and Igor Ganzhi. The linguistic analysis of the selected texts allowed to determine the specifics of its textual factors, to determine the functional and semantic type of speech and the speech genre, and the language means determined by these characteristics. To realize the linguistic and methodological potential of texts, taking into account the educational and content value of the material, the authors compiled pre-reading, while-reading and post-reading tasks corresponding to the level of language training of B2 students. When composing tasks for working on texts, the authors used critical thinking techniques. So, at the stage of pre-reading work, the "concept wheel" or "associative map" technique was used; in pre -text work (the comprehension stage), was used the "double entry diary" technique. The system of exercises based on the analysis of texts on culinary topics helps to remove lexical, linguistic and cultural difficulties, to explicate background knowledge, to activate and replenish the students' vocabulary, to control understanding of the text, to prepare students to produce their own statements based on what they read.

Key words: Russian as a foreign language; speech genres; linguistic analysis of the text; linguistic and methodological potential of the text in RFL teaching; texts about food.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку как родному и иностранному обусловила значимость текста как основной единицы обучения. Текст выполняет развивающую, коммуникативную, эстетическую, кумулятивную, креативную функции, функции обучения и контроля. По мнению А. А. Акишиной, О. Е. Каган, он является «исходной и конечной единицей обучения» [Акишина, Каган 2002: 35]. О. Н. Левушкина считает, что посредством текста успешнее всего «можно включить учащегося как языковую личность в культурно-языковое поле нации, общечеловеческой культуры» [Левушкина 2014].

Характер создания и интерпретации текстов предопределен взаимодействием факторов текстуальности: интенция, целостность (цельность), связность, информативность, воспринимаемость, ситуативность, интертекстуальность [Рогова 2011].

Для реализации принципа коммуникативности обучения в методике преподавания РКИ используются различные виды текстов: устные и письменные, аутентичные и учебные, относящиеся к разным жанрам (публицистические, официально-деловые, научные, художественные); малого (не более 600 печатных знаков, один тезис для усвоения), среднего (не более 3000 печатных знаков, несколько тезисов, но одна тема) и большого (не более 9000 печатных знаков, несколько тезисов, несколько тем (2–3)) объема; монологи, диалоги и полилоги; вербальные и поликодовые (креолизованные) тексты [Иванова, Попова, Рогова, Юрков и др. 1999].

Группы заданий к тексту традиционно имеют специфику и направлены на решение определенных целей.

Предтекстовые задания предназначены для снятия лексико-грамматических и страноведческих трудностей, которые могут негативно повлиять на восприятие текста учащимися. Упражнения этого блока вызывают интерес к тексту и устанавливают цель чтения (аудирования). На данном этапе эксплицируются фоновые знания (социальные, индивидуальные, коллективные), без которых невозможно адекватное восприятие текста.

Притекстовые задания помогают учащимся ориентироваться в тексте, направлены на анализ наиболее сложных его фрагментов.

Послетекстовые задания контролируют понимание текста, предполагают анализ текста с точки зрения его жанрового и логического построения и готовят учащихся к продуцированию собственных высказываний на основе прочитанного.

На всех этапах работы над текстом целесообразно использовать приемы критического мышления. Так, на этапе предтекстовой работы (стадия вызова) применяют приемы «ассоциативная карта», «аквариум», стратегии «ключевые слова», «интервью», «кластер»; во время притекстовой работы (стадия осмысления) — «чтение со стопами (остановками)», «групповое прогнозирование», «дневник двойной записи»; в процессе послетекстовой работы (стадия рефлексии) — «написание эссе», прием «толстые и тонкие вопросы», «дерево решений», «метод шести шляп» и многое другое.

Объектом работы на занятиях по русскому языку как иностранному может стать не всякий текст, а текст, соответствующий определенным критериям:

1. Соответствие учебной программе. Так, тексты по теме «Еда» входят в первый круг тем «Свободное время», актуальных для говорящего как личности. Тематика текстов должна относиться к социально-культурной, официально-деловой сферам общения.

2. Соответствие уровню языковой подготовки студентов. Для студентов, владеющих русским языком на уровне B2, нужны тексты описательного и повествовательного характера с элементами рассуждения и эксплицитно выраженной авторской оценкой, художественные тексты повествовательного характера. Объем текстов 300–600 слов, количество незнакомых слов — 10 %;

3. Критерий содержательной ценности, согласно которому текст должен содержать страноведческий материал, быть современным, отвечать принципам актуального историзма и типичности;

4. Критерий учета интересов учащихся, согласно которому текст должен соответствовать познавательным, профессиональным и эстетическим потребностям студентов.

5. Воспитательный потенциал текста.

Материалом данной статьи стали тексты по теме «Еда», внимание к которой обусловлено ее ярко выраженной национальной спецификой. М. В. Загидуллина справедливо указывает, что «история кухонных очагов может прочитываться как история этноса» [Загидуллина 2008: 116]. Тексты о еде становятся источником лексических единиц с национально-культурным компонентом — кулинаронимов, наименований предметов посуды, глаголов, описывающих способы приготовления пищи.

Рассмотрим возможности методической организации работы с текстом на основе лингвистического анализа интервью московского ресторатора А. Новикова, рецептов приготовления котлет из книги Н. И. Ковалева «Современная русская кулинария», фрагмента книги И. Писарского и И. Ганжи «Герои новой русской кухни».

По характеру, содержанию, синтаксическим и грамматическим характеристикам, объему текст «Шеф повара ресторанов «Twins Garden», «Wine and Crab» Иван Березуцкий, Сергей Березуцкий о новой русской кухне» соответствует уровню B2. Отрывок представляет собой рассуждение с элементами повествования и описания. По функционально-смысловому типу его можно отнести к тексту-доказательству эксплицитного характера. Братья Березуцкие делятся своими представлениями о современной русской кухне. Содержание монологов братьев — экспликация умозаключения, проблемной ситуации, высказанной Сергеем «… у нас тоже все есть, мы бы тоже хотели готовить свое, а не чужое.» (о том, что братья предпочитают готовить блюда именно из русских (локальных) продуктов. Для доказательства тезиса используются аргументы и их иллюстрации. Объем текста — 388 слов, из которых 34 — незнакомые (около 9%).

Текст содержит богатый страноведческий материал о русских национальных кулинарных традициях, локальных продуктах. Это современное представление успешных узнаваемых поваров о русской кухне, что соответствует познавательным потребностям студентов. Воспитательный потенциал текста — тема патриотизма, ориентация братьев в своей профессиональной деятельности на русскую национальную кухню.

Интервью с известным московским ресторатором Аркадием Новиковым (2018) можно отнести к тексту-рассуждению (текст-объяснение) с элементами описания. Текст состоит из 370 слов, из которых 26 слов — незнакомых (порядка 7 %). Текст содержит страноведческий материал, отражает современные российские реалии и тенденции, отвечает принципам актуального историзма, отличается ярким эмоциональным окрасом.

В книге Н. А. Ковалева «Современная русская кулинария» представлен рецепт приготовления котлет, текст-инструкция, целью которого является обучение адресата действиям в определенной ситуации. Объем текста составляет 185 слов, из которых 20 незнакомых (около 10%). В подобных текстах можно обнаружить богатый лексический и грамматический материал, относящийся к бытовой сфере общения. Данный отрывок содержит лингвострановедческую информацию, что позволяет формировать у учащихся представление о способах приготовления традиционных русских блюд.

Анализ таких факторов текстуальности, как ситуативность, информативность, цельность, связность, воспринимаемость, позволил разработать систему упражнений для работы с отобранными текстами о еде.

Обращение к ***ситуативности*** текста позволяет познакомить читателя с персоналиями, реалиями текста. В качестве предтекстовых заданий могут быть использованы комментарии, вопросы, позволяющие представить содержание текста во времени и пространстве. Например:

Комментарий

Братья-близнецы Иван и Сергей Березуцкие — талантливые, успешные, популярные шеф-повара Московских ресторанов «Twins Garden», «Wine and Crab». Сергей – победитель конкурса мировых шефов. В 2019 году «Twins Garden» занял 19 строчку международного рейтинга «The World's Best Restaurants».

Для определения функционально-смыслового типа речи можно предложить, например, такое послетекстовое задание на определение типа текста: *К какому из перечисленных типов текста относится данный текст (текст-доказательство, текст-инструкция, текст-объяснение)? Ответ аргументируйте.*

На этапе послетекстовой работы возможно обращение к личному опыту, вкусовой памяти обучающегося — вкус таких национальных русских блюд, как голубцы, шпроты, селедка, котлеты, нелюбовь с детства большинства русских к манной каше, особый вкус пасты, приготовленной итальянцем. С этой целью могут быть заданы следующие вопросы:

1. Какие слова и выражения у вас ассоциируются со словом котлеты?

2. Есть ли в вашей национальной кухне такое блюдо?

3. Готовили ли вы котлеты? По какому рецепту?

4. Какие блюда ассоциируются у вас с детством, Новым годом, Рождеством, днем рождения?

5. Какие продукты вы можете купить на 500 рублей? На 1000 рублей? На 3000 рублей в России или на родине? Что вы можете заказать в кафе на эту сумму?

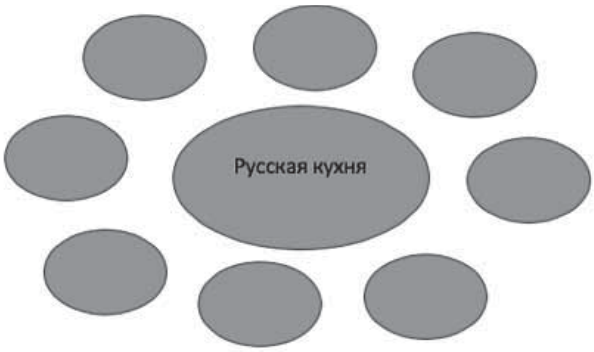
Информативность обращает нас к коммуникативной цели текста, способу предъявления информации в нем. Выбранные тексты можно отнести к информативным речевым жанрам, где предъявление информации происходит через тезис и аргументы, в форме вопросов (*Когда мы путешествуем, что мы делаем? Так почему на нашем русском столе должны присутствовать иностранные продукты, если имеются свои?*), через конструкции с инфинитивом (*хорошо вымешать и сформировать котлеты*).

Сюда же можно отнести и работу с заголовком на предтекстовом этапе. Например: Прочитайте название. Предположите, о чем будет текст.

Анализ *типов информации в тексте* актуализирует содержательно-подтекстовую (*успеха можно достичь, используя в гастрономии местные продукты; путь к успеху связан с трудом и вниманием к клиенту, востребованность простых русских блюд*) и содержательно-концептуальную информацию (*русская кухня не хуже других; чем проще, тем лучше*).

Цельность текста достигается за счет последовательности аргументации основной мысли. Например, цель авторов текста из книги Игоря Писарского и Игоря Ганжи «Герои новой русской кухни» (2018) — аргументировать свой взгляд на новую русскую кухню, представить свою гастрофилософию.

В качестве примера задания, предполагающего использование приемов критического мышления при работе с данным текстом на предтекстовом этапе можно предложить заполнить понятийное колесо:



На притекстовом этапе может быть использован такой прием критического мышления, как «дневник двойной записи»:

Найдите в тексте аргументы, которые подтверждают тезис *мы бы тоже хотели готовить свое, а не чужое.* Заполните таблицу.

Аргументы Сергея	Аргументы Ивана
1. 2. …	1. 2. …

Анализ ***связности*** текста позволяет обратить внимание на его структуру. Так, межфразовые единства в монологах братьев Березуцких объединяются в более крупные фрагменты-блоки, в основном, за счет последовательного представления тезисов и аргументов к ним, объединенных общей темой — значимость локальных продуктов для национальной кухни.

Обращение к такой характеристике текста, как ***воспринимаемость,*** позволяет моделировать образ автора и образ читателя. Здесь следует обратить внимание на речевые стереотипы (РС), доступность грамматических конструкций текста. Так, РС из текста братьев Березуцких *дегустационный сет* показывает отнесенность говорящего к социальной группе, связанной с услугами питания, характеризует авторов как знающих свое дело, опытных. Лексема *классно* говорит о молодом возрасте братьев Березуцких. Исходя из приведенных выше РС, читатель может либо отнести себя к социальной группе молодых людей или работников сферы питания, либо противопоставить себя ей по социальной среде и возрасту. Перед нами, с одной стороны, молодые люди, с другой, признанные профессионалы.

Пример послетекстового задания: В какой ситуации общения можно сказать *классно*? Кто обычно так говорит?

Разговорные выражения А. Новикова *мотаться, пробки, обожаю, лайки, перекус на бегу* приближают его к читателям. В этом тексте четко прослеживается личное авторство, я-тема: Новиков описывает себя как успешного состоявшегося ресторатора, стремящегося произвести положительное впечатление на адресата: я приезжаю, я помогаю, я — ресторанный поэт; а я, как рыбак, ставлю разные сети и стараюсь поймать сразу всех, я получаю удовольствие и заряжаюсь.

Пример послетекстового задания:

Ответьте на вопросы:

1. Опишите ваши впечатления о рестораторе после прочтения интервью? Совпали ли они с его реальным образом?

2. Какие фразы говорят о характере А. Новикова? Например, *Если в ресторане слышен мой крик, то это нормально.*

3. Как характеризует героя интервью его собственная фраза «Я такой же, как кофе: крепкий, быстрый, четкий и вкусный»? Как Вы ее понимаете?

4. Есть ли в Вашей жизни люди с похожим характером?

Таким образом, лингвистический анализ текстов позволил установить специфику реализа-

ции в нем факторов текстуальности, определить функционально-смысловой тип речи и речевой жанр, обусловленные данными характеристиками языковые средства, обратить внимание на тип текста, его синтаксическую организацию, речевую характеристику персонажей, создать на этой основе систему упражнений для иностранных студентов уровня В2. Данный методический материал был апробирован на занятиях с иностранными студентами филологического факультета РУДН. Можно отметить интерес обучаемых к современным персоналиям новой русской кухни, что связано с медийностью данных персонажей, их представленностью в социальных сетях.

Статья содержит материалы проекта, который был подготовлен в рамках курсов повышения квалификации «Текст — объект языка, речи, коммуникативно ориентированного обучения русскому языку как родному и как иностранному» в Санкт-Петербургском государственном университете.

ИСТОЧНИКИ

Акишина, Каган 2002 — Акишина А. А., Каган О. Е. *Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного*. М.: Русский язык. Курсы, 2002. 256 с.

Иванова и др. 1999 — Иванова Т. А., Попова Т. И., Рогова К. А., Юрков Е. Е. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение. М., СПб., 1999.

Ковалев 1972 — Ковалев Н. И. «Современная русская кулинария». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.litmir.me/br/?b=59485.

Новиков А. С. любовью к делу. Спецпроект РБК и NESPRESSO http://nespresso-novikov.rbc.ru

Писарский И., Ганжа И. Герои новой русской кухни. М.: Эксмо, 2018. 352 с.

ЛИТЕРАТУРА

Загидуллина 2008 — Загидуллина М.В. *Рацион.* Т.2. Челябинск, 2008.

Левушкина 2014 — Левушкина О.Н. *Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика*. Дис. … д. пед. наук. Специальность — 13.00.02. — Теория и методика обучения и воспитания (русский язык). Москва, 2014.

Рогова 2011— Рогова К. А. *Текст: теоретические основания и принципы анализа : Учебно-научное пособие*. СПб.: Златоуст, 2011.

Шанский 1975 — Шанский Н. М. О лингвистическом анализе и комментировании художественного текста. В кн. *Анализ художественного текста*. Вып. 1. М.: Педагогика, 1975. С. 21–39.

REFERENCES

Загидуллина 2008 — Zagidullina M. V. *Ration.* Cheliabinsk, 2008. (in Russian)

Левушкина 2014 — Levushkina O. N. (2014) *Linguistic and cultural characteristics of a text on school teaching of the Russian language: theory and practice*. Moscow, 2014. (in Russian)

Рогова 2011— Rogova K. A. *Text: theoretical bases and principles of analysis.* Saint-Petersburg, 2011. (in Russian)

Шанский 1975 — Shanskij N.M. (1975) *On linguistic analysis and commenting an artistic text.* In: *Analiz hudozhestvennogo teksta*. No. 1., Moscow: Pedagogika Publ., 1975. P. 21-39. (in Russian)

Т. С. Веселовская,
О. Ф. Купрещенко

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-80-87

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЦИФРОВОГО УЧЕБНОГО ТЕКСТА И ЕЕ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

TATIANA S. VESELOVSKAIA, OLGA F. KUPRESHCHENKO
INTERACTIVITY AS A PROPERTY OF DIGITAL EDUCATIONAL TEXT AND ITS DIDACTIC POTENTIAL

Татьяна Сергеевна Веселовская

кандидат филологических наук
ведущий эксперт

► veselovskayats@gmail.com

Ольга Федоровна Купрещенко

ведущий эксперт

► ofkupr@gmail.com

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

ул. Академика Волгина, 6, Москва, 117485, Россия

Tatiana S. Veselovskaia, Olga F. Kupreshchenko

Pushkin State Russian Language Institute

Ac. Volgin str., 6 (ulitsa Akademika Volgina, 6), Moscow, 117485, Russia

В работе рассматривается интерактивность как свойство цифрового учебного текста. Цифровой текст является новым видом текста, который в образовательном контексте обнаруживает ряд преимуществ, связанных с усилением мотивации учащихся, а также их вовлеченности в учебный процесс. При этом насыщенность цифрового текста интерактивными элементами может негативно отразиться на его восприятии.

Целью статьи является исследование влияния интерактивности как феноменообразующего свойства цифрового учебного текста на процесс и качество чтения с экрана.

В работе были использованы теоретические и практические методы исследования. Были проанализированы и обобщены исследования, посвященные процессу чтения с экрана, что позволило сформулировать первичные гипотезы. Для выявления рефлексивной позиции читателя цифрового учебного текста и определения параметров текста, влияющих на его восприятие, был проведен опрос студентов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Респондентами стали 32 учащихся магистерских программ института.

Исследование показало, что учащиеся осознают специфические особенности цифрового учебного текста. Их оценка влияния интерактивности на процесс и результаты чтения совпадает с данными, полученными в ходе предыдущих экспериментов: так, студенты отмечают, что интерактивность положительно влияет на увлеченность и интерес в процессе чтения, а наличие внутренних гиперссылок, ведущих на тематические блоки текста, облегчает навигацию по тексту. В рамках последующих исследований будет проанализирована взаимосвязь между наличием интерактивных элементов в цифровом тексте и его пониманием, так как изучение методического потенциала цифровых интерактивных текстов является важной и перспективной исследовательской задачей.

Ключевые слова: интерактивность; цифровой текст; цифровое чтение; цифровой учебный контент.

The article considers interactivity as a feature of the digital educational text. Digital text is a new type of text that, in an educational context, reveals a number of advantages correlated with enhancing student motivation, as well as their involvement in the educational process. At the same time, a notable number of interactive elements in the digital text can negatively affect its perception. The purpose of the article is to investigate the influence of interactivity as phenomenon-generating properties of digital text on the process and quality of online reading. The work used theoretical and practical research methods. Studies on the digital reading process were analyzed and summarized, which allowed the primary hypotheses to be formulated. In order to identify the awareness of the digital educational text reader and to determine the parameters of the text that affect its perception,

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14148

the survey was conducted; the respondents were 32 master's program students of the Pushkin State Russian Language Institute. The research has shown that the students are conscious of the peculiarities of digital educational text. Their assessment of the impact of interactivity on the process and results of reading coincides with the data obtained during previous experiments: for example, students note that interactivity has a positive effect on motivation and interest while reading, and the presence of the hyperlinks leading to thematic blocks of text makes it easier to navigate through the text. As part of subsequent research, the interrelation between the interactive elements in a digital text and its understanding will be analyzed, since the study of the methodological potential of digital interactive texts is an important and promising research task.

Key words: interactivity; digital text; digital reading; digital educational content.

1. Введение

За последнее время цифровизация глубоко проникла в образовательную деятельность: активно внедряются новые форматы обучения, используются цифровые сервисы и ресурсы. Запрос на использование аутентичного цифрового контента в учебном процессе в профессиональном педагогическом сообществе достаточно высок. Тем не менее из-за стремительного потока меняющейся информации сложно ориентироваться в новых форматах и технологиях. В этой связи крайне актуальны исследования, которые нацелены на измерение и объективную оценку особенностей учебных цифровых текстов для решения образовательных задач.

Структурным ядром обучения является текст, который рассматривается как наивысшая коммуникативная единица речи [Дридзе 1984]. На материале текстов учащиеся овладевают как устной, так и письменной коммуникацией. Однако в настоящее время к коммуникативным навыкам, которым следует обучать студентов, добавлены навыки общения в цифровой среде. Такое общение обладает рядом специфических особенностей, что позволило исследователям отдельно выделить сетевую, устно-письменную коммуникацию [Костомаров 2010; Бергельсон 2002]. Повседневные коммуникативные практики меняются: привычные жанры трансформируются, появляются новые типы текстов (мультимодальные, интерактивные). Повсеместное использование новых жанров обусловливает необходимость их применения в образовательном контексте в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами конкретного учебного предмета. При отборе и конструировании учебного материала необходимо учитывать его методический потенциал, возможность решать конкретные учебные задачи. Новизна настоящей работы заключается в научном осмыслении понятия интерактивности применительно к цифровым учебным текстам, а также в анализе рефлексивной позиции читателей при оценке основных особенностей интерактивных цифровых учебных текстов на русском языке, которые потенциально могут влиять на результаты учебной деятельности.

