

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Филологический факультет
Белорусское общественное объединение
преподавателей русского языка и литературы

РУССКИЙ ЯЗЫК: СИСТЕМА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

К 100-ЛЕТИЮ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Материалы
IX Международной научной конференции
Минск, 19-20 октября 2021 г.

Минск
БГУ
2021

УДК 811.161.1(06)

ББК 81.411.2я431

P89

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, профессор *И. С. Ровдо* (гл. ред.);

доктор филологических наук, профессор *Т. Н. Волынец*;

кандидат филологических наук, доцент *Е. Е. Долбик*;

кандидат филологических наук, доцент *О. В. Зуева*;

кандидат филологических наук, доцент *В. Л. Леонович*;

кандидат филологических наук, доцент *С. В. Махонь*;

доктор филологических наук, профессор *И. Э. Ратникова*

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор *В. И. Коваль*;

кандидат филологических наук *О. М. Николаева*

Русский язык: система и функционирование. К 100-летию Белорусского государственного университета : материалы IX Междунар. науч. конф., Минск, 19–20 окт. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: И. С. Ровдо (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2021. – 278 с.

ISBN 978-985-881-134-1.

В издании представлены исследования системы языка в синхронии и диахронии, семантической интерпретации и номинации, функционального и прагматического аспектов грамматических категорий, динамики языковых контактов. Рассматриваются проблемы преподавания русского языка в вузе и школе и преподавания русского языка как иностранного.

Адресуется научным работникам, аспирантам, студентам.

УДК 811.161.1(06)

ББК 81.411.2я431

МАТЕРИАЛЫ ПЛЕНАРНОГО ЗАСЕДАНИЯ

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЛОРУСИСТИКА КАФЕДРЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

И. С. Ровдо

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, RovdoIS@bsu.by*

В докладе представлены основные достижения кафедры русского языка (кафедры русского языка и литературы, кафедры русского языка и общего языкознания) в области лингвистической белорусистики. Отмечена особая роль в этом направлении заведующих кафедрой Т. П. Ломтева, М. Г. Булахова, П. П. Шубы. Обращено также внимание и на учебно-методическую и научную работу кафедры в области лингвистической русистики.

Ключевые слова: лингвистическая белорусистика; кафедра русского языка; Белорусский государственный университет; Е. Ф. Карский; Т. П. Ломтев; М. Г. Булахов; П. П. Шуба; русский язык; белорусский язык.

Белорусскому государственному университету 30 октября 2021 года исполняется 100 лет. Сегодня это ведущий вуз страны, входящий в один процент лучших университетов мира. Чтобы достичь значительных высот в учебно-методической, научной-исследовательской работе, нашему вузу пришлось пройти долгий путь созидания, преодоления, усердного труда многих поколений его сотрудников.

Занятия в университете начались в 1921 году, но, когда речь заходит о создании университета, мы отмечаем и тот факт, что еще за четыре года до этой даты известный филолог, этнограф Евфимий Федорович Карский на Всебелорусском съезде предложил открыть национальное высшее учебное заведение. Декрет о его открытии был подписан Центральным Исполнительным Комитетом 25 января 1919 года. Комиссию, которая должна была заняться вопросами открытия университета, возглавил Е. Ф. Карский.

Русский и белорусский языки на протяжении всего этого столетнего периода были основными языками общения в Беларуси, поэтому и в университете они занимали и занимают основное место и в качестве языков обучения, и в качестве объекта научно-методических исследо-

ваний, и в качестве важной составной части специальностей филологического факультета, в первую очередь «Русской филологии», «Белорусской филологии». Основным местом «обитания» русского языка является наша кафедра, которая уже в девятый раз посвящает ему свою конференцию. Что касается научно-методической работы, то на протяжении всех лет существования кафедры ее сотрудниками должное внимание уделялось и белорусскому языку.

Подразделение с названием «Кафедра русского языка» появилось на филологическом факультете в 1966 году. Несложно определить, что в этом году ей исполнилось 55 лет, хотя дисциплины кафедры преподавались с первых лет основания университета. Более целенаправленно и системно – с открытием в 1938 году кафедры русского языка и литературы, затем – кафедры русского языка и общего языкознания в 1946 году, которая в 1966 году была разделена на две самостоятельные: кафедру общего и славянского языкознания и кафедру русского языка.

Чтобы осветить все события, перечислить все научные направления кафедры за этот период, понадобились бы не 20 минут выступления на конференции, а значительно больше. Немало о людях, об учебно-методической, научной работе кафедры уже написано. Поэтому мы остановимся лишь на некоторых фактах, получивших недостаточное освещение в различных изданиях, в частности на вкладе кафедры в лингвистическую белорусистику.

Первые годы существования университета были непростыми, в первую очередь из-за отсутствия собственных кадров высшей квалификации. Поэтому не стал необычным тот факт, что первым заведующим кафедрой русского языка и литературы стал известный российский профессор Тимофей Петрович Ломтев, который эту должность совмещал с должностью декана филологического факультета.

Переехав в 1933 году в Минск для работы в Академии наук БССР, Т. П. Ломтев занимается исследованием белорусского языка. Так, в 1935–1936 годах выходит «Беларуская граматыка. У дзвюх частках», несколько разделов в которой принадлежат перу Тимофея Петровича. В год его перехода в БГУ (1939) был издан «Сінтаксіс беларускай мовы» (в соавторстве). Тимофей Петрович продолжал исследовать белорусский язык и работая на кафедре русского языка. В первом номере «Ученых записок БГУ» (Серия филологии) 1940-го года выходит его статья «Выражение главных членов предложения в белорусском языке».

ке». В этом же году в составе коллектива авторов он издает «Курс сучаснай беларускай мовы. Фанетыка. Марфалогія. Лексіка».

После возвращения в Москву Т. П. Ломтев продолжил исследования в области белорусского языкознания. Так, в 50-е годы в Москве вышел учебник «Белорусский язык» для русских отделений филологических факультетов и «Грамматика белорусского языка», в которой автор рассмотрел вопросы происхождения и современного состояния белорусского языка, различные лексические, грамматические явления проанализировал в сопоставлении с русским языком.

В 1941 году нашему университету исполнилось 20 лет. Готовились праздничные мероприятия. В планах факультета было создание новых кафедр, но война нарушила эти планы, и функционирование факультета было приостановлено, но уже в 1943 году на станции Сходня Химкинского района Московской области университет возобновил свою работу. После освобождения Беларуси от немецко-фашистских захватчиков в 1944 году кафедра вместе с университетом возвращается в Минск. Продолжился учебный процесс, сотрудники университета активно включились в научную работу.

Значительным стимулом для лингвистов стало открытие в 1947 г. совета по защите диссертаций, сначала кандидатских, а через 10 лет и докторских. За 25 лет сотрудниками, аспирантами БГУ и других вузов страны было защищено более 30 докторских и более 200 кандидатских диссертаций, почти половина из которых по специальности «Русский язык». Такому интересу к научной деятельности в послевоенные десятилетия сегодня можно только позавидовать. Тем не менее лингвисты понимали, что неизученных или малоизученных вопросов гораздо больше в белорусском языке, в том числе при его сопоставлении с русским. Так, одним из приоритетных научных направлений кафедры стало исследование функционирования русского языка в Беларуси. В 60-е годы преподаватели кафедры разрабатывали тему «Изучение лексического и грамматического строя белорусского и русского языков в их историческом развитии».

В 1966 году кафедру русского языка возглавил Михаил Гапеевич Булахов, у которого к этому времени был уже немалый опыт научной работы в Академии наук Беларуси, где он заведовал сектором современного белорусского языка и культуры речи. Сотрудникам сектора во главе с М. Г. Булаховым было поручено подготовить к изданию полную нормативно-описательную грамматику современного белорус-

ского литературного языка и цикл учебных пособий для вузов Беларуси, что и было реализовано [1]. Кроме того, он опубликовал монографию по истории адъективного формообразования и формоупотребления в белорусском языке. Хорошие знания системы как белорусского, так и русского языков позволили новому заведующему кафедрой гармонично сочетать научное руководство исследованиями этих языков в синхронии и диахронии. М. Г. Булахов интересовался также вопросы сопоставления языков, общего языкознания, что нашло отражение в ряде публикаций по этим вопросам в учебных пособиях и в статьях. Научные исследования Михаила Гапеевича не остались незамеченными руководством университета и страны. В 1971 году ему было присвоено почетное звание «Залуженный деятель науки Белорусской ССР». Он стал членом филологической секции Комитета по Ленинским и Государственным премиям СССР при Совете Министров СССР, членом Международной комиссии по истории славистики при Международном комитете славистов, членом Научно-методического совета по русскому языку при Министерстве просвещения СССР, членом Комиссии по истории и методологии языкознания при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР.

В 1975 году М. Г. Булахов перешел на работу в Минский государственный педагогический институт, где был избран на должность заведующего кафедрой общего языкознания и русского языка.

Педагогической деятельностью М. Г. Булахов занимался не только в Беларуси, но и за ее пределами. В разные годы он приглашался для чтения лекций по лингвистической проблематике во Львовский и Днепропетровский университеты, в Киевский педагогический институт. Преподавал в Люблянском университете и Мариборском педагогическом институте (Словения), в Потсдамской высшей педагогической школе им. К. Либкнехта и после ее преобразования – в Потсдамском университете (Германия);

С 1975 по 1999 год кафедрой руководил Заслуженный деятель науки Республики Беларусь, лауреат Государственной премии Беларуси, профессор Павел Павлович Шуба, которому в этом году исполнилось бы 95 лет. В эти годы функционировали спецсеминары по актуальным вопросам современного русского языка, истории русского языка, методики его преподавания. Преподаватели кафедры плодотворно работали в области сопоставительно-типологического исследования русского и белорусского языков. В их публикациях рассматри-

вались условия функционирования этих языков на различных исторических этапах, анализировались вопросы интерференции на всех языковых уровнях, исследовались проблемы преподавания русского и белорусского языков в средней и высшей школе.

Одним из авторов и вдохновителем многих научных, учебно-методических начинаний был П. П. Шуба. Он, как и его предшественники, много внимания уделял вопросам белорусского языка.

Кандидатскую диссертацию «Словообразование наречий в современном белорусском литературном языке» Павел Павлович защитил 25 марта 1955 года. Ее материалы были положены в основу монографии «Прыслоўе ў беларускай мове. Марфалагічны нарыс» (1962), в которой впервые подробно рассмотрено словообразование и формобразование наречий. Материалы диссертации нашли также отражение в учебниках, пособиях, статьях. Так, в 1957 году вышел «Курс сучаснай беларускай мовы. Марфалогія: Падручнік для студэнтаў філалагічных факультэтаў універсітэтаў і педагагічных інстытутаў», в котором П. П. Шубе принадлежит раздел «Прыслоўе». Такой же раздел он написал и для первого тома академической «Граматыкі беларускай мовы» (1962). Во втором томе грамматики (1966) ему принадлежит раздел «Словазлучэнні з прыслоўем у ролі галоўнага сказа». Вопросы функционирования наречий нашли отражение и в других изданиях. В целом наречие было изучено автором с морфологической, словообразовательной, синтаксической точек зрения.

В конце 60-х – начале 70-х гг. выходит ряд статей Павла Павловича о предлогах, которым он посвятил свою докторскую диссертацию, защищенную в 1972 году. Основные положения диссертации изложены в монографии «Прыназоўнік у беларускай мове» (1971). В центре внимания ее автора были как собственно предлоги, так и сочетания, выполняющие функцию предлогов, что позволило определить основные пути пополнения состава предлогов как части речи. Эта работа стимулировала исследования предлогов в русском, украинском, польском языках в рамках одного из международных проектов. Результаты исследования предлогов нашли отражение в лексикографических изданиях «Глумачальны слоўнік беларускіх прыназоўнікаў» (1993) и «Глумачальны слоўнік беларускай мовы».

В списке работ Павла Павловича значатся и другие словари. Одним из самых популярных стал «Глумачальны слоўнік беларускай мовы» для средней школы (1966), изданный в соавторстве с А. Е. Ба-

ханьковым и И. М. Гайдукевичем. Свидетельством востребованности словаря было шесть его переизданий. П. П. Шуба входил и в состав авторского коллектива, подготовившего к изданию Белорусско-русский словарь под редакцией К. Крапивы (1962).

Важным событием в культурной жизни страны стал выход энциклопедии «Беларуская мова» (1994). Одними из ее авторов были П. П. Шуба и И. К. Германович, удостоенные Государственной премии Республики Беларусь (1988).

Кроме названного выше учебника по морфологии, П. П. Шубой были написаны и другие учебные пособия по белорусскому языку. Так, в 1959 году вышла вторая часть «Курса сучаснай беларускай літаратурнай мовы», раскрывающая вопросы синтаксиса. В 1961 – третья часть с разделами «Фанетыка, арфаграфія, лексікалогія». Теоретический курс современного белорусского языка дополнял «Зборнік практыкаванняў па сучаснай беларускай літаратурнай мове» (1959). Кроме того, Павел Павлович написал такие хорошо известные учебные пособия, как «Дзеяслоў у беларускай мове» (1968), «Уводзіны ў граматыку беларускай мовы» (1969), «Лекцыі па беларускай марфалогіі» (1975), «Сучасная беларуская мова: Марфаналогія. Марфалогія» (1987). Все эти работы П. П. Шубы и сейчас используются в учебном процессе.

У каждого преподавателя любой кафедры, кроме учебной нагрузки, есть свой научный интерес. У доцента кафедры русского языка Ивана Климовича Германовича таким интересом было изучение вклада ученых в белорусское языкознание. В своих многочисленных статьях Иван Климович описал жизнь, учебно-методическую, научную работу многих лингвистов XIX–XX вв., поэтому его и называли летописцем белорусского языкознания. Его кропотливый труд по поиску важных фактов биографии ученых-лингвистов вылился в издание в 1985 году книги «Беларускія мовазнаўцы: Нарысы жыцця і навуковай дзейнасці». Планировал Иван Климович и новое, дополненное издание книги, но не успел. Тем не менее рукописи, к счастью, сохранились, и усилиями сотрудников филологического факультета книга в двух томах была издана [2].

В середине 90-х годов прошлого столетия в Беларуси был объявлен конкурс на лучший учебник по белорусскому языку для начальной школы. По инициативе П. П. Шубы, у которого уже был опыт написания подобных учебников, участие в конкурсе приняли и сотрудники кафедры русского языка. Конкурсная комиссия, рассмотрев предло-

женные рукописи, приняла решение дать право написания учебников авторскому коллективу в составе Т. Н. Волянец, И. Э. Ратниковой, И. С. Ровдо, П. П. Шубы. Позже к нам присоединилась доцент кафедры белорусского языка С. М. Якуба, которая разрабатывала методическое сопровождение учебников. Тогда мы не думали о том, что заниматься этим важным и непростым делом будем на протяжении 20 лет, включая и те годы, когда Павла Павловича уже не станет. Его материалы, наработки мы использовали в этих изданиях, и его фамилия всегда указывалась на обложках учебников. За это время было издано 16 учебников, 2 словаря, 4 учебных пособия с тестовыми заданиями, 5 методических пособий, что в совокупности составило учебно-методический комплекс, за который его авторы в 2014 году были удостоены премии имени В. И. Пичеты [3, с. 2–41].

Читая этот доклад, кто-то может подумать, что кафедра русского языка решала проблемы только белорусского языкознания. Конечно же, это не так. Достаточно сказать, что сегодня на кафедре созданы учебно-методические комплексы по всем курсам современного русского языка, по исторической грамматике, истории русского литературного языка, диалектологии, стилистике и культуре речи. У студентов есть возможность использовать электронные варианты всех учебников. Мы исследуем две научные темы: «Русский язык в коммуникативном пространстве Беларуси» и «Русский и белорусский языки в структурном, функциональном и дидактическом аспектах». На кафедре пишут кандидатские и докторские диссертации по специальностям «Русский язык» и «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» граждане не только Беларуси, но и зарубежных стран.

Такое положение дел на кафедре во многом обусловлено языковой ситуацией в стране, которая предопределила исследование вопросов, касающихся функционирования русского языка в условиях государственного двуязычия. Поэтому мы можем гордиться тем, что в прошлые годы у нас работали и сейчас работают ученые, способные решать задачи, стоящие перед белорусской, русской лингвистикой, перед исследованиями в области сравнительно-исторического, сопоставительно-типологического языкознания.

Библиографические ссылки

1. Граматыка беларускай мовы. Т. 1. Марфалогія. Мінск, 1962 ; Граматыка беларускай мовы. Т. 2. Сінтаксіс. Мінск, 1966 ; Беларуская мова : падручнік

для педагогічных вучылішчаў і дапаможнік для педагогічных інстытутаў / М. І. Гурскі, М. Г. Булахаў, М. Ц. Марчанка. Ч. 1 : Лексікалогія, фанетыка, марфалогія. Мінск, 1955 ; Беларуская мова : падручнік для педагогічных вучылішчаў і дапаможнік для педагогічных інстытутаў / М. І. Гурскі, М. Г. Булахаў, М. Ц. Марчанка. Ч. 2 : Сінтаксіс. Мінск, 1958.

2. Германовіч І. К. Беларускія мовазнаўцы. У 2 т. Т. 1 / І. К. Германовіч ; склад., прадмова М. Р. Прыгодзіча, І. С. Роўды. Мінск : БДУ, 2006 ; Германовіч, І. К. Беларускія мовазнаўцы. У 2 т. Т. 2 / І. К. Германовіч ; пад агул. рэд. М. Р. Прыгодзіча, І. С. Роўды. Мінск : БДУ, 2008.

3. Подробнее см.: Русско-белорусское двуязычие: педагогический аспект / Т. Н. Волинец [и др.] // Русский язык: система и функционирование (к 75-летию филологического факультета БГУ) : сб. материалов VI Междунар. науч. конф., Минск 28–29 окт. 2014 г.: в 2 ч. Ч. 1 / редкол. И. С. Ровдо (отв. ред.) [и др.]. Минск : Изд. центр БГУ, 2014. С. 29–41.

КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА БГУ – ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ РУСИСТИКИ БЕЛАРУСИ (К 100-ЛЕТИЮ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)

А. М. Мезенко

*Витебский государственный университет имени П. М. Машиерова,
Московский проспект, 33, 210038, г. Витебск, Беларусь, mezenka1@yandex.ru*

Статья посвящена анализу вклада преподавателей кафедры русского языка Белорусского государственного университета в развитие теории и практики русистики Беларуси. Осуществляется обзор научной деятельности членов кафедры, связанной с исследованием теоретических проблем и вопросов методики преподавания русского языка в высших учебных заведениях Республики Беларусь.

Ключевые слова: русистика; методика преподавания русского языка; докторская диссертация; учебник.

Приступая к анализу вклада преподавателей кафедры русского языка Белорусского государственного университета в развитие теории и практики русистики Беларуси, необходимо обратить внимание на то, что в настоящее время существует несколько определений термина *русистика*. В Большой российской энциклопедии под русистикой понимается лингвистическая наука о русском языке в его современном состоянии и развитии, которая исследует истоки русского языка, его историю, язык его памятников и фольклора [1].

В Википедии *русистикой* называется комплекс наук о русском языке, русской культуре, русской литературе, русском народе, русской истории и подчеркивается, что в разговорном употреблении термин «русистика» используется как сокращенное наименование для лингвистической русистики [2].

Присоединяясь к авторам Литературной энциклопедии в вопросе разграничения определения термина *русистика* в широком и узком смысле («Русистика – филологическая наука о русской культуре, зафиксированной в разнообразных текстах; в узком смысле – лингвистическая наука о русском языке...») [3], обратимся к русистике в узком смысле слова и согласимся, что российская и зарубежная русистики имеют разные традиции и приоритеты. Так, исследования белорусских русистов посвящены русскому языку, имеющему в нашей стране особый статус – до 1995 г. языка межнационального общения, а с указанного года – государственного языка, функционирующего в отрыве от метрополии, что и обуславливает несколько иные его научные задачи в целом и концепцию языкового образования в Беларуси в частности.

Научные интересы членов кафедры русского языка, деятельность которых всегда отличалась учетом условий динамичного взаимодействия белорусского и русского языков, с момента основания в 1938 г. оказались связанными с русистикой.

Из всех периодов существования кафедры наибольшее внимание привлекает конец XX – первое десятилетие XXI в., время обретения белорусской русистикой зримых перспектив дальнейшего развития.

Говоря об истоках белорусской русистики, фундаментом которой стали исследования М. Г. Булахова, А. Е. Супруна, В. В. Мартынова, А. Е. Михневича, Е. И. Янович, И. С. Козырева, А. П. Груцо, Б. Ю. Нормана, Н. Б. Мечковской, Л. Г. Мощенской и др., следует подчеркнуть, что особое место в ее становлении принадлежит П. П. Шубе, в 1975 году избранному на должность заведующего кафедрой русского языка и возглавлявшему ее в течение почти 25 лет (до 1999 г.). Именно его научно-исследовательская и учебно-методическая деятельность во многом определила и сформировала на долгие годы направления работы кафедры.

Несмотря на то что основу теоретического наследия самого П. П. Шубы составляют труды по белорусистике (см.: Прыслоўе ў беларускай мове. Марфалагічны нарыс (1962); Дзеяслоў у беларускай

мове (1968); Уводзіны ў граматыку беларускай мовы (1969); Прыназоўнік у беларускай мове (1971); Лекцыі па беларускай марфалогіі (1975); Сучасная беларуская мова: Марфаналягія. Марфалогія (1987); Тлумачальны слоўнік беларускіх прыназоўнікаў (1993)), в целях развития русистики им воспитано несколько поколений профессионалов-русистов, докторов и кандидатов филологических наук, в настоящее время работающих в разных университетах Беларуси и прежде всего на кафедре русского языка БГУ; создана научная школа, в рамках которой изучались вопросы билингвизма и языковых контактов, грамматические категории русского и белорусского языков, проблемы словообразования, ономастики и др.

Так, в 1992 г. была защищена докторская диссертация Л. Г. Моценской «Лингвистический и социолингвистический аспекты русской речи в Беларуси. Грамматическое варьирование в русской речи белорусов» [4].

Через четыре года, в 1996 г., защищается докторская диссертация нынешним заведующим кафедрой И. С. Ровдо «Лексические лакуны и средства их компенсации», посвященная сопоставительному системно-функциональному исследованию белорусского и русского языков [5].

1998 г. стал годом защиты еще одной докторской диссертации – Т. Н. Волинец «Семантика и грамматика русского причастия в языковой системе» [6].

В 2001 г. список защищенных докторских диссертаций увеличился за счет исследования в то время члена этой кафедры Е. Г. Задворной «Коммуникативно-эпистемические параметры высказывания и дискурса» [7], в которой впервые выявлены, проанализированы и сопоставлены эпистемические параметры научного, политического и религиозного дискурсов и определены факторы модификации данных параметров. Научным консультантом при выполнении этой диссертации также был П. П. Шуба.

В 2003 г. научный состав кафедры русского языка пополнился еще одним доктором филологических наук: И. Э. Ратникова защитила диссертацию на тему «Ономастические единицы вне прямой референции в русском публицистическом тексте» [8], в которой впервые в русской и белорусской ономастике был предложен синтетический подход к описанию лингвистической и культурной семантики имени собственного, разработана и апробирована методика анализа семантических трансформаций имен собственных в метафорических контекстах.

Нельзя не отметить и такую важную для популяризации теоретических новинок русистики деятельность П. П. Шубы, как учреждение монографической серии «Русский язык: теория, функционирование, преподавание» (просуществовала до распада Советского Союза), позволившей апробировать научные положения своих докторских диссертаций, посвященных изучению русского языка в коммуникации и взаимодействии с другими языками, белорусским ученым А. А. Гируцкому, М. И. Конюшкевич, А. М. Мезенко, С. М. Прохоровой, Л. Г. Мощенской.

В целях развития русистики в течение 12 лет существовал и основанный П. П. Шубой межведомственный сборник научных трудов «Русский язык».

Основные проблемы научно-исследовательской работы кафедры, поставленные профессором П. П. Шубой, сохранились в качестве актуальных и важнейших направлений и в научной деятельности его учеников. Сегодня кафедра играет значительную роль в развитии русистики, здесь работают ученые, многие из которых получили известность не только в Беларуси, но и за рубежом: И. С. Ровдо, Т. Н. Волынец, И. Э. Ратникова, Е. Е. Долбик, О. В. Зуева, В. Л. Леонович, С. В. Махонь, Е. А. Тихомирова, А. А. Матюнова, Р. Г. Четет, О. А. Облова, А. А. Занковец, Ж. Э. Бычковская, Г. В. Хомич.

Параллельно с разработкой теоретических проблем русистики члены кафедры русского языка активно занимаются научно- и учебно-методической деятельностью. Так, до настоящего времени не имеет себе равных учебник «Современный русский язык», по которому учатся студенты всех современных вузов Беларуси [9], востребованы и другие учебники и учебные пособия, в том числе для школ с углубленным изучением русского языка [10].

Кафедра русского языка приобрела широкую известность не только в Беларуси, но и за ее пределами благодаря проводимой международной научной конференции по актуальным вопросам русского языкознания «Русский язык: система и функционирование». Движимые интересом к процессам, которые характеризуют развитие и функционирование русского языка в XXI в., его контакты с другими языками, новые подходы к его изучению, в Минск с 18–19 мая 2004 г. ежегодно съезжаются известные ученые не только нашей страны, но и соседних славянских и неславянских стран. Объединяющим началом для участников конференции стал основной принцип исследования, состоящий в том, что «язык изучают в целях познания его носителя, а объяснения

языковых феноменов соотносят с мышлением и деятельностью человека. И несмотря на то что этот принцип реализуется в разных научных парадигмах и разных странах неодинаково, воплотившая его суперпарадигма – антропоцентрическая – обеспечивает научному полилогу единую систему ценностей» [11].

Ведущие ученые кафедры активно сотрудничают со всеми вузами страны, в том числе с Витебским государственным университетом имени П. М. Машерова. Они являлись консультантами докторских диссертаций (И. С. Ровдо), рецензентами многих учебников и учебных пособий и т. д.

Большую роль в организации изучения русского языка и литературы в Беларуси играет созданное во многом стараниями И. С. Ровдо в ноябре 2008 г. Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка как иностранного, которое призвано обобщить отдельные теоретические положения и концепции белорусских ученых в области РКИ, синтезировать теорию и практику преподавания русского языка как иностранного, пропагандировать передовой опыт и новаторские идеи преподавателей, работающих в иностранной аудитории.

Важное значение имеет издаваемый с 2010 г. Вестник БООПРЯЛ «Русистика в Беларуси», в котором находят отражение актуальные вопросы современной русской лингвистики и новые технологии в преподавании русского языка как иностранного в языковой среде и вне языковой среды; описываются проблемы русской литературы и культуры в контексте мировых гуманитарных процессов, рассматриваются особенности межкультурной коммуникации в науке и в образовании, обсуждаются дискуссионные вопросы билингвального образования в современном поликультурном пространстве и характеристики перевода как средства межкультурной коммуникации. Редакционная коллегия данного журнала включила в свой состав многих ученых кафедры русского языка – И. С. Ровдо, Т. Н. Волянец, И. Э. Ратникову, Е. Е. Долбик.

Заметна и значительна роль кафедры в обеспечении теоретической и практической составляющих Республиканской олимпиады школьников по русскому языку и литературе. Не только подготовка, проведение, но обзор и анализ ее результатов обеспечивают члены данной кафедры, прежде всего И. С. Ровдо, Е. Е. Долбик, В. Л. Леонович и др.

Изложенное свидетельствует, что подготовленные коллективом кафедры труды (монографии, сборники трудов, учебники, учебные

пособия и др.) чрезвычайно важны для успешного развития русистики в Республике Беларусь, тех направлений современной гуманитарной науки, которые имеют прямое отношение к ним, к гуманизации современного общества. Они являются теоретической и фактической основой нового поколения учебной литературы для всех уровней образования, на них ориентировались и ориентируются многие исследователи русистики в Беларуси.

Библиографические ссылки

1. Русистика [Электронный ресурс]. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/3520911> (дата обращения: 18.09.2021).
2. Русистика [Электронный ресурс]. URL: <https://yandex.by/search/?lr=154&clid=2349349&win=395&text=%D1%80%D1%83%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0+%D1%8D%D1%82%D0%BE&src=suggest> (дата обращения: 18.09.2021).
3. Русистика [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-literature-enc.slovaronline.com/5862-%D1%80%D1%83%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 18.09.2021).
4. Мошенская Л. Г. Лингвистический и социолингвистический аспекты русской речи в Беларуси. Грамматическое варьирование в русской речи белорусов : автореферат дис. ... докт. филол. наук : 10.02.01 ; 10.02.02 / Белорус. гос. ун-т. Минск, 1992.
5. Роўда І. С. Лексічныя лакуны і сродкі іх капенсацыі (супастаўляльнае сістэмна-функцыянальнае даследаванне беларускай і рускай моў) : аўтарэф. дыс. ... докт. філал. навук : 10.02.01 ; 10.02.02 / Беларус. дзярж. ун-т. Мінск, 1996.
6. Волюнец Т. Н. Семантика и грамматика русского причастия в языковой системе : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.02 / Белорус. гос. ун-т. Минск, 1998.
7. Задворная Е. Г. Коммуникативно-эпистемические параметры высказывания и дискурса : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.02 ; 10.02.19 / Белорус. гос. ун-т. Минск, 2001.
8. Ратникова И. Э. Ономастические единицы вне прямой референции в русском публицистическом тексте : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.02.02 / Белорус. гос. ун-т. Минск, 2003.
9. Современный русский язык : учебник. Ч. 1–3 / П. П. Шуба, И. К. Германович, Е. Е. Долбик, Л. А. Шевченко ; под ред. П. П. Шубы. 2-е изд., испр. и доп. Минск : Пропресс, 1998.
10. Русский язык. Морфология. Учебник для школ с углубленным изучением русского языка / Волюнец Т. Н. [и др.]. Минск : Народная асвета, 1994.
11. Ратникова И. Э. Современная русистика: актуальные вопросы лингвистических исследований. Modern russian studies: topical issues in linguistic research [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/182795/1/118-124.pdf> (дата обращения: 08.10.2021).

В СВЕТЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОЖЕКТОРА, ИЛИ О ГРАНИЦАХ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ

З. А. Харитончик, В. В. Тур

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск, Беларусь, zkharitonchik@mail.ru,
vitaly.tur@gmail.com*

Употребление имен в разных контекстах свидетельствует о широком диапазоне обыденных и научных знаний, знаний о культурных нормах и ценностях общества и т. д., лежащем в основе их содержания, диктующем широту семантических и прагматических компонентов значения лексических единиц и, соответственно, размытость его границ. В основе семантической гибкости лексических единиц и способности актуализации в бесконечности коммуникативных ситуаций их богатого семантического потенциала лежит «ментальный прожектор», позволяющий выхватывать из памяти разные участки, а также все новые конфигурации знания, заключенного в концептуальных структурах носителей языка. Для выявления этого знания наряду с контекстуальным анализом и психолингвистическим экспериментом может быть полезным также исследование семантики производных единиц – вторичных значений и дериватов, в ходе которого «высвечиваются» скрытые семантические компоненты их исходных баз.

Ключевые слова: значение; употребление; дефиниция; знание; концептуальная структура; контекст; скрытый (латентный) семантический компонент.

В последнее время все большую популярность приобретает взгляд на значение как на динамичную многоэлементную структуру, богатство которой детерминируется знаниями, хранящимися в соответствующей концептуальной структуре, или ментальной модели, конструирование которой «запускается» значением лексической единицы [1, с. 111–114]. Это означает отход от статической интерпретации значений как «вещей, или вещеподобных сущностей, предварительно упакованных кусков информации, которые содержатся и переносятся в словесных мешках» (перевод наш – З. Х.) [2, с. 137] и отказ от распространённых в лингвистической литературе метафор, используемых для определения роли языка по отношению к миру психики, в виде следующих утверждений: значение «дает доступ» к концептуальной структуре и «...открывает поэтому определенный вид нашего знания мира, представленного концептом, профилируемым словом» [3, с. 30]; значение есть лишь «своеобразное окно, которое позволяет прямое

изучение концептуальной структуры» [4, с. 54]; значение открывает мир нашей психики и выступает в некоторой редуцированной форме его определенным репрезентантом [5, с. 12] и др. Фиксируя определенное понимание соотношения семантики лексических единиц и концептов на некотором этапе нашего знания, данные метафоры, на наш взгляд, сыграли значимую роль в признании того, что «лексические единицы не могут быть просто приравнены к концептам» [6, с. 194], и, соответственно, привели к отрицанию тождества значения и концептов. Однако с этим видением соотношения значения и концептов связано, как указывалось нами ранее [7], и предположение о неполноте раскрываемой с помощью языка концептуальной структуры как следствии естественной ограниченности панорамы, открывающейся из окна, ее потенциальной стабильности и неизменности, проистекающей из возможного постоянства и застывшего характера открываемого в окно вида. Прав, по нашему мнению, Д. Геерартс, который, следуя процедуральному, или процессуальному, подходу [2, с. 137], предлагает видеть в значении лексической единицы прожектор с огромным диапазоном действия [2, с. 137], признавая одновременно и некоторые ограничения свободы действия значения-прожектора.

Предлагаемая ниже работа направлена на раскрытие объективируемого содержания лексических единиц в разных видах его описания: метаязыковой деятельности «наивных лингвистов» – носителей языка и профессиональной деятельности лексикографов, выявлении семантического потенциала лексических единиц с помощью разных методических приемов. Рассмотрение того, что становится объективируемым в описаниях значения, несомненно, будет способствовать решению первоочередной задачи в лингвистике – выявлению семантического потенциала лексических единиц, содержательных характеристик и границ значения, определению его источников и разработке методов анализа.

Уже на самых ранних этапах существования общества осознание необходимости объективации значения для разных социально-коммуникативных потребностей: обеспечения успешной коммуникации, индивидуальных и общественных нужд обучения как родному, так и иностранным языкам и т. д. – вызвало к жизни разные практики описания семантических свойств лексических единиц. Наивные попытки экспликации значения под давлением коммуникативной необходимо-

сти объяснить слушателю смысл употребленного слова со всей очевидностью проявляются в **метаязыковой деятельности** самих носителей языка. Вот, например, услышанный нами разговор матери со своим пятилетним сыном, который спрашивает о значении слова *издеваться*. Мать объясняет значение данного слова через ситуацию, говоря следующее: *«Ты иногда ведешь себя плохо. Папа говорит тебе, что так вести себя нельзя. Но ты все равно поступаешь по-прежнему. Ты издеваешься над ним»*. Это объяснение, может быть, не самое точное и не претендующее на всестороннее описание лексического значения данного слова, все же определенным образом отвечает на коммуникативные потребности в описываемой ситуации и достаточно близко тому, как описывается семантика данного слова в словаре: *«Вести себя по отношению к кому-н. грубо и жестоко, оскорбляя, унижая, мучая [8]; «Дурно, грубо обращаться с кем-л.» [9]*. Используя в соответствующих ситуациях разные приемы, говорящие разъясняют значения лексических единиц, которые, по их мнению, могут быть непонятны слушателям. См., например, контексты из Национального корпуса русского языка, приводимые ниже:

В Арктике ... живут и северные олени. Их пасут пастухи. Они выбирают самые лучшие пастбища, где много ягеля – это такой мох, который олени очень любят есть (А. Членов «Как Алешка жил на Севере»);

Мне еще надо было запастись меховым платьем и обувью: на Лене могли застать морозы. ... «Всего лучше купить вам борловую доху, – заговорил четвертый, – тогда вам ровно ничего не надо». – «Что это такое борловая доха?» – спросил я. – «Это шкура с дикого козла, пушистая, теплая, мягкая: в ней никакой мороз не проберет» (И. А. Гончаров «Фрегат Паллада»);

– Это не очень правильные слова. Их даже в словаре нет, – неуверенно пояснила Бемби. И, спохватившись, добавила: «Словарь – это такая книга, в которую все-все слова вписаны» (Ю. Лаврышина «Улитка в тарелке» [10].

Сегодня мы имеем прекрасную возможность, во-первых, подвергнуть анализу результаты экспериментов, специально организованных с целью выявления закономерностей метаязыковой деятельности носителей языка (например, [11]), в которых обобщаются около 150 тысяч реакций приблизительно 4000 испытуемых разных социальных групп и возрастов.

С другой стороны, популярными стали краудсорсинговые, или интерактивные, словари, из которых одним из наиболее интересных является *Urban Dictionary* для английского языка. Это онлайн-словарь слов и фраз преимущественно англоязычного сленга, в котором, однако, представлены описания и обыденных слов типа *dog* 'собака', *table* 'стол', *dress* 'платье', *ball* 'мяч' и др. Данный словарь содержит многомиллионный реестр словарных определений, предложенных и оцениваемых посетителями сайта – простыми носителями языка. Участие в нем может принять любой говорящий на английском языке, и не случайно, что его слоган – «*Urban Dictionary – это словарь, написанный тобой*». Разброс предлагаемых дефиниций может быть, судя по приводимым в словаре данным, достаточно широким и достигать до 1000 и более определений. Так, для слова *cup* в его основном значении – это : 1) *a cup is also known to most in terms of drinking; it holds the liquid*; 2) *a container, usually cylinder-shaped, that is used to hold liquids so as to make it easier to drink them*; 3) *a storage container made for liquid that is most likely consumed by a human being or an animal*; 4) *a tiny bowl used to hold liquids*; 5) *a cup, usually made from porcelain is a drinking receptacle, usually used for hot drinks such as tea or coffee because unlike glass it does not break when heated by hot liquids* и т. д. [12].

Под давлением социальных потребностей в экспликации значений лексических единиц сформировалась и **профессиональная лексикографическая практика**, которая в результате тысячелетней работы демонстрирует значительный прогресс в понимании принципов создания лексикографического портрета, трактуемого как «исчерпывающая и неизбыточная характеристика всех лингвистически существенных свойств данной лексемы» [13, с. 391], с одной стороны, а также значимые шаги по унификации словарных дефиниций как отражения семантических связей и семантической близости лексических единиц (одного поля, одного типа и т. д.), объединяющих их в целостную и хорошо организованную систему.

Несомненные успехи лексикографической практики связаны, на наш взгляд, с тем, что в ее основе лежат **когнитивные принципы**, среди которых наиболее важными нам представляются следующие:

1) учет **прототипических эффектов** в лексической структуре: использование таких слов, как *особенно*, *например*, *типично*, *обычно*, *часто* позволяет ввести в толкование признаки, которые являются для категории не общими, но типичными;

2) **диффузность** границ значений полисеманта: использование в дефиниции неприемлемого с точки зрения классической теории союза *или*, а также открытых перечислений (*и т.д.*); «размывание» дефиниции за счет обращения к синонимическим средствам языка;

3) **кластерная природа** полисемии: способы преодоления проблемы линейности дефиниций и построение многомерных дефиниций;

4) учет взаимодействия в семантике многозначного слова двух аспектов значения – того, что «запоминается», и того, что «конструируется» [14, с. 5–6] – в словаре это находит отражение в **совмещении** (пусть и не всегда последовательном) перечня готовых толкований с правилами преобразования смыслов;

5) **«дискретность vs. градуальность»**: общий как для лексикографии, так и для теории языка поиск решений относительно установления границ между значениями, определения типов границ и степени дискретности значений (значения, подзначения, оттенки значения и т. д.) (см. подробнее [15]). Можно надеяться, что успехи профессиональной лексикографии станут еще более впечатляющими благодаря широким возможностям, открывшимся в связи с возникновением корпусов и электронной лексикографии.

Тем не менее, несмотря на значительные успехи, перед лексикографами все так же стоят извечные проблемы лексикографического описания словесных единиц. Главные из них заключаются в необходимости преодолеть противоречия между индивидуальным и социальным знанием, между языковым и энциклопедическим описанием, между релевантными характеристиками и исчерпывающей информацией, включающей самые разные, не идентичные по своей значимости сведения об обозначаемом классе объектов, явлений, отношений, нивелировать влияние ряда других факторов (парадоксы словарной статьи, описанные Н. Ю. Шведовой (например, объем словарной статьи и объем описания, линейность описания и нелинейность семантической структуры и др.).

Решая их, из всего круга знаний об описываемом объекте, имеющих в тот или иной момент существования общества, лексикографы ведут отбор определенных свойств, необходимых, на их взгляд, и достаточных для определения значения. Не приводя примеров (они многочисленны и хорошо известны из работ, в которых проводится сравнение дефиниций слов в разных толковых словарях русского, английского и других языков [16, 17, 18]), подчеркнем, во-первых, бли-

зость к профессиональным определениям, предлагаемых носителями языка (ср., например, словарные (данные ниже под номером 1) и наивные (под номером 2) определения юридического термина закон: 1.1 *Юридический акт*, 1.2 *принятый высшим представительным органом государственной власти*, 1.3 *либо непосредственным волеизъявлением народа (в порядке референдума)*, 1.4 *регулирующий важные общественные отношения*; 2. *Нормативные правовые акты в целом*, 2.1 *набор правил и норм (32)*, 2.2 *установленных государством (9)*, 2.2 *их нельзя нарушать (14)*, 2.3 *нарушение наказуемо (4)*, 2.4. *Рамки, из которых нельзя выходить (3)*, 2.5. *Социальная сеть юристов (1)* [19].

Свидетельствуя об общих закономерностях поиска существенных характеристик обозначаемого класса объектов как профессиональными, так и наивными лексикографами, дефиниции, приводимые в авторитетных лексикографических источниках и в наивной лексикографии, не менее убедительно раскрывают вариативность в решении одной и той же задачи. В целом можно говорить о четырех выявленных типах несоответствий семантических описаний в разных словарях: 1) взаимозаменяемости имплицитующих друг друга дифференциальных признаков (например, в словаре *Cambridge English Dictionary* слову *stocking* ‘чулок’ в дефиниции приписывается признак *thin* ‘тонкий’ [20], в то время, как в *Collins Online Dictionary* данный признак не эксплицируется, зато называется материал изготовления (чего нет в первом словаре): *usually made of nylon or silk* ‘обычно изготавливается из нейлона или шелка’) [21]; 2) несовпадении информационной насыщенности одного и того же участка семантики (ср., например: *Nunchuk* ‘нунчаки’ – *consisting of two sticks linked loosely with a chain or fine rope* ‘состоят из двух стержней, соединенных короткой цепочкой или тонким шнуром’ [21], но *consisting of two foot-long hardwood sticks joined by a chain or thick cord that stretches to body width* ‘состоят из двух стержней длиной фут, из твердых пород дерева, соединенных цепочкой или толстым подвесом, растягивающимся на ширину тела’ [22]); 3) вариативности эксплицированных категориальных признаков (ср., например: *Blouse* ‘блузка’ – 1) *a kind of shirt worn by a girl or woman* ‘вид рубашки для женщин’ [21] ≠ 2) *a piece of clothing like a shirt that women wear* ‘предмет одежды для женщин, похожий на рубашку’ [20] ≠ 3) *a usually lightweight, loose-fitting garment for women...* ‘обычно легкий, свободный предмет одежды для женщин...’ [22], где в первом случае блузка включается в категорию рубашек как подвид,

а во втором категория блузок лишь сравнивается с семантически близкой категорией рубашек, но между ними устанавливается граница (*like a shirt* ‘как рубашка’), а в третьем случае связь с рубашкой оказывается для конструирования дефиниции вообще нерелевантной); 4) дроблении одного и того же участка семантики на разное количество значений и их оттенков (см. подробнее [23]).

Характер вариативности семантических описаний от словаря к словарю при толковании одних и тех же слов позволяет сделать вывод о том, что в основе данной вариативности лежит не решение лексикографа по поводу значимости каждого признака в отдельности, а **выбор определенной целостной теории (когнитивной модели)**, которая, по его мнению, наиболее соответствует представлениям носителей языка о семантике определяемого слова. Свобода этого выбора может привести к несовпадению идеализированной когнитивной модели, в соответствии с которой репрезентируется одно и то же обозначаемое. Ср., например, разные дефиниции английского слова *slipper* ‘тапок’ – *a comfortable shoe that you wear in the house* ‘удобная обувь, которую носят дома’ [20] (функциональная модель); *a light low-cut shoe that is easily slipped on the foot* ‘легкая обувь с широким отверстием для ног, которая легко надевается на ногу’ [21] (конструктивная модель).

Соответственно, невозможно представить значение в виде единственно верного набора признаков, поскольку структура и границы семантического описания зависят от выбранной говорящим стратегии представления значения – т. е., отметим еще раз, от выбранной идеализированной когнитивной модели или наивной теории о мире, которая в свою очередь определяет структуру эксплицируемых признаков, а также границы между описываемым значением и близкими по смыслу семантическими категориями.

Более того, очевидным становится следующее, а именно: заключение, сделанное еще в 1984 г. А. М. Кузнецовым о том, что «семантика слов в том виде, как она представлена даже в самых больших толковых словарях, это еще не вся лексическая семантика» [24, с. 162], не потеряло своей актуальности и сегодня. Ответить на вызовы современной лексической семантики, вытекающие из неполноты лексикографических описаний значений лексических единиц, должно новое направление семантического анализа, главной целью которого является проникновение в глубины, по образному выражению Е. С. Кубряковой, «семантического айсберга» и раскрытие всего семантического

потенциала лексической единицы. Важнейший его ориентир – продолжение начатого еще в 70-е гг. XX в. (см. работы С. Д. Кацнельсона [25] или исследования, выполненные в семантической школе Р. С. Гинзбург на кафедре лексикологии и стилистики английского языка МГЛУ) поиска скрытых, или латентных, так называемых «спящих» компонентов значения, не зафиксированных в его лексикографических описаниях и ожидающих подходящей коммуникативной ситуации для своей актуализации.

Прежде чем перейти к описанию методов решения данной задачи, необходимо подчеркнуть принципиальное отличие ее от задач и направленности лексикографического описания, главная цель которого – дать пользователям словаря некоторый ориентир в распознавании значения той или иной единицы в виде всего лишь некоторой подсказки, благодаря которой пользователь, опираясь на свое знание мира, сумеет правильно декодировать смысл искомой единицы. В соответствии с этим перед семасиологом встают иные, по сравнению с лексикографом, задачи, он вынужден решать иные проблемы, среди которых, по-видимому, главной будет соотношение социально значимого и индивидуального знания. В итоге результатом описания станет не обычный словарь, а активный концептуальный лексикографический источник, вероятно, типа словаря А. Вежбицкой [26], но построенный в отличие от указанного словаря на результатах коллективной практики.

Плодотворными методами в решении данной задачи, несомненно, являются контекстуальный анализ в соединении с психолингвистическим экспериментом, а также анализом дериватов, включающим как семантический анализ вторичных значений, так и контекстуальный анализ производных слов.

Поскольку контекстуальный анализ, равно как и психолингвистический эксперимент, – давно устоявшиеся и общепринятые процедуры, остановимся лишь на некоторых примерах анализа дериватов, позволяющих выявить семантические компоненты в значениях их исходных слов. Убедительным примером того, как обращение к вторичным значениям слова дает интересный результат, может послужить анализ семантики слова *крокодил* в русском языке Б. Ю. Норманом [27]. Актуализация в производных значениях данного слова потенциальных сем ‘злой’, ‘жадный’, ‘опасный’, ‘некрасивый’, ‘длинный’ и др. значительно расширяет предлагаемые лексикографами словарные описания и, что важно, выявляя основания для метафорических и метонимиче-

ских переносов, приоткрывает завесу когнитивной структуры, в которой хранятся знания о данном животном. Результативным методом выявления скрытых, латентных признаков является также обращение к деривационному наследию лексической единицы и функционированию дериватов – производных слов, в которых актуализируются те или иные семантические признаки их производящих баз. Опыт его применения позволил выявить, например, всю гамму латентных признаков, не фиксируемых в значениях производящих баз, но «видимых» в семантике производных слов и релевантных для успешного их конструирования. См., например, описание значения слова *кошка* на основе анализа производного *кошачий* [28], компаративных дериватов [29] и других лексических единиц.

Таким образом, экспликация латентных компонентов значений лексических единиц становится еще одним убедительным доказательством того, что коммуниканты в процессе общения ориентируются на знание, заключенное в их концептуальных структурах. «Ментальный проектор», позволяющий выхватывать из памяти разные участки, а также все новые конфигурации этого знания, лежит в основе семантической гибкости лексических единиц и их широкого семантического потенциала, реализуемого в бесконечности коммуникативных ситуаций, в которых релевантность тех или иных признаков может зависеть от выбора говорящего (ср.: *сауна – это такая, Володечка, странная баня, где не моются, а сидят в жаре, а в бане моются* (А. Слаповский «Победительница») [10]), но *сауна – это такая финская баня, там сухой жар до 120°C!* (В. А. Киршин «Частная жизнь») [10]), а также от его индивидуального опыта (ср.: *Бумеранг – это такая изогнутая, смешная деревяшка, которую в цирке на Монмартре бросали какие-то черные дикари, маленькие, голые, ловкие и мускулистые человечки* (А. И. Куприн, «В цирке») [10]).

Являясь производным от концептуальной структуры, значение лексической единицы представляет собой своеобразную открытую динамическую систему, в которой сосуществуют ядро, формируемое социально значимым и укоренным знанием об обозначаемом, и около-ядерные зоны, детерминирующие диффузность значения и размытость его границ.

Библиографические ссылки

1. Harder P. Meaning in Society: Concepts and Discourses in a Social Cognitive Linguistics // Когнитивные исследования языка. Выпуск VI. Между-

народный конгресс по когнитивной лингвистике. Сборник материалов. Тамбов : ТГУ. 2010. С. 111–114.

2. Geeraerts D. Words and Other Wonders: Papers on Lexical and Semantic Topics. Berlin New York : Mouton de Gruyter, 2006.

3. Croft W., Cruse D. A. Cognitive Linguistics. New York : Cambridge University Press, 2004.

4. Evans V., Green M. Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006.

5. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М : Языки славянской культуры, 2004.

6. Keil F. C. Explanation, association and the acquisition of word meaning // The Acquisition of the Lexicon, Ed. by L. Gleitman, and B. Landau. MIT Press, 1996. P. 169–196.

7. Харитончик З. А. «Спящие» компоненты семантики лексических единиц // Семантика и прагматика языковых единиц. Доклады Международной научной конференции, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, г. Калуга, 20–22 сентября 2019 г. / редкол. А. Н. Еремин (отв. ред.). Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2019. С. 286–299.

8. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений : в 6 т. / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова ; под общей ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Азбуковник, 1998.

9. Словарь русского языка : в 4-х т / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Русский язык, 1981–1984.

10. Национальный корпус русского языка [Electronic resource]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (Date of access: 6.11.2021).

11. Басалаева М. Ю., Воробьева М. Е., Голев Н. Д. Словарь обыденных толкований русских слов. Лексика природы : словарь. Том 1. А–М / под ред. Н. Д. Голева. Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2012.

12. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.urbandictionary.com/> (Date of access: 6.11.2021).

13. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. М. : Школа «Языки русской культуры», 1995.

14. Плунгян В. А., Рахилина Е. В. Полисемия служебных слов: предложения через и сквозь // Русистика сегодня. 1996. № 3. С. 1–17.

15. Тур В. В. Когнитивные принципы лексикографического описания семантики слова // Вып. XXXVIII: Языки, культуры, модальности: Интеграция методов когнитивных исследований языка : материалы Круглого стола. Московский государственный лингвистический университет. 1 ноября 2019 года / гл. ред. вып. О. К. Ирисханова. Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2019. С. 74–81.

16. Харитончик З. А. Изменчивость и вариативность лексикографического дискурса // 70 Години България Академична Лексикография : материалы VI нац. конф. с междунар. участием по лексикографии и лексикологии, София, 24–25 окт. 2012 г. / Ин-т бълг. яз. при БАН : редкол.: Л. Крумова-Цветкова [и др.]. София, 2013. С. 81–88.

17. Бубнова И.А. Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект) : автореф. дис. ... д-ра наук : 10.02.19 / ИЯ РАН. М., 2008.

18. Будникова Е. И. Значимость семантических компонентов в структуре лексического значения (на материале имен существительных современного английского языка) : автореф. дис. ... канд. наук : 10.02.04 / Минский гос. лингвистич. ун-т. Минск, 2016.

19. Воробьева М. Е. Интерпретационное функционирование юридического языка в обыденном сознании : автореф. дис. ... канд. наук : 10.02.01 / Кемеровский гос. ун-т. Кемерово, 2014.

20. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/> (Date of access: 6.11.2021).

21. Collins Online English Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/> (Date of access: 6.11.2021).

22. Dictionary.com [Electronic resource]. URL: <https://www.dictionary.com/> (Date of access: 6.11.2021).

23. Тур В. В. Вариативность лексикографических дефиниций как отражение динамичной природы лексического значения // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. 2021. № 1. С. 87–96.

24. Кузнецов А. М. Объективные знания об окружающем мире и их отражение в лексике и лексикографии // Слово в грамматике и словаре. М. : Наука, 1984. С. 159–164.

25. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление. Л. : Наука, 1972.

26. Wierzbicka Anna. *Lexicography and Conceptual Analysis*. Ann Arbor : Karoma Publishers, 1985.

27. Норман Б. Ю. *Крокодил* в русском языке, сознании и культуре (в печати).

28. Харитончик З. А. Семантика и прагматика слова в зеркале деривационных процессов // Slavische Wortbildung im Vergleich. Theoretische und pragmatische Aspekte / hrsg. von S. Mengel. Berlin : LIT-Verlag Dr. W. Hopf, 2014. Slavica Varia Halensia. Bd. 12. S. 17–33.

29. Харитончик Зинаида. Семантический потенциал производных компаративного типа сквозь призму их контекстуального окружения / Słowotwórstwo w przestrzeni komunikacyjnej [Word Formation in the Communicative Space], red./ed. Paweł Kowalski, Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2021. S. 127–143.

**ПРОЩЕ ИЛИ СЛОЖНЕЕ?
(К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СИНТАКСИЧЕСКОГО СТРОЯ
СОВРЕМЕННОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ)**

М. В. Каравашкина

*Московский педагогический государственный университет,
ул. Малая Пироговская, 1/1, 119435, г. Москва, Россия,
mv.karavashkina@mpgu.su*

В статье анализируются отмеченные автором активные процессы в грамматике современной русской разговорной речи. Автор рассматривает тенденции в построении различных конструкций и выдвигает предположения о том, какие языковые процессы сделали эти конструкции очень продуктивными в речи людей начала XXI века.

Ключевые слова: разговорная речь; предложно-падежная форма слова; притяжательные прилагательные и местоимения; аналитизм разговорной речи; лингвистические факторы изменения грамматического строя.

Как известно, в разговорной речи момент обдумывания фразы и момент ее произнесения практически совпадают. Скорее всего, именно поэтому разговорная речь очень часто не может похвастаться красиво выстроенными предложениями, богатой системой изобразительно-выразительных средств. Говорящему приходится на ходу перестраивать свою реплику, а слушающему при этом надо уловить логику повествования.

В настоящей статье мы хотели бы поговорить о некоторых тенденциях, которые, на наш взгляд, характерны для современной разговорной речи, причем это чаще всего речь людей молодых.

Ученые, занимающиеся разговорной речью, говорят об общей тенденции к ее упрощению. Мы хотели бы рассмотреть несколько достаточно распространенных оборотов и подумать о том, стали ли эти конструкции проще.

Довольно часто в устной речи говорящий стремится избежать употребления притяжательных прилагательных или притяжательных местоимений. Их место занимает существительное или местоимение в родительном падеже со значением принадлежности. Современный человек, скорее всего, скажет не *папин брат*, а *брат папы*, а словосочетание *у моей сестры* может звучать как *у меня у сестры*. Казалось бы, такие словосочетания понятны и говорящему, и слушающему, но

для их возникновения и активного распространения должны быть причины. Попробуем в них разобраться.

Считаем нужным обязательно сказать о том, что такая тенденция к построению фразы не является «открытием» наших дней. Нам бы хотелось отметить, что впервые на нее указал академик В. В. Виноградов в книге «Русский язык. Грамматическое учение о слове», первое издание которой было осуществлено в 1947 году. Анализируя только наметившуюся тогда перемену в языке, ученый пришел к выводу о том, что «судьба притяжательных лишена перспектив» [4, с. 200].

Примерно полвека назад, наблюдая за употреблением, а точнее – за неупотреблением, притяжательных прилагательных, А. Н. Стеценко писал о том, что «форма родительного падежа предпочтительней, так как позволяет употребить конкретизирующее притяжательное местоимение»: дети *его* сестры, подруга *моей* жены [1, с. 57]. То есть ученый допускал, что такая перестройка фразы происходит не с целью упростить сообщение, а с целью сделать его более ясным, понятным, точным.

Возможно, одна из причин широкого употребления так построенных фраз заключается в том, что, убирая из речи притяжательное прилагательное или притяжательное местоимение, говорящий хочет передать только конкретную информацию. Такое высказывание (*брат мамы, муж подруги*) лишено образности, выполняет роль простого, предельно короткого сообщения, которое при желании можно уточнить.

Но, записывая подобные высказывания, мы отметили, что притяжательное местоимение, которое могло бы конкретизировать эту фразу, в них не употребляется. Опять мы встречаемся с родительным падежом личного: *У меня у брата сыновья ходят в спортивную школу, У нее у мужа есть дача*. Один раз нами был записан даже такой пример: *У меня у подруги у мужа сегодня юбилей*.

Справедливо здесь задать вопрос о том, стала ли такая конструкция проще. На наш взгляд, нет. Она получилась менее емкой и красивой, но более простой она не стала ни для говорящего, ни для слушающего. Ее непросто произнести, донести смысл и сохранить логику. Скорее всего, ее и достаточно трудно понять. Повторение предлога «у» не способствует тому, что фраза легко может быть воспринята.

Сразу заметим, что наиболее часто в таких конструкциях употребляется именно предлог «у», но встречаются построения и с другими предлогами, и они, на наш взгляд, еще сложнее для восприятия.

Например, произнося фразу *ко мне к родителям зашел знакомый*, респондент имел в виду не *к моим родителям*, а *на квартиру моих родителей, от которых я сейчас живу отдельно*. Чтобы правильно понять эту фразу, нужно знать конситуацию.

Приведем еще один интересный пример: *Со мной с сестрой один раз такое случилось...* Далее следовал рассказ о том, что же произошло. Из этого рассказа стало ясно, что произошло что-то не с говорящим («со мной») и не с сестрой говорящего («с моей сестрой»), а в тот момент, когда девушка встретила с сестрой и они вместе отправились за город.

Итак, конструкции проще не стали, но при этом они активно употребляются в разговорной речи. Это своего рода смс-сообщение, только в устной форме. Но вряд ли тут дело только в этой функции.

Обратим внимание на то, что на первое место, на позицию актуализации, в таких выражениях выходит личное местоимение, заменяющее притяжательное. Таким образом, говорящий меняет логическое ударение во всей фразе. Например: *Я сегодня не опоздаю. У меня у бабушки сегодня день рождения*. Предложение, построенное таким образом, позволяет говорящему сместить акцент на себя: я могу или не могу что-то сделать. А в конце предложения называется причина. На наш взгляд, эти примеры иллюстрируют размышления Ю. Д. Апресяна об антропоцентричности и даже эгоцентричности языка. По его мнению, представления о человеке выступают в качестве естественной точки отсчета для гораздо большего количества языковых значений, чем это было принято считать ранее, при этом язык не только антропоцентричен, но и эгоцентричен значительно более, чем признается в настоящее время [2, с. 630].

Автор проводил небольшой эксперимент со студентами Института детства МПГУ (именно при общении с ними была записана большая часть примеров, о которых шла речь выше). Сначала такие конструкции были зафиксированы в речи будущих учителей начальных классов. Потом они же наряду с конструкциями, содержащими притяжательные прилагательные и местоимения, были предложены студентам в письменном виде. Молодым людям предлагалось распределить, что уместно будет употребить в письменной, а что – в устной речи. Надо отметить, что студенты интуитивно понимали необычность этих конструкций для письменной речи и безошибочно их распределяли по группам. Интересным оказался для этой группы молодых людей во-

прос, считают ли они уместным написать, например, в смс-сообщении: «У меня у подруги». Да, такая форма записи в коротком сообщении, посланном на телефон, их не смутила бы. Хотим отметить, что этот эксперимент дал нам прекрасный повод поговорить с будущими учителями о том, что считать устной и письменной речью, какие тенденции сейчас есть и в той, и в другой форме существования языка.

Другой группе студентов были предложены работы, написанные детским почерком, в которых принадлежность обозначалась не притяжательными прилагательными или местоимениями, а формами существительных или личных местоимений. Задание заключалось в том, чтобы исправить речевые недочеты. Сочетания типа «у подруги у бабушки», «у нас у мамы», «у меня у сестры» были отмечены как неправильные.

Затруднение у студентов вызвал ответ на вопрос, что же здесь неправильного. Предлагались различные варианты ответов. Например, такие: «Два предлога «у» в одном предложении – это неправильно». Когда указывали студентам на то, что грамматика не запрещает такие построения, они не могли каким-то другим образом аргументировать свой ответ. Еще примеры ответов: «Такая конструкция смотрится некрасиво», «Сложно понять, кто же здесь главный, о ком идет речь». Мы согласны с обоими вариантами ответов. Считаем, что последний говорит о том, что молодежь, употребляя какие конструкции в предложении, интуитивно понимает, что речь не стала не только красивее, но и проще, логичнее. При этом все соглашались, что в устной речи так построенная фраза их не смутила бы. Это факт устной речи современных молодых людей. Притяжательные прилагательные (в большей степени) и местоимения (в меньшей степени) не свойственны их разговорной речи.

Пытаясь объяснить, почему так происходит, мы сказали лишь о нескольких причинах. Возможно, следует сказать также о том, что в современном языке употребляется намного больше предлогов, чем еще несколько десятков лет назад. Эту тенденцию отметила Н. С. Валгина, которая указывает на то, что в современном русском синтаксисе предложные сочетания часто приходят на смену беспредложному управлению [3, с. 263]. Исследователь считает, что предлоги помогают дифференцировать значения, передаваемые при помощи падежных форм. У нас же при этом возникает вопрос, может ли дифференцировать значение один и тот же повторяющийся предлог.

Скорее всего, все названные причины надо рассматривать в комплексе. Но при этом вряд ли можно сказать, что так построенная фраза стала проще.

Хотелось бы сказать и еще об одной гениальной догадке относительно направления развития русской грамматической системы, о предвидении ученого. В середине прошлого века М. В. Панов писал: «Растет число имен, у которых нет форм косвенных падежей» [5, с. 10]. Современная языковая ситуация может послужить иллюстрацией и к этому предположению.

Так, например, автор данной статьи записывал за своими студентами такие выражения: «поместил в своем Инстаграмм / Это есть у меня в Инстаграмм / Я о своем Инстаграмм особо никому не рассказываю», «Мы общаемся в FaceBook / Я только и слышу о его Фейсбук», «обманул вратаря «Реал» и др. Конечно, перед нами заимствованные слова, но огромное количество заимствований, вошедших в русский язык, в том числе и в относительно недавнее время, подчиняется правилам нашей грамматики.

И эта ситуация («потери» падежных окончаний) распространяется не только на новые заимствования, но и на слова, давно освоенные языком. Например, в нескольких группах студентов мы задавали вопрос о том, какое падежное окончание они считают более правильным: «попить чаЮ» или «попить чаЯ». Многие студенты отмечали, что они выберут форму с нулевым окончанием: «попить чай». Если вариативность окончания мы можем объяснить исторически, перестройкой системы склонения, то вариант с нулевым окончанием, на наш взгляд, появился, скорее всего, и под влиянием языка рекламы, где присутствует огромное количество нарушений норм словоизменения нашего языка (например, «Отличная проверка для Тайд». Причем эта фраза, использованная в слогане, рассчитана на то, что ее запомнят и воспроизведут).

Размышляя об этой тенденции в языке, мы отметили для себя одно очень интересное высказывание В. М. Живова. Ученый говорил, что «язык меняется не в силу системных внутрилингвистических факторов (абстрактных законов изменения), а в результате взаимодействия различных социокультурных параметров его употребления» [6, с. 34]. В таком случае можно было бы предположить, что, принимая в свою речь огромное количество англицизмов, современные молодые люди принимают и аналитическую систему другого языка. Тогда мы могли

бы говорить о том, что отсутствие окончаний, свойственное английскому языку, переносится на язык русский. И это можно было бы назвать одной из причин распространения словоформ без окончания.

Но здесь дело осложняется тем, что очень многие люди не владеют грамматической системой, например, английского языка. Иностранный язык, освоенный по уровню средней школы, вряд ли позволит людям общаться на нем, не говоря уже о том, чтобы анализировать грамматическую систему и выстраивать свое высказывание, копируя построение фразы на чужом языке. А значит, все-таки есть внутрилингвистические факторы, которые позволяют языку меняться в каком-либо направлении.

На наш взгляд, эту тенденцию нельзя называть упрощением. Дело в том, что, во-первых, конструкции не становятся проще для коммуникации. Во-вторых, принимая отдельные слова, язык адаптирует их под свою грамматическую систему, то есть проще слова склонять, особенно, если рядом есть предлог.

Рассуждая о лексико-грамматических процессах в русском языке, Т. Б. Радбиль говорит об отсутствии «семантической идиоматичности», то есть «о полной и однозначной выводимости значения целого выражения из значений формирующих его состав компонентов» [7, с. 7]. И хотя ученый применяет этот термин, говоря о синтаксических построениях с заимствованными словами, мы считаем возможным сказать о том, что он же применим и к проанализированным нами конструкциям.

Библиографические ссылки

1. Стеценко А. Н. Исторический синтаксис русского языка / науч. ред. О. В. Ермолаева. М. : Высшая школа, 1972.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Сборник научных трудов. М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. Т. 2.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. Учебное пособие для студентов вузов. М. : Логос, 2003.
4. Виноградов В. В. Русский язык. (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. М. : Учпедгиз, 1947.
5. Панов М. В. О некоторых общих тенденциях в развитии русского литературного языка XX века // Вопросы языкознания. 1963. № 1. С. 10.
6. Живов В. М. Язык и революция. Размышления над старой книгой А. М. Селищева // Отечественные записки. 2004. № 5. С. 34.
7. Радбиль Т. Б. Аналитизм vs синкретизм в активных процессах в грамматике современного русского языка // Мир русского слова. 2020. № 1, 2020. С. 7.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РКИ В «КОРОНАВИРУСНОЙ ЭПОХЕ»

Марта-Теодора Бобок

*Бухарестский университет,
ул. Питар Мош, 7-13, квартал 1, 010451, г. Бухарест, Румыния,
teodora.boboc@lts.unibuc.ro*

Данная работа посвящена актуальной в нынешнем контексте проблеме, а именно обучению РКИ в онлайн-формате из-за коронавирусной пандемии. Такое неожиданное и неприятное явление заставило нас всех адаптироваться к новым, стремительно меняющимся условиям жизни, и это существенно затронуло работоспособность как преподавателей, так и студентов.

Что касается практических результатов, можно сказать, что Интернет является основным ресурсом, посредством которого человечество продолжает эффективно осуществлять свою деятельность. Хотя общение больше не происходит лицом к лицу, а опосредованно, доступ к информации значительно повысился, а также увеличилось количество присутствующих на занятиях студентов. И даже если преподавателям пришлось пользоваться незнакомыми им до тех пор платформами и постоянно приспосабливать к работе онлайн используемый на уроках материал, внедрение Интернета в преподавание повлекло за собой возможность чаще обращаться к аудиолингвальным и аудиовизуальным методам преподавания, чем прежде. Кроме того, окказиональное искажение коммуникации компенсировалось более высокой степенью интеграции в процесс обучения носителей русского языка, пусть и просто через ролики, а не само прямое участие в общении.

Ключевые слова: преподавание РКИ; обучение в онлайн-формате; методы обучения; типы упражнений; применение Интернета в процессе обучения.

Понятие *метод* рассматривается как двунаправленный термин, т. е. обладающий как широким, так и узким значением. В то время как в широком смысле метод обучения обозначает «избранную преподавателем стратегию преподавания языка», в узком смысле он толкуется как «способ обучения какому-либо свойству языка (например, фонетике, лексике, грамматическому строю и т. п.), с помощью которого определяется практическая работа учителя в конкретных условиях преподавания языка» [9, с. 108].

В методике существует так называемый «уровневый подход», разработанный английскими методистами Д. Ричардсом и Г. Роджерсом [7, с. 128], согласно которому иерархию различных методов обучения можно разделить на три категории:

♦ *первый уровень*, раскрывающий подход к самому обучению; с этой точки зрения методы могут быть *прямыми, сознательными* или *комбинированными*;

♦ *второй уровень*, направленный на разработку материала, в соответствии с которым методы делятся на несколько подгрупп и могут быть *прямыми, сознательными, комбинированными*, а также *интенсивными*;

♦ *третий уровень*, суть которого состоит в применении методов обучения РКИ с учетом различных приемов.

Другой важный фактор при обучении РКИ связан с тем, что отбор определенных методов зависит не только от конкретных целей обучения, но и от целого комплекса условий преподавания. Вот почему в нынешнем сложном контексте, когда всем нам пришлось не только преподавать, но и учиться в онлайн-формате, «классический» подход к образованию существенно изменился.

Наш личный опыт в качестве участника курса повышения квалификации «Современные тенденции методики преподавания русского языка как иностранного», проведенного с 10 по 21 августа 2020 г., позволяет сказать, что ключевая роль в курсе отводилась *прямоу методу* (с интенсивным использованием Интернета), основанному на диалоге и на комментировании презентаций на различные темы (в данном случае, презентаций, касающихся современной русской культуры и литературы, практики речи, методики и т. д.). В данном контексте обучение полностью проводилось на русском языке, приоритетом являлась устная речь, а материал был представлен средствами наглядности (*изобразительной* – с помощью картинок, рисунков и презентаций РРТ, *звукоизобразительной* – при использовании кинофильмов и видеоматериалов, *графической* – так как почти в каждую презентацию были включены схемы или таблицы, а также *вербальной* – путем описания и обсуждения определенных культурных особенностей, социальных событий или лингвистических явлений, таких как, например, основные тенденции русского языка в XXI веке).

На первый план также вышли *аудиолингвальный* и *аудиовизуальный методы*, которые предполагают как контрастивный анализ фонетической и лексико-грамматической систем языка, так и употребление специальных материалов типа слайдов, роликов, песен и др. Вместе с ними широко употреблялся и *ситуативный метод*, так как в процессе общения каждый из участников имел возможность выразить свое мне-

ние, отстаять свою точку зрения и рассказать другим, как обычно проводится процесс обучения в своей стране, обязательно на русском языке, без опоры на родной язык и, конечно, с учетом культурного разнообразия.

Поскольку данному курсу посвящалось лишь две недели (при работе по три часа в день), постольку применялись и *интенсивные методы* обучения с опорой на привлечение суггестивных средств коллективного воздействия, на создание адекватного психологического климата в группе и снятие любых культурных и психологических барьеров.