2. Целью статьи является изучение влияния интерактивности на процесс и качество чтения с экрана, а также экспериментальное исследование особенностей восприятия учащимися интерактивных элементов цифрового текста.

3. Состояние изучения вопроса

3.1. К понятию интерактивности

Феномен интерактивности как свойство цифрового текста недостаточно разработан в образовательном контексте. Ряд исследователей описывают интерактивность как свойство, присущее тексту независимо от формата (цифрового или бумажного). При такой интерпретации интерактивность оценивается по дискурсивным показателям и связывается с понятием «диалогичности» текста. Л. Р. Дускаева выделяет ряд маркеров, которые влияют на степень диалогичности текста: цитирование, обращения, экспликация авторской позиции, вопросы и др. [Дускаева 2006]. Также в ряде работ интерактивность связана с диалогом между автором и читателем как акте сотворчества, при котором в процессе чтения каждый раз создается новый текст, зависящий от кругозора, интерпретаций и других характеристик читателя [Валгина 2003]. В педагогике интерактивным учебным текстом является текст, который обеспечивает различные виды взаимодействия (диалога) в учебном процессе за счет собственных интерактивных характеристик, а также системы специальных заданий, нацеленных на раскрытие его интерактивного потенциала [Абрамова 2015]. С этой точки зрения интерактивность, а также ее роль в образовательном процессе достаточно широко описа-

ны в научно-исследовательской и методической литературе.

В то же время развитие информационно-коммуникационных технологий создает дополнительный потенциал для реализации интерактивности на уровне текста и важной исследовательской задачей становится оценка того, как интерактивность цифрового текста влияет на его восприятие читателем. Это позволит сформулировать методические рекомендации по стратегиям чтения интерактивного текста и создания собственных интерактивных цифровых материалов.

3.2. Интерактивность как феноменообразующее свойство цифрового текста

В настоящей работе под интерактивностью понимается такое свойство цифрового текста, которое обеспечивает с помощью цифровых инструментов взаимодействие читателя с контентом, автором текста и другими читателями. При этом важно подчеркнуть, что интерактивность является базовым свойством цифровых текстов, характерным для любого феномена, бытующего в цифровой среде, так как в соответствии с технологией Веб 2.0 пользователь не только физически взаимодействует с контентом (кликает на ссылки, активирует приложения), но и активно участвует в создании артефактов цифровой среды, от поста в социальной сети до большого медиапроекта [Лебедева, Куваева 2020].

Таким образом, интерактивность, присущая тексту в бумажном формате, в цифровой среде реализуется шире. Так, межличностная сторона интерактивности текста в интернете проявляется в системе оценки, использующей семиотику эмодзи, с помощью которой читатель может оценивать цифровой текст и оставлять эмоционально-оценочные комментарии для автора. Автор текста при этом имеет возможность увидеть живую открытую реакцию читателей, инициировать диалог или полилог. Кроме того, читатель может написать автору напрямую, что для текстов на бумаге было труднодостижимо или вообще невозможно — это свойство меняет характер коммуникации с однонаправленного на двунаправленный [Kress 2003: 4]. При этом важной отличительной особенностью интерактивности цифровых текстов является то, что автор и читатель взаимодействуют в одной цифровой среде (рис. 1).

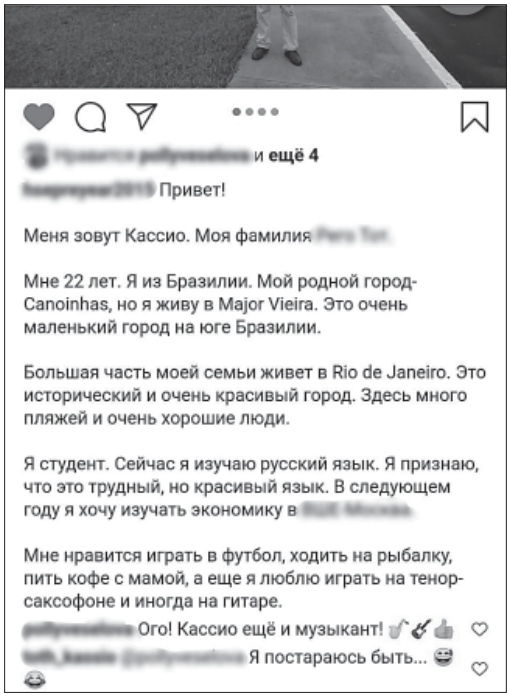


Рисунок 1. Взаимодействие читателя и автора цифрового текста в рамках курса по русскому языку как иностранному (преподаватель — Полина Веселова).

Интерактивность цифрового текста, характеризующаяся взаимодействием между текстом и читателем, связана с активной позицией читателя, который может по своему усмотрению взаимодействовать с контентом: добавлять комментарии или пометки [Schugaret. al 2011], изменять или перемещать текст [Sutherland-Smith 2002] (рис. 2).

Маршалл выделяет следующие центральные понятия интерактивности цифрового текста: аннотирование, сбор данных и распространение информации [Marshall 2005]. Исследователь отмечает, что возможность оставлять заметки к тексту, сохранять материалы или делиться ими с другими пришла в цифровую среду из печатных книг и является ценной характеристикой бумажного текста, положительно влияющей на интерес к чтению. Отсутствие таких функций у некоторых цифровых текстов вынуждает читателей выбирать бумажные аналоги: студенты из Исландии

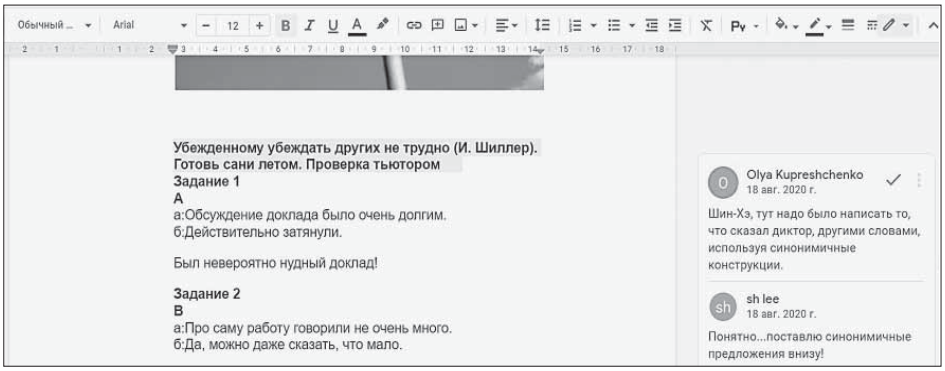


Рисунок 2. Взаимодействие преподавателя с цифровым текстом в текстовом редакторе Google Документы.

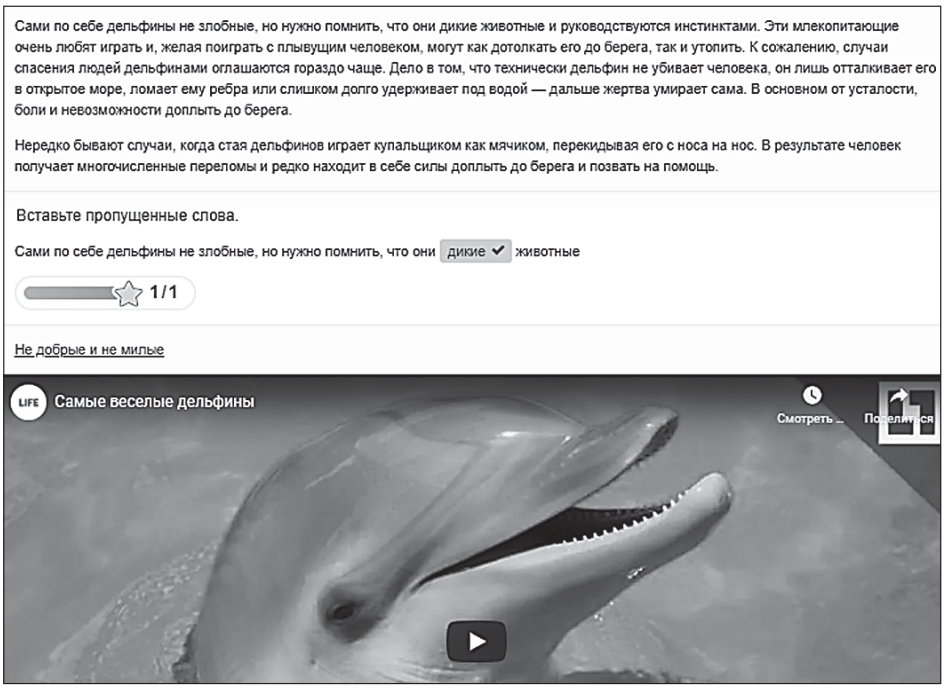


Рисунок 3. Пример оформления интерактивного учебного цифрового текста.

в опросе отдавали предпочтение бумажным текстам из-за возможности делать в них пометы [Pálsdóttir 2019].

Некоторые исследователи выделяют частичную интерактивность, которая связана с ограниченным выбором из двух шагов: продолжить или остановиться (нажать на кнопку «ok» или «отмена»). Включение меню с развернутой системой опций по взаимодействию с контентом исследовательница называет полной интерактивностью [Ryan 2001]. Дж. Ландоу указывает на то, что настоящей интерактивностью можно назвать только вариант с предоставлением читателю максимально возможного набора действий с текстом и выбор между двумя кнопками не может быть связан с интерактивным поведением [Landow 2006].

При взаимодействии с интерактивным цифровым текстом читатель модифицирует и индивидуализирует его. С индивидуализацией текста также связан выбор стратегии чтения. Так как цифровой текст является мультимодальным и состоит из вербальных, визуальных и аудиальных фрагментов, каждый читатель воспринимает информацию в той последовательности, которую предпочитает (например, прослушать аудиофрагмент перед чтением или после, расширить изначальный текст фактической информацией, перейдя по гиперссылкам на другой сайт), становясь таким образом соавтором текста (рис. 3).

С интерактивностью тесно связано понятие гипертекстовости цифрового контента. Как и интерактивность, гипертекстовость характерна в том числе для бумажных текстов и понимается как способ организации информации в виде сети взаимосвязанных узлов, которую читатель может исследовать нелинейным образом [Nelson 1992: 27]. В цифровой среде гипертекстовость реализуется за счет гиперссылок, которые направляют читателя на другие страницы с дополнительной информацией [van Os 2014]. Переход по внутренним ссылкам, ведущим на страницу того же сайта или на другую страницу документа, и по внешним ссылкам, ведущим на другой сайт, является важной частью взаимодействия читателя с текстом. В зависимости от решения переходить или не переходить по гиперссылке читатель сталкивается с разными текстами, при этом в случае перехода к другому материалу перед читателем встает дополнительная задача по интеграции информации из разных источников. В таком случае подключаются дополнительные когнитивные механизмы обработки текста, что может негативно влиять на эффективность восприятия материала [Lee, Tedder 2003; Miall, Dobson 2001].

3.3. Влияние интерактивности на восприятие цифрового текста

Для успешного обучения чтению цифровых текстов важно осознавать преимущества и ограничения интерактивности как свойства цифрового текста. Существующие экспериментальные исследования показывают, что излишняя интерактивность может негативно повлиять на качество чтения. Так, американские ученые выяснили, что автоматическое воспроизведение анимации отвлекает читателя, если он не может остановить воспроизведение мультимедиа материалов, когда в них не нуждается [Garciaetal. 2007].

В то же время есть свидетельства, что в детской аудитории интерактивность положительно влияет на мотивацию и качество понимания текста [Kaoetal. 2016]. В современных цифровых материалах для чтения вместо статичных изображений, дублирующих содержание текста, добавлены разнообразные визуальные, звуковые эффекты, возможность влиять на скорость воспроизведения и даже действия персонажей — такие тексты исследователи рекомендуют начинающим читателям и тем, кто изучает второй язык [Cahill и McGill-Franzen 2013; Bus, Verhallen, deJong 2009]. При этом ученые подчеркивают, что эффективное взаимодействие учащихся с интерактивными книгами возможно только при поддержке и контроле учителя [Brown 2015].

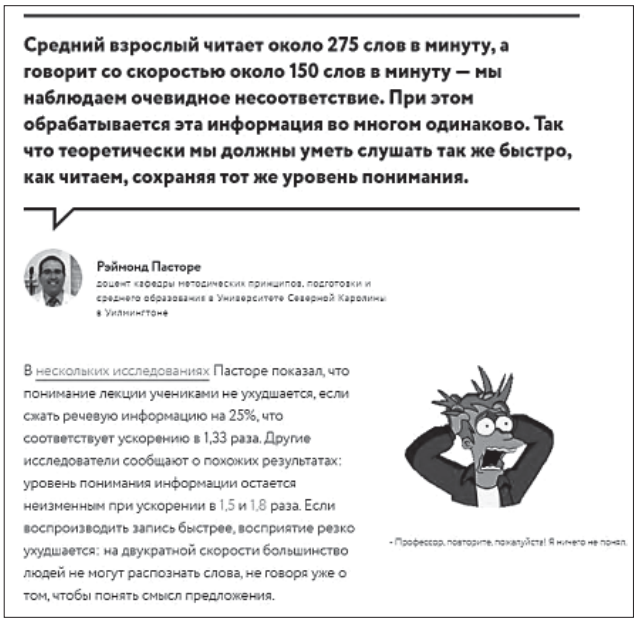
Положительное влияние интерактивности на мотивацию читателя особенно важно в условиях изменяющихся практик чтения: количество цифрового контента увеличивается, однако предпочтения современных российских школьников по-прежнему отданы бумажному формату, когда речь идет о чтении художественной литературы [Лебедева et. al 2020]. Преподаватели и разработчики образовательного контента должны грамотно использовать преимущества цифрового формата, необходимо выйти за рамки простого, пассивного чтения цифровых материалов: необходимо обучать критическому мышлению, а для этого читатели должны иметь возможность взаимодействовать с той информацией, которую они нашли [Graham, Metaxas 2003].

Таким образом, исследования, посвященные изучению роли интерактивных цифровых текстов в образовательном процессе, показывают необходимость их использования, в том числе в обучении языку, однако внедрение подобных материалов требует изучения специфики восприятия интерактивных компонентов цифрового текста. Для решения этой задачи был проведен опрос студентов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

3.4. Методы и материалы экспериментального исследования особенностей интерактивных цифровых учебных текстов

Для того чтобы раскрыть рефлексивную позицию читателя цифрового интерактивного текста, который осуществляет самооценку на основе собственного читательского опыта, нами был проведен опрос студентов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Респондентами стали 32 учащихся магистерских программ института, имеющие сформированную читательскую компетенцию и сформированные навыки работы с информацией. В качестве материала исследо-

вания был выбран научно-популярный текст «Что будет, если ускориться в полтора раза?» в формате лонгрида (текст оригинала https://habr.com/ru/company/alconost/blog/486252/). Текст был адаптирован для эксперимента, были включены основные приметы интерактивности: гиперссылки, ведущие на другие сайты, свернутый текст, видеоматериалы, возможность изменить размер текста, наличие структуры текста, переход между частями текста по внутренним ссылкам (рис. 4).



Средний взрослый читает около 275 слов в минуту, а говорит со скоростью около 150 слов в минуту — мы наблюдаем очевидное несоответствие. При этом обрабатывается эта информация во многом одинаково. Так что теоретически мы должны уметь слушать так же быстро, как читаем, сохраняя тот же уровень понимания.

Рэймонд Пасторе
доцент кафедры методических принципов, подготовки и среднего образования в Университете Северной Каролины в Уилмингтоне

В нескольких исследованиях Пасторе показал, что понимание лекции учениками не ухудшается, если сжать речевую информацию на 25%, что соответствует ускорению в 1,33 раза. Другие исследователи сообщают о похожих результатах: уровень понимания информации остается неизменным при ускорении в 1,5 и 1,8 раза. Если воспроизводить запись быстрее, восприятие резко ухудшается: на двукратной скорости большинство людей не могут распознать слова, не говоря уже о том, чтобы понять смысл предложения.

- Профессор, повторите, пожалуйста! Я ничего не понял.

Рисунок 4. Фрагмент лонгрида «Что будет, если ускориться в полтора раза?»

3.5. Чтение интерактивного цифрового текста: самооценка учащихся

Обучающиеся взаимодействовали с текстом в формате GoogleDoc, который позволяет оставлять замечания и комментарии к тексту. Задачей студентов было выявить интерактивные элементы текста и сформулировать свое отношение к ним с точки зрения потенциального влияния на процесс и качество чтения. Результаты показали, что респонденты связывают успешность понимания текста с интерактивностью. Кроме того, собственную увлеченность и интерес в процессе чтения респонденты были склонны связывать в большей степени с форматом текста. Цифровые интерактивные элементы в бумажном формате невозможно реализовать, что, по мнению респондентов, скорее негативно влияет на их мотивацию во время обучения. Эти данные позволяют сфокусироваться на важном аспекте учебной деятельности — удовольствии от процесса. Потенциально данный параметр может влиять на общие академические успехи обучающихся. Тем не менее данные, полученные при анализе ответов на проверку понимания и запоминания информации из текста, не показали положительной динамики. Количество неправильных ответов на вопросы, проверяющие понимание текста, было достаточно высоким. При этом респонденты отмечали, что поиск информации был значительно облегчен навигацией по тексту (наличием внутритекстовых ссылок на тематические блоки текста). Такие результаты говорят о том, что при работе с текстом подобного формата важно обучать студентов поисковому чтению и умению ориентироваться в тексте для поиска релевантной информации. Данные параметры необходимо проверять на более широкой выборке и ограничивать дополнительные факторы влияния при дизайне эксперимента.

4. Обсуждение

Результаты опроса показали необходимость дальнейшего изучения особенностей функционирования цифровых интерактивных текстов в образовательной среде. Решают ли интерактивные цифровые учебные тексты проблемы методического характера, связанные с пониманием и запоминанием информации? Могут ли такие тексты способствовать увеличению интереса к чтению и учебному процессу в целом? Эти исследовательские вопросы важно поставить и решить. Для ответа на них необходимо собрать данные на материале русского языка, чтобы объективными методами подтвердить целесообразность конструирования цифровых текстов с учетом интерактивности. Экспериментальным путем необходимо измерить корреляции между интерактивностью и такими категориями, как понимание, запоминание и восприятие информации в цифровом учебном тексте. Отдельно следует проверить корреляцию между интересом и дизайном цифрового учебного материала.

Проведенный опрос был первым этапом масштабного исследования по изучению влия-

ния интерактивных элементов цифрового текста на качество и процесс чтения в целевой аудитории, результатом которого должны стать методические рекомендации по созданию цифровых учебных текстов.

5. Заключение

Современная система образования должна способствовать созданию оптимальных условий для реализации всего спектра возможностей каждого учащегося с учетом его индивидуальных особенностей. Использование интерактивных цифровых учебных текстов и новых форм работы с ними предоставляют педагогам большую вариативность и гибкость в выстраивании групповой и индивидуальной траекторий обучения, а также являются гибкими инструментами для саморазвития и самообучения. В этом контексте использование интерактивных текстов открывает большие горизонты перед языковым образованием в целом, а умение грамотно использовать современные цифровые технологии позволяет создавать не только качественный цифровой учебный контент, но и комфортную атмосферу для обучения в сотрудничестве. Таким образом решается основная сложность, связанная с переходом в онлайн — отсутствие социального взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

Абрамова 2015 — Абрамова М.В. Интерактивность учебного текста в контексте формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся. *Образовательные технологии и общество*. 2015, 18 (4): 529–539.

Бергельсон 2002 — Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации. *Вестник Московского университета. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2002, (1): 55–67.

Валгина 2003 — Валгина Н.С. *Теория текста*. М.: Логос, 2003. 174 с.

Дридзе 1984 — Дридзе Т.М. *Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии*. М.: Наука, 1984. 232 с.

Костомаров 2010 — Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения. *Russian Language Journal*. 2010, (60): 141–147.

Лебедева, Куваева 2020 — Лебедева М.Ю., Куваева А.С. Синхронный онлайн-урок по РКИ как особая форма обучения в цифровой среде. *Русский язык за рубежом*. 2020, (2 (279)): 27–33.

Лебедева, Вергелес, Купрещенко, Жильцова, Веселовская 2020 — Лебедева М.Ю., Вергелес К.П., Купрещенко О.Ф., Жильцова Л.Ю., Веселовская Т.С. Факторы выбора цифрового формата для чтения и самооценка читательского поведения в цифровой среде (по данным опроса российских школьников). *Science for Education Today*. 2020, (6): 252–272.

Brown 2016 — Brown S. Young learners' transactions with interactive digital texts using e-readers. *Journal of Research in Childhood Education*. 2016, 30 (1): 42–56.

Bus, Verhallen, de Jong 2009 — Bus A.G., Verhallen M., de Jong M.T. How onscreen storybooks contribute to early literacy. *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners*. 2009: 153–167.

Cahill, McGill-Franzen 2013 — Cahill M., McGill-Franzen A. Selecting "app" ealing and "app" ropriate book apps for beginning readers. *The reading teacher*. 2013, 67 (1): 30–39.

Garcia, Quiros, Santos, González, Fernanz 2007 — Garcia R.R., Quiros J.S., Santos R.G., González S.M., Fernanz S.M. Interactive multimedia animation with macromedia flash in descriptive geometry teaching. *Computers & Education*. 2007, 49 (3): 615–639.

Graham, Metaxas 2003 — Graham L., Metaxas P.T. «Of course it's true; I saw it on the Internet!» critical thinking in the Internet era. *Communications of the ACM*. 2003, 46 (5): 70–75.

Kao, Tsai, Liu, Yang 2016 — Kao G.Y.M., Tsai C.C., Liu C.Y., Yang C.H. The effects of high/low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation, story comprehension and chromatics concepts. *Computers & Education*. 2016, 100: 56–70.

Kress 2003 — Kress G.R. *Literacy in the new media age*. Psychology Press, 2003.

Landow 2006 — Landow G.P. *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization* (3rd ed.). The Johns Hopkins University Press, 2006.

Lee, Tedder 2003 — Lee M.J., Tedder M.C. The effects of three different computer texts on readers' recall: based on working memory capacity. *Computers in Human Behavior*. 2003, 19 (6): 767–783.

Marshall 2005 — Marshall C.C. Reading and interactivity in the digital library: Creating an experience that transcends paper. *Proceedings of CLIR/Kanazawa institute of technology roundtable*. 2005, 5 (4): 1-20.

Miall, Dobson 2001 — Miall D.S., Dobson T. Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of digital information*. 2001, 2 (1): 1–20.

Nelson 1992 — Nelson T.H. *Literary Machines: The Report On, And Of, Project Xanadu, Concerning Word Processing, Electronic Publishing, Hypertext, Thinkertoys, Tomorrow's Intellectual Revolution, And Certain Other Topics Including Knowledge, Education And Freedom*. Sausalito: Mindful Press, 1992.

Pálsdóttir 2019 — Pálsdóttir Á. Advantages and disadvantages of printed and electronic study material: perspectives of university students. *Information Research*. 2019, 24 (2): 828.

Ryan 2001 — Ryan M.-L. Beyond Myth and Metaphor: The Case of Narrative in Digital Media. *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*. 2001, 1 (1). — URL: http://gamestudies.org/0101/ryan/ (датаобращения: 20.02.2021).

Schugar, Schugar, Penny 2011 — Schugar J. T., Schugar H., Penny C. A Nook or a Book? Comparing College Students'

Reading Comprehension Levels, Critical Reading, and Study Skills. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*. 2011, 7 (2): 174–192.

Sutherland-Smith 2002 — Sutherland-Smith W. Web-text: Perceptions of digital reading skills in the ESL classroom. *Prospect*. 2002, 17 (1): 55–70.

van Os 2014 — van Os M. *Digital Text in Education*. Masterthesis, 2014. 72 c.

СЛОВАРИ И СПРАВОЧНИКИ

Дускаева 2006 — Дускаева Л.Р. Категория диалогичности (Функциональная семантико-стилистическая). Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Кожина М.Н. (ред.). М.: Флинта: Наука, 2006. С. 130–139.

REFERENCES

Абрамова 2015 — Abramova M.V. Interactivity of the Educational Text in the Context of Formation of Communicative Competence of Foreign Students. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*. 2015, 18 (4): 529–539. (in Russian)

Бергельсон 2002 — Bergelson M.B. Language aspects of virtual communication. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19, Lingvistika i mezhkul'turnaia kommunikatsiia*. 2002, (1): 55–67. (in Russian)

Валгина 2003 — Valgina N.S. *Text theory*. Moscow: Logos Publ., 2003. 174 p. (In Russian)

Дридзе 1984 — Dridze T.M. *Textual activity in the structure of social communication. Problems of semisociopsychology. Problems of semisociopsychology*. Moscow: Nauka Publ., 1984. 232 p. (in Russian)

Костомаров 2010 — Kostomarov V.G. Display text as a form of network communication. *Russian Language Journal*. 2010, 60: 141–147. (in Russian)

Лебедева, Куваева 2020 — Lebedeva M.Yu., Kuvaeva A.S. Synchronous online RSL lesson as a specific teaching and learning form in the digital educational environment. *Russkii iazyk za rubezhom*. 2020, 2 (279): 27–33. (in Russian)

Лебедева, Вергелес, Купрещенко, Жильцова, Веселовская 2020 — Lebedeva M.Yu., Vergeles K.P., Kupreshchenko O.F., Zhiltsova L.Yu, Veselovskaya T.S. The Russian schoolchildren's digital reading: Factors affecting medium preferences and self-evaluation of digital reading practice. *Science for Education Today*. 2020, (6): 252–272. (in Russian)

Brown 2016 — Brown S. Young learners' transactions with interactive digital texts using e-readers. *Journal of Research in Childhood Education*. 2016, 30 (1): 42–56.

Bus, Verhallen, de Jong 2009 — Bus A.G., Verhallen M., de Jong M.T. How onscreen storybooks contribute to early literacy. *Multimedia and literacy development: Improving achievement for young learners*. 2009: 153–167.

Cahill, McGill-Franzen 2013 — Cahill M., McGill-Franzen A. Selecting "app" ealing and "app" ropriate book apps for beginning readers. *The reading teacher*. 2013, 67 (1): 30–39.

Garcia, Quiros, Santos, González, Fernanz 2007 — Garcia R.R., Quiros J.S., Santos R.G., González S.M., Fernanz S.M. Interactive multimedia animation with macromedia flash in descriptive geometry teaching. *Computers & Education*. 2007, 49 (3): 615–639.

Graham, Metaxas 2003 — Graham L., Metaxas P.T. «Of course it's true; I saw it on the Internet!» critical thinking in the Internet era. *Communications of the ACM*. 2003, 46 (5): 70–75.

Kao, Tsai, Liu, Yang 2016 — Kao G.Y.M., Tsai C.C., Liu C.Y., Yang C.H. The effects of high / low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation, story comprehension and chromatics concepts. *Computers & Education*. 2016, 100: 56–70.

Kress 2003 — Kress G.R. *Literacy in the new media age*. Psychology Press, 2003.

Landow 2006 — Landow G.P. *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization* (3rd ed.). The Johns Hopkins University Press, 2006.

Lee, Tedder 2003 — Lee M.J., Tedder M.C. The effects of three different computer texts on readers' recall: based on working memory capacity. *Computers in Human Behavior*. 2003, 19 (6): 767–783.

Marshall 2005 — Marshall C.C. Reading and interactivity in the digital library: Creating an experience that transcends paper. *Proceedings of CLIR / Kanazawa institute of technology roundtable*. 2005, 5 (4): 1-20.

Miall, Dobson 2001 — Miall D.S., Dobson T. Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of digital information*. 2001, 2 (1): 1–20.

Nelson 1992 — Nelson T.H. *Literary Machines: The Report On, And Of, Project Xanadu, Concerning Word Processing, Electronic Publishing, Hypertext, Thinkertoys, Tomorrow's Intellectual Revolution, And Certain Other Topics Including Knowledge, Education And Freedom*. Sausalito: Mindful Press, 1992.

Pálsdóttir 2019 — Pálsdóttir Á. Advantages and disadvantages of printed and electronic study material: perspectives of university students. *Information Research*. 2019, 24 (2): 828.

Ryan 2001 — Ryan M.-L. Beyond Myth and Metaphor: The Case of Narrative in Digital Media. *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*. 2001, 1 (1). — URL: http://gamestudies.org/0101/ryan/ (датаобращения: 20.02.2021).

Schugar, Schugar, Penny 2011 — Schugar J. T., Schugar H., Penny C. A Nook or a Book? Comparing College Students' Reading Comprehension Levels, Critical Reading, and Study Skills. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*. 2011, 7 (2): 174–192.

Sutherland-Smith 2002 — Sutherland-Smith W. Web-text: Perceptions of digital reading skills in the ESL classroom. *Prospect*. 2002, 17 (1): 55–70.

van Os 2014 — van Os M. *Digital Text in Education*. Masterthesis, 2014. 72 c.

DICTIONARIES AND REFERENCE BOOKS

Дускаева 2006 — Duskaeva L.R. Category of dialogicity (Functional semantic-stylistic). In: *Stilisticheskii entsiklopedicheskii slovar' russkogo iazyka*. Kozhina M.N. (ed.). Moscow: Flinta: Nauka Publ., 2006. pp. 130–139. (in Russian)

В. Ю. Макарова

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-88-97

КОГНИТИВНЫЙПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ)

VICTORIA IU. MAKAROVA
COGNITIVE APPROACH IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE
(ON THE EXAMPLE OF WORKING WITH POETIC TEXT)

Виктория Юрьевна Макарова

Кандидат педагогических наук, доцент

► Vikmak1976@yandex.ru

Московский педагогический государственный университет

119435, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1

Victoria Iu. Makarova

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor

Moscow State Pedagogical University, Moscow119435 Moscow, Malaya Pirogovskaya street, 1, building 1

В статье дается методологическое обоснование идеи реализации когнитивного подхода в обучении русскому языку, даны основные определения: «когнитивная деятельность», «когнитивная компетентность», «когнитивные умения». Обозначены принципы, на которых базируется когнитивный подход в обучении, это принципы сознательности и активности, развивающего и воспитывающего обучения, систематичности и последовательности, взаимосвязи теории с практикой. Основными целями когнитивного обучения признаны следующие три: формирование языкового сознания и метаязыкового сознания, развитие лингвистического мышления, воспитание средствами языка. Рассмотрены развивающие, проблемные и коммуникативные методы и приемы развития когнитивных способностей учащихся в процессе лингвистического анализа поэтического текста.

Лингвистический анализ поэтического текста производится с помощью языковых поисковых задач, которые помогают учащимся применить полученные на уроках лингвистические знания и осознать функции разнообразных языковых явлений в тексте. Лингвистические поисковые задачи составляются в соответствии с темой урока русского языка и опираются на достижения когнитивной лингвистики. Лингвистическая семантика направляет внимание учащихся на лексическое значение незнакомых слов, которое они определяют с помощью контекста, помогает осознать влияние отдельных слов на выразительность поэтического языка и смысл всего текста. Функциональная лингвистика раскрывает роль определенных языковых единиц в художественном тексте. Коммуникативная лингвистика позволяет строить речевое высказывание или письменный текст с определенным набором языковых единиц в зависимости от речевой ситуации. Системная лингвистика помогает учащимся понять уровневую структуру языка, осознать связи единиц языка между собой.

Реализация когнитивного подхода в обучении служит развитию языкового сознания, т. е. способствует осознанному пользованию языком и речью, рефлексии собственной деятельности. В результате такого обучения углубляются языковые знания учащихся, которые могут применять их в новой ситуации, а значит, развивается их творческий потенциал.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; когнитивный подход в обучении; когнитивная компетенция; когнитивные способности, языковое сознание; языковое мышление; лингвистический анализ художественного текста.

The article provides a methodological substantiation of the idea of implementing

a cognitive approach in teaching Russian language, and gives the main definitions of the notions "cognitive activity", "cognitive competence", "cognitive skills". The principles on which the cognitive approach to teaching is based are the ones of consciousness and activity, developing and educating learning, systematicity and consistency, the relationship between theory and practice. The following three goals are recognized to be leading for cognitive learning: the formation of linguistic consciousness and metalanguage consciousness; the development of linguistic thinking; education by means of language. Developing, problematic and communicative methods and techniques for developing students' cognitive abilities in the process of linguistic analysis of a poetic text are taken into consideration. Linguistic analysis of a poetic text is carried out using language search problems that help students apply the linguistic knowledge gained in the classroom and understand the functions of various linguistic phenomena in the text. Linguistic search tasks are compiled in accordance with the topic of the Russian language lesson and are based on the achievements of cognitive linguistics. Linguistic semantics directs students' attention to the lexical meaning of unfamiliar words, which they define with the help of context; it helps to understand the influence of individual words on the expressiveness of poetic language and the meaning of the entire text. Functional linguistics reveals the role of certain linguistic units in a literary text. Communicative linguistics allows to build a speech utterance or written text with a certain set of linguistic units, depending on the speech situation. Systemic linguistics helps students to understand the level structure of the language, to understand the connections between language units. Implementation of the cognitive approach in teaching serves the development of linguistic consciousness, i.e. promotes conscious use of language and speech, helps to reflect one's own activity. As a result of such training, the language knowledge of students is deepened, they can apply it in a new situation, which indicates development of their creative potential.

Key words: cognitive linguistics; cognitive approach to teaching; cognitive competence; cognitive abilities; linguistic consciousness; linguistic thinking; linguistic analysis of a literary text.

Введение

Когнитивный подход в обучении русскому языку для школы базируется **на принципах** сознательности и активности, развивающего и воспитывающего обучения, систематичности и последовательности, взаимосвязи теории с практикой. Принцип сознательности недаром назван первым, потому что именно сознательность в обучении ведет к пониманию сути языковых явлений, их взаимосвязи в системе языка, функционирования в речи, а конкретно в собственном высказывании и в тексте.

Одним из первых методистов, говоривших о необходимости активизировать самостоятельную деятельность учащихся, совместив обучение, воспитание и развитие, был русский ученый Федор Иванович Буслаев. В 1844 году Ф. И. Буслаев издал сочинение «О преподавании отечественного языка» в двух томах, в котором он описывал свое видение обучения — «методу» преподавания родного языка. Ф. И. Буслаев создал полноценную методическую систему преподавания родного языка, и идеи этого труда актуальны до сих пор. Методист считал, что преподавание должно строиться на постоянной практике (на упражнениях), тексты следует брать из лучших образцов классической литературы, а сам процесс обучения должен привести к осознанному применению правил грамматики. Ученик, по мнению ученого, еще до школы обладает грамматическими умениями, а задача школы — привести его знания в систему, научить их осознавать и в нужный момент пользоваться ими. Приобретя лингвистические знания и умения, он должен «потом уже возвыситься» до осознания форм и законов языка [Буслаев 2019: 35–39].

Многие педагоги и после Ф. И. Буслаева также говорили о ключевой роли языка в познании мира, ведь именно язык дает детям первые представления об окружающей действительности и лежит в основе обучения всем остальным предметам. Осмысление самих явлений языка и особенностей их функционирования в тексте развивает лингвистическое мышление учащихся, формирует свой взгляд на мир через язык (лингвистическое мировоззрение), а приобщение к языковым знаниям и овладение языковыми умениями постепенно становится частью сознания учащихся. Об этом рассуждали в своих научных трудах К. Д. Ушинский, М. Т. Баранов и современные ученые-методисты: Н. М. Шанский, Л. А. Тростенцова, А. Д. Дейкина, Т. В. Напольнова, Э. В. Криворотова, О. Е. Дроздова и др.

Принципы, цели и задачи когнитивного обучения русскому языку

Сознательность, активность и развитие — основные «киты» когнитивного обучения, на которых должна строиться вся методическая система русского языка.

Принципы, на которых базируется когнитивный подход, диктуют и цели обучения русскому языку. И одной из первых целей должно стать ***формирование языкового сознания как части лингвистического мировоззрения***. М. Т. Баранов, автор учебников по русскому языку для школы и вуза, подчеркивал важность формирования у школьников лингвистического мировоззрения, т. е. взгляда на «язык как объективную часть мира …коммуникативную систему» [Методика 2001: 23]

Сейчас это не указывается во ФГОС и ПООП, но многие ученые-методисты продолжают традицию, заложенную в трудах Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского и М. Т. Баранова, расширяя понятие «лингвистическое мировоззрение» с разных сторон: аксиологической, подразумевающей формирование ценностного отношения к языку и речи (А. Д. Дейкина), развитие языковой личности в процессе обучения (Н. М. Шанский), активизация познавательной активности учащихся в процессе обучения русскому языку (Т. В. Напольнова), развитие лингвистического мышления (Э. В. Криворотова), русский язык как метапредмет, средство познания мира (О. Е. Дроздова).

Рассмотрим связь когнитивного подхода в обучении русскому языку в школе с современными тенденциями в лингвистике. Когнитивная лингвистика ставит на первый план человеческое познание, изучает механизмы его осуществления через когнитивные способности: умение работать с языковой информацией (воспринимать, запоминать, пользоваться ею в нужный момент), помогает устанавливать связи (причинно-следственные, исторические и другие) между языковыми процессами, осуществляет ментальные операции с языковыми конструкциями, помогает осуществлять анализ и сравнение концептов — языковые, культурные (этнокультурные), ментальные представления людей об окружающей действительности, изучает механизмы восприятия и порождения устной и письменной речи, описывает правила языковой логики, порождение языковой интуиции, догадки, характеризует процесс погружения в другой язык (на всех этапах его изучения) и т. п.

Следовательно, с точки зрения когнитивной лингвистики, **цели** обучения должны быть другими в отличие от ФГОС и программ, которые ориентируются на ФГОС:

- формирование языкового сознания и метаязыкового сознания: что включает в себя «взгляд на мир через язык» [Дроздова 2019: 6], отражение внеязыковой действительности в ментальных языковых образованиях, постижение частных языков различных наук (литературы, истории, биологии и др.), рассмотрение языка через призму определенной этнокультуры;
- развитие лингвистического и критического мышления, ставящее во главу угла осознанное владение языком и речью, что в свою очередь требует развития всех когнитивных способностей человека: логики, воображения, памяти, креативности, мыслительных и коммуникативных умений;
- воспитание средствами языка (гражданско-патриотическое, эстетическое, духовно-нравственное, экологическое и др.) особенно важно для воспитания любви к своей стране, своему народу, своему языку, чтобы не только сформировать полноценную языковую личность, но «получить» на выходе из школы настоящего Человека, способного и мыслить, и сопереживать. Эмоциональный и социальный интеллект также важен, как и другие виды интеллекта (в психологии их выделяют от 8 до 10 видов).

Все три цели возможно реализовывать лишь в том случае, если на первом месте в обучении будет стоять ценностное отношение к языку, — это, по А.Д. Дейкиной, — «мысль о языке как духовной культуре»[Дейкина 2019: 49]. Воспитание духовно-нравственное, эстетическое и эмоциональное способствует «активному овладению и владению языком, осознанию роли языка для личностного развития, выработке и поддержанию норм в использовании языка в речевой коммуникации его но-

сителей, потребности в совершенствовании личностью своей языковой компетентности и целесообразной речевой активности» [Дейкина 2019 :30].Бережное отношение к родному языку, понимание языка в контексте русской культуры как его неотъемлемой части, осознание богатства и красоты средств языка, силы слова и способности правильно пользоваться языковыми и речевыми возможностями следует формировать с начальной школы и развивать в средних и старших классах.

Методы и приемы когнитивного обучения. Понятие когнитивной компетенции в школьном образовании

Основными **методами и приёмами** когнитивного направления в обучении русскому языку могут служить *развивающие, проблемные и коммуникативные*. Развивающее обучение базируется на проблемном, поэтому основными методами будут проблемный вопрос, создание проблемной ситуации, решение поисковых (познавательных) задач, исследовательский метод (активного поиска), эвристическая беседа, среди коммуникативных — решение речемыслительных задач (термин Е. И. Пассова), конструирование (реконструирование) диалога, высказывания, дискурса, письменного первичного и вторичного текста.

В программах по русскому языку и во ФГОС развитие определенных качеств личности в процессе обучения неразрывно связано с овладением различными компетенциями: ***языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой.*** Овладение данными компетенциями должно обеспечивать и развитие языковых, лингвистических, коммуникативных и культуроведческих умений [Программа 2020].

Сравним школьное образование в Германии, где «для учебного плана каждого образовательного учреждения разрабатываются следующие ***компетенции деятельности*** — handlungskompetenz (готовность, способность решать задачи, оценивать результаты), personalkompetenz — ***личностные компетенции*** (готовность, способность оценивать пути развития в различных областях жизнедеятельности), ***когнитивные компетенции*** — sachkompetenz (способность думать и действовать эффективным способом, развивая познавательные, функциональные компетенции) и ***социальные компетенции*** — soziaekompetenz (способность действовать нравственно, ответственно, развитие «я» — концепции)» [Потанина 2011]. Как видим, в учебных программах Германии обязательно присутствует когнитивная компетенция.

Рассмотрим понятие **когнитивной компетенции** в школьном образовании России.

Когнитивной компетенции во ФГОС нет, однако есть *познавательные УУД*, которые подразумевают формирование и развитие общепредметных умений, связанных с умением ставить и достигать свои цели, осознавать свои действия (их последовательность и результат), выражать свои мысли устно или письменно, систематизировать полученные знания, умения читать и понимать прочитанное, трансформировать вычлененную из текста информацию в соответствии с заданием, выдвигать гипотезу, строить доказательство, делать выводы и т. п. Также в научных трудах современных ученых РФ описывается познавательная и учебно-познавательная компетенция (Т. В. Иванова, И.А. Зимняя, В. Л. Кошелева, А. А. Пинский, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, Т. В. Шамардина).

Однако с нашей точки зрения, понятие *когнитивная компетенция* шире, поскольку включает не только процесс познания, но и процесс осознания полученных знаний, восприятие, осмысление, хранение и переработку информации, активную мыслительную деятельность, направленную на поиск оптимального решения, рефлексию собственной и чужой деятельности. Остановимся на следующем определении: «Когнитивная компетенция — это способность (готовность) к осуществлению различных видов познавательной деятельности и решению разнообразных житейских и профессиональных проблем на основе саморазвития, оценки своих знаний и возможностей их применения. Таким образом, когнитивная компетенция, являясь продуктом обучения студента, представляет следствие его развития и саморазвития» [Пантелеева 2015: 1447].

На основе данного определения можно выделить следующие когнитивные умения:

- добывать знания, пополнять их;
- осознанно применять знания, пользоваться сформированными умениями в нужной ситуации;
- планировать дальнейшие шаги (действия), обдумывать гипотезы;
- наблюдать, делать выводы, принимать решения;
- создавать и менять алгоритм действий;
- оценивать результат своей деятельности.