Четвертым методом является *коммуникативный метод*, предполагающий речевую направленность обучения (обмен информацией, мнениями и опытом), функциональность в отборе и ситуативность в представлении материала (в том смысле, что каждое теоретическое понятие представлено в определенном контексте, соответствующем современным непростым условиям, и тесно связано с конкретным социокультурным положением), индивидуализацию обучения с опорой на потребности учащихся, использование аутентичных материалов (как например, роликов и песен) и коммуникативных заданий, основой которых являются речевые акты (типа вопроса, просьбы, утверждения, обсуждения). Таким образом, язык усваивается именно во время естественного общения, а главной целью данного метода является развитие функциональных и коммуникативных умений решать различные типы коммуникативных задач. Суть его состоит в участии в общении, передаче информации и взаимодействии присутствующих на занятии лиц. Кроме того, материалы, которые обсуждаются во время урока, отбираются прямо из реальной жизни, а сам преподаватель является как организатором/инициатором, так и участником процесса общения.

Если имеется в виду обучение русскому языку с нуля, то практика преподавания иногда отличается в зависимости от страны. Например, у нас в Румынии используется еще и *грамматико-переводной метод*, предлагающий изучать сначала характерные для русского языка буквы и звуки, потом его грамматические правила и затем применять эти знания на практике при чтении и при переводе текстов с русского языка на родной (румынский). В таком случае обучение скорее направлено на овладение письменной, а не устной речью и проводится на румынском языке. Для освоения произношения слов студенты прибегают к имитации, а грамматические правила и исключения чаще всего приходится учить наизусть.

Помимо названных, также применяется *сознательно-сопоставительный метод*, который считается одним из ведущих методов преподавания РКИ и «предусматривает осознание учащимися значения языковых явлений и способов их применения в речевой деятельности, а также опору на родной язык» [8, с. 10]. Вследствие этого изучение грамматики и практика письменной речи занимают больше времени, чем практика устного общения, а чтение и перевод преобладают над аудированием, однако это связано с тем, что у нас в среднем только четыре часа по практике речи в неделю и редко хватает времени на обсуждение всех важных вопросов и сторон изучения русского как иностранного.

Так как в Румынии студенты первого курса в большинстве своем изучают русский язык с нуля и в конце первого года обучения достигают уровня А2, особое внимание уделяется тщательному изучению грамматических правил, а лексика отходит на второй план. На протяжении двух семестров обсуждаются простые, но необходимые в повседневной жизни темы, например: *Дом, Семья, Разговор по телефону / Встреча на улице, Покупки / На рынке, Мой день рождения, В ресторане, В библиотеке, В кинотеатре / В театре и На почте* [2, с. 7–8]. Обучение начинается с азбуки и продолжается запоминанием минимальной лексики и базовых грамматических правил, а уроки организуются следующим образом: дается текст на русском языке, который нужно прочесть и затем перевести на румынский, потом предлагаются упражнения по грамматике русского языка и предложения на румынском языке, которые студенты переводят на русский (т. е. обратный перевод). Это, как уже было сказано, *грамматико-переводной метод*. Но к нему можно добавить и другие методы обучения РКИ, например:

♦ *когнитивный метод*, при использовании которого родной язык служит приемом объяснения нового материала. В данном случае речь развивается при помощи образцов, с учетом сопоставления русского и румынского языков, а лексико-грамматические структуры располагаются в строгой иерархии в соответствии с изучаемой во время урока темой;

♦ *групповой метод*, который предполагает использование обоих языков (т. е. родного и иностранного), а также перевод при необходимости. Студенты говорят между собой о том, что их интересует (например, если тема урока – *В ресторане*, то учащиеся могут обме-

ниваться мнениями о любимых блюдах и о местах, где они обычно обедают, – дома, в столовой, в кафе и т. д.), а преподаватели внимательно наблюдают за ними, подсказывают необходимые им новые слова и выражения, а также исправляют возникающие ошибки. Таким образом можно работать как в группе, так и в парах, даже в онлайн-формате;

♦ *натуральный метод*, в ходе которого язык усваивается путем сознания и интуиции при активном участии в процессе коммуникации и с использованием аутентичных текстов. Например, если речь идет о почте, то со студентами первого курса также можно обсуждать особенности общения по электронной почте; если тема урока – *Разговор по телефону*, то можно перечислить и другие способы и средства общения, как, например, Скайп, Зум и подобные программы или компьютерные платформы, которыми мы и пользуемся в преподавании русского языка на современном этапе.

С целью привлечения внимания студентов и стимулирования их интереса также уместны некоторые *языковые игры* [4, с. 191–232], особенно в преподавании алфавита, а именно: *Дежурная буква* – студентам предлагается написать или назвать как можно больше слов с определенной буквой; *Вставь букву* – прописаны слова, в которых пропущена какая-либо буква; *Кто больше?* – группа делится на команды, каждая из которых должна записать или назвать как можно больше слов по уже изученным темам (это своего рода *брейнсторминг*); *Игра с числительными* – преподаватель называет одно числительное, а студенты должны назвать предыдущее и последующее число.

Для студентов второго и третьего курсов, уровень владения русским языком которых уже более продвинутый, упражнения постепенно усложняются.

Например, на занятиях по практике речи со студентами второго курса шире обсуждаются бытовые темы: *Расскажи мне о себе, Семья, Дом. Квартира, Мой (обычный / рабочий) день, Город, Портрет*¹, *Профессия. Образование, Традиции. Обычаи. Праздники* [5, с. 4]. Те-

¹ Учебник Л. В. Миллера и Л. В. Политовой в большей степени уделяет внимание физическому портрету, поэтому на уроках можно употреблять и дополнительные ресурсы (скажем, пособие О. И. Глазуновой «Давайте говорить по-русски» [3], в котором на уровне антонимических пар представлены также важнейшие моральные черты человека (см. Раздел 5, с. 130).

перь освоение лексики выходит на первый план, но также повторяется грамматика. Структура уроков включает: текст (т. е. перевод с русского на румынский), упражнения по грамматике (так называемое *Повторение мать учения!*), устную работу / диалоги (под заглавием *Готовимся к разговору! / Давайте поговорим!*) и, конечно, обратный перевод (с опорой как на грамматику, так и на лексику).

В программе третьего курса предусмотрены такие темы, как: *Государственный строй РФ, Государственная власть в России, Отставки и назначения, Портрет чиновника, Страна готовится к выборам, Внешняя политика РФ, Визиты. Встречи. Переговоры* [6, с. 5–6]. Вследствие этого применяемые в процессе обучения методы также варьируются, классический *грамматико-переводной метод* дополняется *аудиовизуальным*, в преподавание РКИ интегрируется множество роликов по острейшим социальным темам, содержащие общественно-политическую лексику. На этом этапе мы также пользуемся *суггестопедическим методом*, в том смысле, что деятельность направлена на вопросо-ответные реакции, парные и групповые виды работ. Родной язык используется при необходимости для объяснения различных лингвистических проблем, так как лексика такого рода представляет собой сложную систему не только на русском, но иногда и на родном (румынском) языке. В данном случае весь материал «жестко определен во времени и последовательности» [1, с. 19] и каждый урок организуется на основе строго заданной структуры, включающей в себя: словарную работу, т. е. лексику по определенной теме, лексические предтекстовые упражнения (*Приведите синонимы / антонимы, Объясните следующие слова*), представление соответствующего данной теме текста, который студенты читают и переводят с русского на румынский (это их домашнее задание после обсуждения новой лексики), послетекстовые задания (типа: *Заполните пропуски, Переведите словосочетания и составьте с ними по одному предложению*), грамматические упражнения (касающиеся сложных аспектов русского языка, как, например, страдательного причастия) и обратный перевод.

Кроме практики речи, мы (автор данной статьи) преподаем *терминологию русского языка* студентам второго курса, и материал приходится организовывать несколько по-другому по сравнению с уроками по практике речи.

Согласно Н. В. Юдиной, «В современных социокультурных условиях и лингвоэкологической ситуации, преподавание русского языка становится лично и социально ответственным, так как обучение

русскому языку в настоящее время должно быть концептуальным и системным, а современная дидактическая концепция преподавания русского языка должна иметь интегративный, синергетический характер, вестись с опорой на традиционные принципы системности и историзма в языке, а также в строгом соответствии с развитием современной лингвистики, с учетом новых интра- и экстралингвистических направлений в исследовании языка. (...) При этом внимание обучающего и обучаемого должно быть сконцентрировано как на исследовании проблем теории и исторического развития языков, изучении эволюции грамматического и лексического строя русского языка, так и выявлении, описании и анализе современных процессов в развитии русского языка XXI века. Более того, курс русского языка должен координироваться с другими предметами, а образцовыми текстами должны быть творения русских писателей, поэтов, артистов, журналистов, политиков, общественных деятелей, отражать как можно больше жанров и стилей русской художественной, публицистической, официально-деловой и научной литературы и содержать образцы русского ораторского искусства» [10, с. 234–236].

На основе сформулированной Н. В. Людиной концепции мы (автор статьи) включили в ряд заданий следующие.

Правда или неправда? – на основе текста на определенную тему (*Климат России, Флора и фауна России, Система образования в России, Система здравоохранения в России* и др.) студенты должны указать, какое предложение соответствует представленной в тексте информации, а какое не соответствует. Таким образом проверяется понимание текста и внимание учащихся к деталям.

Составьте словосочетания – в небольшой таблице даны слова в алфавитном порядке, с помощью которых студенты составляют словосочетания на русском языке, а потом переводят их на румынский. Можно также составить предложения с каждым из полученных словосочетаний. Например, если идет урок по теме *Система образования в России*, то указаны следующие слова: *многолетний, обучение, опыт, русский, успешный, язык*; из них получается словосочетание *успешный многолетний опыт обучения русскому языку*. Это упражнение служит способом проверки как усвоения новой лексики, так и уровня владения определенными грамматическими правилами русского языка.

Данные именные словосочетания замените глагольными / Данные глагольные словосочетания замените именными – еще одно упражне-

ние для проверки грамматики. Например, если тема урока – это *Экология*, то дается глагольное словосочетание *преодолеть экологический кризис*, от которого получается именное – *преодоление экологического кризиса*, или, наоборот, именное словосочетание – *(разумное) использование природных ресурсов*, от которого получается глагольное – *(разумно) использовать природные ресурсы*.

В конце каждого урока есть философско-юмористический элемент – *Прочитайте шутку за одну минутку* типа: «Кроме высшего образования нужно иметь хотя бы среднее соображение и, как минимум, начальное воспитание» (если тема – *Система образования в России*) или «Все мои спортивные нагрузки ограничиваются бегом от ответственности» (если тема – *Спорт*).

Изложенный выше материал основан частично на теоретическом подходе к определению ключевых методов обучения русскому языку как иностранному и частично на личном (хотя и еще достаточно скромном) опыте преподавания РКИ. Но, как говорят у нас в народе, «во всем зле есть и капля добра», и это наблюдается прежде всего в присутствии студентов на уроках: количество учащихся на занятиях в онлайн-формате чаще всего превышает их количество в аудитории, а это объясняется высокой степенью удобства участия в занятиях. А кому именно нужен и насколько доступен необходимый в наши дни Интернет – это совсем другой вопрос, принадлежащий не к педагогике или филологии, а скорее к социологии, которой мы не занимаемся.

Библиографические ссылки

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить. Методы, приемы, результаты (для преподавателя русского языка как иностранного). М. : Рус. яз., 2012.
2. Ващенко В., Педестрашу А. Русский язык сегодня. Бухарест : Научное и энциклопедическое изд-во, 1985.
3. Глазунова О. И. Давайте говорить по-русски. М. : Рус. яз., 2003.
4. Маслыко Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. М. : Высшая школа, 1992.
5. Миллер Л. В., Политова, Л. В. Жили были – 12 уроков русского языка (базовый уровень). СПб. : Златоуст, 2003.
6. Морару М., Бобок Т. Русский язык для Нас. Бухарест : Изд-во Бухарестского ун-та, 2018.
7. Ричардс Ж. С., Роджерс Т. С. Подходы и методы в преподавании иностранных языков: описание и анализ. Кэмбридж Университи Пресс, 1986.
8. Хассан Ш. Н. А. Методика обучения РКИ [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/148118/1.pdf> (дата обращения: 02.08.2021).

9. Щукин А. Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного (теория и практика) // Чуждоезиковое обучение. 2013. XL. Кн. 1. С. 107–118.

10. Юдина Н. В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? М. : Гнозис, 2010.

ОНОМАСТИКА КУБАНИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ

О. Е. Павловская, Т. В. Федотова

*Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина,
ул. Калинина, 13, 350044, г. Краснодар, Россия, oera@mail.ru;
Fedotova66@mail.ru*

В статье рассмотрены фрагменты системно- и антропоцентрического направлений, связанные с формированием внутренней формы имени собственного с учетом местных языковых особенностей. Охарактеризованы имена городского пространства и особенности кубанского именника в аспекте формирования и мотивов номинации.

Ключевые слова: ономастика; антропоцентризм; урбанонимы; антропонимы; языковая ономастическая картина Кубани.

Основные пути становления топонимической системы любого региона во многом аналогичны, поскольку имя собственное – явление в большей мере социальное и, следовательно, включает в свой состав закономерности формирования как лингвистического, так и экстралингвистического характера. Другое дело, что методы исследования топонимической номинации постоянно совершенствуются, позволяя полнее представить многоаспектность интерпретации формы и содержания имен собственных.

Степень изученности онимов разных видов в Краснодарском крае и на Северном Кавказе далеко не достаточна. Таким образом, актуальность работы определяется необходимостью комплексного, многоаспектного анализа ономастикона Кубани (в отдельных разновидностях онимов), что дает возможность воссоздать часть общей языковой картины мира, в качестве которой выступает ономастическая система Краснодарского края.

В качестве объекта исследования выбраны как ядерные (антропонимы, топонимы), так и периферийные (урбанонимы, эргонимы, эм-

поронимы, гемеронимы) имена собственные. Безусловно, рамки доклада позволяют представить результаты исследования лишь небольшой части онимов, а именно имен городского пространства и антропонимов.

Анализ отдельных видов имен собственных исследуемого региона предпринят с позиции нескольких подходов: 1) культурно-исторического с анализом факторов разного уровня: временных, географических, этнических; 2) когнитивного-семантического, демонстрирующего результат чувственно-эмпирического и психического опыта человека; 3) структурно-словообразовательного, позволяющего моделировать деривационные типы и процессы при формировании русского топонимикона; 4) приема реконструкции первоначальных мотивов и источников номинации исследуемых онимов.

Имена городского пространства имеют обобщенное название – урбанонимы. Можно говорить о нескольких пластах, входящих в понятие «урбаноним». В связи с тем, что урбаноним – это вид топонима, к первому пласту мы относим так называемые адресные объекты: названия улиц, переулков, проездов, площадей и др. Данный вид онимов первоначально и считался урбанонимами.

Второй пласт урбанонимического пространства – эргонимы, рассматриваемые в аспекте обозначений организаций и предприятий. Эргонимия как пласт урбанонимического пространства является одним из средств моделирования коммуникативного пространства любого населенного пункта. Изучение данного пласта способствует выявлению определенных принципов формирования и тенденций развития «языка города».

Как считает Т. В. Шмелева, имя города – системообразующий элемент городского ономастикона [4, с. 108]. Называя имя города его ономастической доминантой, И. Т. Вепрева указывает, что это особенно существенно для городов, переживших переименования [1, с. 45].

Если исходить из традиционного мнения о том, что к основным функциям урбанонимов относят номинативную, информативную и рекламную, то следует заметить, что большинство исследователей чаще обращают внимание на степень мотивированности онима, его информативность, семантическую наполненность.

Обращаясь к последним исследованиям в области эргонимии, можно отметить, что коннотации урбанонимов (чаще – эргонимов), как правило, формируются на основе социальных и психологических

факторов и включают эмотивные, экспрессивные и оценочные компоненты. Культурная коннотация выступает «звеном», связывающим знаки языка со знаками **национальной культуры**. **Урбанонимы, отражающие региональную идентичность, можно с полной уверенностью отнести к символам национальной культуры.**

Анализ собранного материала позволил выделить следующие онимические единицы с признаками региональной идентичности: *Экотекс-Кубань, Ирлайн-Юг, Арцах, Хоста-Промтовары, Югсталь, Казачка, Кавказ, Мир Сочи, Ейск-Климат, Быт Кубани, Приморский, Южный, Казачий брод, Екатеринодар, Казачье подворье, Екатерина Великая, Южные зори, Южная ночь, Екатерининский Сад, Казачий Стан, Приморский, Морской, Потемкин, Абрау-Дюрсо, Благодарный Геленджик, Приморье, Кавказский дворик, Кубанская нива, Кубанский хлеб, Кубань* и т. п.

Выборка онимов с региональным признаком составляет незначительный процент от общего числа урбанонимов, причем многие из наименований повторяются в разных районах Краснодарского края. Однако даже эта группа онимов содержит богатый материал в плане региональной идентичности.

Исходя из мотивационной классификации урбанонимов, можно утверждать, что в онимах региональной направленности наиболее ярко выражена информативная функция, которая часто совмещается с мемориальной. Информативность в данном случае основана на указании региона, района, где данный объект располагается, либо идет указание на конкретных исторических личностей, оставивших свой культурный «след» в развитии региона.

Итак, в качестве основных мотивировочных признаков, «работающих» на региональную идентичность, можно выделить следующие.

1. Расположение объекта как пространственная идентичность: идентификация с макрорегионом (*Кавказ, Кавказский дворик* и другие), с регионом (*Ирлайн-Юг, Югсталь, Южный, Южные зори, Южная ночь* и др.), с краем (*Техноавиа-Кубань, Тракт-Кубань, Кубанская нива, Кубанский хлеб, Кубань* и др.), с краевым центром (*Бриз Краснодар, Ваш климат – Краснодар* и др.) и т. д.

2. Символы историко-культурного наследия как признак ревитализации традиционных ценностей народа: патриотизма, веротерпимости, уважительного отношения к своим «корням», к истории региона во взаимосвязи с историей России. Причем урбанонимы, характеризую-

мые по данному признаку, тоже можно дифференцировать – по степени общеизвестности. Так, онимы *Екатеринодар*, *Екатерина Великая*, *Екатерининский Сад*, вне всякого сомнения, легко идентифицируются горожанами с историческими личностями. Урбаноним *Потемкин* рассчитан на эрудированного рецепиента, а названия типа *Арцах* вообще никак не идентифицируются местным населением, хотя данный оним – конкретный символ исторического наследия региона, это историческая область в Закавказье.

3. Символы казачества как истока историко-культурных традиций Кубани.

Если обратиться к истории, то можно отметить, что казаки Кубани всегда ассоциировались с такими положительными качествами, как благодушие, щедрость, гостеприимство, соблюдение традиций, уважение к женщине. Следовательно, онимизация нарицательного имени «казаки» не случайна. Этот факт лишний раз подчеркивает вклад казачества в развитие русской ментальности, в укрепление социально-культурных традиций региона. Существующие онимы с элементом «казаки» имеют некоторые ассоциативные оттенки. Так, онимы *Казачка*, *Казачий Брод*, *Казачье Подворье*, *Казачий Стан*, *Казачий Курень*, *Кубанский простор* можно связать с позиции ассоциаций с гостеприимством, историей, языковыми обычаями.

Таким образом, рассматривая функциональную сторону «региональных» онимов, можно констатировать, что, помимо номинативной функции, информативность урбанонимов с региональной идентичностью основывается на идентификации объекта по отношению к пространству, к истории Краснодара и Краснодарского края. Иначе говоря, информативность в соединении с мемориально-географическими признаками – основная прагматическая установка онимов данного региона.

Антропонимы. В настоящее время интерес к именам собственным-антропонимам обусловлен антропоцентризмом современной науки. Антропонимия – область языка, где наиболее ярко ощущается проявление субъективного фактора в процессе возникновения и функционирования имени собственного, что непосредственно связано с историей культуры, с особенностями психологии людей, с традициями и многим другим.

В свою очередь, функциональная неоднородность антропонимической лексики, различная степень произвольности номинации лица по-

средством антропонимов, многоуровневость рефлексивной реакции при восприятии имени, соотношение имени собственного с объектами действительности позиционируют имя собственное как полноценный лингвистический знак, характеризующийся специфической семантикой и разнообразной прагматикой.

Основными функциями имен собственных принято считать номинативную, идентифицирующую и дифференцирующую. Наблюдения над функционированием антропонимов в языке и речи показывают, что по особенностям реализации номинативной и идентифицирующе-дифференцирующей функций имена собственные, относящиеся к названной группе онимов, достаточно неоднородны.

Данный вид онимов был нам интересен с точки зрения представленности антропонима в современном кубанском именнике. При обращении к теме имяназрения человека антропоцентрические идеи наиболее ярко проявляются в таких областях современной лингвистики, как социолингвистика, лингвокультурология. Это, в первую очередь, связано с тем, что антропонимы, являясь частью лексико-семантической системы, функционируют в ее рамках и в то же время являются носителями национально-культурного компонента с точки зрения возраста имени, его происхождения, коннотативной окраски, престижности, социального статуса, популярности.

На первый взгляд, тенденции в имяназрении ребенка достаточно прозрачны: популярность имени, традиции семьи, влияние ТВ и СМИ. Однако в последние десятилетия подход к процессу имяназрения значительно усложнился. С увеличением возможности информатизации населения за счет сети Интернет появилась возможность более детально изучить как этимологию имени, так и всевозможные астрологические, эзотерические и др. признаки, способствующие, по мнению тех, кто выбирает имя, влиять на судьбу человека. Характерная черта российского менталитета – верить не столько в себя, сколько в «небесного покровителя». И в последние десятилетия социум активно культивирует особую ментальность, «общий тонус» восприятия социальной и природной реальности с опорой на знаки, с верой, что знаки помогают обрести счастье, овладеть окружающим миром. В качестве этого знака часто выступает имя, но не в лингвистическом смысле слова как соотнесенность с конкретным референтом с целью его идентификации, а чаще в экстралингвистическом – как интенции, иначе говоря, мотивы и цель, согласно которым выбирается то или иное имя.

Анализ собранного материала позволяет констатировать тот факт, что процесс имяназачения в последние десятилетия – это результат взаимодействия всех мотивов, как лингвистических, так и экстралингвистических.

В качестве метода исследования был использован опрос студентов Кубанского государственного аграрного университета, родившихся в 1996–1999 гг. (600 человек), а именно анкетирование. Анализ антропонимов, функционирующих в последние десятилетия, дает право утверждать, что языковые и внеязыковые факторы практически в равной степени обуславливают процесс имяназачения (45–55 %). Иначе говоря, личностные ценностные критерии функционируют параллельно с общественными в зависимости от того, насколько человек ориентирован в общественной системе оценок.

Если рассматривать наиболее частотные имена, то здесь наблюдается превалирование влияния лингвистических факторов. Так, мотив «красивое, звучное» был выбран опрашиваемыми по отношению к таким именам, как *Анастасия, Екатерина, Валерия, Кристина, Алина, Яна, Дмитрий, Андрей*. Данная мотивация в выборе этих имен была единственным признаком. Красота имени определялась по принципу звучности, легкости и ясности произношения, т. е. по фоносемантическому значению. Так, А. П. Журавлев считает, что фоносемантическое значение – реакция на слово как на набор звуков, проходящая подсознательно и переживаемая человеком в виде определенного эмоционального фона [1]. Например, *Александра* – имя хорошее, большое, мужественное, активное, простое, красивое, величественное, яркое, округлое, радостное, громкое, храброе, могучее; *Алина* – имя хорошее, нежное, женственное, светлое, активное, простое, красивое, легкое, веселое, яркое, радостное, громкое, храброе, доброе; *Андрей* – имя хорошее, мужественное, активное, красивое, величественное, яркое, радостное, громкое, храброе, могучее, подвижное; *Антон* – имя хорошее, большое, мужественное, активное, простое, сильное, красивое, гладкое, величественное, яркое, округлое, радостное, громкое, длинное, храброе, могучее.

Следующим по частоте мотивировки имени языковым фактором (10 %) можно считать этимологию имени. Мотив имяназачения, исходя из этимологии, функционирует в основном по отношению к общеизвестным, устоявшимся в сознании людей, значениям имен: *Виктор, Виктория* связывают со значением «победа», *Софья* – «мудрая», *Анастасия* – «воскресшая».

По отношению к отдельным именам данный мотив основывается исключительно на «прозрачности» значения имени: *Владимир* – «владеющий миром», *Владислав* – «владеющий славой», *Ангелина* – «ангел». Часто этимология имени извлекается не из каких-либо справочников, а соотносится с людьми, носящими то или иное имя и имеющие соответствующие черты характера. Об этом же писал П. Флоренский [3], отмечая, что народное представление именной типологии не лишено жизненного значения, и характеристики имен если не служат, то во всяком случае служили в руководство поведению.

К экстралингвистическим факторам были отнесены следующие: популярность/мода, имя литературного героя, фильма, имя известной исторической личности, имя по святым, имена родственников, характер по имени, судьба другого человека с аналогичным именем.

Экстралингвистическими мотивами были определены такие частотные имена, как *Анна*, *Александра*, менее употребительные – *Мария*, *Наталья*. Основной мотив – имя бабушки или прабабушки. *Владимир*, *Алексей*, *Даниил* – имя деда или прадеда. Это наиболее распространенный мотив – 25 %.

В качестве внеязыкового фактора стоит отметить желание родителей, чтобы их ребенок был похожим по своим человеческим качествам, чертам характера на известного человека. Этот мотив слабо фиксируется в частотности функционирования имен, однако входит в состав имен с комплексными мотивами. Так, имя *Владислав* имеет ассоциацию с Владиславом Листьевым, имя *Екатерина* – с императрицей Екатериной Великой, имя *Наталья* у многих респондентов ассоциируется с героиней романа «Война и мир» Л. Н. Толстого, имя *Никита* связывают с Никитой Михалковым и Никитой Хрущевым. Наибольшее разнообразие в ассоциациях имеет имя *Александр*: Македонский, Суворов, Невский. Выбор имени для ребенка – событие культурное, оно касается не только будущего носителя имени, не только его семьи, но всего ономастического пространства.

Анализ собранного материала дает право утверждать, что в конце XX в. на процесс имяназечения на Кубани не влияют какие-либо определенные тенденции. Лингвистические и экстралингвистические факторы в равной степени обуславливают выбор имени. Такие мотивы, как подчинение моде или же, наоборот, стремление к исключительности при выборе редкого имени, которые на протяжении XX в. превалировали в русской антропонимической системе, сдают свои позиции.

Таким образом, ономастическая система любого региона как часть общей языковой системы представляет собой исторически сложившуюся взаимосвязанную совокупность имен собственных, соотнесенных по какому-либо структурному и/или семантическому признаку и присутствующих в сознании носителей языка в виде организованного фрагмента языковой картины мира для выполнения ими номинативной, указательной, коммуникативной, дифференцирующей, конкретизирующей и иных функций.

Анализ имен собственных, функционирующих на территории Краснодарского края, с позиции многоаспектного подхода позволяет сделать вывод относительно системной организации всех видов исследуемых онимов, а именно об ареальном функционировании онома-лексем, ономаформантов, характерных для описываемой системы; об основных источниках номинации, характеризующих ономастикон Кубани в лингвокультурологическом аспекте; о концептуальных основах формирования отдельных видов имен собственных региона.

Так, коммуникативная эффективность «региональных» урбанонимов (эргонимов, эмпоронимов, отелонимов, топонимов) основана на том, что данные онимы способствуют развитию языковой политики в плане сохранения культурно-исторических символов, а значит, и подъема престижа своего города, региона среди носителей языка и общества в целом.

Современный городской ономастикон претерпевает серьезную модификацию в функционально-смысловом отношении: необходимая для потребителя информативная функция затмевается рекламной, что ведет к нарушению структуры онима. Приоритетность рекламы над информацией приведет, на наш взгляд, к дисгармонии ономастического пространства, «обезличиванию» языкового облика города.

Вне всякого сомнения, выявленные основные источники номинации содержат дополнительную информацию культурно-исторического характера и позволяют рассматривать кубанский ономастикон как источник изучения различных видов онимов.

Библиографические ссылки

1. Вепрева И. Т. Человек в коммуникативном пространстве Екатеринбургa // Антропотекст – 1. Томск, 2006. С. 42–51.
2. Журавлев А. П. Фонетическое значение. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.
3. Флоренский П. А. Имена. СПб., 2007.
4. Шмелева Т. В. Ономастика : учеб. пособие. Славянск-на-Кубани : Изд. центр филиала КубГУ, 2013.

МОДЕЛИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛЬНЫХ ДЕСТРУКТИВНЫХ НОМИНАЦИЙ)

В. Д. Стариченок

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка;
ул. Советская, 16, 220050, г. Минск, Республика Беларусь, starichenok@mail.ru*

В статье рассматриваются деструктивные глагольные номинации, исходные значения которых послужили базой для образования вторичных недеструктивных лексико-семантических вариантов. Экстраполируемая часть деструктивной семантики в реципиентной метафорической сфере характеризуется антропоцентризмом и отражает те фрагменты бытия, которые связаны с существованием и взаимодействием людей в социуме. Устанавливаются наиболее распространенные модели семантической деривации, в основу которых положен принцип семантической соотнесенности исходных и производных значений глагола. В зависимости от принадлежности вторичных значений к тем или иным семантическим сферам выделяется несколько разновидностей моделей. Характеризуются экзистенциальные, социальные, межличностные, эмоционально-психологические, аудиальные, метеорологические, колоративные, люминальные, одорические и другие модели, реализация которых осуществляется в различных видах художественного дискурса.

Ключевые слова: глагол; семантическая деривация; вторичная номинация; деструктивность; модель; лексико-семантический вариант; белорусский язык.

Человечество в процессе развития цивилизации накопило большой практический опыт по созданию и эксплуатации объектов, их реконструкции, а также разрушению по причине износа, непригодности использования. Деструктивное воздействие на объект наблюдается во многих сферах материальной и общественной жизни, для чего используются уже известные и новые виды разрушений, изобретаются необходимые методы и специальные инструменты.

Одним из наиболее распространенных способов представления категории деструктивности являются глаголы со значением разрушения. Значение этой группы глаголов в языковом сознании носителей любого языка значительно возросло в начале XXI века в связи с деструктивными процессами в мировом сообществе, связанными с «перекраиванием» физико-географических карт, непрерывными войнами, варварскими набегами и действиями по уничтожению древних культур, активизацией террористических актов, различными социальными ка-

тактизмами, распространением коронавируса и многими другими причинами.

Разрушение – это процесс, который воздействует на материальные объекты и приводит к ухудшению их свойств, качеств или полному уничтожению. В материальном мире практически нет объекта, который не был бы разрушен с течением времени, поэтому разрушение можно понимать как нейтральный естественный процесс в глобальном и частном понимании мироздания.

Наиболее ярко деструктивная деятельность выражается в глагольных единицах, обозначающих значимые для общества действия и процессы. Такие лексические единицы могут считаться одними из самых важных, ключевых глаголов современной эпохи и потому остановимся на их характеристике.

К числу деструктивных (лат. *destructio*) относятся глаголы со значением физического действия, направленного на объект, в результате которого он полностью уничтожается, разрушается или нарушает свою структурную целостность на макро- или микроуровне. Семантические структуры таких глаголов фиксируют широкий диапазон деструктивности, от незначительного повреждения предметов или объектов до их полного разрушения. В основу деструктивных отличий положены логико-концептуальные категории меры: случаи, когда объект частично разрушен и может быть восстановлен, относятся к категории повреждений; деструктивное воздействие, сопровождающееся изменением структуры объекта, считается разрушением; деструктивное воздействие, когда объект перестает существовать, относится к числу уничтожений. Разрушение может быть механическим, физическим, температурным, химическим, биологическим, микробным, саморазрушающим, амортизационным и т. д. Этот процесс направлен на преобразование сложной структуры в простую, переход от разнообразия к единообразию, от жизни к смерти, уничтожению.

Глаголы с исходным значением деструкции образуют одну из наиболее развитых лексико-семантических групп и характеризуются тенденцией к развитию целой сети однотипных метафорических значений, образованных по регулярным семантическим моделям. Такие модели являются одной из основных частей национальной языковой картины, национального менталитета, в соответствии с которым человек действует, думает, находит аналогии и универсальные связи между предметами, явлениями, действиями и таким образом классифици-

рует окружающую реальность. Модель является когнитивным аналогом реальных связей сущностей предметного мира, их взаимодействий и зависимостей, это «схема формирования метафорического значения, характеризующаяся единством тематического соотношения номинативного и переносного метафорического смыслов» [1, с. 37]. В процессе построения семантических моделей учитывались следующие структурные элементы: а) исходная концептуальная сфера (когнитивный источник, сфера-донор, сфера-источник), в которую включаются первичные непроеизводные значения (или их семы); б) новая результирующая сфера (целевая область, реципиентная сфера), в которую входят вторичные лексико-семантические варианты (в дальнейшем – ЛСВ), отражающие практически всю объективную реальность; в) семантические компоненты (интегральные семы), которые объединяют первичные и вторичные ЛСВ указывают, на каких основаниях исходная концептуальная сфера используется для обозначения элементов реципиентной сферы. При этом необходимо учитывать тот факт, что при формировании вторичных ЛСВ могут актуализироваться различные сходства, аналогии, ассоциативные связи и образные представления, позволяющие закреплять за исходной и итоговой сферами несколько различных связей, «от наименее стабильных творческих метафор до устойчивых «стертых» метафор, фиксированных в культурной традиции общества» [2, с. 77].

Развитие глаголов с первичной семантикой разрушения осуществляется по разным моделям, которые в зависимости от принадлежности итогового (производного) ЛСВ к той или иной тематической группе могут быть объединены в социальную, экзистенциальную, эмоционально-психологическую, метеорологическую, звуковую, колоративную и другие подгруппы.

1. Модели социальных действий и межличностных отношений.

Вторичные ЛСВ глаголов отражают события социальной жизни человека и общества, поведение человека, его образ и стиль жизни, взаимоотношения людей в экономике, политике, религии, образовании, науке. Когнитивные семантические модели включаются в сферу общественной жизни и социальных отношений и актуализируют в новой концептуальной области следующие семантические маркеры:

♦ «не давать покоя кому-либо, надоедать, докучать вопросами, просьбами, требованиями, многочисленными письмами»: *дергать, теревить, тормозить, бомбить, бомбардировать*;

♦ «надоедать постоянными нападками, домогательствами, ссорами»: *грызть, клевать*;

♦ «прекратить, разорвать отношения, связи, переговоры и т. п.»: *рвать, разрывать, разрушать*;

♦ «лишить моральных сил и способности сопротивляться, сделать неспособным к активной творческой жизни»: *опустошить, отравить, сгореть*;

♦ «презирать, унижать, оскорблять»: *топтать, покусать*;

♦ «остановить, разоблачить, уничтожить чьи-либо вредные действия и поступки, негативные социальные явления»: *ударить, бить*;

♦ «доказывать ложность, ошибочность чьих-либо убеждений; нанести кому-либо идеологическое поражение»: *разгромить*;

♦ «довести до полного расстройтва, упадка, заставить распасться»: *разрушить, развалить*;

♦ «терпеть неудачу в каком-либо деле, не исполниться, не реализоваться»: *гореть*.

2. Экзистенциальные модели.

Переносные экзистенциальные ЛСВ имеют прямое отношение к жизни человека, его различным жизненным коллизиям. Определенные жизненные трудности, невзгоды и испытания актуализируются в семантике глаголов *гнуть, ломать, трясти, хлестать, дергать, трепать*. Негативная коннотация первичных ЛСВ глаголов *покалечить, разрушить* экстраполируется на вторичные ЛСВ, которые указывают на трудную жизненную судьбу, ухудшение жизни, несбывшиеся надежды.

3. Эмоционально-психологические модели.