Перечисленные когнитивные умения развиваются в результате применения когнитивного обучения в процессе учебной деятельности.

Сущность когнитивного подхода в обучении — обеспечить понимание, как и для чего используются в речи языковые единицы, развить осознанное отношение к языку. Обращаясь к поэтическому тексту на уроке русского языка, учитель предлагает не только прочитать текст и сделать его анализ, но и выявить языковые единицы, осознать их взаимосвязь, функции, роль в построении «ткани произведения».

Реализация когнитивного подхода на уроках русского языка через обращение к художественному тексту

Рассмотрим направления когнитивного подхода, связанные с предъявлением художественного текста в качестве дидактического материала на уроке.

Когнитивный подход в обучении можно разделить на следующие направления: семантический, функциональный, коммуникативный, системный [Дейкина 2019: 104].

Семантико-когнитивное направление «от языка к смыслу» можно положить в основу анализа художественного текста. Разные методы: метод компонентного анализа лексического значения, анализ лексико-семантических единиц, который может быть положен в основу познания фрейма, описательный, сопоставительный, сравнительный методы — возможно использовать как при анализе лексики / лексической сочетаемости слов художественного текста, так и при выявлении основных концептов текста.

Если рассматривать *когнитивно-функциональное* направление в лингвистике, представителями которого являются Т. Б. Алисова, Ф. Брюно, Е. С. Кубрякова, И. И. Мещанинов и др., то функционирование языковых единиц в тексте нужно связать с объектами внеязыковой действительности, их ментальными репрезентациями в тексте и общекультурными концептами, отражающими языковую картину мира.

В рамках *функционально-коммуникативного* направления уместно говорить о тексте как речевом произведении, об особенностях вовлечения языковых знаний в речевую деятельность, об отборе соответствующих средств языка для составления собственного высказывания или текста.

Системная лингвистика (системология по Г. П. Мельникову) обязана своим появлением Ф. де Соссюру, рассматривающему язык как уровневую систему. Также различные взаимосвязи между языковыми единицами как элементами языковой системы описывались в трудах Р. Якобсона, Г. П. Мельникова, М. А. К. Халлидея и др. В художественном тексте все уровни языка взаимосвязаны, и легче всего построить такие лингвистические задания, которые помогут учащимся осознать их роль в создании «ткани» произведения.

Теоретические положения каждого направления по-разному реализуются в практике преподавания русского языка. Учитывая специфику нашего исследования, рассмотрим пример работы с поэтическим текстом на уроке русского языка — конспект урока по русскому языку на тему: Заглавие. Основная мысль текста. *Урок усвоения новых знаний* 5, 6 класс (в зависимости от УМК)

Цели урока: познакомить с понятиями «тема» и основная мысль (или идея) текста; научить определять тему и основную мысль текста, разводить их; развивать умение озаглавливать текст, развивать коммуникативные умения учащихся. Способствовать развитию лингвистического мышления и когнитивных способно-

Планируемые образовательные результаты:

	Виды универсальных учебных действий
Личностные	• стремление создавать собственное монологическое высказывание, соблюдать в процессе его создания основные нормы русского литературного языка и правописания. • формирование уважительного отношения к культуре, языку, людям. • развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия: восприятие текста как произведения искусства, потребность в самовыражении через слово. • стремление к личностному развитию: приобретать новые знания, умения, совершенствовать имеющиеся.
Метапредметные	• *познавательные:* • смысловое чтение: пользоваться изучающим видом чтения, извлекать информацию из текста, осуществлять анализ; • умение устанавливать аналогии, классифицировать и делать выводы; • осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; • выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; • рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; • *регулятивные:* • определение степени успешности своей работы и работы других (самоконтроль, взаимооценка); • *коммуникативные:* • оформление своих мыслей в устной и письменной форме; • построение монологического высказывания и обоснование своей точки зрения.
Предметные	• развитие устной и письменной речи учащихся: отвечать на вопросы, строить собственное связное монологическое высказывание. • освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умений, специфических для данной предметной области: • знать и уметь различать тему и основную мысль произведения; озаглавливать текст, осознавать значение заглавия для дальнейшего понимания смысла текста; • уметь выразительно читать, анализировать текст. • обогащение активного и потенциального словарного запаса, расширение объёма используемых в речи грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения. • развитие понимания коммуникативно-эстетических возможностей лексической синонимии и использование их в собственной речи.

стей учащихся: памяти, мышления, воображения, речи.Воспитать интерес к русской поэзии, к родному языку;

Технологии: проблемного обучения, диалогового взаимодействия, личностно ориентированного обучения.

Методы обучения: творческий (рассуждение о текстах с составлением собственного высказывания, решение проблемных задач), эвристическая беседа, построенная с помощью проблемных вопросов, исследовательский (самостоятельный поиск ответа на поисковые задачи).

Виды учебной деятельности на уроке:

✓ выразительное чтение стихотворений, выражение личного отношения к прочитанному в процессе чтения (эмоциональная окраска, интонирование, ритм чтения), поиск незнакомых слов и определение их значения, устные и письменные

ответы на вопросы, участие в коллективном диалоге;

✓ характеристика лирических героев, их нравственная оценка,

✓ умение давать трактовку произведению, ориентируясь на прочитанное, основную мысль автора.

Ход урока

Мотивация учащихся. Сегодня мы с вами, дети, познакомимся с одним из стихотворений Н. Гумилева — «Капитаны».

Для начала расскажу немного о самом поэте.

Николай Степанович Гумилев (1886–1921) был ярким представителем литературы Серебряного века, его творчество можно назвать особенным. В его стихах много запоминающихся и загадочных образов. Основными темами стихов Н. Гумилева были любовь, искусство, жизнь и смерть. Кроме того, в его творчестве встречаются и «географические» стихи, например, про Африку, где он неоднократно бывал. У него практически невозможно найти стихи на политические темы. Это кажется странным, т. к. он был добровольцем и участником Первой мировой войны. Состоял в браке с известной поэтессой — Анной Ахматовой. У них был сын — Лев, но в 1914 году супруги развелись. Поездки за границу, арест и война не помешали Николаю Степановичу Гумилеву написать множество стихов и пьес, которые и по сей день остаются актуальными и будоражат умы читателей.

На доске записано ***новое понятие***: Серебряный век — название периода в русской литературе конца XIX — начала XX века.

Учитель выразительно читает вслух отрывок из стихотворения «Капитаны» Н. Гумилева.

На полярных морях и на южных,
По изгибам зеленых зыбей,
Меж базальтовых скал и жемчужных
Шелестят паруса кораблей.
Быстрокрылых ведут капитаны,
Открыватели новых земель,
Для кого не страшны ураганы,
Кто изведал мальстремы и мель,
Чья не пылью затерянных хартий, —
Солью моря пропитана грудь,
Кто иглой на разорванной карте
Отмечает свой дерзостный путь

Актуализация знаний. Постановка целей урока

Что такое тема текста? Основная мысль? На примере данного отрывка покажите разницу между темой / основной мыслью = идеей. Тема: романтика путешествий. Идея: жизнь — бурное море, в котором нужно быть «дерзким» капитаном с «уверенным взглядом». Задание учащимся: чему будет посвящен сегодняшний урок?

Первичная проверка понимания.

Форма работы: коллективная, устная. **Вид работы:** ***решение лингвистических поисковых задач.***

К данному тексту мы составили языковые задания, которые иллюстрируют разные направления в лингвистике.

Лингвистическая семантика помогает учащимся определить лексическое значение слов, увидеть возможные вариации их значения в зависимости от контекста, осознать влияние отдельных слов на смысл всего текста. Покажем это на следующем примере: **задача 1.** Объясните значение слов: «мальстремы», «хартия», «дерзостный». Подберите к данным словам синонимы, сравните подобранные вами синонимы с авторскими. Почему поэт подобрал именно эти слова для описания мореплавателей?

Функциональная лингвистика раскрывает роль определенных языковых единиц в тексте. На примере того же стихотворения можно раскрыть функции имен прилагательных в речи (при описании пейзажа) **Задача 2.** Какие прилагательные помогают поэту нарисовать окружающий пейзаж? Выпишите их. Подберите 2–3 прилагательных к слову «море». Сделайте вывод: для чего используются прилагательные в тексте?

Коммуникативная лингвистика исследует различия в функционировании языкового явления в разных коммуникативных ситуациях; покажем, как в зависимости от цели коммуникативного высказывания меняются и предложения по цели высказывания. **Задача 3.** Представьте, что вы видите перед собой отважных капитанов. Обратитесь к ним с призывом к отплытию. Какие слова помогут вам в этом? Какие предложения по цели высказывания и по интонации вы используете?

Первичное усвоение новых знаний.

Прочитайте отрывок из стихотворения в прозе И. С. Тургенева «Куропатки». Объясните на примере данного отрывка тему текста. Отражает заголовок тему или главную мыль текста? *(Для желающих, творческое здание: продолжите текст так, чтобы в нем появилась новая мысль, например, о взаимовыручке птиц. Предложите свой заголовок с учетом изменения текста). **Форма работы:** коллективная, устная.

«Целая семейка молодых куропаток — штук двадцать — столпилась в густом жнивье. Они жмутся друг к дружке, роются в рыхлой земле, счастливы. Вдруг их вспугивает собака — они дружно, разом взлетают; раздается выстрел — и одна из куропаток, с подбитым крылом, вся израненная, падает — и, с трудом волоча лапки, забивается в куст полыни».

Проблемное усвоение новых знаний

Форма работы: индивидуальная (текст на доске или на партах) письменная. ***Вид работы: решение лингвистических поисковых задач,*** составленных в соответствии с темой урока и направлениями когнитивной лингвистики. ***Системная лингвистика*** поможет учащимся осознать внутрипредметные связи единиц языка и межпредметные связи, т. е. связь языка с другими науками. Проиллюстрируем это в следующей задаче.

Задача 1. Прочитайте выразительно следующее стихотворение. Попробуйте определить его название или предложить свое. Определите тему и основную мысль в следующем тексте:

Звёзды меркнут и гаснут. ***В огне облака.***
Белый пар по лугам расстилается.
По зеркальной воде, по ***кудрям лозняка***
От зари алый свет разливается.
Дремлет чуткий камыш. Тишь — безлюдье вокруг.
Чуть приметна тропинка росистая.
Куст заденешь плечом — на лицо тебе вдруг
С листьев брызнет роса серебристая.
Потянул ветерок, воду морщит-рябит.
Пронеслись утки с шумом и скрылися.
Далеко-далеко колокольчик звенит.
Рыбаки в шалаше пробудилися,
Сняли сети с шестов, вёсла к лодкам несут…
А восток всё горит-разгорается.
Птички солнышка ждут, птички песни поют,
И стоит себе лес, улыбается.
Вот и солнце встаёт, из-за пашен блестит,
За морями ночлег свой покинуло,
На поля, на луга, на ***макушки ракит***
Золотыми потоками хлынуло.
Едет пахарь с сохой, едет — песню поёт;
По плечу молодцу всё тяжёлое…
Не боли ты, душа! отдохни от забот!
Здравствуй, солнце да утро весёлое!

И.С. Никитин.

Задача 2. (***Лингвистическая семантика)***. Объясните значения слов в тексте: «пашня», «ракиты», «пахарь», «соха». Как называются такие слова? Ко всем ли из них можно современные синонимы? Что помогают описать эти слова?

Задача 3. (***Функциональная лингвистика).*** Обратите внимание на выделенные слова. Какое языковое средство выразительности использует поэт? Допишите свои слова, составив словосочетания со словами: …+ облака; кудри +…; макушки +…(**коммуникативная лингвистика**) Можно ли включить полученные словосочетания в предложения и составить текст? Запишите текст, озаглавьте его.

Первичное закрепление.

Давайте заполним таблицу по итогам наших наблюдений.

Форма работы: коллективная, письменная.

Автор, название	Тема стихотворения	Основная мысль (идея) стихотворения
1.		

Рефлексия.Поведение итогов урока.

Какую тему мы сегодня с вами изучали? Какой вид работы вам показался легким / интересным? С какими трудностями вы столкнулись? Что осталось непонятным?

Домашнее задание. Определите тему и основную мысль в следующих произведениях: «Я пришел к тебе с приветом…» (А. А. Фет), «Анчар» (А. С. Пушкин).

Выводы к уроку: когнитивный подход на данном уроке реализуется с помощью построения поисковых (проблемных) задач на языковом материале, которые направлены на лингвисти-

ческий анализ текста. В ходе урока развиваются разные компетенции: языковая, лингвистическая, коммуникативная и когнитивная.

Поскольку обучение всегда опирается на овладение не только определенными знаниями, но и умениями, мы выявили следующие ***текстовые когнитивные умения:***

• воспринимать, обрабатывать, запоминать и воспроизводить в определенный момент нужную информацию из текста;

• генерировать в своем *воображении* идеи, моделировать — создавать и трансформировать образы, слова, фразы, тексты, менять свои представления, преобразуя окружающую действительность;

• выявлять смысл в слове, предложении, тексте, определять причинно-следственные связи между разными явлениями, строить рассуждение на основе тезиса, выдвигать гипотезу, подбирать необходимые для аргументации собственной позиции языковые факты в исходном тексте и др.;

• реконструировать текст (переделывать исходный текст и создавать свой вторичный текст на его основе), сравнивать тексты разных стилей и т. п.;

• строить собственное высказывание, связанное с интерпретацией текста, оценкой героев (событий) текста и т. п.;

• решать проблемные задания, поисковые лингвистические задачи, направленные на осмысление разнообразных языковых явлений, понимать их функции в тексте;

• составлять устное / письменное высказывание (ответ) на лингвистическую тему, осмысленно употреблять слова и выражения в собственной речи, владеть языковыми средствами выразительности и т. д.

Выводы

Таким образом, поэтический текст используется в качестве средства познания языка и функций его единиц в речи; на его основе рассматриваются различные языковые единицы и их функции в произведении, осуществляется приобщение к русской культуре. Анализ, редактирование и конструирование текста помогают учащимся овладеть различными видами речевой деятельности.

Поисковые лингвистические задачи дают учителю возможность совместить процесс актуализации знаний с объяснением нового материала, а учащимся помогают осваивать приемы логического мышления, способствуют развитию их устной и письменной речи, активизируют самостоятельность учащихся в освоении языковых явлений.

Следовательно, реализация когнитивного подхода в обучении позволяет учащимся осознать, как пользоваться имеющимися языковыми знаниями и применять их в новой, измененной ситуации, учит рефлексии собственной деятельности, развивает творческие способности.

ИСТОЧНИКИ:

Методика 2001 — Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 368 с.

Программа 2020 — Программа курса «Русский язык». 5–9 классы / авт.-сост. Л.В. Кибирева. — 3-е изд. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2020. 80 с. (ФГОС. Инновационная школа).

Русский язык 2015 — Русский язык. 5 класс. Учебник для общеобразоват.организаций. В 2 ч. Ч.1. / [М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; науч.ред. Н.М. Шанский]. М.: Просвещение, 2015. 192 с.

ЛИТЕРАТУРА

Буслаев 2019 — Буслаев Ф.И. О *преподавании отечественного языка*. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 266 с.

Дейкина 2019 — Дейкина А.Д. *Аксиологическая методика преподавания русского языка*. Москва: МПГУ, 2019. 210 с.

Дроздова 2019 — Дроздова О.Е. Аксиологический подход как источник метапредметного обучения русскому языку. *Русский язык в школе*. 2019, (1): 3-9.

Пантелеева 2015 — Пантелеева З.В. Технология измерения уровней сформированности когнитивных и профессиональных компетенций студента по дисциплине «Экономика организации». *Молодой ученый*. 2015, (11 (91)): 1446-1450. URL: https://moluch.ru/archive/91/19310/ (дата обращения: 10.06.2020).

Потанина 2011 — Потанина О.В. *Формирование когнитивной компетенции слушателей подготовительных курсов вузов*. Автореферат дис.на соискание ученой степ. канд. пед.наук. Ульяновск, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Т. Ульянова, 2011.

REFERENCES

Буслаев 2019 — Buslaev F.I. *On teaching the Russian language*. Moscow, Yurait Publ., 2019. 266 p. (in Russian).

Дейкина 2019 — Deikina A.D. *Axiological methods of teaching the Russian language*. Moscow, MPGU Publ., 2019. 210 p. (in Russian).

Дроздова 2019 — Drozdova O.E. Axiological approach as a source of meta-subject teaching of the Russian language. *Russkii iazyk v shkole*. 2019, (1): 3-9. (in Russian).

Пантелеева 2015 — Panteleeva Z.V. Technology for measuring the levels of formation of cognitive and professional competencies of a student in the discipline "Economics of organization". *Molodoi uchenyi*. 2015, (11 (91)): 1446-1450. URL: https://moluch.ru/archive/91/19310/ (accessed: 10.06.2020).

Potanina O.V. (2011) *Formation of cognitive competence of students of preparatory courses of universities*. Extended abstract of candidate's thesis, Pedagogical. Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk, 2011. (in Russian)

[хроники]

Алексей Варламов встретился с преподавателями РКИ

Известный российский писатель и публицист, исследователь истории русской литературы XX века, ректор Литературного института, член жюри литературной премии «Ясная Поляна», вице-президент РОПРЯЛ, профессор Алексей Николаевич Варламов провел 23 апреля творческую встречу в Санкт-Петербурге в РГПУ им. А.И. Герцена.

Встреча состоялась в Зимнем саду Фундаментальной библиотеки имени императрицы Марии Федоровны Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Событие состоялось в рамках международной научно-практической конференции «Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории», проводимой Институтом русского языка как иностранного данного университета.

На встрече Алексей Николаевич Варламов рассказал о чертах современной литературной ситуации в России, о творческой свободе автора, о преемственности литературной традиции, о поколении молодых писателей, которые обучаются в Литературном институте, о своем интересе к жанру писательской биографии. Гость встречи поделился воспоминаниями о своей студенческой юности на отделении РКИ Московского государственного университета, рассказал о первых пробах и ошибках на ниве преподавания русского языка как иностранного, о возможностях использования текстов литературных произведений в преподавании русского языка.

Органичным продолжением творческой встречи стала презентация нового учебного пособия по чтению для иностранных учащихся «Круговорот», содержащего адаптированные тексты и системы упражнений по работе с ними. В пособие вошли тексты современных российских писателей: Игоря Гамазина, Дмитрия Ермакова, Сергея Протасова, Евгения Шкловского, Евгения Чеширко, Алексея Варламова, Захара Прилепина, Наринэ Абгарян. Пособие увидело свет в этом году в издательстве «Русский язык. Курсы». От имени авторского коллектива новинку представила доцент Института русского языка и культуры Московского государственного университета Наталья Вадимовна Варламова, которая поделилась с коллегами методическими находками и наблюдениями.

Книга вызвала живой интерес участников встречи. Обсуждение вопросов и тем, озвученных на встрече с А.Н. Варламовым и Н.В. Варламовой, продолжилось и после официального окончания творческой встречи.

Мероприятие проходило в очно-дистанционном формате и сопровождалось трансляцией на проекте Good Russian. С полной видеозаписью трансляции можно ознакомиться по ссылке: https://youtu.be/uUc5zr2C7KU

З. Ф. Юсупова

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-98-104

ОСНОВЫ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ЛИНГВИСТИКЕ В ИХ ОТНОШЕНИИ К ПРЕПОДАВАНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СОДЕРЖАНИЕ ПРОБЛЕМНОГО СЕМИНАРА ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ

ZULFIIA F. IUSUPOVA

FUNDAMENTALS OF FUNCTIONAL-SEMANTIC DIRECTION IN LINGUISTICS IN THEIR RELATION TO TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS THE CONTENT OF A PROBLEMATIC SEMINAR FOR MASTER'S DEGREE STUDENTS

Зульфия Фирдинатовна Юсупова

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой русского языка и методики его преподавания
► Usupova.z.f@mail.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Казань, ул. Кремлевская, д. 18

Zulfiia F. Iusupova

Kazan (Volga Region) Federal University

Kazan, Kremlevskaya str., 18

Статья посвящена рассмотрению основ функционально-семантического направления в изучении языка и возможностей использования его положений в методике преподавания русского языка в школе и вузе. В соответствии с разработанной автором статьи программой одноименного курса лекций для магистрантов внедрен в практику обучения проблемный семинар, ориентированный на совершенствование лингвистической и коммуникативной компетенции учащихся и повышение уровня их научно-исследовательской подготовки. Автором разработана методика организации проблемного семинара для магистрантов 1 курса по направлению «Преподавание русского языка и литературы в средней и высшей школе». Материалом исследования послужили труды по функциональной грамматике русского языка, а также исследования по функционально-семантическому подходу в лингвометодике. В статье в качестве реализации выдвигаемых положений представлена система методических рекомендаций для изучения частей речи в функционально-семантическом аспекте в 5–7 классах школы.

Ключевые слова: русский язык; лингвометодика; функционально-семантический подход; именные части речи; проблемный семинар; магистратура.

The article is devoted to the foundations of the functional semantic direction in the study of language and the possibilities of using its theses in the methodology of Russian language teaching at high school and the university. In accordance with the program of the eponymous course of lectures for master's degree students, developed by the author of the article, a problematic seminar aimed at improving the linguistic and communicative competence of students and increasing the level of their research training was introduced into the teaching practice. The author has developed a methodology for organizing a problematic seminar for the first-year master's degree students of the "Teaching Russian Language and Literature in High School and Universities" program. The material of the research was the works on the functional grammar of the Russian language, as well as research on the functional semantic approach in linguistic methods. As the implementation of the proposed theses, the article presents a system of guidelines for the study of parts of speech in the functional and semantic aspect for the 5-7th grades of high school.