Вторичные ЛСВ формируются по инвариантной модели «разрушить, уничтожить, сломать, сжечь → причинить эмоциональную боль, воздействовать на эмоциональную сферу» и ограничиваются психолого-эмоциональным коридором, который раскрывает психическое состояние человека, его эмоции, душевное волнение, определенные переживания, обусловленные гневом, страхом, принятием чего-либо. В своем большинстве такие ЛСВ имеют отрицательную коннотацию и в реципиентной метафорической сфере содержат следующие маркеры:

♦ «быть возбужденным, переполненным каким-то сильным чувством»: *гореть, жечь, бить*. Отрицательный оттенок представляет такие качества, как злость, гнев, обида, ненависть, зависть, месть, ужас и др.;

♦ «беспокоить, тревожить, волновать, причинять боль»: *скрести, грызть, дергать, ударить, тормозить*;

♦ «вывести из себя, возмутить, сильно разозлиться, вызвать неприятное чувство»: *взорвать, коробить*;

♦ «сдержать, заглушить, определенные чувства, горе, страх»: *задушить, сжечь, утопить*;

♦ «направлять свои действия, разговор на достижение какой-либо цели; настойчиво настаивать»: *гнуть*.

4. Модели боли и физического дискомфорта.

В прототипической модели «разрушить → причинить физическую боль» вторичные ЛСВ указывают на нарушение нормального анатомического строения определенных органов и тканей (почти до их полного разрушения), различные дегенеративные, воспалительные и другие процессы, приводящие к снижению работоспособности и жизнедеятельности. Практически для всех ЛСВ характерна пейоративная коннотация. В процессе метафоризации актуализируются следующие болевые регистры:

♦ «получить ожог от огня или чего-нибудь горячего, едкого; обжечь что-нибудь, загорая»: *жечь*;

♦ «становиться горячим, краснеть от прилива крови»: *гореть, пылать, полыхать*;

♦ «иметь высокую температуру, плохо себя чувствовать»: *гореть*;

♦ «чувствовать физическую боль в голове, груди, животе, сердце и других частях человеческого тела» (удары, надавливание, порез, дым, подергивание, раскол): *ударить, тиснуть, резать, жечь, дергать, раскалываться*;

♦ «дрожать, трястись от боли, мешать дыханию»: *бить, тиснуть*;

♦ «умереть от невзгод, перенапряжения или скоротечной болезни»: *сгореть*.

5. Метеорологические модели.

Вторичные метеорологические ЛСВ формируются по модели «бить, наносить удары, физически воздействовать на что-то твердое, острое, гибкое → сильно или непрерывно лить, сечь (о ветре, дожде, снеге, морозе и т. д.)». В метафорических ЛСВ содержится указание на силу, порывистость, интенсивность, внезапное начало определенных природных явлений: *бить, лупить, хлестать, стегать, полыхать*.

6. Аудиальные модели.

Звуковые вторичные номинации позволяют более подробно и наглядно передать все многообразие саундшафтного континуума, в котором органично сочетаются звуки животных, растений и артефактов, а также звуки и речь человека. Метафорические ЛСВ формируются в соответствии с четко определенной прототипической моделью «воздействовать физически → формировать звуки, говорить»: *взорвать, шарахнуть, полыхать*.

Большая часть вторичных звуковых ЛСВ носит анимистический характер и относится к речи человека, которая чаще всего имеет негативные коннотации и сопровождается следующими маркерами: ‘говорить что-либо необдуманное, нетактичное’ (*ляпнуть*); ‘беспрерывно говорить одно и то же, повторять’ (*долбать*); ‘говорить много и лишь бы что’ (*трепать*); ‘донимать упреками, нападками’ (*долбить*); ‘резко отчитывать, критиковать, негативно высказываться в отношении кого-либо’ (*хлестать, стегать, громить*). Истоками некоторых звуковых метафор являются «болевые» номинации *колоть* ‘касаться чего-то острого, причинять боль’ → ‘делать кому-либо язвительные замечания, упрекнуть кого-либо’, *уколоть* ‘ранить, воткнуть в тело что-либо острое’ → ‘оскорбить, обидеть’, *отрезать* ‘отделить часть чего-либо режущим инструментом’ → ‘резко и категорично сказать, заявить’, *отсечь* ‘отсечь что-нибудь с размаху острым предметом’ → ‘ответить, сказать в резкой категоричной форме’.

7. Колоративно-люминальные модели.

Среди перцептивных показателей большое значение имеют цветовой и люминальный регистры, которые показывают излучение света, его яркое свечение, определенный цвет. Во вторичных глаголах ЛСВ *гореть, пылать, полыхать* колоративность проявляется в красных цветах, ярком огненном свечении, излучении яркого света.

8. Одорические и зрительные модели.

В эту группу входят вторичные ЛСВ, объединенные характером проникновения, воздействия чего-либо на обонятельные, запаховые, зрительные рецепторы человека: *ударить, бить, драть, резать*. Как правило, в таких номинациях актуализируется не только воздействие на человека запахов, воздуха, тепла, света, но и степень такого воздействия, его резкость, раздражительность, острота, неприятное ощущение.

Таким образом, вторичные деструктивные номинации занимают важное место в континууме языка. Они в определенной степени отра-

жают специфику менталитета, а также конкретный фрагмент не только процессуальной, но и национальной языковой картины мира. Исходные ЛСВ характеризуются глубоким семантическим потенциалом и экстраполируют часть деструктивной семантики в реципиентную метафорическую сферу, которая характеризуется антропоцентризмом и отражает сферы социальной жизни, относительно независимые подсистемы человеческой деятельности, те фрагменты бытия, которые связаны с существованием и взаимодействием людей в социуме. Большинство метафорических обозначений характеризуется отрицательной коннотацией и высокой степенью экспрессивности. Наиболее распространенными являются номинации со значением разрушения нематериальных объектов, прекращения межличностных отношений, искоренения каких-либо социальных явлений, выявления причин душевного и физического дискомфорта. Во вторичных ЛСВ часто репрезентируются агрессивное поведение, представления о негативных факторах и ситуациях, актуализируются гнев, ненависть, зависть и другие аспекты эмоциональной сферы. В некоторых случаях вторичные ЛСВ помечаются болевыми, метеорологическими, звуковыми, колоративными, темпоральными и другими маркерами.

Библиографические ссылки

1. Резанова З. И. Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: идеи, методы, решения. Вестник Томского государственного университета. Филология. 2010. № 1 (9). С. 26–43.
2. Баранов А. Н. О типах сочетаемости метафорических моделей // Вопросы языкознания. 2003. № 2. С. 73–94.

ГРАММАТИКА РУССКОГО СОЮЗА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДИСКУРСИВНОЙ ПАРАДИГМЫ

М. И. Конюшкевич

*Независимый исследователь,
г. Гродно, Беларусь, tarikon9@mail.ru*

Предлагается морфосинтаксическая концепция категории союза – как класса скреп, обеспечивающих синтаксические (внутрипредложенческие и внутритекстовые) связи в зависимости от коммуникативных целей субъекта речи и особенностей создаваемого текста. Обосновывается дискурсивный подход, позволяющий расширительно представить релятивный потенциал

категории союза в современной коммуникации: к союзной функции привлекается множество других языковых единиц, включая и знаменательные слова, не покидающие границ своей части речи. В докладе на материале списков скреп, полученных на основе инвариантной скрепы *то, что*, демонстрируется метод моделирования скреп для исчисления союзных средств экспериментальным путем, показываются функциональные возможности и ограничения полученных скреп в результате их верификации речевой практикой, приводятся примеры расширения парадигмы скреп за счет знаменательных частей речи, раскрывается перспектива инвентаризации скреп русского языка.

Ключевые слова: союз; скрепа; морфосинтаксис; исчисление; парадигма.

О союзах в русистике существует необозримая литература, но для задач данной статьи воспользуемся несколькими источниками. Обратимся сначала к монографии, где сформулированные проблемы и сегодня представляют собой программу для широкого исследования средств синтаксической связи, массив которых выходит далеко за пределы традиционно выделяемого перечня «классических» союзов: «...как мало пока накоплено «положительных» знаний о скрепах, как беден и неупорядочен метаязык... Еще предстоит не только выявлять структурные типы скреп, но и продолжать работу над инвентаризацией скреп, составлением относительно полного списка «элементов множества», подлежащего упорядочению под разными углами зрения. В нашем распоряжении пока очень мало эмпирического материала, в то время как нужен материал огромный; мало терминов и еще меньше понятий; очень слабо осознаны нашей наукой лингвистически значимые признаки (категории), которые могут и должны быть положены в основание классификации» [1, с. 108–109].

Действительно, и на сегодня нам неизвестно точное количество союзов, о чем красноречиво свидетельствуют данные из авторитетных источников. Сравн.: «Словарь структурных слов русского языка», «Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова» – **208** союзов [2; 3]; Т. Ф. Ефремова – **416** [4, с. 852–854]; В. Н. Завьялов – **569** [5, с. 216–232]; «Русская грамматика–80» – **668**, в т. ч. 576 союзов и аналогов союзов и 92 союзных слова (данные по [1, с. 136]). Столь разительные расхождения в 460 единиц, мягко говоря, настораживают, но, с одной стороны, объяснимы: это эмпирические и интроспективные методы сбора материала и его анализа, отсюда случайность и неполнота собранных фактов, отсутствие четких критериев квалификации союза как языковой единицы, неупорядоченность тер-

минов (союз, аналог союза, коннектор, союзная единица, союзное соединение, союзное слово, союзное сочетание, скрепа, функтив). Для охвата рассматриваемых единиц далее мы будем использовать термин «скрепа».

Что касается критериев атрибуции союза, то они довольно расплывчаты и субъективны. Почему, например, в словарях есть союзы *с тем расчетом чтобы, с таким расчетом чтобы*, но нет *с тем расчетом что*, есть *в том в том духе что, в том плане что*, но нет *в духе того что, в плане того что*, хотя в Национальном корпусе русского языка (далее НКРЯ) контексты имеются и с приведенными нами единицами? И таких примеров великое множество.

С другой стороны, можно сколько угодно ограничиваться двумя сотнями союзов, но речевая практика демонстрирует скреп на порядок больше. Только диктат морфологизма мешает лингвистам видеть в них союзные средства. На это и другие явления указывает и В. В. Бабайцева: «Для значительного количества языковых фактов типичные синтаксические модели и лексико-грамматические классы слов оказываются "прокрустовым ложем"» [6, с. 7].

Но, как говорится, «гони природу в дверь, она войдет в окно». Проведенный нами анализ дефиниций союза показал, что из 7 дифференцирующих признаков союза только четыре являются облигаторными для данного класса языковых единиц: 1) связующая функция, 2) наличие не менее двух конъюнктов разной природы (единиц строения), 3) выражение отношений между конъюнктами, 4) формирование единицы построения (словосочетания, сложного предложения, текста) (подробнее в [7]).

Этим критериям соответствуют и классические союзы, и периферийные союзные средства, как правило, неоднословные, со знаменательными лексемами типа *в расчете на то, что; вплоть до того, что; благодаря тому, что; благодаря которому* и др. Остальные признаки союза (фиксированная позиция, однословность, незначительность и др.) не охватывают даже тех двух сотен союзов, включенных в первый ряд представленных выше источников.

Комплект четырех облигаторных признаков маркирует внешние границы союза как категории, но не морфологической, а морфосинтаксической – на том основании, что, во-первых, расширение союза за морфологические пределы происходит за счет образования аналитических скреп, элементами которых являются не только простые союзы и

частицы, но и знаменательные части речи. Во-вторых, грамматика данной категории формируется только в коммуникации, в дискурсе, ибо окончательной единицей, образуемой союзом, является высказывание, в широком смысле этого термина.

Суть дискурсивного подхода к категории союза состоит в осознании синтаксической природы скреп. Ведь в единице построения показатель синтаксической связи представляет собой **предикатную не-предикативную пропозицию**, содержанием которой являются отношения между конъюнктами (актантами), а выражением – звукографическая оболочка скрепы, которая уже автономно от единиц строения способна выразить отношение, без лексического наполнения конъюнктов-актантов: *но; или; потому что; как только, так сразу; дело в том, что; поэтому; ан нет* и т. д. Более того, еще неизвестно, кто кому диктует сочетаемость – конъюнкты скрепе или скрепа конъюнктам. Чтобы скрепа сконструировала синтаксическую конструкцию, готовую к коммуникации, элементы актантов должны соответствовать скрепе, а она им, и в категориальном отношении эта корреляция гораздо крепче и регулярнее, чем кажется, что было доказано на скрепе *то, что* (с $то_2$ и союзом): «Показателем связи... мы считаем всю цепочку *то, что* (*то, чтобы; то, как*), оценивая ее как одноместный показатель связи» [1, с. 147–148]. Более того, было высказано предположение, что столь же целостную скрепу могут образовать и прономинальные элементы: «может быть, следовало бы выделить как особую и скрепу *то, к=*, например: *То, куда, откуда, к кому и зачем он пришел, осталось тайной*» [там же].

Дискурсивный подход позволяет образовывать модели скреп и в соответствии с ними исчислять списки скреп с последующей верификацией контекстами из корпусов текстов. Таким способом инвентаризация скреп осуществляется не эмпирически, а прогностически и экспериментально, причем исчисляются теоретически конечные списки скреп, а верификация их контекстами показывает реальные возможности и употребление этих союзных единиц. Например, наш эксперимент со скрепой $то_2$, *что*, модель которой «6 *T*-словоформ + союз *что*», в сочетании с 29 первообразными предлогами и 6 беспредложными *T*-словоформами дала 34 скрепы типа *без того, что; в то, что; в том, что; до того, что; тому, что* и т. д. Подробности моделирования скреп и результаты верификации их контекстами мы осветили в [7], здесь же отметим следующее: скрепа *с то, что* невозможна в русском языке; некоторые из полученных скреп оказались единич-

ными или очень редкими употреблениями в силу их архаичности, просторечности или семантического сдвига. Примеры: *Нуль плачет о то, что он нуль!* (К. И. Чуковский). *Нас сегодня подводят под то, что мы преступники, и во время этой передачи вы тоже обращались ко мне как к спекулянту* (А. Тарасов). *У того, что «Росгосстрах» растет быстрее рынка, две причины* (РБК Daily, 28.04.2004). *Может, через то, что богато живешь, и дочь к нам ушла?* (М. Шолохов).

Более того, в НКРЯ обнаружались и другие аналитические скрепы, образованные из моделированных за счет включения в исходную скрепу других частей речи, в том числе и знаменательных. Возникают парадигмы скреп за счет синонимии отдельных частей речи, объединяемых союзной функцией. Например, скрепа *в том, что* (*Опасность прошлого в том, что людей делали рабами, опасность будущего в том, что люди могут стать роботами* (Эрих Фромм; НКРЯ)) имеет очень продуктивную левую валентность для образования новых сцеплений – *Дело / Суть / Вопрос / Проблема... в том, что*. Всего в НКРЯ таких существительных (не синонимов словарно, но синонимичных функционально!) нашлась в НКРЯ 51 лексема, и едва ли это конечный список. Кроме того, скрепы указанного типа обладают способностью втягивать в свое поле союзы *а, но, однако* (умножение 51 на 3 дает 153 варианта скреп только на основе одной скрепы).

Примечательно, что скрепа *Дело в том, что* привлекала внимание многих лингвистов, начиная с 1966 г. (Е. Ф. Тарасенкова, Т. А. Колосова, М. И. Черемисина, Р. П. Рогожникова, Г. А. Золотова, М. В. Ляпон; обзор и литературу см. в [8]). Отдельные статьи о данной скрепе касаются места ее в кругу других синтаксических явлений [9], степени ее грамматикализации по сравнению с аналогичными моделями [10]; расширения ее микрополя за счет других знаменательных лексем [11].

Употребительность скрепы в коммуникации стимулирует образование на ее основе новых скреп и способствует функционально-стилистическим изменениям. Особенно это касается появления внутри-текстовых скреп, связывающих сверхфразовые единства в тексте, и немалую роль в этом процессе играет медиаречь. Кроме *Дело в том, что* выявлены скрепы *Исходя из того, что* на основе скрепы *из того, что*; *Вплоть до того, что*; *Дошло до того, что* из *до того, что*; *И это при том, что* из *при том, что*.

Я начала эксперимент получения скреп с двумя прономинальными компонентами на основе скрепы *то, что́*. Процедура исчисления

такова: 1) Устанавливаем парадигмы элементов скреп: *то*₁ неодуш. сущ. ср. р. – субстантивная парадигма из **6** *T*-словоформ; такая же парадигма *что́* – из **6** *K*-словоформ. 2) Умножаем 6 на 6, получаем **36** беспредложных скреп. Все 36 верифицированы в НКРЯ. 3) Каждый элемент скрепы сочетаем с 29 первообразными предлогами, получаем **29** *T*-словоформ и **29** *K*-словоформ. 4) Компоновки *T*- и *K*-словоформ в скрепе дают **841** скрепу ($29 \times 29 = 841$). 5) Компоновки предложных и беспредложных *T*-словоформ и *K*-словоформ (36×29) дают **1044** скрепы. 6) Суммируем: $36 + 841 + 1044 = 1921$ **скрепа**. И ни одной скрепой больше. Иное дело, все ли они будут верифицированы контекстами.

Предварительная верификация скреп, образованных по модели «*без того* + 29 предложно- и 1 беспредложная падежные *K*-словоформы *что́*», показала, что из **30** теоретически образованных скреп контекстами подтверждены только **4**: *без того, на чем; без того, на что; без того, из чего; без того, без чего*. И то это были употребления, не превышающие десятка. Проверка речениями допускает больше скреп, но подобные лакуны требуют изучения.

Выборочная верификация отдельных скреп с другими предлогами обнаружила, что не представлены контекстами в НКРЯ скрепы *на то, между чем; на то, кроме чего; на то, перед чем; на то, по что; на то, по чему; на то, под что; на то, под чем; на то, при чем; на то, с что; на то, у чего; в то, без чего; в то, до чего; в то, за чем; в то, из чего; в то, кроме чего; в то, между чем* и др. Другие представлены единичными употреблениями: *Убоовец вздохнул и переключился на то, за чем пришел* (С. Таранов). *Понимаю, что пора мириться, просить прощения, целовать руководство в то, на чем они сидят* (Э. Рязанов). А из 29 предложно-падежных скреп с *T*-словоформой *у того* подтверждена единственным контекстом лишь скрепа *у того, о чем*: *Ибо нет числа – нет меры – нет весов – нет имени – у того, о чем ты спрашиваешь*, Анатэма (Л. Н. Андреев).

Можно только представить, сколько еще скреп функционирует в языке, если к моделированию скреп привлечь производные предлоги типа *вопреки, вблизи, во имя, вокруг, исходя из..., начиная с... и кончая..., на предмет, на счет, за счет, в расчете на* и т. д., которых в белорусском языке мы обнаружили почти 10 тысяч, а в русском языке коллектив лингвистов под руководством М. В. Всеволодовой только в первой книге реестра предлогов (надеюсь, что будет и продолжение) представил список в диапазоне А–В, по моим подсчетам, 1379 еди-

ниц, не считая параметрических предложных единиц, которые авторы не включили в основной реестр, но с которыми может быть около 4 тысяч [12].

Понятно, что не с каждым предлогом союз коррелирует, понятно, что степень грамматикализации смоделированных скреп окажется разной, но с привлечением иных наработанных в лингвистике методов установления союзных средств инвентаризация скреп русского языка (равно как и других языков) вполне осуществима. Конечно, это работа не одного человека.

Выводы. Дискурсивный подход обнаруживает морфосинтаксическую природу категории союза, внешние границы которой обусловлены прежде всего коммуникативными целями говорящего и фактором текста. Метод экспериментального моделирования с исчислением и последующей верификацией контекстами обладает диагностической и объяснительной силой для квалификации скреп и их инвентаризации. Место каждой скрепы в системе языка определяют исчислимость и употребительность скреп: фактор исчислимости определяет ее категориальность, а фактор употребительности – ее место (ядро или периферийные зоны) в структуре самой категории союза.

Библиографические ссылки

1. Черемисина М. И., Колосова Т. А. Очерки по теории сложного предложения. Новосибирск : Наука, 1987.
2. Словарь структурных слов русского языка. М. : Лагура, 1997.
3. Объяснительный словарь русского языка: Структурные слова: предлоги, союзы, частицы, междометия, вводные слова, местоимения, числительные, связочные глаголы. М., 2003. 421 с.
4. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. М. : Рус. яз., 2001.
5. Завьялов В. Н. Морфологические и синтаксические аспекты описания структуры русских союзов. Хабаровск : ДВГГУ, 2008.
6. Бабайцева В. В. Переходные конструкции в синтаксисе. Воронеж : Центрально-Черноземное книжное издательство, 1967.
7. Конюшкевич М. И. Исчислимость показателей синтаксической связи как фактор их категориальности в системе языка // *Лінгвістичні студії : зб. наук. праць*. Вінниця : ДонНУ, 2021. Вип. 41. С. 92–105.
8. Лапынина Н. Н. О текстообразующей функции стандартизированной единицы *Дело в том, что* // *Вестник ВГУ. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация*, 2013. № 2. С. 120–124.
9. Шмелева Т. В. Дело в том, что... // *Асимметрия как принцип функционирования языковых единиц*. Новосибирск, 2006. С. 145–153.

10. Добровольский Д., Пеппель Л. О грамматикализации конструкций // Тезе и резимеи XVI међународн. конгр. слависта. У 2 т. Београд, 2018. Т. 1. С. 273.

11. Конюшкевич М. И. Влияние языка СМИ на образование фразеосхем типа «Дело в том, что...» [Электронный ресурс] // Медиалингвистика, 2018. Т. 5. № 1. С. 84–96. URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu22.2018.107> (дата обращения: 05.10.2021).

12. Всеволодова М. В., Виноградова Е. Н., Чаплыгина Т. Е. Русские предлоги и средства предложного типа. Материалы к функционально-грамматическому описанию реального употребления. Кн. 2 : Реестр русских предложных единиц: А – В (объективная грамматика). М. : УРСС, 2018.

«МЕРЦАНИЕ СМЫСЛОВ» ПРИ ПЕРЕВОДЕ РУССКОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА НА БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭМЫ А. С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК»)

Т. Г. Трофимович

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
ул. Советская, 16, 220050, г. Минск, Республика Беларусь, t.trof@mail.ru*

В статье рассматриваются семантические соответствия, сформировавшиеся в результате перевода на белорусский язык русского поэтического текста. Специфика переводимого художественного текста и генетическое родство языков особым образом сказываются на смысловом соответствии перевода оригиналу, создавая «мерцание смыслов».

Ключевые слова: русский поэтический текст; близкородственные языки; художественный перевод; белорусский язык; смысловые соответствия; лексические трансформации.

Словосочетание *мерцание смыслов*, вынесенное в заглавие настоящей публикации, не является ни лингвистическим термином, ни термином известных нам отраслей знания. Однако содержательное наполнение, созданное семантикой составляющих словосочетание лексических единиц, привлекает внимание, поскольку позволяет называть сложные по сути и коммуникативной значимости явления.

О том, что приведенное словосочетание востребовано в практике общественной жизни, красноречиво свидетельствует интернет, который на соответствующий запрос приводит много материалов (например, [1]). Знакомство с ними позволяет считать, что под «мерцанием смыслов» подразумевается неровное, колеблющееся «свечение» внут-

ренного логического содержания, значения чего-либо, что постигается разумом. Применительно к языковым единицам «мерцанием смыслов» можно признать разнообразные проявления их семантического наполнения, обусловленные условиями коммуникации.

Перевод художественного текста без сомнений можно отнести к коммуникации особого рода, поскольку эта деятельность предполагает интерпретацию смысла текста на одном языке и создание нового эквивалентного ему текста на другом языке. Между исходным текстом и переводящим должны установиться отношения эквивалентности, подразумевающие асимптотическое приближение перевода к оригиналу (В. С. Виноградов).

В настоящее время в переводоведении выработаны и сформулированы основные требования к переводу. Перевод должен быть точным, сжатым, ясным, отвечать требованиям литературности [2, с. 231].

Выработанные требования сохраняются и тогда, когда объектом перевода является стихотворный текст, отличающийся от просто художественного текста особой просодической организацией. Не случайно в переводоведении такие переводы считаются наиболее сложными и соотносятся с формой поэтического творчества [2, с. 162].

В течение многих лет лингвокультурное пространство белорусского общества обогащалось белорусской Пушкинианой, неотъемлемой частью которой стали переводы произведений А. С. Пушкина на белорусский язык.

Первым переводчиком, по мнению исследователей, был Адам Гуринович (1869–1894), который перевел стихотворение «Эхо». К великому пушкинскому наследию обращались классики белорусской литературы: Я. Колас, Я. Купала, А. Кулешов, П. Глебка, П. Бровка, М. Танк, М. Лужанин и др. В 1993 году вышел двухтомник избранных произведений А. С. Пушкина на белорусском языке, в котором помещены переводы еще двадцати авторов. Некоторые стихотворения и поэмы имеют по 3–7 переводных версий. Так, стихотворение «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» бытует как минимум в семи версиях [3, с. 212].

Есть все основания считать, что белорусские поэты и писатели понимали: русский язык позволит мобилизовать богатые возможности белорусского языка, раскрыть их потенциал, осуществить процедуру общественного одобрения средств народной речи, придать им таким образом статус единиц языка литературного.

В 1937 году поэму А. С. Пушкина «Медный всадник» перевел на белорусский язык Янка Купала. В том же 1937 году, когда на страницах журнала «Полымя рэвалюцыі» (№ 6), а позже и отдельным изданием вышел «Медны коннік», появился и юбилейный отзыв песняра о Пушкине – «Любімы паэт». «Люблю я Пушкіна за яго прыгожы, чароўны верш. Люблю за яго багацце думак, за сюжэтнасць, за зразумеласць яго мовы для ўсіх – ад малога да вялікага», – писал Янка Купала (цитируется по [3, с. 148]).

Обратимся к сравнительно-сопоставительному анализу оригинального пушкинского текста и его перевода на белорусский язык, сконцентрировав при этом внимание на семантических соответствиях и «мерцании смыслов». В качестве единиц сопоставления используем поэтическую строку.

Известно, что при контактировании в условиях перевода близкородственных языков возможным оказывается максимальное смысловое соответствие, которое достигается за счет близости их словарных составов и грамматических черт. Это означает, что при переводе оригинальный текст удастся передать средствами другого языка практически в полном объеме, изменив лишь произносительную сторону. Приведем примеры: *По миистым, топким берегам / Па миістых, топкіх берагах; Ногою твердой стать при море / Нагою цвёрдай стаць пры моры; Люблю тебя, Петра творенье / Люблю цябе, Пятра тварэнне; И всплыл Петрополь, как тритон / І ўсплыў Пятропаль, як трытон* и др. Таких случаев максимального совпадения в поэме немного: приблизительно 40 строк из 500.

Сходство словарных составов и грамматики русского и белорусского языков позволяют переводить, достигая таких соответствий, несколько строк подряд: *Еще кипели злобно волны, Как бы под ними тлел огонь, Еще их пена покрывала, И тяжело Нева дышала, Как с битвы прибежавший конь / Яшчэ кіпелі злосна хвалі, Як бы пад імі тлеў агонь, Яшчэ іх пена пакрывала, І цяжка йшчэ Нява ўздыхала, Як з бітвы прыскакаўшы конь*. В приведенном отрывке лишь два слова переведены подбором параллелей: *волны – хвалі, прибежавший – прыскакаўшы*.

Как показывают наблюдения, чаще всего смысловое совпадение оригинала и перевода достигается за счет использования при переводе словарных параллелей или эквивалентов, т. е. слов, соответствующих по значению и стилистической окраске оригиналу. Приведем несколь-

ко примеров: *К решеткам* хлынули каналы / *Да кратаў* хлынулі каналы; *Твоих оград* узор чугунный / *Узор тваіх чугунных кратаў*; *Тогда, на площади* Петровой, где дом в углу вознесся новый / *Тады на плошчы* той Пятровой, дзе на рагу дом вырас новы; *Его прошедшего* весною свезли на барке / *Яго мінулаю* весною звязлі на лайбе и др.

В ряде случаев требования просодической организации текста приводят к изменению порядка слов в переводе при сохранении идентичности словарных составов. Например, в оригинале поэмы «Медный всадник» и переводе на белорусский язык Я. Купалы находим такие параллели: *Твоих задумчивых ночей...* / *Начэй задумлівых тваіх...* *И бледный день уж настает...* / *І ўжо дзень бледны настае...* *Полночных стран краса и диво...* / *Краін паўночных цуд і дзіва...*

Полное или максимальное совпадение строк не создает «мерцания смыслов», зато обеспечивает адекватность перевода. Смысловые сдвиги, несовпадения все же возникают.

В качестве наиболее заметных следует отметить факты невозможности передать в полном объеме по-белорусски стилистическую и коннотативную маркировку единиц. Обратимся к примерам. *И так он свой несчастный век влачил*, ни зверь, ни человек... / *І так ён свой няшчасны век валок*, ні звер, ні чалавек... Русский глагол *влачить* – ‘вести унылую, безрадостную или полную лишений, горя жизнь’ [4, т. 1, с. 184] даже в составе устойчивого сочетания *влачить век* не утрачивает традиционно-поэтической и книжной окраски, в то время как белорусский глагол *валачы* подобной смысловой нагрузки не имеет [5, т. 1, с. 456].

На белорусском языке нивелируется различие между русскими синонимами *государство* – *держава*. Исключительный пушкинский эпитет из строки *Невы державное течение* вынужден стать менее выразительным в переводе. *Державный* – ‘обладающий верховной властью, владетельный, царственный, величественный, могучий’ [4, т. 1, с. 389], *дзяржаўны* – ‘які мае адносіны да дзяржавы, дзяржава – палітычная арганізацыя’ [5, т. 2, с. 181]. Практически полное формальное совпадение строк оригинала и перевода не создает окончательного смыслового совпадения: *Невы державное течение, береговой ее гранит* – *Нявы дзяржаўнае цячэнне, берагавы яе граніт* (буквально *Невы государственное течение*).

Смысловые несоответствия могут возникать в комплексе, приводя к существенным расхождениям оригинала и перевода. *Народ зрит*

божий гнев и казни ждет. Увы! Все гибнет: кров и пища! – Народ гнѣу Божы бача й ичасця звод. Во! Гіне ўсё: харчы, хаціна! Содержательные потери при переводе не ограничиваются только заменой выражения *казни ждет* выражением *ичасця звод* (буквально *счастья исчезновение*). Книжный русский глагол *зрит* передан нейтральным белорусским *бача* ('видит'), междометие *увы*, выражающее сожаление, передано белорусским *во*, которое такого смысла не имеет; книжному русскому названию дома, пристанища *кров* в переводе соответствует нейтральное *хаціна*.

Можно было бы и дальше приводить примеры стилистических несовпадений и «мерцания смыслов», возникающих при этом, но вывод окажется понятным. Стилистические возможности языка, на который переводят, важны, они необязательно совпадают с возможностями языка оригинала. При этом значимой оказывается также и просодическая организация поэтического текста, на что неоднократно указывали теории и практики перевода [6, с. 421].

Трудности при переводе возникали, судя по всему, и тогда, когда в оригинальном тексте встречались акцентологические или грамматические архаизмы, то есть такие варианты постановки ударения или образования форм, которые были характерны для пушкинской эпохи. Переводчику пришлось или находить выход, или смириться с потерей. Приведем несколько примеров. *Гробá с размытого кладби́ща плывут по улицам! З магіл размытых дамавіны плывуць па вуліцах!* Переводческая трансформация заключается в замене слов: *гроба* – *дамавіны*, *кладбище* – *магілы*, варианты не передаются.

В тексте поэмы встречаем усеченное прилагательное: *Сонны очи он наконец закрыл*. Известно, что такие образования возникали в поэтической речи по образцу фольклорного языка и что они помогали поэтам решать версификационные задачи [7, с. 296]. Переводчик заменяет его наречием: *Сонна вочы нарэшце сплюшчыў ён свае*. Вариант оригинала утрачен.

В наибольшей степени «мерцания смыслов» возникают тогда, когда переводчик прибегает к замене слов. Причины таких замен кроются не в том, что белорусский язык не располагает соответствующими параллелями, а в том, что переводится поэтический текст. Ритм и рифма сохраняются, а смыслы «мерцают».

Пред ним широко река неслася; бедный челн по ней стремился одиноко. – Прад ім шырока плыла рака, па ёй – сярод – плыў бедны

човен адзінока. Интенсивность движения реки и челна, переданные глаголами *нестись*, *стремиться* в переводе не находят выражения.

Сопоставление оригинала и перевода показывает, что переводчик использует известные теории перевода лексические трансформации: генерализацию, состоящую в расширении значения, конкретизацию, смысловое развитие, целостное преобразование, модуляцию и т. д. [8, с. 168]. Вот несколько примеров: *Где прежде финский рыболов, печальный пасынок природы...* – *Дзе ўперад фінскі рыбалоў, няшчасны пасынак прыроды...*; *Прозрачный сумрак, блеск безлунный ...* – *Празрысты змрок, бліск цёмнаваты...*; *В гранит оделася Нева – Гранит адзеў бакі Нявы; Теснился кучами народ, любясь брызгами, горами и пеной разъяренных вод...* – *Каб любавалася і гарамі і пенай азвярэлых вод...*; *Что ведь есть такие праздные счастливыцы, ума недалекого, ленивыцы... Бо ёсць такія летуны-ншчасліўцы, слабыя розумам, лянiўцы...*

Нередко переводчик дополняет строки словами, пополняя таким образом и их смысл. *Чернели избы здесь и там – Чарнелі хаты ў хмызняках*; *Люблю зимы твоей жестокой недвижный воздух и мороз – Люблю зимы тваёй суровай снягі, марозы, даляў глуш*; *Над омраченным Петроградом дышал ноябрь осенним хладом – Над спяхмурнелым Петраградам стаяла восень лістападам...*; *Стоял он, дум великих полн, и в даль глядел...* – *Стаяў ён, буйных дум палёт лунаў у даль...*

Отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживают факты смысловых неточностей. Так, например, представляя героя поэмы «Медный всадник», Пушкин пишет: *Мы будем нашего героя / Звать этим именем... Прозванья нам его не нужно...* В переводе читаем: *Мы будзем нашага героя зваць гэтым імем... Не трэба нам яго празвання...* Практически полное формальное совпадение оборачивается существенными смысловыми потерями. *Прозвание* по-русски ‘фамилия, имя’ [4, т. 3, с. 486], *прзванне* по-белорусски ‘мянушка’ (‘кличка’) [5, т. 4, с. 327]. Речь же в поэме идет не о кличке героя, а о его фамилии, родовом именовании, которое блистало и под пером Карамзина.

Возьмем еще один отрывок: *И что с Парашей будет он дни на два, на три разлучен. Евгений тут вздохнул сердечно и размечтался, как поэт.* Далее следует 14 строк, в которых излагается то, о чем мечтал герой. По каким-то причинам эти 14 строк не попали в перевод: *І што з Парашай будзе ён разлучаны на пару дзён. Так марыў ён.* Не слишком правильное выражение *на пару дзён*, которое Пушкин вряд ли бы употребил, дополняется глаголом *марыць* (‘мечтать’), который

по смыслу не подходит, потому что о чем мечтал Евгений, в переводе не говорится.

Герой пушкинской поэмы в качестве головного убора использовал шляпу: *Без шляпы, руки сжав крестом... С него и шляпу вдруг сорвал...* Переводчик обоих упомянутых случаях использует слово *шапка*: *Без шапкі, згорблен, бы стары... З яго і шапку ў міг сарваў...* Смысловая неточность, возникшая в результате такого перевода, может быть объяснена тем, что *шляпа* по-белорусски *капялюш*, в слове три слога, а не два, в строку вставить труднее. В переводе поэмы герой носил не шляпу, а шапку.

Укажем еще одно смысловое несовпадение: *Причалил с неводом туда рыбак на ловле запоздалый и бедный ужин свой варит...* В переводе читаем: *Прыстане з невадам худы рыбак у спозненую пору, каб падвячорак свой зварыць...* **Падвячорак** – это полдник, но запоздавший рыбак готовит именно его.