Key words: Russian language; linguistic methodology; functional-semantic approach; nominal parts of speech; problem seminar; master's degree students.

Введение

В последние годы в российских вузах наблюдается особое внимание к развитию и совершенствованию магистерских программ, в том числе программ по педагогическому образованию. Актуальность проблемы обусловлена необходимостью повышения качества языковой подготовки магистрантов, усиления практикоориентированного характера и развития их научно-исследовательских компетенций [Воителева 2006; Игнатович 2020; Шакирова 2008; Замалетдинов 2019]. У магистрантов направления «Педагогическое образование» должны быть сформированы такие компетенции, как например, «УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций, на основе системного подхода вырабатывать стратегию действий»; «ОПК-2 Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации»; «ОПК-8 Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований» и др. Это ставит перед преподавателями новые задачи: следует пересмотреть содержание изучаемых курсов в рамках учебного плана, формы организации и проведения занятий и научной деятельности магистрантов. Новизна решения проблемы заключается в разработке теоретико-методологических положений преподавания профильных дисциплин с учётом актуальных исследований в лингвистике, в частности функциональной грамматики как грамматики, ориентированной на описание закономерностей и правил функционирования грамматических единиц, участвующих в передаче содержания высказывания. В определении А. В. Бондарко, следующего за положениями Л. В. Щербы об активной грамматике, такая грамматика должна исходить из семантической стороны языковых явлений и ставить вопрос о том, «как выражается та или иная мысль» [9]. Функционально-семантический подход к материалу изучения требует применения новаторских дидактических материалов.

Цель статьи — разработать методические рекомендации по внедрению функционально-семантического подхода при изучении именных частей речи в школьном курсе морфологии, подготовить и описать содержание и методические установки проблемного семинара по функционально-семантическому подходу в обучении русскому языку в рамках практических занятий.

Состояние изучения вопроса

В учебном плане магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование «Преподавание русского языка и литературы в средней и высшей школе» есть дисциплина «Функционально-семантический подход в обучении русскому языку в школе» (разработчик зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания КФУ З. Ф. Юсупова), направленная на овладение методикой внедрения этого подхода в практику обучения русскому языку. В рамках лекционных занятий магистранты получают представление о становлении функционально-семантического подхода в отечественной лингвометодике, о степени разработанности и реализации его в практике преподавания русского языка, отражении в учебниках и учебных пособиях [Шакирова 1999; Юсупова 2016; Нуруллина 2018; Русский 2014; Русский 2015]. В частности функционально-семантический подход изучения морфологии позволяет раскрыть предназначение той или иной части речи, распознавать функциональные признаки слов в разных ситуациях общения. Для успешного усвоения материалов курса «Функционально-семантический подход в обучении русскому языку в школе» организовывались проблемные семинары, на которых магистранты обсуждали теоретические и практические вопросы, связанные с темой семинара. Под проблемным семинаром мы понимаем такое занятие, в котором происходит обсуждение небольшой группой участников подготовленных ими научных докладов, сообщений, проводимое под руководством преподавателя. Проведение занятий в формате проблемного семинара обусловлено спецификой обучения в магистратуре, необходимостью активизации мышления обучающихся, развития самостоятельности в творческой выработке методических решений, повышения мотивации, развития навыков взаимодействия друг с другом. Кроме того, проведение семинара сопровождает большая подготовительная работа со стороны магистрантов: проведение эксперимента, опроса или анкетирования, письменной

работы среди школьников; изучение педагогических и методических ситуаций и задач; методический обзор литературы по теме семинара; предложение решений, методических рекомендаций по изучению того или иного материала на основе функционально-семантического подхода, подбор и разработка дидактического материала и др.

Приведем материалы одного из проблемных семинаров.

Тема семинара: Функционально-семантический подход в изучении морфологии.

Цель семинара — обсуждение магистрантами особенностей функционально-семантического подхода и условий его реализации в обучении русскому языку при изучении морфологии (именных частей речи). **Постановка проблемы**. Поиск дидактического материала и разработка методики изучения морфологии в школе на основе функционально-семантического подхода

Задачи семинара:

- осмысление содержания понятий «функциональный», «функционально-семантический», «текстообразующая функция»;
- рассмотрение потенциала морфологии с точки зрения функциональных признаков частей речи;
- анализ учебников русского языка с точки зрения реализации в них функционально-семантического подхода в изучении языковых явлений;
- проектирование методики изучения частей речи с точки зрения функционально-семантического подхода на основе самостоятельно подобранного дидактического материала.

Подготовка к семинару:

1. Анализ научной литературы, посвященной функциональной грамматике, функционально-семантическому подходу.

2. Анализ учебной литературы с точки зрения реализации функционально-семантического подхода при изучении морфологии в 5–7 классах.

3. Самостоятельный подбор дидактического материала по изучению имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений на основе функционально-семантического подхода.

4. Разработка и обсуждение методической модели изучения морфологии с учетом функциональных признаков частей речи.

Для успешного обсуждения поставленной проблемы магистранты проводят большую подготовительную работу. На данном этапе преподаватель консультирует магистрантов, рекомендует литературу для самостоятельного изучения.

На первом проблемном семинаре были обсуждены вопросы отличия традиционной грамматики от грамматики функциональной. Прорабатывались исходные положения «Функциональной грамматики» А. В. Бондарко. На основании исследований А. В. Бондарко особое внимание было обращено на такое важное её качество, как направление толкования языковых единиц не только от средств к функциям» но и «от функций к средствам» [Бондарко 2000: 5]. Основным принципом построения функциональной грамматики, по мнению А. В. Бондарко, является описание системы функционально-семантических категорий и полей в данном языке. Теоретическое обоснование функциональная грамматика, с небольшими различиями, получила, кроме работ А. В. Бондарко, в трудах Г. А. Золотовой, В. Г. Гака, М. А. Шелякина и др.

В методике преподавания указания о функционально-семантическом подходе при изучении русского языка в школе находим в исследованиях А. Ю. Купаловой, Л. И. Величко, Н. А. Ипполитовой, А. Д. Дейкиной, А. Ю.Устинова, Е. И. Никитиной, Т. М. Пахновой, О. В. Алексеевой, Л. З. Шакировой, К. З. Закирьянова и др. Ученые отмечают важность перехода от описательно-грамматического к функционально-семантическому подходу в изучении единиц языка, необходимость формирования у школьников понимания и представления о функциях лексических и грамматических единиц в зависимости от стиля и типа речи, ситуации общения [Дейкина 2009; Алексеева 2010; Устинов 2016] . В соответствии с данным подходом представляется возможным проследить употребление существительных, местоимений или глаголов в речи, поэтому рекомендуется изучать части речи в аспекте текстового функционирования, который

помогает обеспечить выработку умений и навыков пользования ими в устной и письменной коммуникации. Например, Л. З. Шакирова отмечает, что в методике сформировался «функционально-семантический принцип, в соответствии с которым учащиеся должны овладевать языковыми средствами как способами выражения того или иного содержания, смысла» [Шакирова 2003: 19]. В результате анализа научных статей и обсуждения, магистранты приходят к выводу, что идея обучения языковым единицам в условиях их функционирования хотя и декларируется в методических работах, однако в учебниках русского языка пока не находит достаточной реализации. Так, при подаче материалов об именных частях речи, глаголах, причастиях и деепричастиях недостаточно фиксировать внимание только на их лексико-грамматических признаках. Также важно проиллюстрировать на материале разных текстов закономерности их употребления в зависимости от стиля, типа, жанра речи. Для знакомства учащихся с функциями той или иной части речи необходимо подобрать необходимый дидактический материал. Магистранты на самостоятельно подобранных текстах предпринимают попытку показать, как может быть организована работа по наблюдению и изучению функциональных признаков существительных, местоимений или прилагательных. Приведем примеры некоторых дидактических материалов, которые были проанализированы и обсуждены на занятии.

1. Прочитайте текст. Какова функция существительного *вода* в данном тексте? Какими синонимами можно заменить слово *вода*? Почему? Сделайте вывод о функции существительного *вода* в данном тексте.

Вода при комнатной температуре прозрачная жидкость, не обладает ни вкусом, ни цветом, ни запахом. При отрицательной температуре — снег или лед, в газообразном состоянии — водяной пар. В условиях Земли она может одновременно находиться во всех трех состояниях: снег на горных вершинах, реки у подножья гор, облака в небесах. Жизнь невозможна без воды. В человеческом теле до 78% содержится воды, потеря этой жидкости может привести к гибели человека. Вода — универсальный растворитель для неорганических и органических веществ.

Как известно, имена существительные употребляются в номинативной функции, именно с ними обычно связана тема текста. Кроме того, имена существительные выступают в качестве ключевых слов, по ним можно восстановить текст. Имена существительные осуществляют межфразовую связь в сочетании с лексическими повторами, синонимами и местоименной заменой: *вода – жидкость – снег – лед – пар – она – без воды – воды – этой жидкости – вода – растворитель.* Имя существительное притягивает к себе другие именные части речи (прилагательные, числительные, местоимения) и глаголы, выбор которых зависит от контекста.

2. Прочитайте текст. Найдите имена числительные. Попробуйте прочитать текст без числительных. Что меняется в тексте? Почему? Сделайте вывод о функции числительных в данном тексте.

Я пошел в пятый класс в сорок восьмом году. Правильней сказать, поехал: у нас в деревне была только начальная школа, поэтому, чтобы учиться дальше, мне пришлось отправиться из дому за пятьдесят километров в райцентр… В последний день августа дядя Ваня, шофер единственной в колхозе, полуторки, выгрузил меня на улице Подкаменной, где мне предстояло жить, помог занести в дом узел с постелью, ободряюще похлопал на прощанье по плечу и укатил. Так, в одиннадцать лет, началась моя самостоятельная жизнь. (В. Распутин. Уроки французского)

В данном отрывке числительные в сочетании с существительными (*пятый класс, сорок восьмой год, пятьдесят километров, одиннадцать лет*) выполняют важную информативную функцию: для автора важно подчеркнуть, в каком году произошло событие, в каком классе учился персонаж, как далеко жил от родного дома, каков был его возраст. Без имен числительных осуществить это было бы невозможно. Учащимся важно знать, что числительные в тексте выполняют не только информативную, но и экспрессивную функцию. Говоря о художественной роли числительных, следует подчеркнуть стилистическую традицию, которая в литературе идет от произ-

ведений народного творчества, где давно используются числительные-символы: *три, семь, сорок, сто*. Например, большое количество загадок, пословиц и поговорок, фразеологизмов, сказок, песен: *семь раз отмерь, один раз отрежь; на седьмом небе от счастья*; *семи пядей во лбу; семь пятниц на неделе* и др.

3. Прочитайте текст. Обратите внимание на выделенные прилагательные. Почему автор текста использовал именно эти слова? Какую роль они играют в описании природы? Почему?

Вянет земля, но еще впереди «бабье лето» с его ***последним ярким****, но уже* ***холодным****, как блеск слюды, сиянием солнца, с* ***густой синевой*** *небес, промятым* ***прохладным*** *воздухом, с летучей паутиной… и* ***палым*** *листом, засыпающим опустевшие воды.* ***Березовые*** *рощи стоят, как толпы девушек-красавиц, в шитых* ***золотым*** *листом полушалках. (К. Паустовкий)*

Анализ данного описания показывает, что без прилагательных точно и уместно художественно описать состояние природы было бы невозможно. Автору необходимо было использовать именно эти прилагательные, чтобы читатели представили себе образ золотой осени, опавшие листья, прохладный и прозрачный воздух и т. д.

В рамках проблемного семинара магистранты опирались и на анализ проведенных письменных работ с учащимися 5–7 классов в базовых школах кафедры русского языка и методики его преподавания. Всего в эксперименте приняли участие более 200 учеников. Задания и вопросы касались употребления именных частей речи в текстах. Эксперимент показал, что выявление функций частей речи в тексте затруднило 65% учеников, с восстановлением имен в тексте справились 56%, с описанием функций имен существительных определились 67%, прилагательных 45%, числительных 34%, местоимений 51%. Результаты были обсуждены на проблемном семинаре, что помогло разработать методические рекомендации, касающиеся изучения функциональных признаков той или иной части речи. Некоторые из них сводятся к следующему:

1. Изучение морфологии должно быть построено с учетом функционально-семантического подхода, что предполагает уже на первых уроках, приступая к изучению той или иной части речи, организовать работу с текстами, в которых учащиеся выявляют специфику употребления части речи и делают вывод об их предназначении. Считаем, что в школьный курс русского языка можно было бы ввести понятия: «функционирование языковых единиц», «функция языковых единиц», «текстообразующая функция» и дать учащимся их пояснение.

2. Разработка дополнительных дидактических материалов, которые позволят обратить внимание на функционирование частей речи. Основным средством обучения в данном случае становятся тексты разных стилей речи и система заданий к ним. Например, для сопоставления функционирования имен прилагательных или числительных необходимо использовать научные и художественные тексты.

3. Использование лингвистического эксперимента как метода обучения на уроках русского языка, в результате использования которого учащиеся самостоятельно анализируют примеры, подбирают примеры для иллюстрации функций частей речи. Например, примеры на употребление глаголов в текстах описание, повествование или рассуждение. Учащиеся могут провести количественный и качественный анализ текста и выявить условия употребления частей речи. Например, в любом тексте можно найти местоимения. Учащиеся могут выяснить, какие именно местоимения употреблены в тексте и почему.

4. Разработка системы упражнений, помогающая изучать морфологию на функционально-семантической основе. В систему упражнений должны быть включены тексты и задания, направленные на отработку употребления частей речи в соответствии с условиями и ситуацией общения, на материале текстов разных стилей, типов и жанров речи. Некоторые методические указания и система упражнений представлена в ряде наших предыдущих публикациях.

5. Написание учащимися собственных текстов, что необходимо для определения у них уровня сформированности языковой, лингвисти-

ческой и коммуникативной компетенций в отношении правильного употребления частей речи в том или ином тексте. Анализ текстов сочинений позволяет учащимся по-другому посмотреть на свои ошибки и пути их преодоления.

По итогам проблемных семинаров магистранты выступают на научно-практических конференциях с такими темами, как «Функционирование существительных: лингвистический и методический аспекты», «Изучение функциональных признаков имен прилагательных в школе», «Функциональные признаки числительных и их изучение в школьном курсе русского языка», «Система упражнений по изучению функций местоимений в речи в 6 классе» и др., публикуют тезисы и статьи.

Выводы

Автор статьи полагает, что знакомство магистрантов с таким курсом, как «Функционально-семантический подход в обучении русскому языку в школе» позволяет повысить лингвистическую и методическую подготовку обучающихся — будущих или уже практикующих учителей русского языка. Содержание курса, рассматриваемые проблемы, изучение специальной литературы, проектирование собственной программы и разработка дидактических материалов и методических рекомендаций, проведение занятий в формате проблемного семинара позволяют активизировать магистрантов, совершенствовать их научно-исследовательские компетенции, учит их работать с методической и учебной литературой, разрабатывать собственную систему упражнений, опираться на результаты частично-поискового эксперимента, планировать обучающий эксперимент. Считаем, что полученные навыки необходимы магистрантам как для успешного проведения исследования в рамках магистерской диссертации, так и в будущей преподавательской деятельности.

ИСТОЧНИКИ

Русский 2014а – Русский язык. 6 кл.: учебник / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М.: Дрофа, 2014. 335 с.

Русский 2014б — Русский язык. Практика. 6 кл.: учебник / Г. К. Лидман-Орлова, С. Н. Пименова, А. П. Еремеева и др.; под ред. Г. К. Лидман-Орловой. М.: Дрофа, 2014. 318 с.

Русский 2015 — Русский язык. 6 кл.: учебник для общеобразовательных организаций. В 2 ч. Ч. 1. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др.; науч. ред. Н. М. Шанский. М.: Просвещение, 2015. 191с.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева 2010 — Алексеева О. В. *Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка*. М.: Изд-во МГОУ, 2010. 186 с.

Бондарко 2000 — Бондарко А. В. *Проблемы функциональной грамматики: Категории морфологии и синтаксиса в высказывании: монография*. СПб., Наука 2000. 346 с.

Воителева 2006 — Воителева Т. М. *Теория и методика обучения русскому языку*. М.: Дрофа, 2006. 319 с.

Дейкина 2009 — Дейкина А. Д. *Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка*. М.; Оренбург: Пресса, 2009. 305 с.

Замалетдинов 2019 — Замалетдинов Р. Р. Учебный предмет «Русский язык« в современной системе лингвистического образования. Р. Р. Замалетдинов, З. Ф. Юсупова, К. З. Закирьянов.*Филологические науки в МГИМО*. 2019, (1 (17)): 63–69.

Игнатович 2020 — Игнатович Т. Ю., Биктимирова Ю. В. Лингворегионоведение в преподавании русского языка как иностранного в рамках магистерской образовательной программы. *Мир русского слова*. 2020, (3): 84–88.

Нуруллина 2018 — Нуруллина Г. М. *Формирование культурно-языковой компетенции учащихся-билингвов (на материале изучения категории рода имен существительных)*. Казань: РИЦ «Школа», 2018. 168 с.

Устинов 2016 — Устинов А. Ю., Дудкина В. С. Функционально-семантический подход в русской лингвометодике: 20 век. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология*. 2016, 53 (5): 223–229.

Шакирова 1999 — Шакирова Л. З. *Основы методики преподавания русского языка в татарской школе*. Казань: Магариф, 1999. 350 с.

Шакирова 2003 — Шакирова Л.З. *Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ)*. Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. 352 с.

Шакирова 2008 — Шакирова Л. З. *Педагогическая лингвистика: концепции и технологии*. Казань. Магариф. 2008. 271 с.

Шелякин 2001 — Шелякин М. А. *Функциональная грамматика русского языка*. М. Наука. 2001. 288 с.

Юсупова 2016 — Юсупова З. Ф. *Лингвометодические основы обучения русскому языку как неродному в школе: конец XX и начало XX1 в*. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 162 с.

REFERENCES

Алексеева 2010 Alekseeva O.V. *Functional principle of morphology study in the school course of the Russian language*. Moscow: MGOU Publ., 2010.186 p. (in Russian)

Бондарко 2000 — Bondarko A.V. *Functional grammar*

problems: Categories of morphology and syntax in utterance: monograph. St. Petersburg: Nauka Publ., 2000. 346 p. (in Russian)

Воителева 2006 — Voiteleva T.M. Theory and methodology of teaching the Russian language. Moscow: Drofa Publ., 2006. 319 p. (in Russian)

Дейкина 2009 — Dejkina A.D. Russian Language Personality Formation with a Value-based View of the Russian Language: Methodological Problems of Teaching the Russian Language. Moscow, Renburg: Pressa Publ., 2009. 305 p. (in Russian)

Замалетдинов 2019 — Zamaletdinov R.R. The subject "Russian language" in the modern system of linguistic education. R.R. Zamaletdinov, Z.F. Iusupova, K.Z. Zakir'janov. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2019, (1 (17)): 63–69. (in Russian)

Игнатович 2020 — Ignatovich T.Yu., Biktimirova Yu.V. Linguoregionology in teaching Russian as a foreign language in the framework of the Master's educational program. *Mir russkogo slova*. 2020, (3): 84–88. (in Russian)

Нуруллина 2018 — Nurullina G.M. (2018) Formirovanie kul'turno-jazykovoj kompetencii uchashhihsja-bilingvov (na materiale izuchenija kategorii roda imen sushhestvitel'nyh): monografija. Kazan: RITS «Shkola» Publ.. 168 p. (in Russian)

Устинов 2016 — Ustinov A.Iu., Dudkina V.S. Functional-semantic approach in Russian linguistic methodology: 20th century. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia. Pedagogika i psikhologiia*. 2016, 53 (5): 223–229.

Шакирова 1999 — Shakirova L.Z. *Fundamentals of the methodology of teaching the Russian language in the Tatar school*. Kazan: Magarif Publ., 1999. 350 p. (in Russian)

Шакирова 2003 — Shakirova L.Z. *Methods of teaching the Russian language (based on the material of national schools*. L.Z. Shakirova, R.B. Sabatkoev. St. Petersburg: Prosveshhenie Publ., Kazan: Magarif Publ., 2003. 352 p. (in Russian)

Шакирова 2008 — Shakirova L.Z. *Pedagogical linguistics: concepts and technologies*. Kazan: Magarif Publ., 2008. 271 p. (in Russian)

Шелякин 2001 —Sheljakin M.A. *Functional grammar of the Russian language*. Moscow: Nauka Publ., 2001. 388 p. (in Russian)

Юсупова 2016 — Iusupova Z. F. *Linguometodic foundations of teaching Russian as a Non-native language at school: the end of the XX and the beginning of the XX1 century*. Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta Publ., 2016. 162 p. (in Russian)

[хроники]

IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам» состоялась в МПГУ

23 апреля 2021 г. в МПГУ состоялась IV Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Метапредметный подход в образовании: русский язык в школьном и вузовском обучении разным предметам». Всего было представлено 58 докладов преподавателей вузов и школьных учителей из Москвы, Московской области и регионов России (С.-Петербург, Азов, Барнаул, Екатеринбург, Иркутск, Киров, Лесосибирск, Мурманск, Пермь, Самара, Сургут, Тула, Элиста), а также из зарубежных стран – Австрии, Чехии, Латвии, Китая, Узбекистана. В докладах были отражены проблемы, связанные с такими направлениями: «Русский язык в школьном обучении разным предметам», «Русский язык в высшем образовании специалистов-нефилологов», «Русский язык как метапредмет в обучении иностранцев» и др. Во время подведения итогов конференции участники говорили о все возрастающей актуальности проблем, которым конференция посвящена, а также о том, что самым главным достижением в проведении данного мероприятия является складывающееся междисциплинарное взаимодействие преподавателей разных предметных областей, а все расширяющееся поле сотрудничества охватывает новые регионы России и зарубежные страны.