Проведенные нами наблюдения можно было бы продолжить, рассматривая «мерцание смыслов», однако и выявленных фактов достаточно для того, чтобы понять, насколько сложной и кропотливой оказывается работа того, кто переводит русский поэтический текст на другой, пусть и близкородственный язык. «Мерцание смыслов» при этом неизбежно, оно определяется стилистическими особенностями контактирующих при переводе языков, их словарными составами, поэтическими традициями и многим другим.

Белорусская Пушкиниана как культурное событие прошлого и настоящего исполнена высокого созидательного смысла. Она доказывает, что влияние гения на общественное развитие выходит за рамки его родного народа и родного языка, что творчество гения ценно своим гуманистическим пафосом, проникающим в сознание и душу человека как такового. Всем белорусам очень повезло, оттого что Пушкин оказался так близко к нам в духовном и ментальном пространстве.

Библиографические ссылки

1. Кравцов М. А., Боева Г. Н. «Мерцание смыслов» в прозе С. Довлатова // Гуманитарная парадигма. 2019. № 1. С. 82–87.
2. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М. : Флинта : Наука, 2003.
3. А. С. Пушкін і Беларусь. Мінск : Беларуская навука, 1999.
4. Словарь русского языка : в 4 т. / Акад. наук СССР. Ин-т рус. яз. 3-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1985–1988. Т. 1–4.

5. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы : у 5 т. / Акад. Навук БССР. Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа ; пад агул. рэд. К. К. Атраховіча (К. Крапівы). Мінск : БСЭ, 1977–1984. Т. 1–5.

6. Сдобников В. В., Петрова О. В. Теория перевода. М. : АСТ : Восток – Запад, 2007.

7. Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1990.

8. Лисицына В. О., Арутюнов Э. К. Виды лексических трансформаций при письменном переводе // Международный журнал экспериментального образования. 2014. № 10. С. 167–170.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОТРАЖЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ПИСАТЕЛЯ

И. П. Кудреватых

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка
ул. Советская, 18, 220050, г. Минск, Беларусь, filfak@tut.by*

Рассматриваются вопросы комплексного исследования художественного текста как взаимозависимость системно-структурного и функционального подходов к анализу его смысловой организации, т. е. весь коммуникативно-прагматический потенциал, позволяющий выстраивать ряды ассоциаций. В рамках когнитивно-дискурсивного направления художественный текст проанализирован с позиции деятельностного подхода, предполагающего проявление творческого начала читателя как соучастника диалога сознаний адресанта и адресата. Рассматриваются стилистические приемы смыслоорганизации в произведениях В. Токаревой (метафорическая трансформация художественного времени), Т. Толстой (конвергенция грамматических приемов) и А. Платонова («ущербная» грамматика как показатель эстетической выразительности языка). Выявление функциональной значимости лексико-грамматических средств художественного текста позволяет определить стилистическое задание автора и его концептуальную позицию.

Ключевые слова: художественный текст; содержательно-концептуальная информация; идиостиль; ассоциативно-смысловое поле; стилистический код.

Комплексное изучение художественного текста, связанное с формированием новой парадигмы научного знания – коммуникативной стилистики художественного текста – характеризует новое направление современной функциональной стилистики. Возникшая на стыке

с другими науками, коммуникативная стилистика художественного текста рассматривает текст как форму коммуникации, т. е. как речевое образование, как диалог автора и читателя. При анализе художественного текста в аспекте диалога автора и читателя, важно вспомнить точку зрения Г. Н. Манаенко: «...в любом аспекте анализа синтаксических явлений, и прежде всего в семантическом и прагматическом, учет говорящего и слушающего как языковых личностей является обязательным параметром интерпретации» [6, с. 96]. Установление концептуальной картины мира писателя, являющейся результатом ассоциативного развертывания смысла произведения, обусловленное авторским замыслом, – основная задача коммуникативной стилистики художественного текста.

Рассматривая взаимодействие автора и читателя, Т. М. Дридзе апеллирует к текстовой деятельности, направленной на понимание [4], которое связано с постижением концептуального содержания текста, разворачивающего ассоциативные возможности читателя. Теория текстовых ассоциаций, связанная с особенностями смыслового построения текста с позиции коммуникативной стилистики тесно связана с теорией регулятивности, т. е. «способностью текста управлять интерпретационной деятельностью адресата в соответствии с интенцией автора», другими словами, регулятивность – это «приемы организации текстовых микроструктур, стимулирующих речемыслительную деятельность адресата» [7, с. 161].

Интерпретация художественного текста как результата эстетически-когнитивной деятельности автора и читателя направлена на выявление содержательно-концептуальной информации (СКИ), представляющей собой систему его лексико-грамматических и стилистических особенностей, мотивированную взаимозависимость системно-структурного и функционального подходов к его смысловой организации, т. е. весь коммуникативно-прагматический потенциал текста. Интегрирующая роль лексико-грамматических единиц, приобретающих синтаксическое значение, находит отражение в семантике разноуровневых элементов, при этом функциональные значения лексико-грамматических форм развивают образный потенциал, активизируя ассоциации читателя.

Особенности сотворчества автора и читателя сегодня анализируются с позиции теории регулятивности (Н. С. Болотнова, И. А. Пушкирева, Ю. Е. Бочкарева, И. Н. Тюкова и др.), с позиции теории тек-

стовых ассоциаций (С. М. Карпенко, И. И. Бабенко, А. А. Васильева, А. В. Болотнов), теории смыслового развертывания текста (И. А. Пушкарева, Е. А. Бакланова, П. А. Становкин, В. В. Благов и др.). Текстовые ассоциативно-смысловые поля объединяют единицы на синтагматическом и парадигматическом уровнях, в результате чего формируются концепты, отражающие представление об интенции автора: «Формируется ассоциативная структура текста – основное инвариантное направление ассоциирования, стимулированное системой знаков и их последовательностей в процессе текстообразующей и интерпретирующей деятельности субъектов» [2, с. 38]. Выявление взаимосвязи доминантных лексико-грамматических структур текста и АСП создает представление о фрагменте индивидуально-метафорической, или концептуальной картины мира писателя.

Основным понятием коммуникативной стилистики художественного текста является понятие идиостиля – отбор и организация языковых средств разных уровней языковой системы, способствующих проявлению языковой личности писателя в структуре, семантике и прагматике текста, что в целом определяет ассоциативно-прагматический потенциал художественного произведения. Личность автора, находящая проявление в текстовых категориях «образ автора», «образ повествователя», «образ читателя как адресат произведения», в категориях модальности, темпоральности, персональности и др., способствует смыслообразованию текста как целого, и как результат – возникновению определенного коммуникативного эффекта. При этом изучение текстовых ассоциаций должно осуществляться не только на уровне лексики, но и на уровне грамматических средств. И в этом смысле как никогда актуально утверждение Р. А. Будагова: «...в определенные эпохи грамматика может быть социально более показательна, чем лексика» [3, с. 49], т.е. социальные функции грамматики со временем могут укрепляться и расширяться. Например, в произведениях В. Токаревой актуализируется семантика вынесенных за пределы предложений сегментов – парцелляции и присоединения, которые представлены различными структурами, выполняющими определенные стилистические функции. Переплетая различные временные значения в рамках одного предложения, писатель создает впечатление многозначности и смысловой глубины языковой структуры. Парцелляция и присоединение в произведениях В. Токаревой способствуют трансформации художественного времени, которое полностью подчиняет себе время

грамматическое. В результате наблюдается сдвиг временного значения: настоящее постоянное как выражение вневременности и внепространственности становится грамматической особенностью идиостиля писателя. Переплетая разные временные системы – персонажа, автора, читателя, В. Токарева превращает позицию читателя в позицию синхронного наблюдателя. Создается эффект сопереживания как результат образной актуализации описываемых событий, носящих личностный характер, например: *Успеют, не успеют. Схватят, не схватят. Все бегут за счастьем, как за шляпкой, с вытянутой рукой, вытаращенными глазами, достигают верхнего ля-бемоль, умирают под мостом, женятся на принцессах, плачут до рвоты, надеются до галлюцинаций – и все за полтора часа. Даже если жизнь выпадает длинная, в сто лет – это всего полтора часа. Даже меньше. Как сеанс в кино; Сюда! – позвала Маша, и Романова послушно пошла. И встала. И смотрела. И было красиво. Но не нужна эта красота ей ОДНОЙ. Без со-участия, со-переживания близкого ей человека. Это все равно, что в одиночку есть жареные бананы* («Сентиментальное путешествие»). Чередование грамматических форм в произведениях В. Токаревой участвует в создании широкой гаммы коннотативных значений, изменяет плотность действия, другими словами, «экономия» языковых средств способствует организации пространственно-временной перспективы, приобретающей психологическую значимость. В современной научной литературе закрепилось понятие *индивидуальная метафорическая картина мира* как совокупность индивидуально-авторских метафор, являющихся, своего рода, личностным образным восприятием окружающей действительности. Языковые особенности метафорических трансформаций В. Токаревой – это индивидуально-авторская художественная картина, отражающая социальные контрасты нашей действительности: одиночество и непонимание, с одной стороны, и предельный рационализм – с другой.

При формировании смысла в произведениях Т. Толстой мы оттачиваемся от структурно-текстовых функций видовременных форм как показателя парадигматических отношений языковых единиц, устанавливающих перспективную связь описываемых событий, их повествовательно-описательную направленность. Настоящее длительное актуальное, диапазон которого не заключен в определенные хронологические рамки и не ограничен событиями речевой ситуации, определяет различного рода логико-грамматические отношения (эмоционального

контраста, тождества, сравнения и др.), становится основной грамматической характеристикой идиостиля писателя. Именно настоящее постоянное композиционно структурирует тексты и устанавливает функционально-семантическую зависимость лексико-грамматических единиц, стирая границы между реальным и возможным, поэтому его можно проецировать на композиционно-стилистические особенности всех произведений Т. Толстой. В результате видовременные формы способствуют диалогизации повествования (автор – читатель). Наконец, временная оппозиция – это и концептуальный метатроп, отражающий определенную точку зрения автора на описываемые события, например: *Читатель и глотатель прессы **расположен** посредине, он нормален, каждодневен, безлик, он **не роется** ни в помойном бачке, ни в бутике. Но это он **платит** за сказки: ежедневно – по рублю за помоечно-криминальный мусорок, ежемесячно – ...за слепящую, сахарную, благоухающую роскошь. Сегодня, похоже, время... **остановилось**., все **ушли** на иные фронты. Гламурная пыльца **осыпается*** («Я планов наших люблю гламурье»).

Текстообразующим средством в рассказах Т. Толстой является и ритм, цель которого – усиление эмоционального и изобразительного эффекта. Предложения, наполненные распространенными однородными членами, параллелизм структур, асиндетон и мн. др. способствуют то ускорению, то замедлению действия. В результате складываются пространственно-временные параметры текста, отражающие индивидуально-метафорическую содержательно-концептуальную информацию, например: *Россия – это большой сумасшедший дом, где на двери висит большой амбарный замок, зато стены нету; где потолки низкие, зато вместо пола – бездна под ногами; где врачи утратили разум, а пациенты по-своему очень хорошо соображают, что к чему, но притворяются ненормальными, и не потому, что хотят угодить врачам, а просто потому, что так интереснее, удобнее и волшебнее; где кошмары и ночные фантазии материализуются до полной осязаемости, а простые, подручные, необходимые предметы при ближайшем рассмотрении оказываются иллюзорными и бесплотными: протянешь руку – туман!* («Русский мир»).

Стилистический код Т. Толстой представляет своеобразную конвергенцию грамматических приемов, позволяющих интерпретировать текст в соответствии с ассоциативными возможностями читателя. В этой связи вспоминается термин Е. Г. Эткинда – «искусство быть

читателем», декодирование которого находим у А. А. Богатырева: «...для филологической интерпретации текстов... представляется оптимальным не стремиться любой ценой к подведению всего текстового массива под отдельный концепт..., а трактовать схемы идеализации интенциональной установки текста средствами самого текста, не перекрывая пути к самостоятельному открытию читателем в себе косвенно транслируемых текстом субъективно-ценностных реальностей» [1, с. 162].

Функционально целесообразными и эстетически значимыми являются языковые аномалии в произведениях А. Платонова, которые напрямую связаны с художественной идеей произведения. Нестандартная сочетаемость слов расширяет коммуникативный потенциал их семантики, что рождает богатые ассоциации. Такой способ концептуализации мира, выраженный в форме языковой аномалии, – результат художественного использования грамматики «абсурда», или «ущербной» грамматики, которая несет в себе большой заряд эстетической выразительности. «Не следует забывать, – пишет Л. В. Зубова, – что языковые изменения – факт, относящийся не только к прошлому, но и к будущему. В авторской трансформации слова и формы нередко можно видеть сконцентрированную и мотивированную контекстом, доступную наблюдению динамику исторических процессов, которая в обиходном языке, вне художественных задач, охватывает столетия» [5, с. 399]. Языковые аномалии А. Платонова – это манифестация значительного потенциала языковой системы языка, способного расширять смысловой объем лексическо-грамматических, словообразовательных и др. единиц в художественно-прагматических целях.

Таким образом, художественный текст является многоплановым по содержанию и по структуре и в связи с этим имеет множество параметров. Структура текста не всегда идентична характеру высказывания, т. к. не всегда средствами языка можно выразить весь объем логических понятий. Установить истинный смысл произведения как целостного образования можно только в ходе функционального анализа всех его составляющих единиц, и прежде всего – грамматических. Богатство и разнообразие грамматических и стилистических номинаций, их варьирование при выражении тождественных значимостей, необычная сочетаемость слов приводит к появлению новых грамматических моделей, подтверждая безграничные возможности языковой системы. Человек как носитель языка и язык как характеристика по-

знавательной деятельности человека, нашедшей отражение в его культуре, – основной вектор развития современного языкознания. В этой связи характеристика языка художественного произведения и идиостиля писателя в целом в рамках сформировавшейся в последние десятилетия коммуникативной стилистики художественного текста, несомненно, актуальны, поскольку индивидуально-авторское начало как проявление национально-культурного позволяет осмыслить и очертить перспективы будущих исследований когнитивной деятельности человека, нашедшей отражение в языке художественной литературы.

Библиографические ссылки

1. Богатырев А. А. Концептуализация и идеализация как техники интерпретации художественного текста // Стил. Бањалука-Београд, 2002. № 1. С. 153–164.
2. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус. М. : Флинта : Наука, 2009.
3. Будагов Р. А. Человек и его язык. М. : МГУ, 1976.
4. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. М., 1980.
5. Зубова Л. В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. М. : Новое литературное обозрение, 2000.
6. Манаенко Г. Н. Методологические и теоретические аспекты когнитивно-дискурсивных исследований языка : Монография. Ставрополь : СКФУ, 2016.
7. Сидоров Е. В. Системное определение текста и некоторые проблемы коммуникативной лингвистики // Вопросы системной организации речи. М. : МГУ, 1987. С 38–50.
8. Якобсон Р. О. Поэзия грамматики и грамматика поэзии // Семиотика. Общ. ред. Ю. С. Степанова. М. : Радуга, 1983. С. 462–482.

ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ И НОМИНАЦИИ

ОНОМАСТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ТЮРКСКИХ ЯЗЫКОВ В РУССКИХ ПЕРЕВОДНЫХ ТЕКСТАХ

Д. М. Вечерко

*Белорусский государственный медицинский университет
пр. Дзержинского, 83, 220116, г. Минск, Республика Беларусь,
ve4erkod@yandex.by*

Статья посвящена рассмотрению экзотической ономастической лексики в фольклорных текстах тюркских народов СССР в лингвокультурологическом аспекте. В ней выделены три тематических блока экзотических имен собственных, установлены их значение и происхождение. Определены аналоги некоторых тюркских имен собственных в других традиционных культурах, показана связь этих аналогий с инвариантными элементами интеркультурных сюжетов. Выявлены способы введения экзотизмов в текст и особенности их функционирования.

Ключевые слова: экзотическая лексика; ономастическая лексика; личное имя; мифоним; топоним; лингвокультурная семантика.

В современном мире наблюдается парадоксальное сочетание двух тенденций: во-первых, растет профессиональный интерес ученых к проявлениям национально-культурной специфики в искусстве и языке, во-вторых, у представителей этносов теряется общечеловеческий интерес к изучению собственной культуры. Это напрямую связано с явлением глобализации, когда, с одной стороны, «стираются» элементы отдельных культур, а с другой – некоторые экзотические реалии становятся общеизвестными. Одним из главных хранилищ этнических культур является фольклор.

Экзотическая лексика, по определению Л. Г. Самотик, представлена словами, «имеющими локальную компоненту в значении слова, обозначающую принадлежность явления к нерусской действительности» [1, с. 44]. Экзотизмы в переводных фольклорных текстах полифункциональны. К основным функциям экзотических лексем относят-

ся отражение национального колорита, быта и культуры описываемого народа, создание портрета сказочного персонажа или описание обстановки, сохранение стилистических фигур, метафор, каламбуров, имевшихся в оригинале, этимология личных имен персонажей.

Особое место в системе экзолексем занимает ономастическая подсистема. Согласно традиционной точке зрения, отраженной в «Лингвистическом энциклопедическом словаре», имя собственное определяется как «слово или словосочетание, которое служит для выделения именуемого им объекта из ряда подобных, индивидуализируя и идентифицируя данный объект» [2, с. 473]. Собственные имена, по распространенным в современной ономастике представлениям, 1) являются единицами как языка, так и речи; 2) служат для подчеркнута конкретного называния отдельных предметов действительности; 3) имеют системные и функциональные семантические и грамматические особенности [3]. Личные имена персонажей, мифологических существ и героев национального фольклора обусловлены территорией, в пределах которой создавалась сказка, и в свернутой, емкой форме способны нести обширную информацию о культуре, религии, традициях и быте конкретного региона. Экзотические имена собственные (в классификации В. С. Виноградова – реалии, национально окрашенные лексические единицы [4]) характеризуются, по мнению А. О. Иванова, альтернативной безэквивалентностью.

Выбранные нами для исследования сказки тюркских народов СССР (в переводе на русский язык) представляют немалое количество единиц экзотической ономастической лексики, присущей некоторым регионам Средней и Центральной Азии (современные Туркменистан, Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан), Кавказа (Азербайджан), восточным районам современной России (Республика Тыва, Республика Алтай и др.).

Актуальность темы сообщения связана с необходимостью изучения тех языковых элементов, которые хранят и транслируют национальную самобытность разных народов. Подобные исследования не только имеют научно-теоретическую значимость, но и важны с точки зрения просветительских и воспитательных целей.

Объектом исследования в данной публикации является ономастическая экзотическая лексика тюркского происхождения, извлеченная методом сплошной выборки из текстов, вошедших в сборник «Сказки народов СССР» [5], а также представленных в электронных ресурсах

«Сказки народов Азии», «Сказки народов Кавказа и Ближнего Востока», «Сказки народов Азии и Ближнего Востока» и др. Предмет исследования – системная организация корпуса выявленных единиц ономастической экзотической лексики и их лингвокультурная семантика. Цель публикации – опираясь на системную организацию корпуса экзотических имен собственных в переводах сказок народов СССР, раскрыть их семантические и этимологические особенности.

В рамках экзотической ономастической лексики, отмеченной в сказках тюркских народов, мы выделили три группы единиц: 1) мифонимы, относящиеся как к ядру (личные собственные именованья мифических персонажей), так и к периферии ономастического пространства (общие названия групп демонических существ); 2) личные имена сказочных персонажей; 3) наименования реальных административных и географических объектов: районов, городов, рек, пустынь, горных вершин.

Мифонимы (в том числе наименования экзотических демонических существ). Эта группа, в отличие от двух других, представлена наибольшим количеством экзотических единиц. Мифонимы, называющие демонических существ, в основном представляют собой номинации пограничные между собственными и нарицательными именами (аналогично русским *Черт/черт*, *Баба Яга/баба яга*, *Кощей/кощей*), что подтверждается колебаниями в их орфографическом оформлении.

В волшебных сказках мифологию того или иного тюркского народа отражают, как правило, второстепенные персонажи: *бурхан* (тюрко-монгольское невидимое божество), *див/дэв* (человекоподобный великан у тюркских народов), *джинн* (дух в арабской мифологии), *дэу* (великан-людоед в казахской мифологии), *жалмауыз-кемпир* (злое демоническое существо в образе старухи, нередко обладающей семью головами), *жезтырнак* (женский злой демонический персонаж казахской мифологии), *пери* (фея в мифологии тюркских народов), *убыр* (упырь или вампир в башкирской мифологии), *шайтан* (злой дух в исламском богословии), *эмген* (одноглазый великан в карачаевской мифологии).

Среди чудовищ, описанных в сказках тюркских народов СССР, встречаются родственные существа *див*, *дэв* и *дэу*. Див (или дэв) – великаны в иранской, славянской, грузинской, армянской, тюркской и других мифологиях. На иллюстрациях разных художников эти существа изображаются в виде огромных великанов с голым торсом или

в кожаных рваных одеждах с большим тяжелым оружием. В тюркских традиционных лингвокультурах *дэв* выступает эталоном сравнения при описании состояния сильного страха, ужаса: «*Увидев корзину, которая сама бежит по дороге, да еще распевает песни, хозяйка так завизжала, словно встретила великана-дэва*» («Виноградник соседа») [6]. Согласно представлениям, отраженным в казахском фольклоре, *дэу* «откармливал своих пленников, чтобы потом зарезать их и съесть. Каждое утро *дэу* съедал одного из связанных и уходил в степь» («Дуйсень и *дэу*») [7]. Аналогом этих существ в русском фольклоре можно считать *лихо*.

В цикле туркменских сказок о Ярты-Гулоке упоминается *шайтан* – злой дух у мусульманских народов. Шайтан может вселяться в тело человека или животного, проникать в жилище, приводя в ужас людей: «*Гюль кричала, что сам шайтан-дьявол ворвался в дом, дочери бая кричали, что это землетрясение, а ребенок плакал от страха*» («Заколдованные волны») [8].

Жалмауыз-кемпир, чудовищная старуха из казахских сказок, по описанию схожа со славянской Бабой Ягой. Жалмауыз-кемпир, как и Баба Яга, поедает людей, предварительно сварив их в котле, и обладает большими запасами драгоценностей: «*Едиль поехал один и забрал все богатство жалмауыз-кемпир*» («Жайык и Едиль») [9]. Различие заключается в том, что жалмауыз-кемпир, по определению в мифологическом словаре Е. М. Мелетинского, может иметь от трех до семи голов [10].

Собственные имена героев отражают национальный характер сказки более точно, поскольку специфичны, как правило, для более узкого этнического коллектива, чем мифонимы (при этом антропонимы тюркских народов могут иметь как тюркское, так и арабское или персидское происхождение). Таковы популярные имена героев *Теймур* (тюрк. «крепкий, железный») и *Фатма* (араб. *فاطمة* «отнятая от груди») (азербайджанская сказка «Скупой Джульфа»).

В силу того что исконные национальные имена всегда производны от нарицательных лексем и омонимичны названиям реалий и понятий, имена персонажей часто являются «говорящими», т. е. своей внутренней формой помогают раскрыть художественный образ. Ср. имена таких персонажей, как хан *Санад* (араб. «поддержка, опора»), юноша *Цырен* (тиб. «долгая жизнь») (бурятская сказка «Золотая чаша»). Отец *Хамдам* и его сыновья *Рафи* и *Хафиз* (таджикская сказка «Город

Навобод») носят имена арабского происхождения, имеющие религиозную обусловленность. Так, *Рафи* (арабск. غفار «знатный, возвышенный») – это одно из эвфемистических имен Аллаха. *Хафиз* (араб. حافظ «учащий наизусть, охранитель») – хранитель Корана, запоминающий его наизусть. Внутренняя форма имен, как видим, несет скрытую от читателя, но важную для понимания национальной специфики информацию.

Насреддин Апанди (*Насреддин Афанди*, или *Ходжа Насреддин*) известен как герой многих притч, анекдотов, юмористических миниатюр и сатирических сказок, распространенных на территории Средней Азии, Ближнего Востока, в Китае, Закавказье и на Балканах еще с XIII в. Например, в узбекской сказке «Проигранный минарет» *Насреддин Апанди* демонстрирует смекалку и остроумие, помогая разрешить конфликт между жителями двух городов.

В узбекской сказке «Красавица Тысяча Косичек» главная героиня носит «говорящее» имя *Хазор-гейсу*, перевод которого отражен в названии. Внутренняя форма этого антропонима прозрачна: *«Ни у кого не было таких пышных и густых волос, как у царевны. Заплетала она их во много-много косичек, вот почему и прозвали ее ласково Хазор-гейсу – царевна Тысяча косичек»* [11].

Антропонимы некоторых персонажей сказок тюркских народов СССР являются национально-прецедентными. Их культурная семантика отражает характеристики героев – носителей имен: смелость, смекалку, проворность и т. д. В славянских и западноевропейских фольклорных текстах существуют аналоги этих персонажей. Так, образ *Алдара-Косе* (казахские сказки) можно считать аналогом героя средневековых английских народных баллад, благородного предводителя лесных разбойников *Робин Гуда*. Персонаж тувинских сказок *Оскюс-оол* близок к русскому «доброму молодцу». *Ярты-Гулок* из цикла туркменских сказок соотносится с украинским *Покатигорошком*, белорусским *Воловым ушком* и входит в парадигму национальных вариантов героя популярного сказочного сюжета о приключениях мальчика-с-пальчика (история о мальчике величиной с мизинец отражена в системе классификации сказочных сюжетов Аарне-Томпсона, в сборниках братьев Гримм и А. Н. Афанасьева, имеет японскую, турецкую, еврейскую и индийскую и др. версии).

Названия географических объектов (топонимы). Географические названия, используемые в сказках, делятся на тематические под-

группы: 1) названия городов (*Маргелан, Бухара, Кашигар, Вабкент, Ширин*); 2) названия рек (*Сырдарья, Чинге-Кара-Хем*); 3) названия различных видов ландшафта (пустыня *Кара-Кум*, вулканический массив *Кара-Даг*). Как отмечает Г. Ю. Сызранова, роль реальной естественной топонимики в фольклоре заключается в восстановлении черт исторического прошлого различных народов, в определении географии культурных и экономических центров, торговых путей. Названия рек, пустынь и горных вершин в художественных текстах описывают ландшафт и природные богатства, свойственные конкретной территории [3, с. 146].

Анализ ономастических единиц в сказках тюркских народов СССР показал следующее.

1. Экзотическая ономастическая лексика в исследованных текстах представлена тремя семантическими блоками: наименования демонических существ, собственные имена персонажей, названия географических объектов. Наиболее широко представлен блок «Наименования демонических существ».

2. Имена собственные в сказках тюркских народов СССР в основном тесно связаны с определенным регионом и национальным языком. Однако представлен и корпус экзотизмов, называющих мифологических существ разных этнических культур. В некоторых сказках национально-культурный компонент реализуется в именовании реальных географических объектах и узуальных антропонимах.

3. Среди антропонимов сказочных персонажей обнаруживаются аналоги с прецедентными именами русских и других европейских фольклорных героев; наличие межкультурных параллелей демонстрирует также инвариантные составляющие сказочных сюжетов у разных народов. Некоторые имена собственные имеют исключительно самобытный характер и не «пересекаются» по своей внутренней форме с иноязычными параллелями. Они обладают спецификой, свойственной только определенной культуре.

Библиографические ссылки

1. Самотик Л. Г. Экзотизмы как единицы измерения восприятия русскими инонациональной среды // Вестник Читинского государственного университета / Забайкальский государственный университет. Чита, 2014. Вып. 5 (62). С. 44–49.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Советская энциклопедия, 1990.
3. Сызранова Г. Ю. Ономастика : учеб. пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2013.

4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение. М. : ИОСО РАН, 2001.
5. Сказки народов СССР. [Для мл. шк. Возраста / сост. И. С. Чепловодская ; худож. Е. А. Ларченко]. Минск: Юнацтва, 1984.
6. Виноградник соседа // Туркменские сказки // Сказки народов Кавказа и Ближнего Востока [Электронный ресурс]. URL: skazki.rustih.ru/vinogradnik-soseda/ (дата обращения: 09.03.2021).
7. Дуйсень и дяду // Казахские сказки // Сказки народов Азии и Ближнего Востока [Электронный ресурс]. URL: skazki.rustih.ru/dujsen-i-dyau/ (дата обращения: 05.03.2021).
8. Заколдованные волны // Туркменские сказки // Сказки народов Кавказа и Ближнего Востока [Электронный ресурс]. URL: skazki.rustih.ru/zakoldovannyye-voly/ (дата обращения: 09.03.2021).
9. Жайык и Едиль // Казахские сказки // Сказки народов Азии и Ближнего Востока [Электронный ресурс]. URL: skazki.rustih.ru/zhajyk-i-edil/ (дата обращения: 05.03.2021).
10. Мелетинский Е. М. Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. М. : Советская энциклопедия, 1990.
11. Красавица Тысяча Косичек // Узбекские сказки // Сказки народов Кавказа и Ближнего Востока [Электронный ресурс]. URL: skazki.rustih.ru/krasavica-tysyacha-kosichek/ (дата обращения: 01.04.2021).

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЙ С ЗООНИМОМ МЕДВЕДЬ

Кан Жоши

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, kangruoshi@gmail.com*

Анализ русских и китайских паремий с зоонимом *медведь* показал, что исторически разное восприятие этого образа в двух языках с развитием глобализации обнаружило тенденцию к сближению. Показано, как представление внутренней формы паремий становится эффективным способом определения особенностей национальной картины мира.

Ключевые слова: русский язык; китайский язык; паремия; зооним.

В настоящее время все более тесные связи в мировом сообществе способствуют развитию межкультурного взаимодействия. Успешная реализация межкультурного общения в значительной мере обусловлена уровнем владения коммуникантами знаниями о культуре своей нации и других [1, с. 5].

Устойчивые выражения и поговорки – это результат развития языка, отражающего обычаи культуры и факты истории, накопленные в течение длительного периода. В них можно обнаружить культурные проявления и символы времени с помощью намеков или прямого указания. Языковая культура является важной частью культуры каждой страны, а устойчивые выражения и поговорки – неотъемлемой частью языкового выражения. Они содержат стереотипы мышления этого общества и нации. Поговорки – это широкоупотребительные меткие образные выражения, которые состоят из двух или более слов, что сближает их с фразеологизмами. Здесь мы в качестве основного источника анализируем некоторые русские и китайские пословицы, в которых присутствует зооним *медведь*.

Пословицы – один из древнейших жанров фольклора, может быть, даже самый распространенный. В нем как в своего рода старых литературных памятниках сохранились древние поверья, отразились исторические события разных эпох [2, с. 109]. Изучая сходства и различия китайских и русских пословиц с зоонимами, можно определить специфику национального сознания, установив отличительные приоритеты культуры [3, с. 2].

В русской и китайской культурах есть много названий животных, которые несут различную зооморфную символику. Когда мы говорим о разнице стереотипов между русским и китайским народами в применении к символизации животных, первым животным, о котором люди вспоминают в этой связи, следует назвать *медведя*. Можно даже сказать, что *медведь* – это душа русских. Есть такая русская пословица: «Хозяин в доме, что медведь в бору». Медведь в этой пословице представляется классическим образцом в русской национальной психологии. Человеку, желающему стать лидером, нужно иметь такие его качества, как храбрость, мощь, агрессию, то есть все то, что обычно свойственно медведю.

Другая пословица «Два медведя в одной берлоге не уживутся» [4, с. 2] по своему метафорическому смыслу удивительным образом совпадает с китайской пословицей «一山不容二虎» ‘На одной горе не уживутся два тигра’. В этих пословицах медведь и тигр символизируют лидеров, амбиции которых не допускают территориальных уступок.

Напротив, для китайцев *медведь* – это синоним глупости и неповоротливости. Ср. китайскую пословицу: «狗熊掰棒子, 瞎忙活» ‘Медведь ломает кукурузу, но зря старается’. Эту пословицу поясняет ко-

роткая сказка. Медведь переламывает кукурузу, но, когда он берется за вторую, он выбрасывает первую. В конце концов у него в руке остается только одна. В Китае часто используют эту поговорку, чтобы поиронизировать над тем, кто потратил много сил, но ничего не получил по своей глупости [5, с. 10].

Почему существует такая большая разница в восприятии *медведя* между русским и китайским народами? По-моему, причины в следующем.

Во-первых, Россия расположена в северной части Евразии, климат здесь суровый, земля на длительный срок покрывается снегом и льдом, только некоторые звери могут выжить здесь. А медведи адаптировались к окружающей среде, проживали здесь тысячи лет рядом с людьми. Китай же находится на более низких широтах, и климат в большей мере мягкий. В связи с этим большинство медведей обитает в горах Большого Хингана на северо-востоке Китая. Таким образом, медведи не так часто появляются в жизни людей и не имеют такого повсеместного значения. Это географическая причина.

Во-вторых, медведи могут стоять прямо, как человек, они имеют высокий рост и крепкий организм. Это соответствует эстетике славян, поклоняющихся силе. Китайцы же не такие крепкие, как славяне, поэтому замещают силу гибкостью. Фигура медведя слишком высока и выглядит, с точки зрения китайца, очень глупо, из-за этого китайцам кажется, что медведю неудобно передвигаться. Кроме этого, медведи прямолинейны в своих действиях, и во время охоты охотникам легко их обмануть. Китайцы считают, что прямолинейный человек также страдает и в общественной жизни [1, с. 27]. Так что вторая причина скорее кроется в физиологических взглядах, эстетике и переносится в социокультурную область.

В-третьих, с развитием урбанизации и глобализации стереотипы людей в отношении *медведя* также постепенно меняются. В 1926 г. впервые появился в печати Винни-Пух из детской книги, написанной английским писателем Аланом Милном. В 1960–70-е годы благодаря фильмам студии «Союзмультфильм» Винни-Пух стал очень популярен и в СССР. С тех пор наивный и милый образ Винни-Пуха укоренился в сердцах людей, он, можно сказать, обрусел.

То же самое произошло в Китае. В 1988 г. The Walt Disney Company создал мультсериал «Новые приключения Винни-Пуха». Под влиянием глобализации образ Винни-Пуха быстро распространился

в мире и приобрел популярность. Теперь, если вы сравните китайскую девушку с медведем, она обязательно обидится. То есть зооморфное значение этого слова приобрело отрицательную коннотацию. Но если вы сравните ее с Винни-Пухом, она воспримет это как похвалу. Это третья причина, скорее лингвокультурологического свойства.

Таким образом, успешное межкультурное общение может быть достигнуто только на основе понимания собеседниками национальных особенностей культуры друг друга. Самый простой и эффективный способ для этого – изучать пословицы и устойчивые выражения нации – как старинные, так и современные.

Библиографические ссылки

1. 克谢尼娅. 汉俄动物谚语对比分析及对俄动物谚语教学研究. 哈尔滨师范大学, 2020. (Калашникова Ксения. Сравнительный анализ китайских и русских пословиц про животных и исследование преподавания русских пословиц про животных. Харбинский педагогический университет, 2020).
2. Славянский фольклор. Тексты / сост.: Н. И. Кравцов, А. В. Кулагина. М.: Изд-во МГУ, 1987.
3. Пак В. Н., Катина Т. А. Сравнительный анализ пословиц и поговорок с зоонимами в английском и русском языках // Осенний школьный марафон: материалы VII Междуна. науч.-практ. конф. школьников / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019. С. 23–31.
4. Зооморфные образы в русских пословицах и поговорках: лингвокультурологический и лексикографический аспекты / Бичер Омер. Смоленск, 2016.
5. 乌日玛特. 俄汉谚语中的动物形象与民族心理. 内蒙古大学, 2016. (Ури-мат. Образы животных и национальная психология в русских и китайских пословицах. Университет Внутренней Монголии, 2016).

НОМИНАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В РУССКОЙ НЕДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ XI–XVII ВВ. (НА МАТЕРИАЛЕ АНАЛИЗА КОМПОЗИТОВ)

А. А. Матюнова

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, kozhevnikova_ant@mail.ru*

В настоящей статье в рамках ономазиологического исследования рассматриваются типы сложных слов, выделенных в ходе анализа текстов русской неделовой письменности XI–XVII вв., устанавливаются и анализируются основные номинативные типы, описываются способы семантической организации композитов, составляющих эти типы. У сложных слов рассматриваемо-

го периода определяются следующие ономаσιологические значения: объектное, субъектное, атрибутивное, детерминантное, количественное, компаративное, атрибутивно-детерминантное, атрибутивно-объектное. В соответствии с этими значениями выделяются такие номинативные типы: акционально-объектный, акционально-субъектный, атрибутивно-субстанциональный, акционально-детерминантный, нумеральный, компаративный, атрибутивно-детерминантный, атрибутивно-объектный. Наиболее регулярно композитами вербализуются ментальные структуры «действие + объект» и «предмет + признак». В статье представлен количественный анализ выделенных номинативных типов.

Ключевые слова: ономаσιологическое значение; ономаσιологическая категория; композит; номинативный тип.

Появление сложных слов в системе славянского словообразования – яркое проявление экономии в использовании речевых средств при создании новой номинации: семантическая и синтаксическая компрессии, присутствующие в композите, вербализуют сложное понятие одной лексической единицей. Способность сложных слов выражать сложный смысл является их главной ментальной, номинативной и речевой особенностью: понятие, выражаемое композитом, зарождается в сознании человека (ментальный уровень), затем оно репрезентируется лексическими, словообразовательными, синтаксическими единицами известной языковой системы (номинативный уровень), и, наконец, композит становится элементом коммуникации (коммуникативный уровень).

Цель исследования – в рамках ономаσιологического исследования установить и охарактеризовать основные типы сложных слов, выделенных в ходе анализа текстов русской неделовой письменности XI–XVII вв.

Объектом анализа стали сложные слова русской неделовой письменности XI–XVII вв. Корпус фактического материала составляет 1322 единицы (более 7000 словоупотреблений). Композиты извлечены из собственно русских и переводных текстов разных жанров.

Композиты, употребленные в текстах русской неделовой письменности XI–XVII вв., являются ценным объектом ономаσιологических описаний, которые позволяют судить не только о состоянии системы сложных номинаций в языке XI–XVII вв., но и изучать сами процессы номинативной деривации, а также ментальные единицы (понятия), существующие в языковом сознании и объективирующиеся в языке, что подтверждает актуальность данного описания.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам.

Сложение является продуктивным способом номинации в русской неделовой письменности XI–XVII вв. (корпус фактического материала составляют более 1300 сложных лексем). В составе проанализированных сложных слов отмечены собственно русские лексемы (ок. 65 %): *благоисправити*, *благодклятвеннѣ*, *благокозненныи*, *борзоходець*, *братобритие*, *сырорѣзание* и др., а также заимствования (ок. 35 %): *благодарити*, *душегубный*, *единодушие*, *единомыслие* и т. д. Появление в русском тексте сложного слова связано со стремлением говорящего выразить новое сложное понятие одним словом или расширить имеющееся в языке понятие, объективированное простым словом. Изначально композиты возникают на базе словосочетаний, что подтверждает номинативную природу обеих единиц. Однако расширение корпуса сложений в языке, как правило, происходит по аналогии с уже существующими в языке лексемами. При объединении смыслов лексем, мотивирующих композиты, значения сложных слов углубляются, расширяются, дополняются новым смыслом. Все это свидетельствует о значительной текстообразующей роли композитов в языке русской неделовой письменности XI–XVII вв., их описательных, компрессивных и характеризующих возможностях, которые наиболее полно выявляются при анализе ономаσιологической структуры композита и выражаемого им понятия.

Важным понятием при рассмотрении сложных слов русской неделовой письменности XI–XVII вв. с точки зрения ономаσιологии является понятие ономаσιологической категории, указывающей на процесс, предмет или признак, на котором базируется именование и определяющей отношения в структуре ономаσιологического признака (далее: ОП) сложных номинаций. Эти отношения положены в основу выделения ономаσιологического значения сложного слова. В диссертации рассмотрены следующие ономаσιологические значения: объектное, субъектное, детерминантное, атрибутивное, компаративное, количественное, атрибутивно-детерминантное и атрибутивно-объектное [1]. Понятие, выражаемое в ономаσιологическом признаке сложного слова, и его ономаσιологическое значение определяют принадлежность лексемы к какому-либо номинативному типу.

На основании анализа отношений в структуре ОП сложных номинаций в языке русской неделовой письменности XI–XVII вв. выделено восемь номинативных типов.

1. Акционально-объектный (37 %). В состав этого типа входят сложные номинации, в структуре ОП которых представлено отношение действия к его объекту, осознаваемое как наименования лица и предмета (*богохульникъ, блюдолизъ, злодѣй, отъцѣубийца, побѣдоносѣцъ, лѣтописѣцъ* и др.), опредмеченного действия (*кровосмешение, грѣхопадение, лихоимство* и др.), признака (*душегубный, сквернотворящий, боголюбивый, миролюбный* и др.) или действия (*благодарити, благотворити, печальтворити* и др.). Между компонентами структуры ОП сложных номинаций этой группы присутствуют объектные отношения, следовательно, номинациями выражается объектное ономаσιологическое значение.

2. Акционально-субъектный (3,5 %). В состав этого номинативного типа входят сложные слова, в структуре ОП которых представлены отношения действия и его субъекта, осознаваемые как наименования лица и предмета (*сърдоболя, самодержъцъ, червоточина, самоубиѣцъ, самолюбъцъ*), опредмеченного действия (*самокормие, саморѣзание, самолюбие*), признака (*богоданный, самомнимый, самохотный, богозванный*). Понятие субъекта действия всегда выражается в первом компоненте сложения, а понятие действия – во втором, который является опорным. Сложные номинации данного типа в своей ономаσιологической структуре выражают субъектное ономаσιологическое значение.

3. Акционально-детерминантный (7 %). В состав этого типа входят сложные номинации, в структуре ОП которых представлены обстоятельственные отношения (действие и обстоятельства его протекания), осознаваемые как наименования лица (*многострадалецъ, прямошинецъ, пустынножитель*), опредмеченного действия (*долгостояние, тайноделание, путешествие, злострадание*), признака (*долголюбивый, единосущнъ, присносущенъ*), действия (*благохвалити, долготърпѣти, мимоитти*). В ономаσιологической структуре этих слов выражается детерминантное ономаσιологическое значение. Понятие процессуальности реализуется вторым компонентом сложений, который является опорным.

4. Атрибутивно-субстанциональный (33,5 %). В состав этого типа входят сложные номинации, в структуре ОП которых представлены отношения предмета и его признака, осознаваемые как наименования лица (*блѣоризецъ, чърноризецъ, иноземецъ, священномученикъ, Сын-словъ* и др.), места (*средодворие*), опредмеченного признака (*дерзосердие, слабоумие, блядословие, срамословье* и др.), признака (*благочи-*

ненъ, иностраненъ, всякоушный, иноземский, злосмрадный и др.) или действия (*срамословити, славословити, благословити, благовъстити* и др.). Понятие предметности выражается вторым компонентом сложения, который является опорным. Между компонентами структуры ОП сложных номинаций этой группы присутствуют определительные номинативные отношения, следовательно, номинациями выражается атрибутивное ономаσιологическое значение.

5. Атрибутивно-объектный (1,5 %). В ОП номинаций этого типа выражается понятие признака и объекта, по отношению к которому он проявляется. Между экспликаторами глубинной структуры присутствуют объектные отношения, которые осмысляются как наименования лица (*зломудрець, злохитрець, закономудрець*), опредмеченного признака (*злохитрие*), признака (*богоугодный, зломудрый, зломудрствующий, богопреданный, богоблаженный, боголюбезный, богориятныи, душеполезный*). В словах атрибутивно-объектного типа выражается атрибутивно-объектное ономаσιологическое значение. Понятие признака вербализуется вторым компонентом сложений, который является опорным. Номинации этого типа не были широко представлены в анализируемых текстах (нами выделено около 15 слов данного типа). Экспликаторами ономаσιологического базиса (далее: ОБ) выступают суффикс *-ьн-* (*равнобожъный*) или просто соединительная гласная (*богомръзъкый*).

6. Атрибутивно-детерминантный (6 %). В состав этого типа входят сложные номинации, в структуре ОП которых представлены определительно-обстоятельственные отношения меры и степени проявления признака, осознаваемые как наименования опредмеченного признака (*благольные, благозрачие, доброзрачие, злохитрие*) или признака (*вселеукавыи, благоразумныи, доброзрачныи, многоцъненъ*). Композитами атрибутивно-детерминантного типа выражается атрибутивно-детерминантное ономаσιологическое значение. В ОБ приведенных номинаций выражаются понятия опредмеченного признака и просто признака. Экспликаторами ОБ являются суффиксы *-ец-* (*зломудрець, злохитрець*), *-иј-* (*благольие*), *-ьн-* (*благоразумьнь*) и др.

7. Компаративный (2,5 %). В состав этого типа входят сложные номинации, в структуре ОП которых присутствует сравнение, осознаваемое как именование опредмеченного признака (*обоготворение, круподушие*) или признака (*свѣтозраченъ, львообразенъ, единообразенъ, мужеумный, богомужный*). Номинации этого типа выражают

компаративное ономасиологическое значение. В ОБ сложных слов существуют понятия опредмеченного признака или качественного признака. Показателями ОБ выступают классификационные суффиксы *-ьн-* (*-ен-*) (*богомужный, крѣстообразенъ*), *-ниѣ-* (*обоготворение, круподушие*), *-ѡ-* (*женосердый*) и др.

8. Нумеральный (8 %). В состав этого типа входят сложные номинации, в структуре ОП которых представлены количественные отношения. Первый компонент таких сложений обозначает число, количество (*перв-*, *мног-*, *мал-*) либо часть чего-то (*пол-* (*полу-*)), что позволяет относить данные номинации к нумеральному типу. В сложных номинациях данного типа выделяется количественное ономасиологическое значение. Подобная группа номинаций выделена также у Т. Г. Трофимович [2, с. 109].

Отношения числа и количества, присутствующие в ОП данных номинаций, осознаются как наименования лица (*полуголова, полунощница, первостоятель, первомученикъ*), предмета, явления (*полунощь, полугривна, полудень*), опредмеченного признака (*двѡдушие, двѡвѣрие, двоумие*), признака (*четвероногъ, трисвятой, тридневный, четверодневный*), процесса (*тридневновати*). Количественность всегда выражается первым компонентом сложения.

Специфика ономасиологического признака обнаруживает ментальные приоритеты носителей языка, то, какие отношения между компонентами мыслительных структур чаще всего оказывались замеченными и эксплицированными в номинативных единицах, как происходило движение мысли говорящего от смысла к способу его языковой экспликации. Анализ фактического материала показывает, что именование признака и опредмеченного действия или опредмеченного признака осуществляется при осмыслении любых ментальных отношений; при помощи номинаций лица и предмета не реализуются отношения сравнения и отношения меры и степени; в корпусе анализируемых номинаций процесса не отмечены слова с субъектным, компаративным, атрибутивно-детерминантным, атрибутивно-объектным ономасиологическими значениями.

Значение большинства анализируемых собственно русских слов характеризуется метафоричностью. Это устанавливается при анализе ономасиологической структуры композитов. Метафорическое значение сложного слова формируется на базе переносных значений лексем, эксплицирующих структуру ономасиологического признака.

Корпус заимствований формируют композиты-кальки. Отношения в структуре ономаσιологического признака русской кальки в большинстве случаев тождественны отношениям в структуре ономаσιологического признака калькируемого из греческого или латинского языка слова. В редких случаях эти отношения не совпадают, что позволяет говорить о разном восприятии действительности носителями разных языков. Отмечены случаи, когда при формировании значения композита-кальки в древнерусском языке присутствует семантический сдвиг: калькированная лексема расширяет заимствованное значение, что выявляется при анализе ономаσιологического признака слова в языке-доноре и в языке-реципиенте.

Библиографические ссылки

1. Кожевникова А. А. Типология сложных слов в языке русской неделовой письменности XI–XVII веков (ономаσιологический аспект): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02. Минск, 2007.
2. Трофимович Т. Г. Типы предметных наименований в языке старорусской деловой письменности. Минск : БГПУ, 2003.
3. Языковая номинация. Общие вопросы / А. А. Уфимцева [и др.] ; отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. М. : Наука, 1977.

ПРЕДМЕТНЫЙ КОД В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Н. С. Протасеня

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, nlna@tut.by*

В статье показано, каким образом предметный код участвует в отражении некоторых сфер жизни человека, какая национально-культурная информация в нем содержится (о внутреннем мире человека, межличностных отношениях, качественных оценках и свойствах личности). Показано сходство русского и китайского языков в реализации предметного кода. Обнаружены типологически сходные и национально-специфические фразеологические единицы, отражающие предметный мир человека.

Ключевые слова: лингвокультура; фразеологические единицы; культурные коды; предметный код культуры.

В современной лингвокультурологии установление и описание культурных кодов является одним из самых перспективных направлений. Исходя из общепринятого толкования кода как «системы услов-

ных обозначений или сигналов для передачи (по каналу связи), обработки и хранения различной информации» [1, с. 436], под термином «культурный код» понимают систему знаков материального и духовного мира, ставших носителями культурных смыслов и используемых для кодирования новой информации (Д. Б. Гудков, М. Л. Ковшова [2, с. 5], В. В. Красных [3, с. 138], В. А. Маслова [4, с. 79], В. Н. Телия [5, с. 18]).

В. В. Красных определяет культурный код как «сетку», которую культура «набрасывает на окружающий мир» и с помощью которой «членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [3, с. 138]. Коды культуры, как отмечает автор, соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека, и именно они эти представления и «кодируют». «Коды культуры как феномен универсальны по своей природе, свойственны человеку как *homo sapiens*. Однако их проявления, удельный вес каждого из них в определенной культуре, а также метафоры, в которых они реализуются, всегда национально детерминированы и обуславливаются конкретной культурой» [6, с. 298].

В. Н. Телия называет кодом культуры «таксономический субстрат ее текстов»: «этот субстрат представляет собой совокупность окультуренных представлений о картине мира того или иного социума — о входящих в нее природных объектах, артефактах, явлениях, выделяемых в ней действиях и событиях, ментофактах и присущих этим сущностям их пространственно-временных или качественно-количественных измерений» [7, с. 20]. По ее мнению, коды культуры реализуются, как правило, в сакральных текстах, метафорах, паремиях, фразеологизмах, так как именно они обладают повышенной степенью символичности и отражают национальную специфику языка.

Между кодами культуры не существует четких границ. Они определяют и обуславливают друг друга, поэтому на сегодняшний день точное количество кодов еще не установлено. Исследования авторитетных ученых (например, В. В. Красных [6], Г. В. Токарева [8]) дают возможность выделить базовые коды, такие как соматический (телесный), пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный. В. А. Маслова предлагает более обширную классификацию культурных кодов, в которой выделяет космогонический, соматический, пространственный, количественный, временной, предметный, природно-ландшафтный, гастрономический, обонятельный; код одежды и др. [4, с. 80].

Некоторые из кодов русской лингвокультуры уже хорошо изучены и описаны, например соматический [9], пищевой [10; 11], духов-

ный [4], зоологический [12], вещный [10]. Часть работ выполнена в рамках сопоставительных исследований, в частности на материале русского и китайского языков. Достаточно подробно описаны китайско-русские соответствия в реализации телесного кода [13]. Например, в диссертационном исследовании Ляо Саонянь, проведен комплексный лингвокультурологический анализ единиц русского языка, в которых закреплено представление русских о времени, на фоне данных китайского языка и таким путем выявлена специфика «русского времени» относительно «китайского времени» [см.: 14].

Объектом исследования в данной статье является воплощение предметного кода культуры в русских и китайских фразеологизмах. Предметный код культуры включает в себя «совокупность имен и их сочетаний, которые обозначают объекты и предметы, в том числе повседневного обихода, и приписываемые им свойства. Данные имена несут в дополнение к природным свойствам именованных объектов и предметов функционально значимые для культуры смыслы, придающие этим именам роль знаков «языка» культуры» [10, с. 97]. Предметный код реализуется в языке как «набор технических, строительных, транспортных, астрономических метафор» [15, с. 92], в том числе образных переосмыслений, лежащих в основе фразеологических единиц разного типа. **Цель** публикации – выявить и сопоставить национально-культурные эталоны, относящиеся к предметному коду, на материале русских и китайских фразеологических единиц.

По формулировке В. Н. Телия, целью лингвокультурологического анализа фразеологизмов является обнаружение «культурно-национальных коннотаций, узואльно сопровождающих значение в форме образных ассоциаций с эталонами, стереотипами и другими культурными знаками и соотносимых друг с другом посредством когнитивных процедур, придающих этим коннотациям осмысление» [16, с. 44]. Для анализа были отобраны русские и китайские фразеологизмы, содержащие наименования предметов быта, обихода, инструментов, средств передвижения, сооружений. Источниками языкового материала послужили «Большой фразеологический словарь русского языка» под редакцией В. Н. Телия [17], «Китайско-русский фразеологический словарь» О. М. Готлиб и Му Хуаин [18], «Большой словарь чэньюй» [19].

Фразеологизмы как единицы предметного кода культуры могут фиксировать различные фрагменты опыта, в том числе связанные со **взаимоотношениями людей**. Это обширная группа, в рамках которой

выделяется несколько подгрупп. Рассмотрим подгруппу, характеризующую отношения негативного характера. В русской лингвокультуре эти отношения воплощаются через образные ассоциации с национальными эталонами – орудиями, бытовыми предметами, частями предметов как участниками типовых ситуаций, например *клин*, *крючок*, *палка* (в отношении к *колесам*), *коса* (по отношению к *камню*), *бисер*; строениями и их составляющими, например *изба*, *угол*, *порог*, *ворота*, *дверь*, *мост* и др. Среди китайских национально-культурных эталонов плохих отношений или неконструктивного взаимодействия между людьми можно назвать такие знаки, как 梗 ‘палка’, 门 ‘дверь’, 钉子 ‘гвоздь’, 鼎 ‘треножник’, 箭 ‘стрела’ и др.

Одним из эталонных образов разобщения в русской лингвокультуре выступает *клин* (орудие в виде продолговатого куска твердого материала, которое сужается от одного конца к другому, благодаря чему одной из его функций является фиксация объектов с целью их разъединения): *вбивать клин между кем-либо* ‘разобщать кого-либо’. *Крючок* (в прямом значении ‘стерженек с небольшим загибом на конце для зацепления; металлическая зацепка, служащая для запираания двери или застегивания одежды; приспособление для рыбной ловли’) метафорически выражает идею контроля, подчинения: *держаться на крючке* ‘контролировать’, ‘управлять’, ‘диктовать свою волю’. *Мост* в русском языковом сознании выступает в качестве символа соединения, связующего звена. Его ликвидация имеет символическое значение ‘полный разрыв связи с кем-либо или чем-либо’: *сжег все мосты*.

Фразеологизм *вставлять палки в колеса* восходит к обычаю использовать специальные палки для замедления хода телеги, повозки и других средств передвижения. *Колесо* и *палка* в данном фразеологизме кодируют идею движения и препятствование ему. Библейское выражение *метать бисер перед свиньями* ‘высказывать мысли и чувства тому, кто не способен понять и оценить их по достоинству’, цитирующее Нагорную проповедь Иисуса, прочно вошло в фонд русской лингвокультуры, благодаря чему лексема *бисер* обрела коннотацию ‘нечто достойное, заслуживающее высокой оценки’ и вошла в число лексем – носителей предметного кода. Фразеологизм *нашла коса на камень* – результат метафоры, уподобляющей ситуацию столкновения равных по силе характеров, взглядов, интересов обиходно-бытовой ситуации, когда при косьбе коса наталкивается на твердый камень. Сочетание компонентов *коса* и *камень* во фразеологизме кодирует

отношения непримиримости. В образной основе фразеологизма *выносить сор из избы* 'разглашать дела и события, касающиеся узкого круга лиц' отражен ритуал-оберег, согласно которому по «вещным» следам деятельности человека можно навести на него порчу. *Сор* ('пыль, мелкий мусор') воспринимается в русском языковом сознании как символ того, чем можно опорочить; слово *изба* кодирует идею семьи, персонального пространства.

Образы фразеологизмов, имеющих в своем составе конструктивные элементы дома (*ворота, дверь, угол, порог*), восходят к архетипической форме осознания мира, противопоставляющей «свое» и «чужое» пространство. *Ворота* символизируют границу «своего» пространства, и соответственно фразеологизм *от ворот поворот* 'категорический отказ', исторически связанный с обрядом сватовства («поворотом оглоблей» в случае отказа), представляет отрицательный ответ как запрет хозяина находиться на его территории. В отличие от *ворот, дверь* со времен древних славян была не только символом границы – в предметном коде культуры *дверь* выступает как символ канала связи с окружающим миром: открытая дверь символизирует свободу и желание вступить в контакт, закрытая – отказ впускать кого-то в свое пространство, иметь с кем-либо дело: *указать на дверь* 'приказать уйти', *дверям поклониться* (шутл.) 'пойдя к кому-л. или куда-л., найти дверь запертой', 'не застать дома или опоздать', *двери на запор от кого-л.*, *закрыть двери дома для кого-л.* (устар.) 'прекратить всякие отношения с кем-л.', *при закрытых дверях* (офиц.) 'без посторонних, без публики и прессы'.

Порог в славянской мифологии воспринимается как оберег и образует непреодолимое препятствие для нечистой силы. В образной основе фразеологизма *не пускать на порог* 'не желать иметь никаких отношений' отражено множество ритуально-обрядовых действий. Ср., например: «согласно обычаю, в Древней Руси невеста не должна была одна переступать порог дома, где ей предстояло жить с мужем. Традиция, в соответствии с которой жених вносит ее в дом на руках, сохраняется и до сих пор. В повседневной жизни людям также обычно запрещалось садиться или вставать на порог здороваться через него и пр.» [17, с. 44].

Угол – амбивалентная единица культурного кода, выступающая как эталон укромного, защищенного места (*иметь свой угол*), так и места удаленного, глухого (*медвежий и глухой угол*), незаметного,

тайного места (*из-за угла* ‘вероломно, исподтишка’, *по углам* ‘тайком, скрытно’). Угол также может символизировать тупик, безвыходное положение: *загнать в угол*.

Некоторые образы предметных реалий в китайских фразеологизмах схожи с образной семантикой русских фразеологизмов. Образ палки (*梗*) также символизирует препятствие: *从中作梗* (букв. ‘изнутри ставить палку’). В образной основе фразеологизма *杜门谢客* ‘отказаться от общения’ (букв. ‘закрыть дверь и отказаться принять гостей’) лежит метафора, которая основана на символической функции *двери* (*门*) как средства изоляции, «отграничения» объекта от окружающего мира, затворничества. Закрытая дверь выступает как метафора отказа, недоступности общения с каким-либо лицом: *吃闭门羹* (букв. ‘поцеловать закрытую дверь’). Лексема *钉子* ‘гвоздь’ является образным эталоном отказа. В Древнем Китае существовал обычай, согласно которому парадные двери высшего сословия украшали клепальными гвоздями. Простому народу было сложно попасть на прием к чиновникам, зачастую приходилось оставаться за дверью. Именно поэтому возникло выражение *碰钉子* (букв. ‘наткнуться на гвоздь’).

Фразеологизм *三足鼎立*, имеющий значение ‘противостояние трех сильных сторон’, основан на образе *треножника* (предмет домашней утвари, который в Древнем Китае использовался для приготовления и хранения мяса, а также как церемониальный сосуд при императорских дворах). Треножник является символом власти и ассоциируется с высоким положением в обществе. Образ *стрелы* символизирует тайное оружие, несущее угрозу жизни человека: фразеологизм *暗箭伤人* (букв. ‘убить тайной стрелой’) характеризует коварное поведение.

Как видно из приведенного материала, в обеих лингвокультурах отмечаются совпадающие эталонные образы, свидетельствующие о типологическом сходстве культурных кодов: *палка/梗* ‘палка’, *дверь/门* ‘дверь’. Наличие таких совпадений в неродственных языках обусловлено сходством элементов быта и едиными принципами мышления. В то же время выявлены единицы, характеризующиеся национальной специфичностью: только в русском предметном коде зафиксированы такие образные эталоны негативных взаимоотношений, как *клин*, *крючок*, *коса*, *бисер*, *изба*, *угол*, *порог*, *ворота*, *мост* и др.; только в китайском – такие единицы, как *钉子* ‘гвоздь’, *鼎* ‘треножник’, *箭* ‘стрела’ и др. Наблюдения над единицами предметного кода в русском

и китайском языках показывают, что в обеих лингвокультурах эта подсистема знаков включает богатый пласт устойчивых выражений, которые участвуют в описании многих сфер жизни человека: интеллектуальной и эмоционально-оценочной деятельности, психического и физического состояния, отношений между людьми.

Библиографические ссылки

1. Большой толковый словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000.
2. Гудков Д. Б. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М. : Гнозис, 2007.
3. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : лекц. курс. М. : Гнозис : Кучково поле, 2001.
4. Маслова В. А. Духовный код с позиции лингвокультурологии: единство сакрального и светского // Метафизика. 2016. № 4 (22). С. 78–97.
5. Фразеология в контексте культуры: сб. ст. / сост. В. Н. Телия. М. : Яз. славян. культуры, 1999.
6. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003.
7. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания, Пробл. гр. «Общ. фразеология» ; отв. ред. В. Н. Телия. М., 1999. – С. 13–24.
8. Токарев Г. В. Отражение образа человека средствами зооморфного кода в хинди и русской лингвокультуре // Теория яз. и межкультур. коммуникация. 2017. № 2 (25). С. 77–88.
9. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002.
10. Ковшова М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: коды культуры ; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. Изд. 3-е. М. : ЛЕНАНД, 2016.
11. Березович Е. Л. Язык и традиционная культура: этнолингвистические исследования. М. : Индрик, 2007.
12. Ватлецов С. Г. Систематика зооморфной лексики и ее англо-русская эквивалентность : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Н. Новгород, 2001.
13. Го Синь-и. Телесный код в китайской фразеологии и его русское соответствие: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.22 / Моск. гос. ун-т, Ин-т стран Азии и Африки. М., 2004.
14. Лян Сяонань. Русский темпоральный код в свете лингвокультурологического подхода (на фоне китайского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. М., 2008.
15. Маслова В. А. Коды лингвокультуры : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА : Наука, 2016.

16. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996.

17. Большой фразеологический словарь русского языка: значение, употребление, культурологический комментарий / [авт.-сост.: И. С. Брилева и др.]; отв. ред. В. Н. Телия. [4-е изд.]. М. : Аст-пресс, 2009.

18. Китайско-русский фразеологический словарь / О. М. Готлиб, Му Ху-аин ; Иркут. гос. лингвист. ун-т. Изд. 2-е. М. : ИГУ, 2019.

19. 成语大词典 [电子资源] ‘Большой словарь чэньюй’ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.esk365.com/chengyu/> (дата обращения: 10.10.2021).

ЛИЧНОЕ ИМЯ И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ

И. Э. Ратникова¹⁾, Хоанг Тхи Бен²⁾

¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ratnikova@list.ru;

²⁾ Институт внешней торговли,
91 Чуаланг, Донгда, 11500, Ханой, Вьетнам, hoangben2010@ftu.edu.vn

В статье рассматривается мотивационный уровень антропонимической языковой личности, который реализуется в процессах наречения и восприятия имен. Материал исследования получен методами интервью и анкетирования белорусских (русскоязычных) и вьетнамских респондентов. Выявлены сходные принципы и мотивы личного именования в русской и вьетнамской лингвокультурах. Показана национальная специфика антропонимической языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность; мотивационный уровень; принципы и мотивы имянаречения; ономастическое сознание.

1. Антропонимический аспект языковой личности. Изучение феномена «языковая личность» на протяжении почти ста лет, со времен Й. Вайсбергера и В. В. Виноградова, отразилось в широком спектре определений этого ключевого понятия лингвокультурологии и многоаспектной типологии самого феномена. Работы в области русистики демонстрируют устойчивый авторитет точки зрения Ю. Н. Караулова, способствовавшего введению термина в широкий научный обиход в СССР и определившего языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [1].

Одним из видов создаваемых и воспринимаемых текстов являются имена, которые даются в ходе как естественной, так и искусственной номинации. На этом основании оказалось возможным предложить понятие **антропонимической** языковой личности, т. е. языковой личности в качестве имядателя, носителя и интерпретатора имени. С. И. Гарагуля рассматривает имя как прагматический элемент коммуникации, используя при этом в качестве ключевых две категории: а) антропонимическая языковая личность; б) имя как свернутый лингвокультурный текст. Одним из основных прагматически обусловленных параметров языковой личности он считает «антропонимическую идентичность» – «психологическое соотнесение индивида со своим именем», восприятие имени и его носителя представителями лингвокультуры, определение индивидом своего места в лингвосоциокультурном пространстве [2]. По С. И. Гарагуле, антропонимическая языковая личность проявляет себя в формировании совокупности всех именовании индивида, а также через выбор/использование той или иной формы имени для реализации определенных моделей речевой деятельности¹.

Ю. Н. Караулов, как известно, предложил модель языковой личности в виде трёхуровневой структуры, состоящей из 1) вербально-семантического, или структурно-системного, уровня (лексикон человека); 2) лингво-когнитивного, включающего тезаурус личности (система знаний о мире); 3) мотивационного, отражающего систему целей, мотивов и прагматических установок личности в процессе речевой деятельности (см.: [3]). В применении к такому специфическому пласту языка, как имена собственные («мифологический слой в современном языке» по Ю. М. Лотману и Б. А. Успенскому; «внеязыковая категория», «пережиток прошлых культур» по В. В. Налимову), эта модель может быть представлена так: первый уровень антропонимической языковой личности – знание антропонимикона как части лексики; второй уровень – знания о мире, связанные с именами; третий уровень – мотивы и установки, реализующиеся в имяназвании и рефлексии на имя. Второй и третий уровни определяются внеязыковыми факторами, которые обобщенно можно определить как социально-психологический, политико-идеологический/религиозный и социокультурный.

¹ Мы считаем такой термин необходимым для совершенствования понятийного аппарата теоретической ономастики, несмотря на его обособленность по отношению к существующей парадигме типологий языковой личности.

2. Мотивационный уровень антропонимической языковой личности (АЯЛ). Мотивационный уровень АЯЛ отражает цели, мотивы и прагматические установки личности в процессе имянаращения.

При анализе этого процесса важно различать принципы, мотивы (внешние и собственно языковые), способы и средства номинации. Принцип ономастической номинации – результат максимального обобщения мотивировочных признаков и закрепления их в национальной традиции, это правило для носителей лингвокультуры, заложенное в их языковом сознании. Внешний мотив номинации – ответ на вопрос «почему»; мотив внутриязыковой, или способ номинации, – это прием осуществления, реализации принципа номинации, представленного мотивировочным признаком. Средствами номинации являются языковые единицы¹. Обобщая случаи упоминания различных принципов имянаращения в синхронии и диахронии, можно предложить следующий перечень: принцип традиционности (семейные имена, имена в честь старших родственников и предков); дезидеративный (внутренняя форма имени кодирует пожелание: *Виктор, Надежда*); апотропеический (исторически обусловленный высокой детской смертностью и нацеленный на обман враждебных человеку сил: *Подкид, Неждан, Нелюба, Некрас*)², метонимический (именования «в честь» авторитетной личности призваны с переносом имени перенести на именуемого качества эпонима; символизируют или программируют связь с личностью эпонима); сословно-классовый (например, дифференциация именника на дворянский и крестьянский); характеризующий (др.-рус. прозвищные имена *Мал, Кудряш, Черныш; Молчан, Боян; Первый, Друган, Третьяк*); ритуальный (церковно-календарный и политико-идеологический); эстетический (ориентация на «красоту» имени). Большая часть этих принципов актуальна сегодня³.

Ономастическое сознание языковой личности включает осознаваемый и неосознаваемый компоненты: первый предполагает осмысленную оценку имени, анализ факторов выбора имени; второй – неотрефлексированные фоносимволические ассоциации. И граница между

¹ В ономастической литературе используется также термин «стратегия имянаращения», призванный подчеркнуть коммуникативную природу акта индивидуальной номинации.

² И дезидеративные, и апотропеические имена, по Н. И. Толстому и С. М. Толстой, сочетают в себе «положительную магию» («призывание» свойств соответствующих животных) и «отрицательную магию» (обман опасности через причисление ребенка к дикой природе) [4].

³ О принципах имянаращения, относящихся к типологическим сходствам в ономастике, см. [5].

первым и вторым очевидна только в теории. В социолингвистических исследованиях сознания имядателя и носителя имени методами анкетирования и интервью есть проблема, связанная с тем, что декларируемый мотив наречения неверифицируем (например, имядатель спонтанно выбирает антропоним, неосознанно поддаваясь «давлению» системы, т. е. традициям, моде, социокультурным идеалам, а потом придумывает объяснение). Однако эта субъективность индивидуальных рефлексивов не мешает выявлять общие закономерности и массовые тенденции имянаречения.

Исследователи процессов личного именования называют различное количество мотивов, которые актуализируются при имянаречении в качестве самодостаточных и в комплексе. Основываясь на анализе публикаций, отметим, что региональный и временной (в пределах двух-трех десятилетий как минимум) факторы влияют на конкретный перечень имен и их частотность, на количественные ранги мотивов, но список мотивов номинации, хоть и формулируемый по-разному, – практически константная величина. Например, Л. Н. Подвигина распределила ответы молодых жителей Кемеровской области по девяти позициям, соответствующим таким побудительным причинам выбора, как семейные связи и традиции; мода; прецедентность (известность первоносителя); фонетическая привлекательность; сочетание с другими компонентами именования; ситуация, связанная с рождением и др. [6, с. 320–321]. М. В. Голомидова представила данные, полученные от екатеринбургских информантов, более обобщенно, выделив пять актуальных (и устойчивых на протяжении десятилетий) стереотипов: в честь старших родственников; в честь человека, сыгравшего значительную роль в судьбе кого-либо из членов семьи; в честь известного или популярного человека; в силу личного вкусового предпочтения или личной положительной оценки звуковой оболочки имени; в силу оригинальности имени [7, с. 13]. Очевидно, что позиция интерпретатора данных играет при аранжировке этого списка не менее важную роль, чем реакция информаторов.