Рецензия.
Издание Большого толкового словаря русского языка в Китае.

Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Пекин, 2020. С. 1481.

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-105-110

В конце 2020 года в крупнейшем издательстве Китайской Народной Республики — Shangwu Yinshuguan[1], специализирующемся на выпуске словарной продукции, был опубликован «Большой толковый словарь русского языка». Он представляет собой однотомный справочник по русскому языку, включающий более 130 тыс. слов. Это первый справочник по русскому языку, который был издан в Китае исключительно для распространения внутри страны.

Можно предположить, что такой выбор был сделан не случайно, поскольку именно этот словарь подробно описывает нормы и правила современного словоупотребления и наиболее полно представляет актуальной состав лексики русского языка, сложившийся к началу 20-х годов XXI века.

Сравнивая последнее российское издание этого словаря 2008 года с китайским изданием, невозможно не заметить, что текст был значительно переработан и дополнен. Эта редакция Словаря была осуществлена автором проекта и главным редактором первого издания — доктором филологических наук, профессором Санкт-Петербургского государственного университета С. А. Кузнецовым.

Необычный подход к формированию словника стал важной особенностью этого издания. Вместе с лексикой из произведений известных мастеров художественного слова, авторов современной научно-популярной и публицистической литературы, слов, употребляемых сегодня в разговорной речи, впервые словарное толкование получили специальные понятия и научные термины, активно используемые в таких сферах деятельности, как образование, культура, наука, экономика, здравоохранение, промышленность, связь, транспорт, юстиция. В Словаре истолкованы также понятия, используемые в учебной и справочной литературе, предназначенной для школьников. В итоге словник китайского издания пополнился более чем на пять тысяч слов, а его объём увеличился примерно на 10 авторских листов. Многие слова из этого ряда получили лексикографическое описание только в китайском издании Словаря. Например: *авантитул, авторитаризм, автотрофы, агональный, аккультурация, акцептировать, амфотерный, анорак, анорексия, АПК, аппроксимация, апроприация, аудиальный, аутизм, баннер, беспилотник, блогер, бонсай, визионер, винтаж, вкусоароматический, влагоёмкий, возобновляемый, восполняемость, воспроизводимость, вульгаризовать, гаджет, газификация, газоконденсат, гендер, геополитик, гирудотерапия, гомоцентрический, государственно-властный, груминг, дауншифтинг, дециль, джихадизм, диамагнетик, дивестирование, дискреционный, диссоциировать, дистальный, дистрибьютор, драконический, дрон, зацикленный, изомеризция, изотонический, инклюзивный, инсайдер, институция, инфузия, исламизм, йодсодержащий, капучино, катализировать, квадрокоптер, кинестезия, кинестетика, кластер, клаузура, когезия, коллаборация, колумнист, комбатант, коммуницировать, комплементарность, конспиролог, конспирология, консументы, консьюмеризм, коптер, кофемашина, кроссовер, легинсы, летательный, линеарность, линеарный, линк, линованный, литека, логистик, логитюдный, лупанарий, маржинальный, маскарон, меритократия, метаморфизм, методизм, митоз, могендовид, монолыжа, музеология, мультикоптер, надцарство, наркогенный, нативный, небулярный, нервно-взвинченный, нервно-сосудистый, оверлочить, отрихтовать, оцифровать, партисипативный, парциальный, пелотон, персонализовать, пиксель, политикум, полуводный, портфолио, постижёр, посюсторонний, потроллить, презюмировать, престидижитатор, придаточный, прионы, пристройство, пропеллент, проставка, противопеллагрический, радионуклиды, разнофактурный, регги, рельсошпальный, репрезентация, ресепшен, рурализация, рэпер, сабмиссивный, сансара, сапрофиты, саспенс, селфи, сёрф, сидерический, симплификация, скалодром, скриншот, смартфон, смс, социопат, социопатия, спелеотуристский, спирометр, спойлер, стейк, субантарктика, субарктический, субсиди-*

арный, субстантив, субстантивный, субъективация, суккулентный, таргетирование, терруар, токамак, токсикоманический, тороид, тороидальный, тренинг, троллинг, троллить, упадочнический, упоротый, фахверк, фейк, феромоны, флешка, фрилансер, хабитус, ханжествовать, целлофановый, целотонный, циклотимия, цукини, шелкография, шильд, шлиц, шлица, шмурдяк, шопинг, шопинг-центр, экзопланета, экструзия, эктотермный, эмпатичный, эмпатия, эндотермный, эпистема, эпистемический, эректильный, эратив, эсэмэска, этнократия, эукариоты и др.

Переработка словарных статей для китайского издания коснулась практически всех аспектов описания слова: произношение, происхождение, словоизменение, сфера употребления, значение, сочетаемость, а также указание на дополнительные смысловые нагрузки (исторические, политические, эстетические, символические). Таким образом словарное описание вмещает теперь не только характеристику системных (грамматических) свойств слова, но и индивидуальные особенности поведения слов в речи. Раскрывая трудные аспекты русского словоупотребления, информация о слове стала более последовательной.

Орфоэпическая характеристика слова получила важную дополнительную характеристику. Кроме основного ударения, отмечаемого значком ´, в сложных словах, имеющих в своем составе два и более корня, часто появляется дополнительное ударение. Такое ударение, называемое побочным или второстепенным, отмечается значком ` . Например:

АВСТРА̀ЛОПИТЕ́К.
ГѐТЕРОМОРФО́З.
ЗАГРА̀НПА́СПОРТ.
ЗА̀ЙМОДЕРЖА́ТЕЛЬ.

Если в современном литературном языке признаются нормативными колебания в ударении слова, то в заголовке указываются оба ударения. Например:

ТВОРО́Г, -а́ (-у́); **ТВО́РОГ,** -а (-у); *м.*
ИНА́ЧЕ; И́НАЧЕ. I. *нареч.*
< Козырно́й , -ая́ , -ое́ ; **Козы́рный,** -ая, -ое.

В Словаре указываются сведения о произношении и правописании слова. Орфоэпический комментарий даётся в квадратных скобках после заголовочного слова. Он включает в себя особенности произношения слов, имеющих в своем составе группы согласных, сочетания с непроизносимым согласным и сочетания согласного с **э** на месте буквы **е** в заимствованных словах и др. Например:

ВАТЕРКЛОЗЕ́Т [*тэ*], -а; *м.* [англ. water – вода и closet – чулан]. Уборная, туалет с канализацией.

ГЕТЕРОГЕНЕ́З [*тэ; нэ́*]; (реже) **ГЕТЕРОГЕНЕ́ЗИС** [*тэ; нэ́*], -а; *м.* [от греч. héteros – другой и genês – происхождение, возникновение]. *Биол.* Смена способов размножения у организмов на протяжении двух или более поколений.

ДРОМАДЕ́Р [*дэ́*]; (*устар.*) **ДРОМЕДА́Р,** -а; *м.* [*от лат.* dromedārius из греч. dromas – бегущий]. Одногорбый одомашненный верблюд, разводимый в арабских странах для скачек и верховой езды.

ЕГО́ [*во́*].
ИТОГО́ [*во́*], *нареч.*
КОНЕ́ЧНО [*шн*].
НИЧЕГО́ [*во́*].
СЕГО́ДНЯ [*во́*].

1. ЧТО [*шт*], чего́, чему́, чем, о чём и *неизм.; местоим. сущ. и союзн. сл.*

ЧТОБ; ЧТО́БЫ [*шт*].

Указывается произношение аббревиатур и написание слова с прописной буквы:

ГИБДД [*гибэдэдэ́*], *неизм.; ж.* [*прописными буквами*] Буквенное сокращение: Государственная инспекция безопасности дорожного движения.

ЖСК [*жээска́*], *неизм.; м.* [*прописными буквами*] Жилищно-строительный кооператив. Буквенное сокращение: жилищно-строительный кооператив. *Собрание членов ЖСК.*

ФРГ [*эфэргэ́*], *неизм.; м.* [*прописными буквами*] Федеративная Республика Германия.

АГНЕЦ, -нца; *м. Книжн.* ... **2.** [*с прописной буквы*] Одно из наименований Иисуса Христа. *А. Божий.*

АХИ́ЛЛ; АХИЛЛЕ́С, -а; *м.* [от греч. Achilleus]. **1.** [*с прописной буквы*] В греческой мифологии: имя одного из храбрейших героев, осаждавших город Трою. **2.** В речи медиков: ахиллово (ахиллесово) сухожилие. *Повредить, травмировать а. Сойти с дистанции из-за разрыва ахилла.*

Общая характеристика заголовочного слова для глаголов, существительных и прилагательных завершается или частеречной квалификацией, а слова неизменяемых частей речи характеризуются по принадлежности к той или иной части речи (*межд., нареч., предлог, частица, вводн. сл.*).

У существительных, обозначающих вещества и некоторые абстрактные понятия (*вздор, кипяток, сахар, страх, сыр, шум и др.*), отмечается наличие второго родительного падежа (партитива), обозначающего часть от какого-либо целого.

МОРО́З, -а (-у); *м.*

МО́РС, -а (-у); *м.*

МУ́СОР, -а (-у); *м.*

У некоторых существительных (*лес, дуб, бал, стог, чай и др.*), обозначающих в сочетании с предлогами *в* и *на* местонахождение предмета в пространстве (или во времени), отмечается наличие второго предложного падежа (местного).

1. ГАЗ, -а (-у), *предлож.* на га́зе; (*разг.*) на газу́; *м.*

ГЛАЗ, -а (-у), *предлож.* о гла́зе, в глазу́; *мн.* глаза́, глаз, глаза́м ; *м.*

КЛЕЙ, клея́ (клею́), *предлож.* о клее́, на клею́; *мн.* клеи́, клеёв, клея́м; (в зн. разные сорта – *спец.*). *м.*

Существительные, при склонении которых появляются беглые гласные, сопровождаются падежными формами, проясняющими эту особенность склонения.

БАГО́Р, -гра́; *м.*

ДЕНЬ, дня; *м.*

КИТА́ЕЦ, -та́йца; *м.*

Другие падежные формы приводятся только в случае изменения места ударения (по сравнению с родительным падежом), при наличии вариантов, а также в тех случаях, когда при образовании отдельных форм могут возникать затруднения.

ДУПЛО́, -а́; *мн.* ду́пла, дупл и ду́пел, ду́плам; *ср.*

КВАШНЯ́, -и́; *мн. род.* -е́й; *ж.*

КОЛЬЦО́, -а́; *мн.* ко́льца, коле́ц , ко́льцам; *ср.*

ЛИЦО́, -а́; *мн.* ли́ца, лиц; *ср.*

Описание двувидовых глаголов сопровождается двойной пометой *св. и нсв.*, при этом глаголы, использующиеся в тексте толкования, указываются через дефис.

ИНТЕГРИ́РОВАТЬ [тэ], -рую, -руешь; *св. и нсв.* [от лат. integrare – восстанавливать]. *что.* **1.** *Матем.* Найти – находить интеграл данной функции. *И. уравнения.* **2.** *Книжн.* Объединить – объединять части, стороны чего-л. в одно целое.

Сочетаемость слова характеризуется в Словаре довольно широко. Она описывается с помощью падежных вопросительных слов. Слова *кто, что* (и формы косвенных падежей) используются в качестве пометы для обозначения обязательных связей. Справка о сильных подчинительных связях или предваряет толкование слова (если она относится ко всем значениям), или приводится при каждом значении. Слабые подчинительные связи в случае необходимости показываются в словарной статье с помощью речений.

Синтаксические особенности употребления слова описываются перед толкованием.

2. А, союз. 1. (*соединяет предл. и чл. предл.*). Выражает противопоставление, сопоставление (обычно с уступительным оттенком).

ШЕ́СТЕРО, шестеры́х; *числ. собир.* (*употр. с сущ. м. или общего р., обозначающими лиц, а также с сущ., имеющими только мн., и с личными мест. во мн. и без зависимого сл.*). Шесть (счётного значения не имеет).

Стилистический комментарий в Словаре опирается на систему помет, отражающих, по мнению авторов, современное функционально-стилистическое расслоение русской лексики. Слова из различных сфер речевого общения квалифицируются с позиций нормативного словоупотребления. При стилистической характеристике варианта заголовочного слова стилистический комментарий предшествует варианту слова:

ДО́ГМАТ; (*разг.*) **ДОГМА́Т,** -а; *м.*

ШТА̀НГЕНЦИ́РКУЛЬ; (*разг.*) **ШТА̀НГЕЛЬЦИ́РКУЛЬ**, -я; *м.*

ЛЮЦИФЕ́Р; (*устар.*) **ЛУЦИФЕ́Р** -а; *м.*

ЛЮ́ТЫЙ, -ая, -ое; лют, -а́, -о; (*нар.-разг.*) **ЛЮТО́Й,** -ая́, -ое́.

Для заимствованных слов приводится этимологическая справка. Она выносится в начало словарной статьи сразу после грамматической характеристики слова.

БА́ЙХОВЫЙ, -ая, -ое. [от китайск. bai hua].

БАКАЛЕ́Я, -и; *ж.* [от араб. bakkal – продавец съестных припасов].

БАРО́МЕТР, -а; *м.* [от греч. báros – тяжесть и métron – мера].

БИНО́КЛЬ, -я; *м.* [*франц.* binocle от лат. bini – по два и oculus – глаз].

Основным способом раскрытия значений слов, используемым в Словаре, являются семантические определения. Они фиксируют классификацию предметов и явлений путем указания

на схожие предметы или явления и одновременно на отличительные признаки объекта, связанные с данным значением. Семантические определения являются вместе с тем и средством формирования, углубления понятий, представлений, выражаемых с теми или иными словами. Таким образом формируют первичные понятия и представления, закладывают основы научного понимания терминов, развивают язык и мышление, делают их более четкими. «Определяйте значения слов, — цитирует А. С. Пушкин слова Декарта, — и вы избавите свет от половины заблуждений»[2]. В Словаре выявляются также и другие способы толкования: синонимический, перечислительный, через указание более широкого класса (термина) и отличительных признаков, описательный, отрицательный.

С точки зрения различий в описании логико-предметного содержания слова, можно выделить три разряда лексических значений:

1) Предметная лексика. Значения этого разряда выделяются на основании связанности слова с тем или иным предметом (лицом). Это существительные, обозначающие материальные предметы.

2) Признаковая лексика. Значения этого разряда обозначают некоторый признак, лежащий в основе логико-понятийного представления о какой-л. ситуации или признаке. Эти значения выражаются отвлеченными существительными, глаголами, прилагательными, числительными, наречиями и др.

3) Служебная лексика. Значения этого разряда выделяются на основании общих логико-координационных функций, выполняемых ими в речи. К ним относятся слова служебных частей речи. Значения служебных частей речи раскрываются либо при помощи формально-квалификационного описания, либо путем указания синонимов.

Если в слове выделяются несколько значений, то они нумеруются арабскими цифрами. Смысловое варьирование внутри одного значения описывается в Словаре с помощью знака // .

ИЗБРА́ННИК, -а; *м.* **1.** Лицо, выбранное кем-л., предпочтённое другим. *И. сердца.* // Лицо, выбранное в органы власти. *Депутаты Думы — избранники народа. В день выборов народ проголосует за своих избранников. И. народа. Всенародный, народный и.* // Любимый человек; возлюбленный. *Она всю жизнь оставалась верна своему избраннику.* // Любимец, баловень. *И. счастья. И. судьбы.* **2.** *Высок.* Человек, выделяющийся среди других своим талантом, способный совершить то, что недоступно другим. * *Нет, я не Байрон, я другой, Ещё неведомый избранник* (Лермонтов). < **Избра́нница,** -ы; *ж.*

За значком / помещаются смысловые сдвиги в значении слова, отличающегося широкой сферой применения и разнообразием употреблений: образные и метафорические употребления. Например:

АВТОПОРТРЕ́Т, -а; *м.* / О портретной характеристике автора в литературном произведении. *Словесный а.*

АКУ́ЛА, -ы; *ж.* / *Публиц.* О том, кто действует хищно и беззастенчиво.

БИОГРА́ФИЯ, -и; *ж.* / Об истории создания, существования чего-л.

ДОЧЬ ... / *Высок.* О женщине как олицетворении лучших черт своего народа, своей среды и т.п.

ЗАГЛОТИ́ТЬ, -лочу́, -ло́тишь; *св.* / *Разг.* Быстро, наскоро перекусить.

ДРЕМА́ТЬ ... / *Трад.-поэт.* О природе.

За значком ◊ в конце словарной статьи в Словаре приводятся и объясняются устойчивые сочетания и фразеологизмы. Среди них собственно фразеологические обороты (*точить лясы, попасть впросак* и т.п.); словосочетания, обозначающие ирреальную ситуацию (*на душе кошки скребут, вешать лапшу на уши, пустить пыль в глаза* и т.п.); устойчивые терминологические сочетания (*Барабанная перепонка, Белый билет, Магнитное поле, Градусная сеть, Гражданский брак* и т. п.).

Оригинальной частью словарной статьи является энциклопедическая справка о слове. Например:

ЗАСЕ́КА; ЗА́СЕКА, -и; *ж.* **1.** В Русском государстве начиная с 13 века: оборонительная преграда из срубленных и наваленных деревьев. *Большая лесная з. Делать засеки.* • Лесные завалы из сваленных крест-накрест деревьев, которые устраивались в оборонительных целях вплоть до начала 19 в., например, в Бородинской битве. К концу 18 в. общая длина засек составляла около 3700 километров. **2.** *Ист.* Лес, в котором была устроена такая оборонительная преграда. // Заповедный лес. *Старая з.* < **Засе́чный** (*см.*).

ЗА́ЯЦ, за́йца; *м.* • Традиционный персонаж русского фольклора — слабый, беззащитный, трусливый зверь.

МАРАФО́НСКИЙ, -ая, -ое. ◊ **Марафо́нский бег.** *Спорт.* Состязание в беге на 42 километра 195 метров. • От названия греческого селения Марафон, из которого прибежал в Афины воин с вестью о победе над персами (в 5 в. до н.э.).

МАРТЕ́Н [*тэ́*], -а; *м.* =Марте́новская печь. *Работать у мартена. М. выдал плаву.*• По имени французского металлурга П. Мартена (1824 — 1915). < **Марте́новский** (*см.*).

НАПОЛЕО́Н, -а; *м.* **1.** [*с прописной буквы*] О человеке, считающем себя исключительной личностью и отличающемся крайним индивидуализмом. * *Мы все глядим в Наполеоны* (Пушкин). **2.** Кондитерское изделие из нескольких пластов слоёного теста, промазанных кремом и т. п. • По имени французского императора Наполеона Бонапарта (1769–1821).

2. ПАНА́МА, -ы; *ж. Разг.* Крупное политическое и финансовое мошенничество, связанное с подкупами высших чиновников и другими злоупотреблениями. / О мошеннической проделке, афере. • По названию скандального судебного дела (1889 г.) о крупном мошенничестве французской акционерной компании по прорытию Панамского канала.

Энциклопедическая справка, поясняющая место и время существования того или иного понятия, явления, использования того или иного предмета и т. п., приводится при конкретном значении. Ср.:

В англоязычных странах: ...

В античной архитектуре: ...

В античной и средневековой философии: ...

В античной литературе и пасторалях 16–18 вв.: ...

В античную эпоху: ...

В арабских странах: ...

В Византийской империи: ...

В Военно-морском флоте СССР в 1940–1971 гг.: ...

В Восточной Европе 15–19 вв.: ...

В Восточной Сибири и на Дальнем Востоке: ...

В Германии 13–16 вв.: ...

В Российском государстве с конца 15 до начала 18 в.: ...

В СССР в 1985–1991 гг.: ...

Расположение слов в Словаре алфавитное. При этом производные слова, имеющие семантические объем меньший или равный производящему слову, указываются в словарной статье производящего слова после знака < . Производные слова, обладающие семантическими приращениями или дополнительными лексическими значениями, помещаются на своем алфавитном месте.

Можно утверждать, что такой принцип размещения, дополняя описание слова отражением его словообразовательных связей, способствует целостному восприятию лексической системы русского языка. Гнездование распространяется на все производные слова, которые образованы с помощью продуктивных суффиксов и имеют формально обусловленную семантическую структуру.

КИТА́ЙЦЫ, -ев; *мн.* Нация, основное население Китая; представители этой нации. < **Кита́ец** (*см.*) . **Китая́нка,** -и; *мн. род.* -нок, *дат.* -нкам; *ж.*

КРЫ́ШКА, -и; *мн. род.* -шек, *дат.* -шкам; *ж.* **1.** Верхняя часть какого-л. сосуда, ящика и т.п., закрывающая его. *Закрыть кастрюлю крышкой. К. банки. К. рояля. К. сундука. К. гроба.* **2.** О верхней части, покрывающей основание какого-л. предмета. *К. стола.* < **Кры́шка,** *неизм.; в функц. сказ. Разг.* Гибель, конец. *Теперь всем нам к.!* **Кры́шечка,** -и; *мн. род.* -чек, *дат.* -чкам; *ж. Уменьш.* (*1-2 зн.*) .