3. Ономастическое сознание русскоязычной языковой личности. Способы реконструкции ономастического сознания АЯЛ как носителя имени – это поиск ответов на вопросы о восприятии имени: нравится/не нравится, почему, известна ли носителю этимология его имени и мотивы его наречения (в данной публикации этот аспект не затрагивается). Чтобы описать АЯЛ нарекающего, необходимо выявить и систематизировать актуальные для данного периода мотивы и конкретные поводы имянаречения. На основе анкетирования 2070 мо-

лодых белорусов 1984–1993 гг. рождения при помощи социальных сетей¹ было получено 15 типичных ответов о причинах выбора имени их родителями (приводим в порядке убывания частотности): 1) этимологическое значение имени (517 человек, 24,9 %): *Бабушка была верующая и назвала меня Елизаветой, т. к. это означает «почитающая Бога»²*; 2) оценка звуковой оболочки имени (428 человек, 20,6 %): *Меня назвали Захаром потому, что мои родители – большие поклонники французской культуры. В произношении имени, как показалось родителям, есть что-то французское*; 3) сочетаемость с другими компонентами имени (265 человек, 12,8 %): *Мое имя (Виктория) созвучно с отчеством (Дмитриевна)*; 4) популярность имени (264 человека, 12,7 %): *Назвали меня Анастасией, так как это имя всегда в моде*; 5) в честь родственника/знакомца или человека, сыгравшего значительную роль в семье (201 человек, 9,7 %): *Назвали меня Алексеем в честь папиного друга, который, по стечению обстоятельств, принял роды у моей мамы*; 6) оригинальность и необычность имени (82 человека, 3,9 %): *Меня зовут Альбин. Родители говорят, что имя необычное, поэтому и я, возможно, буду иметь необычную судьбу*; 7) соответствие церковному календарю (67 человек, 3,2 %): *Меня назвали Варварой, так как это имя соответствовало церковному календарю*; 8) совет родственников или друзей (24 человека, 1,1 %): *Мои родители не могли придумать имя. Они решили вспомнить какой-то старинный обычай называния ребенка, когда случайный прохожий назовет первое пришедшее в голову имя. Вот так я и оказалась Лидией*. Удельный вес остальных 6 оснований составляет менее 1 %: личные качества носителей данного имени (18 человек, 0,8 %); в честь популярной личности (9 человек, 0,4 %); созвучие с именем другого ребенка в семье (7 человек, 0,3 %); национальные коннотации имени (5 человек, 0,2 %); ситуация, связанная с рождением ребенка (2 человека, 0,09 %); в честь персонажа художественного произведения (2 человека, 0,09 %); семейная традиция (2 человека, 0,09 %). Сравнительно небольшое количество респондентов не осведомлены о причинах, по которым было выбрано их имя (178 человек, 8,5 % от общего количества опрошенных).

¹ Анкетирование и первичную обработку данных проводили участники специального семинара «Имя собственное в языке, науке, культуре» в 2017–2018 гг.

² Знание этимологии имени (которое продемонстрировали 82 % респондентов) существенно для характеристики ономастического сознания АЯЛ как имядателя, поскольку отражает мировоззрение, культуру и уровень образования. Часто сочетается с представлениями о связи имени и судьбы человека.

4. Ономастическое сознание вьетнамской языковой личности.

В первую очередь нужно отметить, что мотив «в честь старших родственников», который в Беларуси и России, по данным разных исследований, относится к наиболее активным, для вьетнамской лингвокультуры является неприемлемым. Это связано с особым пиететом в отношении к родителям, бабушкам, дедушкам и т. д., которое определяет мотивационный уровень вьетнамской АЯЛ. В основе вьетнамской духовной культуры лежит культ предков, в каждом вьетнамском доме есть алтарь для поминовения усопших родных. Но давать детям имена старших родственников (или даже напоминающие их имена) – нарушение этикета, это расценивается как неуважение. Такое табу объясняется, в частности, тем, что во Вьетнаме обращение к собеседнику регламентировано иерархическим принципом. Обращение к старшим должно включать номенклатурный компонент, указывающий на их статус; в то же время к детям можно обращаться по имени – вследствие этого имя предка могло бы оказаться пониженным в ранге.

АЯЛ носителей вьетнамской лингвокультуры проявляется в первую очередь в опоре на такие принципы номинации, как дезидеративный и эстетический, причем при выборе имени равно важны его семантические и фонетические характеристики¹. Например, часто среднее имя подбирают вместе с личным так, чтобы они образовывали семантически благоприятное сочетание и одновременно фонетически гармоничную композицию [9]: *Kim Yén* ‘золотая ласточка’, *Minh Ngọc* ‘светлая жемчужина’, *Mỹ Tâm* ‘красивая душа’, *Nhật Ánh* ‘солнечный свет’, *Thu Thủy* ‘осенняя вода’, *Thu Cúc* ‘осенняя хризантема’. Часто среднее и личное имя в комплексе выражают одно понятие: *Hồng Ngọc* ‘рубин’, *Thành Đạt* ‘успешный’, *Hòa Bình* ‘мир’, *Hạnh Phúc* ‘счастье’, *Minh Anh* ‘мудрый’.

Мотивационный уровень вьетнамской АЯЛ, сформированный национальной психологией, отражает в процессе имянаречения чаяния родителей, интенцию повлиять на жизнь и качества ребенка, установку на семейные и национальные традиции. Благозвучность – один из важных критериев при выборе имени, но только трое из наших респондентов в качестве основного или единственного мотива наречения девочек назвали благозвучность. В качестве мотива имянаречения может также выступать время рождения ребенка (год или сезон): *Tí* (год

¹ Специфика современной вьетнамской антропонимической системы в сопоставлении с русской подробно рассмотрена нами в [8].

Мыши), *Sửu* (год Буйвола), *Dân* (год Тигра), *Mão* (год Кошки), *Xuân* ‘весна’, *Hạ* ‘лето’, *Thu* ‘осень’, *Đông* ‘зима’ (примеры приводятся по [10]).

Современные вьетнамские имена, как и древние, чаще всего кодируют во внутренней форме положительные характеристики человека. Ср., например, выбор наших респондентов, обусловленный этим ведущим мотивом: *Việt Dũng* ‘мужественный’, *Hoàng Minh* ‘умный’, *Hải Đăng* ‘маяк’ (буквально ‘морской фонарь’, что метафорически означает ‘умный’), *Chí Kiên* ‘устремлённый’, *Hữu Đạt* ‘успешный’.

Пожелания детям мужского пола содержатся в именах, связанных а) с крепкими, мощными деревьями (*Lâm* ‘лес’); б) объектами и явлениями природы (*Sơn* ‘гора’, *Phong* ‘ветер’); в) моральными качествами и понятиями, ассоциированными с маскулинностью (*Đức* ‘добродетель’, *Mạnh* ‘сильный’, *Dũng* ‘смелый’, *Vinh* ‘слава’, *Thắng* ‘победа’, *Vương* ‘правитель’).

Женские имена семантически могут быть связаны с названиями а) цветов: *Liên* ‘лотос’, *Hoa* ‘цветок’, *Cúc* ‘хризантема’, *Huệ* ‘лилия’, *Lan* ‘орхидея’, *Anh Đào* ‘сакура’, *Hướng Dương* ‘подсолнечник’, *Tường Vy* ‘шиповник многоцветковый’, *Hồng* ‘роза’; б) птиц и насекомых: *Yến* ‘ласточка’, *Họa Mi* ‘соловей’, *Phượng* ‘феникс’, *Khuyên* ‘белоглазковые’, *Diệp* ‘красивая бабочка’; в) драгоценностей: *Ngọc* ‘жемчужина’, ‘драгоценный камень’, *Ngọc Bích* ‘изумруд’, *Kim Cương* ‘алмаз’, *Hồng Ngọc* ‘розовая жемчужина’, *Cẩm Thạch* ‘мрамор’; г) традиционных женских добродетелей: *Hiền* ‘нежность’, *Hương* ‘аромат’, *Công* ‘умелая, работающая’, *Dung* ‘красивая’, *Hạnh* ‘благонравная’, *Ngôn* ‘вежливая’ и т. д.

Индиферентные в отношении гендера имена также кодируют благопожелания (*Tâm* ‘сердце’, *Minh* ‘ясный’, ‘светлый’).

5. Выводы. Итак, мотивационный уровень АЯЛ, т. е. цели, мотивы и прагматические установки личности в процессе имяназвания, обнаруживает в современных русскоязычной и вьетнамской лингвокультурах больше национально-специфических различий, чем типологических сходств. Это объясняется, во-первых, разным уровнем стабильности именика (его закрытым характером в западных лингвокультурах и открытым в восточных), определяющим границы свободы выбора. Во-вторых, семейные связи как фактор имяназвания в сравниваемых лингвокультурах воздействовали на национальные АЯЛ противоположным образом: метонимическая номинация – дань уважения / проявление неуважения. Наконец, на мотивационный уровень вьетнамской АЯЛ практически не повлияли религиозный и политико-

идеологический факторы, существенные для русскоязычной лингвокультуры.

Библиографические ссылки

1. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М. : Наука, 1989. С. 3–8.
2. Гарагуля С. И. Антропонимическая прагматика и идентичность индивида: опыт системного описания личных имен в США: дис. ... доктора филол. наук : 10.02.04. М., 2009.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М. : Изд-во ЛКИ, 2010.
4. Толстой Н. И., Толстая С. М. Имя в контексте народной культуры // Язык о языке: сб. ст. / под общ. ред. Н. Д. Арутюновой. М., 2000. С. 597–624.
5. Ратникова И. Э. Антропонимия русского и китайского языков: типологические сходства в ономастиологии собственных имен // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. 2014. № 2. С. 41–46.
6. Подвигина Л. Н. Некоторые наблюдения над мотивами выбора имени жителями г. Прокопьевска Кемеровской области // Ономастика в кругу гуманитарных наук: материалы междунар. науч. конф., Екатеринбург, 20–23 сентября 2005 г. Екатеринбург, 2005. С. 66–69.
7. Голомидова М. В. Русская антропонимическая система на рубеже веков // Вопросы ономастики. Екатеринбург, 2005. № 2. С. 11–22.
8. Ратникова И. Э., Хоанг Тхи Бен. Лингвокультурные и коммуникативные различия русских и вьетнамских антропонимов // Русский язык и литература. № 6 (249). 2020. С. 31–38.
9. Lê Trung Hoa. Họ và tên người Việt Nam. Nxb Khoa học xã hội, 2005. (Ле Чунг Хоа. Фамилии и имена вьетнамцев. Изд-во Гуманитарная наука, 2005.)
10. Ngọc Hà. Nghệ thuật đặt tên cho con. Nhà xuất bản Bách khoa Hà Nội, 2013. (Нгок Ха. Искусство давать имя ребенку. Изд-во Бакхоа, Ханой, 2013).

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОМОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЛОВАРЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ

В. Б. Скрамблевич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, lera2304@gmail.com*

В докладе представлен анализ способов отображения омонимов русского языка в словарях разных типов (переводных и монологичных), а также рассмотрены различные структуры словарных статей, которым свойственно отсутствие единства в представлении омонимов вне зависимости от типа словарей.

Ключевые слова: омонимия; полисемия; лексикография; словарная статья; контрастный анализ лексики.

Проблема разграничения полисемии и омонимии – одна из самых сложных в семасиологии и лексикографии, о чем свидетельствует, в частности, многообразие подходов к ее решению. Сторонники историко-этимологического подхода понимают под омонимами только случайно совпадающие слова. Исследователи, которые при различении полисемии и омонимии придерживаются критерия различия парадигм смены слов, предлагают рассматривать в качестве омонимов даже те слова, которые имеют семантическое сходство. Некоторые ученые предлагают учитывать различие в синтаксической и лексической совместимости, морфемном делении слов, совпадении синонимичных и антонимичных строк и др. [1, с. 44–45].

В лингвистической литературе, посвященной вопросам разграничения омонимии и многозначности, наибольшее распространение получил семантический критерий: при наличии семантических связей между значениями следует говорить о многозначности, а при их отсутствии – об омонимии. В этом случае слово нужно рассматривать в синхроническом, а не диахроническом аспекте, поскольку процесс семантического расхождения длительный и сложный и установить момент и границы разрыва семантической связи практически невозможно. Однако главный недостаток такого подхода заключается в том, что он отражает языковой опыт только данного исследователя и может не соответствовать опыту носителя языка или другого исследователя. Следовательно, можно предположить, что такая субъективная трактовка границ разрыва семантической связи может быть одной из причин существующих различий в разграничении многозначных слов и омонимов [1, с. 45].

Согласно мнению В. В. Виноградова, в толковых словарях русского литературного языка, начиная с академического «Словаря русского и церковнославянского языков» 1847 г., вопросы омонимии рассматриваются произвольно. Как отмечает В. В. Виноградов, компромиссная позиция по отношению к омонимам представлена в академическом «Словаре русского языка» под ред. Я. К. Грота и «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. М. Ушакова и является «скорее результатом практического отношения к словарной работе, результатом лексикографического такта, чем плодом глубокого, теоретически обобщенного языкового опыта» [2, с. 288].

Традиционно в лексикографии слова-омонимы представляются в разных словарных статьях, в то время как многозначные слова –

в одной, где приводятся значения того или иного слова. Важно, чтобы при составлении словарной статьи учитывались различные способы разграничения омонимии и полисемии, так как автономное или частичное использование этих способов может привести к неразличению этих двух явлений.

В качестве примера многообразия подходов к представлению омонимов в словарях приведем слова *коса* и *косяк* и покажем, как эти слова представлены в различных словарях русского языка (см. таблицу).

Представление омонимов русского языка в словарях разных типов

КОСА	КОСЯК
коса́ I (напр., волос). коса́ II [для жатвы], также «хвостовые перья петуха» [3, с. 344–345].	косяк «стая, табун, стадо» [3, с. 349–350].
коса¹ Заплетенные волосы. коса²⁻³ С.-х. орудие. Отмель; мыс [4, с. 223].	косяк¹⁻² , косяка́ [4, с. 224].
коса¹ (заплетенные волосы). коса² (с.-х. орудие, отмель, мыс) [5, с. 284].	косяк , косяка ... о косяке, мн. косяки, косяков, о косяках [5, с. 285].
коса¹ заплетенные волосы. коса² ручное сельскохозяйственное орудие для скашивания травы и злаков в виде длинного изогнутого ножа, отточенного с одной стороны и прикрепленного к длинной рукоятке. коса³ 1. Длинная узкая отмель, идущая от берега, или низменный узкий мыс. 2. Узкая полоса чего-л. [6, с. 110].	кося́к¹ , -а́, м. 1. каждая из боковых частей дверной или оконной рамы, стесанная наискось. 2. косой участок, клин земли. кося́к² , -а́, м. 1. Гурт кобыл с одним жеребцом. 2. Скопление движущейся рыбы в период икрометания. 3. в знач. нареч. косяко́м . Разг. В большом количестве, массой. 4. Стая птиц, летящих углом [6, с. 115].
коса 1. ж. Несколько прядей волос на голове человека, сплетенные вместе. коса 2. ж. 1) Сельскохозяйственное орудие в виде узкого изогнутого лезвия, насаженного на длинную рукоятку, служащее для срезывания травы, хлебных злаков. 2) устар. Изображение такого орудия в руках у скелета как образ смерти. коса 3. ж. Длинная узкая отмель, идущая от берега; мыс [7, с. 520–521].	косяк 1. м. 1) Брус дверной или оконной рамы. 2) разг. Что-л. перекошенное или расположенное косо, наискось. 3) Клин земли. косяк 2. м. 1) Гурт кобыл с одним жеребцом. // Стадо некоторых животных. 2) Скопление рыб в период икрометания. 3) Стая птиц, летящих клином [7, с. 543].

КОСА	КОСЯК
коса¹, ... сплетенные в виде жгута несколько длинных прядей волос, а также вообще несколько нитей, прядей сплетенных таким образом. коса² сельскохозяйственное орудие – изогнутый нож на длинной рукоятке для срезания травы, злаков. коса³ идущая от берега низкая и узкая полоса земли [8, с. 299].	косяк¹ брус дверной или оконной рамы. косяк² 1. гурт кобылиц с одним жеребцом. 2. стая рыб, птиц [8, с. 300].
1. коса 1. заплетенные волосы. 2. способ вязания на спицах с перевитием нитей, дающий рисунок, напоминающий переплетенные пряди волос. 2. коса ручное сельскохозяйственное орудие для скашивания травы и злаков в виде длинного изогнутого ножа, отточенного с одной стороны и прикрепленного к длинной рукоятке. 3. коса 1. длинная узкая отмель, идущая от берега, или низменный узкий лес. 2. узкая полоса чего-л. [9, с. 461].	1. косяк 1. Брус дверной или оконной рамы, у которого обычно стесаны наискось концы. 2. Косой участок, клин земли. 2. косяк 1. Гурт кобыл с одним жеребцом. 2. Скопление движущейся рыбы в период икрометания. 3. Стая птиц, летящих углом <...> Косяком в зн. нареч. Разг. В большом количестве, массой [9, с. 463].
КОСА I-III * II коса I Девичья, русая, толстая ~; заплести косу, носить косы. коса II Острая, блестящая ~; точить, отбивать, ладить косу; косить косой. коса III песчаная, намывная, узкая, длинная ~; причалить к косе [10, с. 122].	КОСЯК I-II * III косяк Дверной, оконный ~; держаться за ~; опираться о ~. косяк Большой, огромный, головной ~; ~ лошадей, сельди, горбуши, журавлей, гусей [10, с. 122–123].
1. коса 1. Заплетенные волосы; 2. <i>Обычно мн. Обл.</i> Одно из длинных ушей зимней шапки; 3. Рисунок вязания, напоминающий косу. 2. коса Сельскохозяйственное орудие в виде узкого изогнутого лезвия, насаженного на длинную рукоятку, служащее для срезывания травы, хлебных злаков. 3. коса 1. Длинная узкая отмель, идущая от берега; мыс; 2. <i>Обл.</i> Скопление сплавляемых бревен; залом [11, с. 501–502].	1. косяк 1. Брус, на который крепится дверная или оконная рама; 2. <i>Разг.</i> О чем-л. Перекошенном или расположенном косо, наискось; 3. Клин земли. 2. косяк 1. Гурт кобыл с одним жеребцом; 2. Скопление рыбы в период икрометания; 3. Стая птиц (обычно летящих углом); 4. <i>В знач. Нареч.</i> Косяком. <i>Разг.</i> В большом количестве. 3. косяк жарг. Сигарета или папироса с наркотическим веществом [11, с. 533–534].

КОСА	КОСЯК
коса (1) f. (-ы, А косу; pl. косы, Г кос, D косам) (волосы) treccia ж. коса (2) f. (-ы, А косу; pl. косы, Г кос, D косам) (орудие) falce ж. fienala [da fieno]. коса (3) f. (-ы, А косу; pl. косы, Г кос, D косам) (отмель) lingua ж. di terra [12, с. 530].	косяк (1) m. (-а) 1 (рамы) stipite m. 2 (клин земли) fazzoletto m. di terra. косяк (2) m. (-а) 1 (гурт кобылиц) mandria ж. di cavalle. 2 (рыб) banco м. (di pesci). 3 (птиц) stormo м. (di uccelli, spec. ad angolo). косяк (3) m. (-а) (сигарета) (gerg.) spinello м. [12, с. 537].
коса I (волосы) treccia f. коса II (для косыбы) falce f. fienale; frullana f. коса III (отмель) lingua f di terra [13, с. 441].	косяк I. (дверной) stipite m; 2. (рыбы) banco m; ~ сельдей banchi di aringhe [13, с. 442].
коса I (из волос) каса, -сы ж. коса II с.-х. Каса, -сы ж. коса III ж. геогр. каса́, -сы́ ж.; обл. гак, род. гакá м. [14, с. 378].	косяк I 1. (дверной) вушáк, -ка́ м.; 2. (расположенный косо предмет) разг. кася́к, -ка́ м. косяк II м. (гурт животных) кася́к, -ка́ м., чарада́, -ды́ ж. [14, с. 380].

Как видно из таблицы, единства мнения среди лексикографов действительно нет. Прежде всего, стоит отметить, что многие авторы в предисловиях к словарям указывают на ограничительный подход при выборе слов, что, в свою очередь, может привести к сокращению или вовсе отсутствию омонимов в том или ином словаре.

В «Этимологическом словаре» М. Фасмера слово *коса* представлено всего двумя словарными статьями, слово *косяк* – как многозначное слово. Это объясняется, по-видимому, сознательным игнорированием некоторых слов и значений в пользу более редких, устаревших и областных слов.

Достаточно непривычно омонимия слов отражается в «Орфоэпическом словаре» под ред. Р. И. Аванесова. Как видно на примере слова *косяк*, омонимы, которые не различаются формами, не даются отдельно, но при исходных формах указывается количество существующих в языке омонимов (как это устанавливается современными толковыми словарями). Слова же с омонимичными исходными формами, при которых указания на прочие формы не совпадают, даются отдельно, например, в случае *коса*.

В «Новом орфоэпическом словаре» Т. Ф. Ивановой омонимы обозначаются арабскими цифрами. В круглых скобках даются пояснения или примеры, помогающие различать слова по значению, и только

в тех случаях, когда эти различия связаны с особенностями ударения или произношения. Если у омонимов, традиционно отмечаемых в толковых словарях, формы совпадают, омонимия в этом случае не отмечается. И, наоборот, если различия в значениях слов влекут за собой отличия в формообразовании или месте ударения, эти слова подаются в разных статьях как омонимы, например субстантивированные прилагательные или полные формы прилагательных и омонимичные им страдательные причастия прошедшего времени.

В «Словаре русского языка» под ред. А. П. Евгеньевой омонимы маркированы цифровым указателем и представлены в разных словарных статьях. Так, для слова *коса* разработано три статьи, для слова *косяк* – две. Если сравнить способ представления этих же омонимов в словарях С. И. Ожегова, С. А. Кузнецова, Т. Ф. Ефремовой, то количество словарных статей для каждого омонима будет совпадать, как и понимание термина «омоним» (слова, разные по значению, но совпадающие по написанию и произношению). Однако содержание статей будет отличаться. В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой омонимы представлены в виде отдельных заглавных слов с цифровыми показателями вверху справа. Авторы также обращают внимание на то, что в соответствии с задачами словаря не включают диалектные, просторечные, устаревшие слова, узкопрофессиональные термины (однако когда узкоспециальный термин является омонимом по отношению к общелитературной единице, то это слово будет включено в словарь с целью избежания ложного понимания данного термина) [8, с. 6–7].

В «Большом толковом словаре русского языка» С. А. Кузнецова в отдельные словарные статьи выделяются толкования слов разного происхождения, совпавших по звуковому облику во всех своих формах, и слов общего происхождения, у которых разрыв семантических связей подтверждается наличием морфологических особенностей. Омонимы пронумерованы в начале словарной статьи арабскими цифрами, которые повторяются при всех ссылках на эти слова. При этом путаница в данном словаре может возникнуть именно из-за помет, так как для слов, имеющих несколько значений, также используются арабские цифры.

Три словарные статьи для омонима *коса* и две для омонима *косяк* присутствуют и в «Словаре омонимов русского языка». Под омонимами в данном словаре понимаются слова, совпавшие по звучанию в результате различных языковых процессов. Словарные статьи содержат

пары или группы омонимов, указания на тип образования омонимов, грамматические, стилистические сведения, перевод на английский, французский и немецкий языки, кроме того, приводятся примеры сочетаемости слова или цитаты, иллюстрирующие употребление того или иного омонима в языке.

В «Большом академическом словаре русского языка» омоним *коса* также представлен в трех словарных статьях. А вот омоним *косяк*, в отличие от предыдущих словарей, представлен не двумя, а тремя словарными статьями. Такой же подход присутствует в «Русско-итальянском словаре» В. Ковалева. В других переводных словарях (например, «Русско-белорусский словарь» под ред. К. Крапивы, «Полный русско-английский словарь» В. К. Мюллера, «Русско-итальянский словарь» Б. А. Грифцова) составители в основном придерживаются точки зрения, представленной толковыми словарями: три словарные статьи для омонима *коса* и две словарные статьи для омонима *косяк* (у Б. А. Грифцова данное слово является многозначным). При этом наполнение статей различное, как и определение термина «омоним». Например, в «Русско-итальянском словаре» Б. А. Грифцова под омонимами понимаются слова разного происхождения, но одинаково звучащие [13, с. 17], и отражаются они в словаре римскими цифрами в виде отдельных гнезд. В «Русско-белорусском словаре» омонимы – это слова, одинаковые по написанию и произношению, но различные по значению [14, с. 8]. В словаре они также отмечаются римскими цифрами, а значения слова обозначаются арабскими цифрами.

Анализ лексикографического материала позволяет сделать вывод, что в словарях русского языка (как моноязычных, так и переводных) существует некоторая непоследовательность и неоднородность в представлении значений омонимов. Нечеткость структуры словарных статей может вызвать определенные трудности у тех, кто обращается к ним. Поэтому имеющая место неупорядоченность в трактовке категорий полисемии и омонимии в лексикографических источниках делает необходимой разработку научно обоснованной методики, которая помогла бы унифицировать подачу этих категорий в словарях.

Библиографические ссылки

1. Качурин Д. В. Проблема разграничения омонимии и полисемии применительно к практике составления толковых словарей // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2014. Т. 73. № 2. С. 44–53.
2. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография : Избр. тр. М. : Наука, 1977. С. 288–294.

3. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / перевод с нем. и доп. О. Н. Трубачева. 2-е изд., стер. М. : Прогресс , 1986. Т. 2 (Е–Муж).
4. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова ; под ред. Р. И. Аванесова. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1988.
5. Иванова Т. Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение. Грамматические формы. 2-е изд., стереотип. М. : Рус. яз. – Медиа, 2005.
6. Словарь русского языка : в 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований ; под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. Т. 2. К–О.
7. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка : Толково-словообразовательный: Свыше 136 000 словарных статей. Ок. 250 000 семантических единиц : в 2 т. 2-е изд., стер. М. : Русский язык, 2001. Т. I.
8. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М. : А ТЕМП, 2006.
9. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2000.
10. Ахманова О. С. Словарь омонимов русского языка. 3-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1986.
11. Большой академический словарь русского язык / Горбачевич К. С., Герд А. С. (гл. ред.). М. : СПб. : Наука, 2007. Т. 8.
12. Kovalev V. Dizionario Russo-Italiano Italiano-Russo. Quinta edizione. Bologna : Zanichelli, 2020.
13. Грифцов Б. А. Русско-итальянский словарь. М. : Сов. энц., 1934.
14. Русско-белорусский словарь в 2-х т. Более 108 000 слов / ред. К. К. Атрахович (Кондрат Крапива). 2-е изд., доп. и перераб. Минск : Белорус. Сов. Энциклопедия, 1982. Т. 1.

СУБСТАНЦИОНАЛЬНО-ДЕТЕРМИНАНТНЫЙ НОМИНАТИВНЫЙ ТИП НОЗОЛОГИЧЕСКИХ НАИМЕНОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

О. И. Степанова

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, olga2652936@gmail.com*

В предлагаемой статье впервые подвергаются ономазиологическому анализу русские терминологические и нетерминологические наименования болезней, формирующие субстанционально-детерминантный номинативный тип. Установлено, что понятийной основой описываемых номинативных единиц выступает ономазиологическая категория предметности, а в структуре

ономасиологического признака данных номинаций присутствует детерминантное значение. Выявлено, что многие нетерминологические наименования, входящие в состав субстанционально-детерминантного типа объективируют наивные представления носителей языка о мире и его устройстве.

Ключевые слова: ономасиология; ономасиологический анализ; ономасиологическая структура; номинативный тип; номинативное суждение; нозологическое наименование.

Объектом исследования в докладе выступают русские нозологические наименования – слова или словосочетания, служащие для называния нозологической единицы, или нозологической формы (от греч. *posos* ‘болезнь’). Корпус русских нозологических наименований неоднороден по составу. Его формируют нозологические термины (*анкилостомидоз, инфекционный мононуклеоз, шистосоматидный дерматит, полиморфный фотодерматоз* и др.) и нетерминологические наименования болезней (*земляная чесотка* в значении ‘анкилостомидоз’, *болезнь поцелуев* в значении ‘инфекционный мононуклеоз’, *гнилой ил* в значении ‘шистосоматидный дерматит’, *солнечная почесуха* в значении ‘полиморфный фотодерматоз’ и др.). Источниками фактического материала послужили «Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем» десятого пересмотра [1], «Большая медицинская энциклопедия» [2], «Большой медицинский словарь» [3], «Медицинские термины» [4], «Словарь русских народных говоров» (выпуски 1–49) [5] и др.

Цель доклада – исследовать субстанционально-детерминантный номинативный тип русских нозологических наименований.

В качестве основного метода исследования используется ономасиологический анализ с опорой на номинативное суждение (НС).

Субстанционально-детерминантный номинативный тип формируют терминологические (*секвойоз, бартоinelлез, криптоспоридиоз, сальмонеллезный энтерит, туберкулезный аденит, листериозный менингоэнцефалит* и др.) и нетерминологические (*алюминиевое легкое* в значении ‘алюминоз’, *прививочная желтуха* в значении ‘гепатит В’, *бутылочная болезнь* в значении ‘алкоголизм, пьянство’, *рюкзачный паралич* в значении ‘плечевая плексопатия’ и др.) нозологические наименования, в структуре ономасиологического признака которых представлены отношения обусловленности. Соответственно, номинациями выражается детерминантное ономасиологическое значение. Носители языка установили связь между возникновением заболевания

и контактами заболевшего с каким-либо предметом окружающего мира. Этот предмет был осмыслен как этиологический фактор заболевания.

Потенциальная номинативная модель возникновения единиц данного типа выглядит следующим образом: X – это болезнь, которая *возникает ИЗ-ЗА КОГО-ТО/ЧЕГО-ТО*. Следовательно, обобщенный ономасиологический признак (ООП) – предмет, конкретизированный ономасиологический признак (КОП) – предмет-причина. Частный ономасиологический признак (ЧОП) носит индивидуальный характер.

Ономасиологический базис (ОБ) однословных наименований чаще всего эксплицируется с помощью суффикса *-оз-* (*субероз, телозиоз, саркоцистоз, кандидомикоз* и др.), неословных – с помощью слов *болезнь, лихорадка, желтуха, чесотка, зуд, слепота, офтальмия, катаракта, кератоконъюнктивит, дерматит, гингивит, энтерит* и др. В качестве ОБ номинаций анализируемого подтипа часто выступает название определенного органа/части тела человека: *легкое (пылевое легкое), сердце (диабетическое сердце, пивное сердце), локоть (теннисный локоть), нога (теннисная нога), стопа (диабетическая стопа)* и др.

Большинство номинаций субстанционально-детерминантного типа зафиксировано нами в кругу наименований болезней органов дыхания и среди названий инфекционных болезней.

Опираясь на номинативное суждение, проанализируем некоторые терминологические наименования данного типа. *Антракоз*, НС – это болезнь, которая возникает из-за угля (от др.-греч. anthrax ‘уголь’). Антракоз вызывается вдыханием каменноугольной пыли. ЧОП – «из-за угля». *Сидероз*, НС – это болезнь, которая возникает из-за железа (от греч. sideros ‘железо’). Сидероз развивается в результате систематического вдыхания пыли железа или его соединений. ЧОП – «из-за железа». *Биссиноз*, НС – это болезнь, которая возникает из-за хлопка (byssinosis, от греч. byssos ‘хлопок’ + -osis). ЧОП – «из-за хлопка». *Кератоконъюнктивит нейтрофический*, НС – это кератоконъюнктивит, который возникает из-за нарушения нервной трофики роговицы и конъюнктивы. ЧОП – «из-за нейтрофики». *Амебиаз*, НС – это болезнь, которую вызывает амеба. ЧОП – «из-за амебы». *Сальмонеллезный энтерит*, НС – это энтерит, который вызывает сальмонелла. ЧОП – «из-за сальмонеллы». *Хламидийный конъюнктивит*, НС – это конъюнктивит, который вызывают хламидии. ЧОП – «из-за хламидий». *Висмутовый гингивит*. НС – это гингивит, который возникает

из-за висмута. Причиной заболевания является длительный прием препаратов с содержанием висмута с лечебной целью. ЧОП – «из-за висмута».

Рассмотрим также нетерминологические наименования субстанционально-детерминантного подтипа. *Медная катаракта* в значении ‘халькоз хрусталика’ [4], НС – это катаракта, которая возникает из-за меди. Появление заболевания обусловлено наличием в глазном яблоке инородного тела, содержащего медь, и, как следствие, отложением ее солей в хрусталике. ЧОП – «из-за меди». *Сальварсанная желтуха* (устар.) в значении ‘желтуха сифилотерапевтическая’ [3], НС – это желтуха, которая возникает из-за сальварсана. Данное заболевание развивается при лечении сифилиса сальварсаном – мышьякосодержащим лекарственным средством. ЧОП – «из-за сальварсана». *Бутылочная болезнь* в значении ‘алкоголизм, пьянство’ [5, вып. 3, с. 316], НС – это болезнь, которая возникает из-за бутылки (алкоголя). ЧОП – «из-за бутылки». *Водяной зуд* в значении ‘шистосоматидный дерматит’, НС – это болезнь, которая возникает из-за воды. Заболевание вызывают личинки шистосоматид, которые проникают в организм человека во время его купания в загрязненных водоемах. ЧОП – «из-за воды». *Голодный тиф* в значении ‘сыпной тиф’ [5, вып. 6, с. 315], НС – это тиф, который возникает из-за голода. ЧОП – «из-за голода». *Снежная слепота* в значении ‘фотоофтальмия’, НС – это слепота, которая возникает из-за снега (правильнее, из-за длительного влияния УФ-лучей, отраженных от снега и льда). ЧОП – «из-за снега». *Морская цинга* в значении ‘ломота в костях рук у рыбаков-поморов после свежевания несвежей рыбы, морских зверей’ [5, вып. 18, с. 279]. НС – это цинга, которая возникает из-за морепродуктов. ЧОП – «из-за моря».

Носители языка обратили внимание на то, что причиной многих заболеваний является так называемый «дурной» ветер, поветрие со значениями ‘ветер’, ‘состояние воздуха, погода, благоприятная для распространения болезней’ [5, вып. 27, с. 235]. Кроме того, считалось, что «с ветру нагнать на здорового болезнь и напасти» [5, вып. 12, с. 98] могут колдуны. Эти представления отразились в ономаσιологической структуре целого ряда однословных и неоднословных нетерминологических наименований: *ветрянкa* в значении ‘корь’ [5, вып. 4, с. 205], *ветренкa* в значении ‘болезнь – подкожные нарывы’ [5, вып. 4, с. 201], *ветрена* в значениях ‘сибирская язва’, ‘воспаление легких’, ‘грипп’ [5, вып. 4, с. 199], *ветряна* в значении ‘болезнь, воспаление подреберной плевры и завалы брюшных внутренностей’ [5, вып. 4, с. 204], *ветре-*

ница в значении ‘болезнь лица и рук от весеннего воздуха’ [5, вып. 4, с. 200], *ветренная болезнь* в значении ‘легкая болезнь, наносимая, по народному поверью, ветром’ [5, вып. 4, с. 201], *ветряная болезнь* в значении ‘сибирская болезнь, возникновение которой приписывают ветру’ [5, вып. 4, с. 205], *ветренный (ветреной) перелом* в значении ‘болезнь, род простуды’ [5, вып. 4, с. 201], *ветряная грыжа* в значении ‘заболевание от дурного ветра’ [5, вып. 4, с. 205], *ветряной ногой* в значении ‘заболевание «от дурного ветра»’ [5, вып. 4, с. 205], *поветренная боль* ‘болезнь глаз’ [5, вып. 27, с. 235] и др. ЧОП приведенных номинаций – «из-за ветра» или «из-за поветрия».