НАСЕ́ЯТЬ, -се́ю, -се́ешь; *св. что и чего.* **1.** Посеять в каком-л. количестве. *Н. ржи. Н. делянку пшеницы.* **2.** Просеять в каком-л. количестве. *Н. отрубей. Н. мешок муки.* < **Насева́ть,** -а́ю, -а́ешь; *нсв.* **Насева́ться,** -а́ется; *страд.* **Насе́ивать,** -аю, -аешь; *нсв.* **Насе́иваться,** -ается; *страд.*

Оценивая приемы подачи информации о слове в китайском издании «Большого толкового словаря русского языка», следует отметить их последовательность и полноту. Принципы, положенные в основу словарного описания лексики, полностью согласуются как с принципами академических словарей, издаваемых в России, так и с традициями российской академической лексикографии в целом.

Словарь включает в свой состав как слова и значения, уже кодифицированные словарями (в том числе и словарями новых слов и значений), так и те из них, которые по каким-то причинам не вошли в предшествующие лексикографические издания.

Наряду с традиционными для академической традиции способами описания слов, лаконизм однотомного издания побудил автора искать

оригинальные способы подробного лексикографического описания.

Одной из выигрышных сторон Словаря можно считать ориентацию на достаточно широкое описание сферы употребления слов и их значений, раскрытие синтагматических связей слов в их типовой сочетаемости. Словарь дает полное представление о слове, и делает это за счет нетрадиционных характеристик слова: культурологической части (сюда входят энциклопедическая справка о той или иной реалии или ее названии), с помощью описания производных слов, указания сведений о составных лексических единицах языка (составные наречия, вводные слова, союзы, предлоги и т.п.) и словоформах, ставших самостоятельными словарными единицами.

Все перечисленные особенности Большого толкового словаря: орфографический и орфоэпический комментарий, указание на морфолого-синтаксические ограничения, расширенная грамматическая квалификация словоизменения, этимологическая справка, показ грамматических, стилистических, логико-смысловых условий сочетания слов и конструкций, энциклопедический комментарий – наверняка будут высоко оценены китайскими специалистами по русскому языку.

Ян Минтянь
доктор филологических наук, профессор
факультета русского языка Шанхайского
университета иностранных языков

ПРИМЕЧАНИЯ

1 Издательство «Коммерческое издательство», Пекин (основано в 1897 году).

2 См. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в 17 т. Т. 11 — М.: Воскресенье, 1996. С. 434.

[хроники]

Подведены итоги конференции «Вопросы русского языка в юридических делах и процедурах»

Более 140 делегатов из 20 стран мира приняли участие в научно-практической конференции «Вопросы русского языка в юридических делах и процедурах», которая состоялась 18 мая 2021 года на юридическом факультете СПбГУ. Конференция проходила как мероприятие-сателлит Петербургского международного юридического форума.

Организаторами конференции выступили Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ) в партнерстве с Санкт-Петербургским университетом при поддержке Фонда президентских грантов. В работе конференции приняли участие представители 20 стран мира.

Благодаря своему междисциплинарному характеру и общественной остроте конференция вызвала живой интерес у представителей не только научного, но и профессионального сообщества. На мероприятии прозвучали выступления ведущих правоведов, лингвистов, судебных экспертов, государственных служащих, представителей других профессиональных групп, чья деятельность затрагивает предметное поле юридической лингвистики. В выступлениях докладчиков отчетливо акцентировалась мысль о необходимости более тесного взаимодействия экспертов из различных предметных областей, о создании постоянно действующей площадки для научного диалога, а также о выработке конкретных практических форматов подобного сотрудничества.

Итоги конференции были подведены на специальной онлайн-сессии, которая состоялось 20 мая в рамках Петербургского юридического форума. На сессии, которую одновременно смотрели более 1700 человек, своими взглядами на актуальные вопросы юридической линвгистики поделились Рейнальдо Касамайор Маспонс, Максим Анисимович Кронгауз, Сергей Михайлович Оленников, а также проректор по науке Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Михаил Андреевич Осадчий. С записью сессии можно познакомиться на сайте форума: https://spblegalforum.ru/ru/channel/4

И. Э. Ярмакеев,
Р. Ф. Мухаметшина

DOI: 10.24412/1811-1629-2021-2-111-120

ФИЛОЛОГИЯ В КАЗАНСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ПРОШЛОЕ — НАСТОЯЩЕЕ — БУДУЩЕЕ

ISKANDER E. IARMAKEEV, REZEDA F. MUKHAMETSHINA
PHILOLOGY AT KAZAN FEDERAL UNIVERSITY: PAST — PRESENT — FUTURE

В статье анализируются ключевые вехи развития филологической науки в Казанском (Приволжском) федеральном университете, начиная со дня основания университета в 1804 году. Основной упор сделан на изучение традиций и современного состояния четырёх прославленных научных школ: Казанской лингвистической школы, Казанской школы литературоведения, Казанской тюркологической школы и Казанской лингвометодической школы, успешно функционирующих в рамках Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ.

Одной из важнейших традиций казанских учёных-филологов, активно развивающихся в наши дни, является приоритет интегративных междисциплинарных филологических исследований, таких как нейролингвистика, психолингвистика, социолингвистика и другие.

Описывается опыт Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ по подготовке высококвалифицированных полилингвальных педагогических кадров, способных к осуществлению педагогической деятельности на русском, татарском и английском языках, как важнейшего необходимого условия становления и развития системы полилингвального образования в Республике Татарстан.

Ключевые слова: филологические научные школы Казанского университета; интегративные междисциплинарные филологические исследования; подготовка би- и полилингвальных педагогических кадров; методика предметно-языкового интегрированного обучения; интернационализация образования; системный подход к процессу подготовки полилингвальных педагогических кадров.

Искандер Энгелевич Ярмакеев,
доктор пед. наук., профессор
▸ iskander.yarmakeev@kpfu.ru
Резеда Фаилевна Мухаметшина
доктор пед. наук, профессор
▸ Rezega_fm@bk.ru

Казанский (Приволжский) федеральный университет

улица Татарстан, дом 2, каб. 316

Iskander E. Iarmakeev, Rezeda F. Mukhametshina

Kazan Federal University

2 Tatarstan St., of. 316, Kazan, Russia

The article presents the key milestones in the development of philological studies at Kazan (Volga Region) Federal University since its foundation in 1804. The main focus is on the study of the traditions and current state of four famous scholarly schools: the Kazan Linguistic School, the Kazan School of Literary Studies, the Kazan Turkological School and the Kazan Linguistic and Methodological School, which successfully operate within the framework of the Institute of Philology and Intercultural Communication of the Kazan Federal University. One of the most important traditions of Kazan philologists which is actively developing today, is the priority of integrative interdisciplinary philological research such as neuro-linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics, etc. The article describes the experience of the Institute of Philology and Intercultural Communication of the KFU in training highly qualified multilingual teaching staff capable of teaching in Russian, Tatar and English, as the most important necessary condition for the formation and development of the system of multilingual education in the Republic of Tatarstan.

Key words: philological research schools of Kazan University; integrative interdisciplinary philological research; training of bi- and polylingual teaching staff; methods of subject and language integrated teaching; internationalization of education; systematic approach to the process of polylingual teaching staff training.

Казанский (Приволжский) федеральный университет славен своими учёными — создателями всемирно известных научных школ. Имена Н. И. Лобачевского, И. М. Симонова, А. М. Бутлерова, В. М. Бехтерева, А. Е. Арбузова, А. В. Вишневского, Е. К. Завойского, В. А. Энгельгардта и многих других известны всем, начиная со школьной скамьи. В этой замечательной плеяде есть имена и выдающихся учёных-лингвистов И. А. Бодуэна де Куртенэ, Н. В. Крушевского, В. А. Богородицкого, их коллег, учеников и последователей, заложивших основы традиций изучения филологических наук в университете.

История филологического образования в Казанском университете насчитывает более 200 лет. Отделение словесных наук было открыто здесь в 1804 году, в год основания университета. Тогда же была создана кафедра красноречия, стихотворства и языка российского. В настоящее время центром изучения отечественной и зарубежной филологии в КФУ стал Институт филологии и межкультурной коммуникации, где на 14 кафедрах, в пяти научно-образовательных центрах, трёх научно-исследовательских лабораториях продолжают поддерживаться, углубляться и развиваться традиции четырёх прославленных научных школ: Казанской лингвистической школы, Казанской школы литературоведения, Казанской тюркологической школы и Казанской лингвометодической школы.

Казанская лингвистическая школа. Среди ведущих научных школ Казанского университета за всю его историю одной из самых знаменитых является Казанская лингвистическая школа, внесшая неоценимый вклад в развитие мировой лингвистики и прославившая Казань и Казанский университет. В лингвистике немного научных школ, которые дали бы столько плодотворных идей, так глубоко понимали бы задачи своей науки и перспективы ее будущего развития, как Казанская лингвистическая школа.

Теоретические идеи представителей этой школы во главе с И. А. Бодуэном де Куртенэ уже практически полтора века оказывают благотворное влияние на развитие языкознания. И. А. Бодуэн де Куртенэ, его соратники и ученики заложили фундамент в исследование основных структурных элементов языка, обосновали синхронно-диахронный метод изучения языка и речи. В мировой лингвистике Казанская лингвистическая школа признана и как образец прогнозирования науки о языке: именно ее представители первыми начали применять математические модели в лингвистике, предсказали внедрение в языковедческие исследования математического аппарата, призывали к этому и делали это сами, что привело в итоге к активному развитию математической, а впоследствии и компьютерной лингвистики в Казанском университете и за его пределами. Все мы понимаем, как важно это сейчас, в цифровую эпоху.

Именно в Казани появилось одно из важнейших направлений лингвистики — экспериментальная фонетика, достижения которой в настоящее время используются в самых различных областях — от коррекции патологий речи до создания инструментов для анализа и синтеза речи. Усилиями представителей Казанской лингвистической школы, в особенности В. А. Богородицкого, в Казани была создана первая лаборатория экспериментальной фонетики и разработана совершенная для того времени технология экспериментального анализа звучащей речи.

Казанская лингвистическая школа внесла немало идей в разработку теории словообразования. Теория словообразования и, в частности, исторического словообразования стала одной из ведущих проблем казанской лингвистики XX века. Разработкой проблем словопроизводства под руководством В. М. Маркова и его учеников Г. А. Николаева, Э. А. Балалыкиной, А. А. Аминовой, Л. А. Андреевой, занималась и занимается целая группа известных ученых Казанского федерального университета.

В Казанской лингвистической школе разрабатывался также метод относительной хронологии — один из исторических методов изучения языка (что вытекало из диалектического понимания статики и динамики). Использование историко-сопоставительного метода заложило основу будущих исследований.

В Казанском университете всегда особое внимание уделялось исследованиям в области

истории языка. Активно велась работа в течение XX века, и в настоящее время данные исследования реализуются в различных направлениях, причем с использованием самых современных технологий и методов. Благодаря исследованиям в области палеославистики, проводимым в рамках компьютерной лингвистики с применением современных информационных технологий, продолжает активно развиваться сравнительно-историческое направление Казанской лингвистической школы. Сотрудниками университета во главе с профессором О. Ф. Жолобовым создана уникальная Казанская коллекция интернет-изданий славяно-русских рукописей XII–XIV вв., получено свидетельство о государственной регистрации электронной базы данных; разработана новая методология палеославистических исследований; проведено полномасштабное исследование всех изданных рукописей, по результатам защищено несколько диссертаций. Впервые предпринято лингвотекстологическое исследование ряда ранее не изученных рукописных сводов. Палеославистические исследования ведутся в русле нового современного направления Digital Humanities и поддержаны грантами РНФ и РФФИ.

Учеными-лингвистами ведется широкая деятельность в области корпусной лингвистики. В настоящее время созданы и создаются словарно-текстовые корпусы, содержащие материалы по русскому и татарскому языкам. Материалы этих корпусов (и справочников, созданных на их основе) используются при составлении академических исторических словарей русского языка — «Словаря русского языка XI-XVII веков» (Институт русского языка РАН), «Словаря русского языка XVIII века» (Институт лингвистических исследований РАН), «Словаря обиходного русского языка Московской Руси XV–XVII веков» (Санкт-Петербургский университет).

Традиции изучения взаимосвязи истории и современного состояния литературной культуры славянских народов продолжает **Казанская школа литературоведения**. Первым профессором отечественной словесности в Императорском Казанском университете был Г. Н. Городчанинов (1772–1852). На Отделении словесных наук работали П. А. Ровинский, Н. Н. Булич, А. С. Архангельский, М. П. и Н. М. Петровские, Е. А. Бобров, С. П. и Д. П. Шестаковы, Б. В. Варнеке, В. И. Григорович, П. В. Владимиров, Д. И. Нагуевский.

К основным направлениям научных разработок и достижений Казанской школа литературоведения следует отнести: системное исследование истории и литературной культуры славянских народов, выявление и анализ основных методологических принципов славяноведения как комплексной науки; формирование концепции культурно-исторической школы литературоведения в России; изучение новой русской и древнерусской литературы в её связях с византийской, западноевропейской и древнеславянскими литературами, выработку принципов сравнительно–исторических литературоведческих исследований; комплексные разработки в области литературоведения, литературной критики и краеведения; изыскания в сфере древнеславянской письменности, истории древней отечественной литературы; разработку новой методологии филологического литературоведческого анализа на синтезе комплекса подходов (лингвистический, археологический, этнографический, социологический и собственно историко-литературный подходы); синтез филологических, текстологических и библиографических исследований; создание системной научной истории русского театра; исследование эволюции проблемы восприятия произведений русской классики критикой и читателями (начало историко-функционального метода в России).

В разное время Казанскую школу литературоведения представляли А. Н. Вознесенский, К. А. Назарецкая, Е. А. Колесникова, Л. С. Ачкасова, Л. Г. Юдкевич, В. Н. Азбукин, Л. В. Пожилова, И. И. Андреева, В. А. Шакуров, Г. А. Балакин, Н. А. Гуляев, Л. С. Ачкасова, В. Н. Коновалов, Ю. Н. Нигматуллина и др.

Необходимо отметить, что Высшая школа русской и зарубежной филологии Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета носит имя Льва Николаевича Толстого. Это связано с тем, что именно в Казани началось духовное становление великого классика отечественной словесности, который в XIX веке был студентом Императорско-

го Казанского университета. В его произведениях нередко звучат казанские мотивы: вспомним известный нам всем ещё со школьной скамьи трагический, полный глубокого психологизма рассказ «После бала». В дневниках писателя и в его пронизанной автобиографическими картинами монументальной прозе мы также видим и ценим многое, связанное с его духовными открытиями и преображениями казанских лет.

Сегодня в ректорском сквере Казанского университета установлен памятник знаменитому студенту. В холле Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ установлен памятник Льву Толстому, на котором он стоит рядом с «солнцем татарской литературы» поэтом Габдуллой Тукаем. И это очень символично. Этих выдающихся литераторов объединяет гуманистический пафос и духовно-нравственная проблематика их литературных произведений, замечательные художественные полотна, написанные о детях и для детей.

В соответствии с договоренностью ректора КФУ И. Р. Гафурова и директора музея-усадьбы Льва Толстого «Ясная Поляна» Екатерины Александровны Толстой в Институте филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета открыт и активно работает совместный Научно-образовательный центр по изучению творчества Л. Н. Толстого и русского классического литературного наследия. Деятельность НОЦ направлена прежде всего на филологические изыскания в ракурсах актуальных проблем отечественного и мирового толстоведения (в том числе проблем, имеющие большое значение в контексте диалога разных культур: «Толстой и Восток», «Толстой и мир ислама», «Толстой и Коран», «Толстой и национальные культуры народов России», «Толстой в художественных переводах на языки мира», «Толстой и современная культурная ситуация» и др.). Немалое место в работе НОЦ занимают и источниковедческие изыскания, в том числе связанные с осмыслением национальной и региональной специфики в восприятии толстовского художественного и философского наследия, теоретические и экспериментальные исследования функционирования произведений писателя в современном поликультурном мире, включающие анализ разных форм рецепции творчества Л. Н. Толстого: экранизаций и инсценировок, научно-биографической прозы о писателе и т. п.

Силами Института филологии и межкультурной коммуникации и Научно-образовательного центра по изучению творчества Л. Н. Толстого проводятся мероприятия, посвященные увековечиванию и популяризации в молодежной среде наследия Льва Николаевича Толстого. Это традиционный Молодежный научно-образовательный фестиваль имени Льва Толстого, международная научная конференция «Л. Н. Толстой: Истоки и вехи творческого пути», научно-практическая конференция школьников имени Льва Толстого и многие другие.

Так, 2018 год в Республике Татарстан и Казанском университете был посвящен 190-летию Льва Толстого. Как многомерна была натура великого писателя, так и многогранным стало эхо его юбилея: множество конференций и конкурсов прошло в институтах и филиалах Казанского университета и партнерских вузах, откликнулись школы нашего города и республики. Именно Институту филологии и межкультурной коммуникации выпала высокая честь стать завершающей площадкой посвященного Толстому Международного саммита языков и культур, заседания которого проводились в Испании и Японии.

Казанская тюркологическая школа. Возникновение в начале XIX в. Казанской тюркологической школы непосредственно связано с преподаванием в Императорском Казанском университете восточных языков, что сопровождалось активной научной деятельностью по изучению литературы, фольклора, быта и обычаев их носителей. С этим периодом связаны имена таких известных ученых, как Ибрагим Хальфин, Александр Касимович Казем-Бек, Мухамедгалей Махмудов, Абдюш Вагапов, Мартиньян Иванов, Салихджан Кукляшев и др. Интерес ученика И. А. Бодуэна де Куртенэ В. А. Богородицкого к сопоставительному языкознанию позволил ему с уже его ученикам внести существенный вклад в тюркологию. В 20–30-ые гг. XX в. начинается экспериментальное изучение фонетического строя татарского языка.

Научно-методическое направление Казанской тюркско-татарской лингвистической школы нашло воплощение в первых учебниках и грамматиках татарского языка. Прежде всего, это учебники и словари выдающегося татарского просветителя Каюма Насыри (1825–1902), где описаны основные грамматические явления татарского литературного языка. В их основе наряду с материалом старотатарского языка использовались и факты татарской разговорной речи. Можно утверждать, что работы Каюма Насыри преследовали одну общую цель — познание языка и его истории не в изолированном восприятии, а как социального явления в неразрывной связи с жизнью, историей и культурой татарского этноса.

Первая половина XX в. в татарском языкознании ознаменована окончательным установлением норм татарского национального литературного языка на народной основе. Этот результат был достигнут благодаря успешной деятельности таких ученых-языковедов, как М. Х. Курбангалиев, Дж. Дж. Валидов, Г. Х. Алпаров, Х. Г. Бадыгов, В. А. Богородицкий, Ш. А. Рамазанов, Л. З. Залялетдинов, М. А. Фазлуллин, Н. Г. Хакимов, В. Н. Хангильдин, Г. Ш. Шараф и др.

В этот же период формируется как наука татарская диалектология, происходит становление истории татарского литературного языка и его исторической грамматики.

Вторая половина XX века характеризуется появлением обобщающих трудов по татарскому языкознанию, составлением и изданием многотомных словарей татарского языка и учебников для высших учебных заведений. Наиболее важным достижением на данном этапе является формирование отдельных научных школ в Казанском государственном университете и в Казанском государственном педагогическом институте в рамках единой Казанской тюркологической школы. Основателями их были доктор филологических наук, профессор М. З. Закиев, продолживший научные традиции первого доктора филологических наук по татарскому языкознанию Л. З. Залялетдинова (Л. Заляя), и доктор филологических наук, профессор Д. Г. Тумашева. Они внесли большой вклад в исследование грамматической и фонетической структуры, истории и диалектологии татарского языка. Под их руководством были определены основные научные направления, защищены докторские и кандидатские диссертации. В рамках данной школы появились самостоятельные направления, которые определяли основные тенденции развития Казанской тюркологии: а) исследование структуры татарского языка (М. З. Закиев, Д. Г. Тумашева, Ф. С. Сафиуллина, Ф. М. Хисамова и др.); б) исследование истории формирования и развития татарского литературного языка (В. Х. Хаков, Ф. М. Хисамова, Ф. Ш. Нуриева и др.); в) исследование лексики, тюрко-татарской ономастики, диалектов (Г. Ф. Саттаров, Ф. Ю. Юсупов, А. Ш. Юсупова, Г. Р. Галиуллина); г) сопоставительно-типологическое исследование родственных и неродственных языков в плане их структурно-функциональных и лингвокультурологических взаимоотношений (Р. А. Юсупов, Р. Р. Замалетдинов).

В настоящее время в Казанском университете созданы обобщающие труды по татарскому языкознанию, составлены и изданы многотомные словари татарского языка и учебники для высших учебных заведений, активно работают представители тюркологической лингвистической школы, реализуется ряд интересных проектов, связанных с татарским языком.

Казанская лингвометодическая школа. Несмотря на то что И. А.Бодуэн де Куртенэ не занимался специально вопросами методики преподавания, его воззрения на процесс обучения русскому языку представляли большой интерес с педагогической точки зрения. И. А.Бодуэн де Куртенэ — один из первых в отечественном языкознании, кто обратился к проблемам обучения иностранцев русскому языку. Учёный настойчиво выступал против учебников, односторонне ориентированных на практическое овладение языком, авторы которых не стремятся к правильному теоретическому осмыслению языковых закономерностей, ратовал за внесение научности в преподавание языка. Большой вклад в развитие Казанской лингвометодической школы принадлежит методическому опыту самого И. А. Бодуэна де Куртенэ, Н. В. Крушевского, В. А. Богородицкого, В. В. Радлова, А. И. Алексан-

дрова, А.И. Анастасиева, органически сочетавших теоретическую глубину и практику преподавания русского языка. Внедрение научных основ теории языка в практику преподавания было блестяще реализовано учеником И.А. Бодуэна де Куртенэ А.И. Анастасиевым — одним из видных деятелей науки и просвещения Казанского края. Образцом научного обоснования методики обучения русскому языку как неродному до сих пор является разработанная В.А. Богородицким система обучения русской фонетике в татарской школе, базирующаяся на данных сопоставительного анализа звуковой системы русского с татарским языком, полученных в результате экспериментальных исследований. Именно В.А. Богородицкий впервые дал научное обоснование учёта особенностей грамматической системы родного языка учащихся при обучении русскому языку. Позднее этот принцип стал одним из основных в обучении русскому языку как неродному.

Современная Казанская лингвометодическая школа (КЛМШ) исследует актуальные проблемы методики преподавания русского языка как неродного, взаимосвязанного обучения русскому и родному языкам, вопросы развития билингвизма. Руководителем и идейным вдохновителем научной школы долгое время была профессор Л.З. Шакирова, дело которой продолжают её ученики и коллеги. В феврале 2021 г. в Институте филологии и межкультурной коммуникации КФУ состоялась международная научно-практическая конференция «Лингвометодическая школа в Республике Татарстан: история и современность» (к 100-летию со дня рождения Лии Закировны Шакировой, выдающего ученого-методиста, яркого представителя Казанской лингвометодической школы).

Л.З. Шакирова подготовила целую плеяду методистов, которые активно развивают традиции КЛМШ (Ф.Ю. Ахмадуллина, В.Ф. Габдулхаков, Ф.С. Камалова, Р.Ю. Закирова, З.Ф. Юсупова и др.). Благодаря стараниям Лии Закировны в разработке учебно-методических комплексов активное участие принимают и ученые-лингвисты Н.А. Андрамонова, Н.Н. Фаттахова, Л.Д. Умарова, Г.К. Хамзина, Г.А. Хайрутдинова, Л.С. Андреева и др. Заслугой Лии Закировны является также то, что некоторые лингвисты стали соавторами учебно-методических комплексов по русскому языку федерального уровня (Н.Н. Фаттахова, Л.Д. Умарова).

Основными постулатами современной КЛМШ являются лингвистические принципы системности и функциональности, обусловленные подходом к языку как к функционирующей системе; коммуникативный подход; текстовая организация дидактического материала, позволившая воплотить в школьном курсе русского языка идею взаимосвязанного изучения языка и культуры народа, его носителя; принцип учета особенностей родного языка учащихся, базирующийся на данных сопоставительно-типологического анализа русского и татарского языков; концепция целостного обучения русскому и родному (татарскому) языкам; диалог языков и культур; компетентностный подход к формированию билингвальной языковой личности.

Среди ключевых направлений современных исследований КЛМШ можно отметить методическую интерпретацию результатов сопоставительно-типологического описания русского и татарского языков в свете новейших достижений в данной области, совершенствование лингвометодических основ обучения русскому языку в условиях полилингвизма и поликультурности общества, внедрение современных информационных технологий и дистанционных форм обучения русскому языку и другие актуальные научные направления.

Интегративные междисциплинарные направления в филологии. И.А. Бодуэн де Куртенэ и его последователи начали исследования на стыке языкознания с другими науками, заложили основы целого ряда интегративных междисциплинарных направлений в лингвистике, таких как нейролингвистика, психолингвистика, социолингвистика и другие, которые активно в настоящее время развиваются современным поколением казанских ученых-лингвистов.

Так, научно-исследовательская лаборатория (НИЛ) «Клиническая лингвистика» ведет лингвистические исследования в области когнитивных нарушений и расстройств сформированной речи,

речевых расстройств и расстройств развития у детей, алекситимии, разработки инструментария для диагностики речевых расстройств, лингвистически валидного реабилитационного и абилитационного материала и т. п. Исследовательская работа осуществляется научным коллективом, в который, наряду с лингвистами, вовлечены врачи (неврологи, психиатры, эпилептологи), психологи, дефектологи и др. Партнерами лаборатории являются крупные зарубежные и российские ученые, такие как Андреа Марини из Университета Удине (h-index 21), Заид Афави из Тель-Авивского Университета и Университета Бен-Гуриона, Израиль (h-index 26), Паскуале Стриано из Генуэзского Университета, Италия (h-index 53), Т. В. Ахутина из Московского государственного университета и другие.

НИЛ «Квантитативная лингвистика» ведет лингвистические исследования в области квантитативного анализа вариативности в русском языке, лексической динамики, создания математической модели лексических заимствований и т. д. Лаборатория функционирует под руководством крупного специалиста в области лингвистической типологии и математических методов исследования в языкознании Сорена Вихмана (Нидерланды) и регулярно готовит высокорейтинговые научные публикации с импакт-фактором до сорока и выше. Важнейшим достижением данного научного коллектива стало вхождение в крупный международный проект “The Dictionary/Grammar Reading Machine: Computational Tools for Accessing the World’s Linguistic Heritage (DReaM)”, получивший грант программы Евросоюза “Горизонт 2020”. Интернациональная проектная группа работает над созданием онлайн-архива текстов естественных языков мира, обогащенного метаданными и вычислительными средствами, разработанными для поиска информации.

НИЛ «Интеллектуальные технологии управления текстами» работает над созданием методологии и инструментария автоматизированного лингвистического анализа естественно-языковых текстов, в частности, системы автоматизированной оценки письменных работ студентов, автоматического анализатора русских текстов и т. п. Результаты данных исследований будут способствовать индивидуализации и персонализации образовательного процесса, востребованы в области бизнес-аналитики. Начаты совместные исследования с мировым лидером в данном направлении — лабораторией Университета штата Аризоны под руководством Даниэллы МакНамары (h-index 44), разрабатывающей инструменты автоматического анализа текстов, а также программы автоматического обучения письму. В качестве российского партнера выступает Институт проблем передачи информации РАН.

В рамках данных направлений проводится большинство научных исследований по лингвистике, реализуются гранты РНФ и РФФИ, проекты Федеральных целевых программ, мероприятия Государственной программы Республики Татарстан «Сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Татарстан и других языков в Республике Татарстан».

Ученые Казанского университета с участием видных зарубежных ученых-партнёров представляли на прошедшем в конце октября 2020 года мировом онлайн-форуме «Times Higher Education” по цифровой трансформации такое важнейшее направление в современной науке и практике как цифровая гуманитаристика — Digital Humanities.

В 2023 году впервые в Российской Федерации Казанским федеральным университетом и Институтом языкознания РАН на базе КФУ будет проведен очередной XXI Международный конгресс лингвистов — ICL 21, в котором примут участие более тысячи ученых из самых различных уголков мира. Предыдущие конгрессы, организуемые раз в пять лет, состоялись в Риме, Копенгагене, Брюсселе, Париже, Лондоне, Осло, Кембридже, Вене, Токио, Берлине, Кейптауне, других крупных городах мира.

В 2020 году был проведен Казанский международный лингвистический саммит «Вызовы и тренды мировой лингвистики» (KILS–2020), который теперь будет проходить ежегодно. Он организован совместно с Постоянным международным комитетом лингвистов, Институтом языкознания и Институтом лингвистических исследований Рос-

сийской академии наук, при участи наших партнёров — Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), компании Microsoft. Проведенный в онлайн-формате, он собрал более пятисот участников из 24 стран мира, таких как США, Великобритания, Германия, Италия, Испания, Нидерланды, Австрия, Бельгия, Норвегия, Дания, Китай, Израиль, Турция и др. Россия была представлена учёными из 54 городов, среди которых Москва, Санкт-Петербург, Томск, Екатеринбург, Нижний Новгород, Красноярск, Новосибирск, Челябинск, Владимир и многие другие. Всего же за эти дни мероприятия Саммита посетили более трёх тысяч человек.

Институт филологии и межкультурной коммуникации КФУ имеет научное сотрудничество с рядом ведущих российских и зарубежных вузов (Институт русского языка им. В.В. Виноградова Российской академии наук, Институт лингвистических исследований Российской академии наук, Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Гиссенский университет (Германия), Дрезденский технический университет (Германия), Геттингенский университет (Германия), Лодзинский университет (Польша), Венский университет (Австрия), Софийский университет (Болгария), Университет Удине (Италия)) и т. д.

Высока публикационная активность ученых КФУ как в отечественных научных изданиях, так и в журналах, входящих в международные базы данных Scopus и Web of Science.

Подводя итоги, можно подчеркнуть, что направления, реализуемые в Институте филологии и межкультурной коммуникации КФУ, находятся в русле самых различных идей филологических научных школ Казанского университета и отвечают вызовам современной филологии. Мы полагаем, что дальнейшая задача заключается и в сохранении, и в максимально продуктивном развитии идей ведущих представителей Казанской лингвистической школы, а также Казанской школы литературоведения, Казанской тюркологической школы и Казанской лингвометодической школы в условиях современного научно-образовательного пространства.

Подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для работы в би- и полилингвальных образовательных организациях. Начало XXI века характеризуется тенденцией к глобализации жизни мирового сообщества, углублению интеграционных процессов. Основными проводниками взаимодействия и сотрудничества в современном обществе являются языки. Поэтому ключевой задачей школы нового типа в Республике Татарстан является обучение школьников многоязычию, причем не только на коммуникативном, но и на более глубоком — предметном уровне.

Важнейшим необходимым условием становления и развития системы полилингвального образования в Республике Татарстан является наличие высококвалифицированных педагогических кадров, способных к осуществлению педагогической деятельности на русском, татарском и английском языках. На сегодняшний день таких педагогов буквально единицы, так как ранее подобная задача перед организациями высшего образования республики подобная задача не ставилась.

Любое многоязычие начинается с двуязычия, а полилингвальное образование — с билингвального. Первые шаги в этом направлении коллективом Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета в сотрудничестве с рядом других институтов КФУ были сделаны ещё в 2018–2019 учебном году — начата масштабная подготовка билингвальных педагогических кадров по заказу Республики Татарстан. Было набрано 125 студентов из 8 регионов Российской Федерации и 29 муниципальных образований Республики Татарстан на специальные билингвальные образовательные программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование двойного профиля (математика и информатика, история и обществознание и др.). В 2019–2020 учебном году по данным программам обучались уже 265, а в 2020–21 учебном году — 304 студента. Важность этой работы была подчеркнута уже на первом заседании Комиссии

при Президенте Республики Татарстан по вопросам сохранения и развития татарского языка.

В 2020–21 учебном году на основании заказа министерства образовании и науки Республики Татарстан на обучение в Казанский федеральный университет было принято 82 студента для работы в полилингвальных образовательных учреждениях. На 2021–22 учебный год объявлен прием ещё 125 студентов-полилингвалов. Кроме того, в КФУ ведется активная переподготовка и повышение квалификации полилингвальных педагогических кадров, а также общее научно-методическое сопровождение проекта «Адымнар: путь к знаниям и согласию».

Все студенты очной формы обучения за 1 семестр получают стипендию по республиканской программе стипендиальной поддержки педагогических кадров в размере 15 тыс. руб. в месяц через муниципальные образования Республики Татарстан. Со второго семестра стипендию получают отличники и студенты, сдавшие зимнюю сессию на «отлично» и «хорошо», при этом на оценку «отлично» должны быть сданы не менее 50% дисциплин.

Процесс подготовки полилингвальных педагогических кадров, предполагающий обучение будущих учителей на трех языках, очень сложен и практически не имеет аналогов в отечественном педагогическом образовании. Казанский Федеральный университет является уникальным примером подготовки би- и полилингвальных педагогических кадров как в Республике Татарстан, так и в Российской Федерации в целом. Вся сложность в том, что все три языка используются как средство учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки. Поэтому в основу подготовки полилингвального учителя нами положена методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL), успешной применяемая в различных странах Европы и Азии (Нидерланды, Испания, Германия, Китай, Малайзия, Япония и т. д.). Она позволяет осуществлять преподавание и изучение учебных предметов через неродной язык, а также параллельно развивать знания и навыки в предметной области, языковые компетенции и когнитивные способности.

Для того, чтобы подготовка би- и полилингвальных педагогических кадров была максимально эффективна, в Казанском федеральном университете был создан комплекс современных модельных классов би- и полилингвального обучения по самым различным предметам, где будущие учителя могли бы полностью погрузиться в профессиональную атмосферу лучших современных школ и отработать важнейшие педагогические умения и навыки.

Другой зоной погружения в школу XXI и даже XXII века является Центр цифровых образовательных технологий «EduTech» КФУ — ресурсный центр формирования современных цифровых компетенций у будущих учителей-билингвалов и полилингвалов, созданный в Казанском федеральном университете по инициативе его ректора, профессора И. Р. Гафурова при помощи лучших российских и зарубежных IT-компаний. Здесь студенты могут освоить азы проектирования цифровых образовательных сред, использования современных платформ онлайн обучения, виртуальной и дополненной реальности в преподавании учебных предметов в начальной и основной школе, создания учебных онлайн-курсов и многому другому. Поэтому опыт Казанского федерального университета в данной области представляет существенный интерес и для других национальных республик нашей страны.

Вместе с тем, эффективность подготовки полилингвальных педагогических кадров зависит не только от правильно выбранных образовательных методик и технологий, самого современного учебного оборудования, мастерства университетских преподавателей. Необходим системный подход к данному процессу в масштабах всей Республики Татарстан. Для становления целостной системы подготовки педагогических кадров для работы в билингвальных и полилингвальных образовательных организациях необходимы решить целый комплекс задач, среди которых:

- совершенствование нормативно-правового и организационного обеспечения подготовки педагогических кадров для работы в билингвальных и полилингвальных образовательных организациях;

- разработка образовательных программ высшего образования, направленных на подготовку кадров для работы в билингвальных, полилингвальных образовательных организациях;
- организация дополнительного профессионального образования педагогических кадров для работы в билингвальных и полилингвальных образовательных организациях;
- разработка и внедрение электронных и цифровых образовательных ресурсов для подготовки и самоподготовки кадров для работы в билингвальных и полилингвальных образовательных организациях;
- научное и научно-методическое сопровождение процесса подготовки педагогических кадров для работы в билингвальных и полилингвальных образовательных организациях и т. п.

Несмотря на всё сделанное Казанским федеральным университетом для создания оптимальных материально-технических условий подготовки педагогических кадров для работы в билингвальных и полилингвальных образовательных организациях Республики Татарстан, этот вопрос ещё также далёк от своего окончательного решения.

Без комплексного решения всех этих задач невозможно организовать по-настоящему эффективный процесс подготовки полилингвальных педагогических кадров, что в свою очередь, требует разработки и принятия Государственной программы Республики Татарстан по подготовке педагогических кадров для работы в билингвальных и полилингвальных образовательных организациях РТ, предполагающий комплексное решение всех вышеназванных ключевых задач.

ЛИТЕРАТУРА

Богородицкий 1939 — Богородицкий В. А. Казанская лингвистическая школа (1875-1939). *Труды Моск. гос. ин-та истории, философии и литературы.* 1939, V: 265–290.

Кодухов 1971 — Кодухов В. И. Вопросы теории и методики изучения русского языка. Ученые записки Казанского гос. пед. ин-та. 1971, (96): 3–14.

Ганеев, Николаев 1989 — *Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: К 140-летию со дня рождения И. А.Бодуэна де Куртенэ*. Ганеев Ф. А. (науч. ред.), Николаев Г. А. (сост.). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 191 с.

Воронова, Сидорова 2011 — *Русское литературоведение в Казанском университете (1806-2009): биобиблиографический словарь.* Воронова Л. Я., Сидорова М. М. (сост.), Воронова Л.Я. (науч. ред.). Казань: Казан. ун-т, 2011. 230 с.

Воронова, Пашкуров 2014 — Воронова Л. Я., Пашкуров А. Н. Изучение истории региональных литературоведческих школ: современное состояние и перспективы. *Филологос*. 2014, (21 (2)): 27–32.

REFERENCES

Богородицкий 1939 — Bogoroditskii V. A. The Kazan linguistic school (1875-1939). *Trudy Mosk. state Institute of history, philosophy and literature*. 1939, V: 265–290. (in Russian)

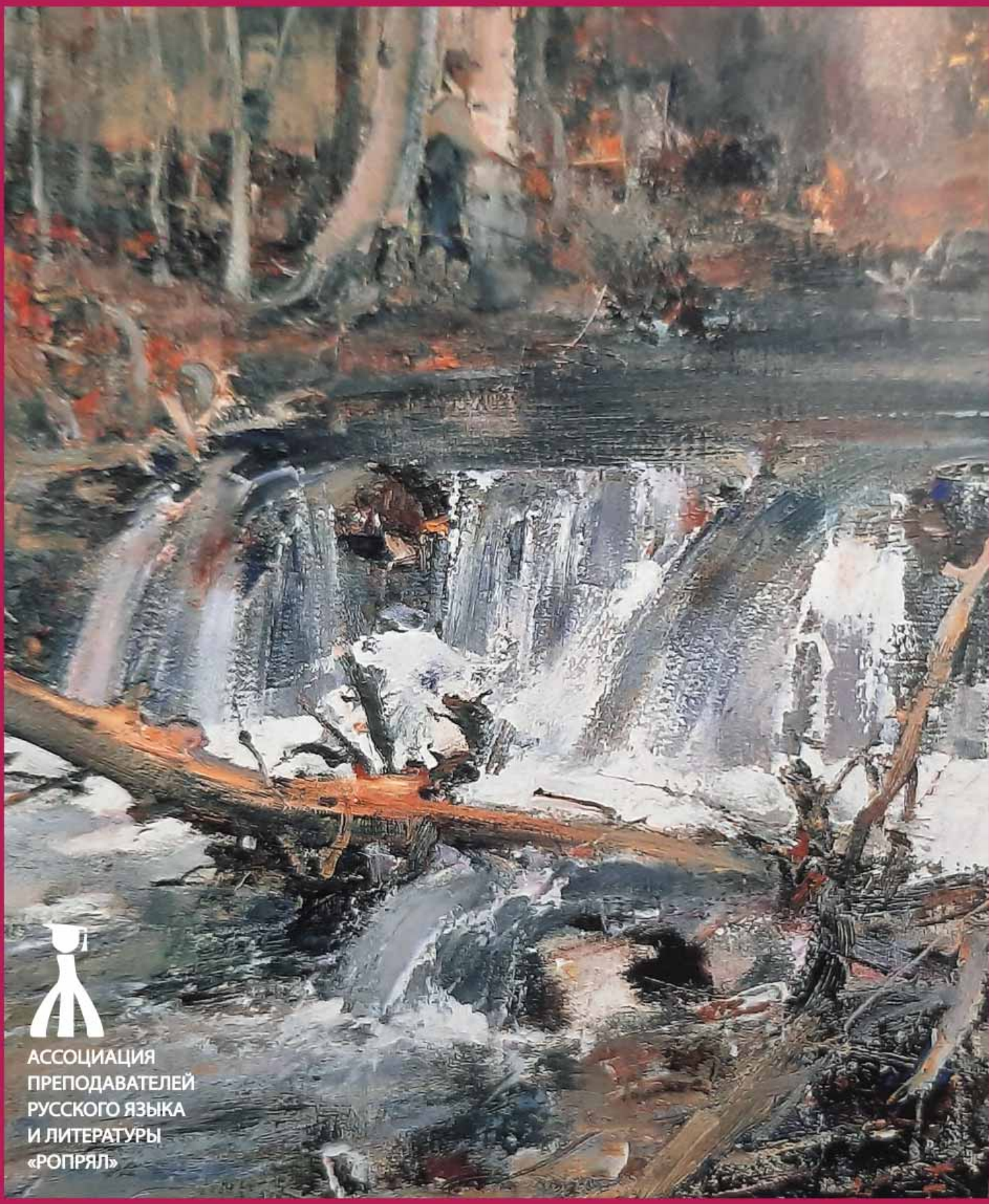
Кодухов 1971 — Codekhow V. I. Problems of theory and methodology of studying the Russian language. Uchenye zapiski gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 1971, (96): 3–14. (in Russian)

Ганеев, Николаев 1989 — *Baudouin de Courtenay and modern linguistics: To the 140th anniversary of the birth of I. A. Baudouin de Courtenay*. Ganeev F. A. (ed.), Nikolaev G. A. (comp.). Kazan: Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta Publ., 1989. 191 p. (in Russian)

Воронова, Сидорова 2011 — *Russian Literary Studies at Kazan University (1806-2009): Biobibliographical dictionary*. Voronova L. Ia., Sidorova M. M. (comp.), Voronova L. Ia. (sc. ed.). Kazan: Kazan.un-t Publ., 2011. 230 p. (in Russian)

Воронова, Пашкуров — Voronova L. Ia., Pashkurov A. N. Studying the history of regional literary schools: current state and prospects. *Filologos*. 2014, (21 (2)): 27-32. (in Russian)

НАШ ФОТОРЕПОРТАЖ



Н. И. Фешин. Бобровая плотина (фрагмент)
фотография М. Ровинской