Приведем несколько примеров нетерминологических номинаций нозологических единиц, в основе именования которых лежат наивные, суеверные взгляды на природу возникновения заболеваний. *Вихлец* в значении ‘понос у детей’ [5, вып. 4, с. 304; 6, с. 19]. НС – это болезнь, которая возникает из-за вихлеца. Считалось, что данный недуг является результатом «свертывания» наружу (из-за падения ребенка) копчиковой и хвостовой кости (другими словами, вихлеца), вследствие чего «задний проход остается якобы открытым» [5, вып. 4, с. 304; 6, с. 19]. ЧОП – «из-за вихлеца». *Змеёвец* в значении ‘болезнь Paratubum, заболевание ногтей и конечностей суставов рук и ног’ [5, вып. 11, с. 297], НС – это болезнь, которая возникает из-за змеёнца. По суеверным представлениям, это заболевание вызывает змеёнца – ‘волосатик, паразитический водяной червь’ [5, вып. 11, с. 299]: «В палец змеёнца залезла. Хотели отнять, да не дала» [5, вып. 11, с. 299]; «Змеёвец на пальце лечат луком, подмыльем и вообще вонючими веществами, чтоб уморить червяка» [5, вып. 11, с. 297]. ЧОП – «из-за змеёнца». Аналогичен взгляд носителей языка на происхождение болезни *волос* (волосатик, волосень, волосец, волосник, волосница) в значении ‘гнойное воспаление тканей пальца около ногтя; ногтеед’ [5, вып. 5, с. 57]. НС – это болезнь, которая возникает из-за волоса. Волос – ‘водяной червь’ [5, вып. 5, с. 57]. Считалось, что этот паразит образуется из конского волоса, упавшего с лошади во время водопоя в воду [5, вып. 5, с. 57, с. 60]: «Волосец – конский волос, попавший в неглубокий водоем со стоячей водой; через известный промежуток времени волосая трубка волоса заполняется микроскопическими животными существами, сообщающими в своем совокупном постоянном движении волосу известную подвижность как одному живому организму» [5, вып. 5, с. 60]. «В Волочке мне показывали пузыречек с водой, в котором находился пойманный ребятами в местном озере живой волос, с за-

метной чуть-чуть головкой; если растянуть его, то он будет с аршин; бывает разных цветов; показывавшие уверяли меня, что это и есть тот организм, который сообщает человеку и животным болезнь, называемую *волос*» [5, вып. 5, с. 57]. «По поверию, это животное забирается под кожу людям и животным во время купания и причиняет болезнь» [5, вып. 5, с. 57]. Волос также можно случайно выпить с водой [5, вып. 5, с. 60]. ЧОП – «из-за волоса».

Существует еще один взгляд на этиологию данного заболевания: «Под Новый год считается большим грехом пряхсть; у нарушителей этого обычая дух «волосень», под видом костоеды, отъест палец» [5, вып. 5, с. 59]. Волосень, дух болезни «костоеды», также «наказывает прях, взявшихся за работу в пятницу или накануне ее» [7, с. 117].

Интересен также взгляд носителей языка на заболевание *песьяк* (*письяк*, *песяк*, *песик*) в значении ‘ячмень на глазу’ [5, вып. 26, с. 325], НС – это болезнь, которая возникает из-за пса. «Если человек ест что-нибудь и не даст собаке, которая глядит ему в глаза, то непременно съедет письяк» [6, с. 36]. ЧОП – «из-за пса».

Таким образом, проведенный анализ наименований болезней, входящих в состав субстанционально-детерминантного типа, свидетельствует о значимости понятия обусловленности в сознании носителя языка. Человеку удастся установить причинно-следственную связь между определенным предметом и возникшим патологическим состоянием, что и находит отражение в ономаσιологической структуре проанализированных номинативных единиц.

Библиографические ссылки

1. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, десятого пересмотра [Электронный ресурс]. URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 10.10.2021).
2. Большая медицинская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--90aw5c.xn--c1av6/> (дата обращения: 10.10.2021).
3. Большой медицинский словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/medic2/> (дата обращения: 10.10.2021).
4. Медицинские термины [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/med/term/2195699.html> (дата обращения: 27.05.2021).
5. Словарь русских народных говоров [Электронный ресурс]. URL: <https://iling.spb.ru/vocabula/srng/srng.html> (дата обращения: 10.10.2021).
6. Попов Г. И. Русская народно-бытовая медицина (по материалам этнографического бюро князя В. Н. Тенишева). СПб. : Типография А. С. Суворина, 1903.
7. Новичкова Т. А. Русский демонологический словарь. СПб. : Петербургский писатель, 1995.

СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА МАРКУСА ЗУСАКА «КНИЖНЫЙ ВОР»)

А. В. Чуханова

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, chuhanova@mail.ru

В рамках анализа романа Маркуса Зусака «Книжный вор» определяется набор цветообозначений, формирующих «цветовой континуум» произведения; устанавливается их роль в маркировании объектов таких тематических денотативных зон, как воздушное пространство, внешность людей, их эмоциональное состояние; выявляется семантическая многоплановость цветообозначений с учетом такой формы проявления образа автора, как рассказчик.

Ключевые слова: цветообозначение; семантика; смыслообразующая функция; образ автора; тематическая денотативная зона.

Комплексный подход к исследованию художественного текста как сложного системно-структурного образования предполагает не только изучение его содержательного плана, но и выявление смыслообразующего потенциала языковых средств, определение их роли в организации вторичной коммуникативной деятельности и дешифровке «кодов текста». Особое место в системе таких единиц занимают цветообозначения, которые можно назвать «ключами» к смыслу текста, пониманию авторской позиции и идейного замысла художественного произведения. Однако цветообозначения приобретают особое «звучание» в том случае, если они не только формируют «цветовой континуум» текста за счет актуализации своей узуальной семантики, но и создают новую реальность в результате приращения смысла, обусловленного контекстуальными связями лексических единиц, спецификой речевого события и философско-мировоззренческой концепцией писателя, которая находит отражение, например, в различных формах речевой структуры образа автора.

Так, в романе Маркуса Зусака «Книжный вор» в качестве рассказчика выступает Смерть (в английском языке при олицетворении сущ. *Death* относится к мужскому роду, что отражено в переводе: *Пятьсот душ. Я зацеплял их пальцами, будто чемоданы. Или закидывал на спину. На руках я выносил только детей* [1, с. 372]; *Небо, которое я увидел в глазах Лизель Мемингер, было серым и глянцевым* [1, с. 595]), которая разрушает традиционные представления о своем «ахроматиз-

ме»: Лично я люблю **шоколадное**. Небо **цвета темного-темного шоколада**. Говорят, этот цвет мне к лицу. Впрочем, я стараюсь наслаждаться всеми красками, которые вижу, – всем спектром. Миллиард вкусов или около того, и нет двух одинаковых... [1, с. 10]; (ср.: *Personally, I like a chocolate-colored sky. Dark, dark chocolate. People say it suits me. I do, however, try to enjoy every color. I see – the whole spectrum. A billion or so flavors, none of them quite the same...* [4]).

Рассказчик делает акцент именно на **шоколадном**, а не **коричневом**, чтобы маркировать явления и факты с учетом специфики социального контекста: прилагательное **коричневый** (в английском оригинале – *brown*) используется в произведении только при описании цвета формы сторонников Гитлера: *Гитлерюгенд означал детскую коричневую форму* [1, с. 45]; *По Мюнхен-штрассе промаршировали коричневорубашечные активисты НСДАП (иначе известной как фашистская партия)...* [1, с. 68]; *Траву утоптали гитлерюгендовцы и их родители, всходу кишели возжатые в коричневых рубашках* [1, с. 398].

Для рассказчика цвет многофункционален: он может использоваться не только для обобщенного указания на наличие определенного оттенка (в этом случае Смерть употребляет лексику *краска*, одно из значений которой – ‘тон, цвет, колорит’ [3, с. 121]), но и для маркирования объектов таких тематических денотативных зон, как воздушное пространство, внешность людей, их эмоциональное состояние.

В первом случае цвет дает возможность отвлечься от картин реальности; выступает как маркер конкретного человека, за которым пришла Смерть; характеризует мир, в котором он живет и умирает: *Я намеренно высматриваю краски, чтобы отвлечь мысли от живых* [1, с. 11]; *Достаточно сказать, что в какой-то день и час я со всем радушием встану перед вами. На руках у меня будет ваша душа. На плече у меня будет сидеть какая-нибудь краска* [1, с. 10]; *Сначала краски. Потом люди. Так я обычно вижу мир. Или, по крайней мере, стараюсь* [1, с. 9]; *Они смотрели, как евреи текут по дороге, словно каталог красок* [1, с. 432].

Цветовое маркирование объектов тематических денотативных зон обуславливается характером социально-речевой ситуации, на фоне которой разворачиваются события романа. Так, «путешествуя», рассказчик постоянно обращает внимание на цветовую гамму неба, для характеристики которой использует как колоронимы с узуальной семантикой, так и единицы, функционально приближающиеся к ним.

Например, при описании неба над полями сражений Смерть акцентирует внимание на цветообозначениях, которые представлены лексемами *выцветать* (несов. к *выцвести* 'потерять первоначальный цвет, яркость окраски' [2, с. 290]), *белый*, *отбеливать*, и сравнивает воздушное пространство с простыней или льняной тканью из толстой пряжи: *В 1942-м и в начале 1943-го небо в этом городе [Сталинграде – прим. А. Ч.] каждое утро **выцветало** до **белой** простыни... Вечером его отжимали и вновь **отбеливали** к следующему рассвету* [1, с. 120]; (ср.: *In 1942 and early '43, in that city, the sky **was bleached** bedsheet-white each morning... In the evening, it **would be** wrung out and **bleached** again, ready for the next dawn* [4]); *Небо там **белое**, но быстро пачкалось. Как всегда, оно превращалось в громадную холстину* [1, с. 516]. На протяжении всего романа рассказчик разрушает цветовые стереотипы о статусе белого: *Некоторые из вас наверняка верят во всякую тухлую дребедень, что белый – толком и не цвет никакой. Так вот, я пришел, чтобы сказать, что белый – это цвет* [1, с. 13]. Смерть активно использует цветообозначение *белый*, чтобы акцентировать внимание на трагизме описываемых ситуаций.

После бомбежки небо, по наблюдениям рассказчика, нагревается и становится либо красным, либо сложного цвета домашней еды: ***Красное** небо еще сыпало свой красивый пепел* [1, с. 583]; *Горячее небо было **красным** и размишвалось* [1, с. 581]; *Небо напоминало похлебку, размешанную и кипящую. В некоторых местах оно пригорело. **В красноте** мелькали черные крошки и катышки перца* [1, с. 19]; *Да, небо теперь было опустошительной **необъятно-красной** домашней стряпней* [1, с. 20].

В тот момент, когда Смерть забирает души, небо окрашивается в желтый/сернистый цвет или приобретает необычные оттенки, которые в романе конкретизируются при помощи композитов, сравнительных конструкций либо окказиональных двухкомпонентных цветообозначений: *Я нес обуглившуюся душу девочки-подростка и поднял мрачный взгляд наверх, где небо теперь было **сернистым*** [1, с. 373]; *Изучил слепящее **снежно-белое** небо – оно стояло у окна движущегося вагона... У меня на руках лежала маленькая душа* [1, с. 14]; *На руках я выносил только детей. Небо к тому времени было **рыжее, как подожженная газета*** [1, с. 372]; *Небо там **серело, как чалая лошадь*** [1, с. 478]; *А у меня было небо **цвета евреев*** [1, с. 386]. Такое «усложнение» палитры позволяет не только уточнить цвет, но и показать его

динамику: *Я унес их всех, и, как никогда, в тот день мне нужно было чем-то отвлечься. В безысходном отчаянии я посмотрел на мир сверху. Я смотрел, как небо становилось из **серебряного серым**, потом – **цвета дождя** [1, с. 387–388]; Уронил аккордеон, и его **серебряные глаза снова поржавели** [1, с. 587].*

Следует отметить, что в момент смерти желтоватый оттенок приобретает не только небо, но и кожа человека. Такое маркирование объекта становится возможным благодаря установлению опосредованной ассоциативной связи с конкретным цветом: *Человек в сравнении с небом стал **цвета кости**. Кожа **скелетного оттенка** [1, с. 17].* Примечательно, что Смерть рисует портрет Гитлера, акцентируя внимание именно на таком оттенке желтого, как цвет черепа: *Во сне она была на митинге, где выступал фюрер, смотрела на его пробор **цвета черепа** и на идеальный квадратик усов [1, с. 26].*

Природный цвет неба рассказчик может лишь представить или увидеть в тот момент, когда приходит за душами людей, умерших естественной смертью: *Она умерла в пригороде Сиднея... И небо было наилучшего предвечернего **синего цвета** [1, с. 591]; Иногда я брался представлять, как свет выглядит под облаками, без вопросов зная, что солнце светловолосо, а бескрайняя атмосфера – гигантский **синий глаз** [1, с. 387–388]; А случилось **океанское небо** с белыми гребнями облаков... [1, с. 430].*

Такое описание облаков не совсем характерно для рассказчика: чаще всего Смерть представляет их в виде чудовищ/чудищ с серыми сердцами, которые являются отражением происходящего в мире людей: *В конце февраля Лизель стояла на Мюнхен-штрассе и смотрела, как над холмами плывет гигантское одинокое облако, словно **белое чудовище**. Оно карабкалось по горам. Солнце затмилось, и вместо него на город взирало **белое чудище с серым сердцем** [1, с. 356]; Мимо проходили облака – словно **белые чудища с серыми сердцами** [1, с. 491].*

Серый – это одно из самых частотных цветообозначений в романе, диапазон которого достаточно широк: оно активно используется не только для описания неба и его объектов, мироощущения, эмоционального состояния жителей фашистской Германии, но и отражения пустоты и серости жизни как отдельного человека, так и целого континента: *Когда Макс оставался один, самым отчетливым его чувством было исчезание. Вся одежда на нем была **серая** – рождалась*

она такого цвета или нет, от брюк до шерстяного свитера и куртки, которая теперь стекала с Макса, как вода [1, с. 279]; Замусоленный снег стелется ковром. Бетон, голые деревья – вешалки для шляп – и **серый** воздух [1, с. 33]; День стоял **серый – цвета Европы** [1, с. 32].

Наиболее активно **серый** используется, когда Смерть описывает глаза героев романа. При этом характер оттенков этого цветообозначения определяется как душевным и физическим состоянием жителей немецких городов, так и идеологическими убеждениями людей, что подчеркивается, например, окказиональными глагольными лексемами: Глаза у него были **цвета агонии**, и, как бы невесом он ни был, его ноги не могли снести и такой ноши [1, с. 434]; У Ганса-младшего были **отцовские глаза и рост. Вот только серебро в его глазах** было не теплое, как у Папы, – там уже **профьюрерили** [1, с. 116].

Особого внимания заслуживает прилагательное **серебряный**, которое в романе выступает как цветообозначение, о чем свидетельствует включение его в один «цветовой» ряд с лексемой **серый**: Небо, которое я увидел в глазах Лизель Мемингер, было **серым** и глянцевым. **Серебряный день** [1, с. 595]; Я смотрел, как небо становилось из **серебряного серым**, потом – цвета дождя [1, с. 388].

Серебряный – одно из самых частотных прилагательных-характеристик цвета глаз, выражение которых «определяется» политическим статусом человека. – Жжет? – Его [члена партии Гитлера] **серебряные глаза** были внимательны и спокойны [1, с. 380]; Не сомневаюсь, что у него [еврея-узника] были **серебряные** и напряженные [1, с. 433].

Рассказчик не раз акцентирует внимание на том, что в условиях фашистской Германии цвет глаз и кожи является маркером расовой принадлежности, критерием, определяющим позицию человека на шкале «жизнь – смерть». Это свидетельствует о расширении функционально-семантических границ цветообозначений: они не просто маркируют объекты, но и способствуют их дифференциации с идеологической точки зрения: Волосы у него были сорта **довольно близкого к немецкому белокурому**, а вот глаза – **довольно опасные. Темно-карие** [1, с. 36]; – Я знаю, сын, но у тебя прекрасные **светлые волосы** и большие, **надежно голубые глаза**. Ты должен быть счастлив, что оно так. Понятно? [1, с. 66]; В семье их было четверо, все с волосами **пшеничного цвета** и **славными немецкими глазами** [1, с. 413]; По миру пошли толки о том, что он недочеловек, потому что **чернокожий**, и Гитлер отказался пожать ему руку [1, с. 62].

Таким образом, цветообозначения в романе Маркуса Зусака «Книжный вор» являются одним из средств формирования смыслового пространства текста. Семантическая многоплановость таких единиц обуславливается их контекстуальными связями, спецификой социально-речевой ситуации и авторской философско-мировоззренческой концепцией.

Библиографические ссылки

1. Зусак М. Книжный вор. М. : Эксмо, 2020.
2. Словарь русского языка : в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1985–1988. Т. 1, 1985.
3. Словарь русского языка : в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд., стереотип. М. : Рус. яз., 1985–1988. Т. 2, 1986.
4. Zusak M. The Book Thief [Электронный ресурс]. URL: <https://english-films.org/istoricheskie-knigi/4045-knizhnyy-vor-the-book-thief-zusak-2009-kniga-na-angliyskom.html> (дата обращения: 27.10.2021).

ГРАММАТИКА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

О ДИНАМИКЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НОРМ В КОНЦЕ XX – НАЧАЛЕ XXI ВВ.

Т. Н. Вольнец

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, tatka6148@gmail.com*

В статье поднимается вопрос о грамматической вариантности в области категории рода имен существительных, исследуются традиционно проблемные в проявлении родовых характеристик группы лексем (несклоняемые заимствованные слова и слова, обозначающие лиц по профессии, роду деятельности), выявляются причины модификации их родовых граммем в конце XX – начале XXI вв.

Ключевые слова: грамматическая норма; грамматическая вариантность; категория рода; общий род; заимствованные лексемы.

Грамматическая вариантность – явление весьма распространенное в языковой системе. Проблемные зоны формообразования существуют практически в каждом лексико-грамматическом классе слов, имеющем парадигматическое оформление. Распределение вариантных форм по сферам употребления, оценка их с точки зрения вхождения в активный или пассивный пласт формообразования, степень их семантического тождества – все эти функциональные параметры регулируются грамматической нормой, которая занимает свое место в ряду языковых норм и действует в сфере словообразования, морфологии и синтаксиса, определяя правильность/неправильность образования и употребления слов и форм слов разных частей речи, словосочетаний и предложений.

Грамматическая норма – величина исторически изменчивая (как и другие типы языковых норм), но изменчивость грамматических норм, как правило, имеет весьма относительный характер: конкуренция вариативных форм и конструкций может длиться веками, в течение долгого времени они могут мирно сосуществовать друг с другом. Ускоре-

ние ритма общественно-политических процессов, кардинально изменяющих общественные отношения в социуме, и достижения научно-технического прогресса, оказывающие влияние на характер коммуникации между носителями языка, нарушают привычную стабильность и устойчивость грамматических норм и вызывают в них определенные изменения. По нашим наблюдениям, в последние десятилетия XX века в грамматической структуре языка стали формироваться проблемные зоны, в которых конкуренция форм и конструкций приобрела особую остроту. Это, во-первых, сфера словоизменения имени существительного, где издавна падежные окончания варьировались при образовании форм Р. п. ед. и мн. ч. (*снега – снегу, турок – турков, блюдца – блюдец, вафель – вафлей*), Пр. п. ед. ч. (*в цехе – в цеху*), И. п. мн. ч. (*токари – токаря*) у существительных I и II субстантивного склонения. Во-вторых, это сфера категории рода имени существительного, где противоречие между семантикой слова и его грамматическими признаками довольно часто принимает «абсурдные формы» (А. Мейе). В-третьих, это область образования предложно-падежных форм личных местоимений, при склонении которых неожиданно стало появляться вставное **Н** после производных предлогов (*в отношении его – в отношении него, благодаря ему – благодаря нему, вопреки ему – вопреки нему*), и это явление получило одобрение со стороны грамматистов в «Кратком словаре трудностей русского языка» Н. А. Еськовой. См.: **Н обязателен** – *в качестве него, в продолжение него, в результате него в свете него, вследствие него, в честь него*; **Н факультативен** – *во имя его и во имя него; в ходе него и в ходе его, в целях него и в целях его, в силу него и в силу его, по поводу него и по поводу его, в отношении него и в отношении его...* [1], что абсолютно не допускалось в «Справочнике по правописанию и литературной правке» Д. Э. Розенталя [2].

И наконец, четвертая проблемная зона – это область употребления деепричастных оборотов, которые современными носителями языка все чаще используются в устной речи без ориентации на субъект основного предиката – *Глядя на артистов, становилась понятной сценография* (ТВ, 24.03.2018); или: *Оставшись в Беларуси на зимовку, им [птицам] угрожает смертельная опасность* (ТВ БТ, «Панорама», 18.11 2019).

Цель нашего доклада – дать оценку современному состоянию грамматических норм и охарактеризовать одну актуальную зону

грамматической вариантности в современном русском языке – категорию рода имен существительных.

Конец XX – начало XXI вв. – это время, когда процессы демократизации общества затронули все основные сферы человеческой жизни: политику, экономику, культуру и, конечно же, язык. В практике речевого общения стали устанавливаться новые отношения между конкурирующими формами и конструкциями. В область грамматических норм активно стали проникать элементы разговорной речи и просторечия, что не могло остаться незамеченным в филологической среде – составители толковых, орфографических и грамматических словарей стали фиксировать объективно складывающийся естественный ход языкового развития. Однако нормотворческая деятельность филологов отнюдь не способствовала закреплению новых грамматических норм, скорее, она привела к размыванию их границ и трудностям их толкования. Большую роль в этом процессе сыграл и продолжает играть в настоящее время интернет, виртуальное пространство которого активно используется и учащимися школ, и студентами университетов, и специалистами. Достаточно послать запрос, например, какого рода слово *виски*, и вы сразу же получите несколько противоречащих друг другу или дополняющих друг друга ответов, причем со ссылками на словари: *виски* – м. р. / *виски* – м. и ср. р. / *виски* – ср. р., в результате в «Словаре алкогольных напитков», изданном в 2012 г. и размещенном в интернете, читаем: *Смешанный* *виски* – это *чистый* *виски*, *смешанное* с *этиловым спиртом* [3]. На другом сайте, где речь идет о классификации *виски*, на фоне последовательного использования данной лексемы в ср. р. встречаем следующий контекст: *Смешанное* (*купажированный*) *виски*. Это *виски*, *полученное* путем *купажирования* (*смешения*) *солодового* *виски* с *зерновым* *виски* [4]. Неупорядоченность родовых характеристик заимствованной лексемы в лексикографических источниках приводит к вариативности ее речевого употребления.

Мы самостоятельно провели небольшой эксперимент по определению рода некоторых имен существительных, сравнили данные нескольких словарей – «Словаря русского языка» (МАС) [5], «Словаря правильной русской речи» (СПРР) Н. В. Соловьева [6], «Русского орфографического словаря русского языка», изданного под ред. В. В. Лопатина (РОС) [7] и «Самого полного орфографического словаря русского языка» Ю. В. Алабугиной (СПОСРЯ) [8] – и получили следующую картину (см. таблицу).

	МАС (1981-1984)	СПРР (2004)	РОС (2008)	СПОСРЯ (2020)
авеню	–	ж. и ср. р.	ж. р.	ж. р
какаду	м. р.	м. и ж. р.	м. р.	м. р.
колли	м. р.	м. и ж. р.	м. и ж. р.	м. и ж. р.
киви	–	ж. р. (птица) ср. (дерево)	м. р. (птица) м./ср. (дерево и его плод)	м. р. (птица) м./ср. (дерево и его плод)
колибри	м. и ж. р	м и ж. р.	ж. р.	ж. р.
пенальти	м. р.	м. р.	м. и ср. р.	м. и ср. р.
староста	м. р.	м. и ж. р.	м. и ж. р.	м. и ж. р.
цунами	ср. р.	ср. и ж. р.	ср. р.	ср. р.
шампунь	м. р.	м. р.	м. и доп. ж. р.	м. р.
шалунишка	м. р.	м. и ж. р.	м. и ж. р.	м. и ж. р.

Как следует из таблицы, колебания родовых характеристик отмечаются, во-первых, у неизменяемых заимствованных слов, давно освоенных лексической системой языка, но неоднозначно воспринимаемых носителями языка на грамматическом уровне, и, во-вторых, у слов общеславянского (*староста*) или собственно русского происхождения (*шалунишка*), которые в русской грамматике традиционно относились к м. р. Заимствованные имена существительные неодушевленные (*авеню*, *пенальти*) приобретают стандартную родовую характеристику в соответствии со своими грамматическими характеристиками: лексема *цунами*, наоборот, движется в сторону существительных ж.р., видимо, срабатывают ассоциативные связи: *цунами*, ср. р. – *волна*, ж. р. Иное направление изменения родовых характеристик наблюдается у заимствованных имен существительных одушевленных: *какаду*, *колли*, *киви* (‘птица’), *колибри*. В лексемах *какаду* и *колли* актуализируется семантическая связь с половыми признаками (мужское/женское), отсюда появляются граммы мужского и женского рода. У лексем *киви* (‘птица’) и *колибри* вариантность родовых характеристик редуцируется, правда, результаты этого процесса имеют противоположное направление: родовая характеристика первой лексемы стандартизируется (*киви* (‘птица’), м. р), а родовая характеристика второй лексемы индивидуализируется (*колибри*, ж. р.) и выглядит абсолютно оправданной на фоне общеродового наименования (*птица*).

Что же касается общеславянского *староста* и собственно русского *шалунишка*, то это весьма интересное явление, поскольку данные

лексемы движутся из группы имен существительных м. р. в группу имен существительных общего рода – существительных, родовые характеристики которых проявляются исключительно на синтагматическом уровне, т. е. аналитически. Условное грамматическое понятие «общий род» было введено еще в XVIII в. М. В. Ломоносовым для имен существительных, способных обозначать лиц как мужского, так и женского пола. Традиционно к словам общего рода не относили: а) слова женского рода с функционально-синтаксическим переносным значением (*змея, свинья, шляпа...*); б) существительные мужского рода, называющие лицо по профессии, деятельности (*адвокат, врач, геолог...*) [9, с. 68]. В результате возникало противоречие между реальной действительностью и системно закрепленными грамматическими характеристиками слов. Рано или поздно это противоречие должно было проявиться в речи носителей языка. И наши наблюдения над данными современных словарей и реальным словоупотреблением существительных типа *староста, врач* свидетельствуют о том, что родовые характеристики данных лексем начинают активно семантизироваться, что приводит к их вариантному употреблению, отражающему реальное ситуативное восприятие носителей языка. Например: *Его лечит молодая и энергичная врач Мария Лапицкая – она верит, что все будет хорошо* (СБ Беларусь сегодня, 27.02.2021); *Лучшая следователь года Поликарпова Л. И. стала победителем в конкурсе* (БТ, Новости, 14.09.2019); *Внести пункт о защите учителей в Административный кодекс Беларуси предложила новая замглавы Администрации президента Ольга Чуприс* (КП в Беларуси. 26 февраля – 3 марта 2020); *Пенсии повысят: новая милиционер озвучила громкое обещание* (news-fancy.com, 18.06.2020); *Доброжелательная тренер Татьяна Брегер* подробно комментировала и показывала каждое физическое упражнение (Фитнес полезней таблетки! lidanews.by, 03.10.2021).

В область существительных общего рода в языке СМИ втягивается и лексема *слуга*, родовые характеристики которой в словарях не варьируются (составители словарей единодушны в отнесении данной лексемы к м. р.). – См.: *Другая известная слуга народа представлена коллажем из восьми фото, на каждом из которых она в новой шубе: «Думаете, мне легко каждый день думать, какую шубу надеть»* (Аргументы недели, 12.01.2017). – В данном весьма ироничном контексте автор намеренно подчеркивает принадлежность депутата к женскому полу и употребляет лексему *слуга* как слово женского рода. Между

строк прочитывается негативная авторская оценка: молодая красивая особа женского пола заняла депутатское кресло, однако заботят ее отнюдь не проблемы народа.

Подобное употребление лексем, семантически ориентированных на характеристику лица по профессии, роду деятельности и традиционно определяемых как имена существительные м. р., свидетельствует о том, что носители языка стремятся к адекватному отражению действительности и ощущают потребность в соответствии родовых характеристик реальному полу называемого лица. Эта потребность так велика, что в языке СМИ появляются даже потенциально возможные родовые соответствия типа *адвокат – адвокатка*. Ср.: *В эфире СТБ также включили запись прослушки телефонных разговоров людей, представленных как вдова Р. Бондаренко и адвокатка Инесса Оленская* (mediazona.by, 25.11.2020); *Об этом и многом побеседовали в программе «Delfi-Главное» с двумя философами – Ольгой Шпарагой, кандидаткой философских наук, советницей Светланы Тихановской по образованию, и Гинтаутасом Мажейкис, доктором философских наук, профессором университета Витаутаса Великого* (m.ru.delfi.lt, 04.12.2020); *Мы будем публиковать конспекты лекций. Например, сегодня – конспект лекции психотерапевтки Натальи Навроцкой* (citolog.by, 14.09.21). – Подобные образования пока, безусловно, вызывают улыбку, однако они не случайны. Журналисты, возможно, заимствуют их из польского языка, но лексемы типа *адвокатка*... органично вписываются и в лексическую систему русского языка, поскольку их можно рассматривать как продукт родовой корреляции, создаваемый в соответствии с коммуникативной необходимостью по продуктивному образцу (*спортсмен – спортсменка*). И не исключено, что вопрос об экспликации семы ‘лицо женского пола’ при обозначении профессии или деятельности человека в будущем будет решаться именно в этом направлении (ср.: *продавец – продащица*, которые в настоящее время употребляются параллельно, хотя еще в середине XX в. второй компонент пары считался стилистически сниженным и недопустимым в речи грамотного человека).

Итак, варьирование родовых характеристик имен существительных в наше время претерпевает и качественные, и количественные изменения. Неоднозначное определение исследованных нами грамматических вариантов обусловлено как объективными, так и субъективными причинами. Часть их появляется в результате естественного хо-

да развития языка (вхождение в лексический состав новой заимствованной лексики, неоднозначность ее грамматического восприятия и освоения, противоречие грамматических характеристик слова существующим общественным отношениям и т. д.). Другие возникают как отражение несовершенства лексикографической практики, их грамматические характеристики нередко зависят от языкового вкуса составителей словарей и степени их осведомленности о глубине проникновения фактов устной (разговорной) речи в литературный язык.

Библиографические ссылки

1. Еськова Н. А. Краткий словарь трудностей русского языка: грамматические формы, ударение. М. : Астрель, АСТ, 2005.
2. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке: Для работников печати. М. : Книга, 1989.
3. Словарь алкогольных напитков. Кулинария. URL: <https://slovar.cc/kulinar/alkogol/2212195.html> (дата обращения: 18.10.2021).
4. Классификация виски. URL: <http://www.foast.ru/drinks/whiski/classification.shtml> (дата обращения: 18.10.2021).
5. Словарь русского языка: в 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. : под. ред. А. П. Евгеньевой. М. : Русский язык, 1981–1984 гг.
6. Соловьев Н. В. Словарь правильной русской речи. М. : Издательство АСТ : Издательство «Астрель» : Транзиткнига, 2004.
7. Русский орфографический словарь / Ин-т рус. яз. : под ред. В. В. Лопатина. М. : АСТ-Пресс, 2008.
8. Алабугина Ю. В. Самый полный орфографический словарь русского языка / Ю. В. Алабугина, Ф. С. Алексеев. М. : Издательство АСТ, 2020.
9. Вольнец Т. Н. Современный русский язык. Морфология. Минск : Изд-во РИВШ, 2013.

О ФУНКЦИОНАЛЬНОМ СООТНОШЕНИИ АДЪЕКТИВНЫХ И СУБСТАНТИВНЫХ СРЕДСТВ ПРИ ВЫРАЖЕНИИ СЕМАНТИКИ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ

В. К. Голубева

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, v.k.golubeva9@gmail.com*

В статье рассмотрен ряд прагматических установок создателя текста, обуславливающих выбор определенного грамматического способа выражения семантики принадлежности и – шире – относительности, а также контекстуальные условия, допускающие употребление нескольких конкурирующих

категорий (притяжательное/относительное прилагательное, форма родительного падежа существительного) либо одной из них.

Ключевые слова: относительное прилагательное; притяжательное прилагательное; имя существительное; генитив; семантика принадлежности; референциальность; транспозиция.

Говоря о функциональной специфике грамматических средств, следует отметить тот факт, что их прагматический потенциал лежит в области вариаций соотносимых структур для выражения заданного содержания. Иными словами, закрепление за грамматическими единицами «дополнительных коннотаций» обусловлено возможностью выбора коммуникантов: прагматика центрируется там, «где нет грамматической обязательности, но есть грамматическая допустимость» [1, с. 126].

Это утверждение в принципе применимо к единицам разных языковых уровней, проблемам функционального соотношения которых с позиции коммуникативной целесообразности посвящено множество научных работ. Так, если, например, в социофонетике изучается уместность того или иного произносительного варианта в зависимости от сферы использования и его закрепленность за речью носителей языка определенного социального слоя; если лексикологи и лексикографы производят членение словарного состава языка и выявляют тончайшие различия парадигматически связанных единиц, отражая их в словарях нового типа, то одной из актуальнейших задач грамматистов является не только фиксация морфологического и синтаксического разнообразия языковой системы, но и детальное описание функциональной специфики грамматических синонимов, соотношения каждого из них с остальными, их прагматический и эстетический потенциал.

В данной статье рассматривается один из участков грамматической системы русского языка, в рамках которого конкурируют адъективные и субстантивные категории. Цель работы – выявление ряда аспектов функциональной специализации, с одной стороны, относительных и притяжательных прилагательных, а с другой – существительных в форме родительного падежа при выражении ими семантики принадлежности в узком смысле и относительности – в более широком.

Как отмечают исследователи категории посессивности, способы выражения одного и того же содержательного противопоставления в разных славянских языках неодинаковы. Так, если в чешском и сербском в смысловую оппозицию формируют, скажем, разные суф-

фиксы притяжательных прилагательных, в болгарском – притяжательное прилагательное и предложная группа с *на*, то в русском – прежде всего адъектив того же разряда и посессивный родительный [1, с. 131]. В системе одного языка на примере соотношения адъективного и генитивного способов выражения посессивности исследователи рассматривают эволюцию линейной структуры словосочетания. Так, в ряду вариантов *Петров дом*, *дом Петров*, *дом Петра* и *Петра дом* предпозиция атрибута была исконно свойственна русскому языку, а его постпозиция являлась либо поздним, либо иноязычным фактом [1, с. 143].

Изучая вопрос в синхронном срезе с целью описать определенную прагматическую маркированность той или иной грамматической категории для ее спецификации, лингвисты выделяют такие оппозиции, как «типизированность – индивидуализированность», «отчуждаемая – неотчуждаемая принадлежность», «наличие или отсутствие пейоративной окрашенности» у конструкции, включающей в качестве определителя адъектив или субстантив в форме генитива. Например, в паре *профессорская дочь* и *дочь профессора* первый член по сравнению со вторым оказывается маркированным по признаку «типизированность», а также приобретает способность выражать отрицательную коннотативность.

Притяжательные прилагательные в русском языке выступают специализированным грамматическим средством для выражения посессивности, однако они, как известно, образуются от ограниченного числа тематически и структурно заданных производящих – собственных имен на *-а*, чаще всего гипокористических (*Машин*, *Серезжин*), нарицательных существительных, обозначающих в основном термины родства, на *-а* (*тетин*, *сестрин*, *мачехин*) или на согласный (три прилагательных – *братнин*, *мужнин*, *зятнин*) [2, с. 63; 3, с. 194]. Соответствующую семантику могут выражать и генитивные конструкции, способные передавать и иные смысловые отношения, однако не знающие подобных рестрикций и представляющие собой в современном русском языке более универсальный и распространенный способ экспликации посессивных отношений. Ср.: *Маруся подобрала шелестящее ракушечное ожерелье Эле-Фантика и побрела домой* (А. Дорофеев)¹.

Посессивность (как в узком, так и в широком смысле слова – как значение отношения) способны выражать и относительные прилага-

¹ Здесь и далее контексты приводятся по [4].

тельные, которые так же, как и притяжательные, коррелируют с родительным падежом имени: *Так они прозвали <...> комнату перед верхним **директорским кабинетом**, в которой работала Поликсена Васильевна Торопецкая* (М. Булгаков) = *кабинетом директора*.

Несмотря на возможные взаимозамены, по сравнению со стилистически нейтральной генитивной конструкцией такие прилагательные все же тяготеют к разговорному регистру. Ср.: *Авторская накладка? Нет, право поэта. Комментарий необходим, комментарий. И лучшего, чем из **лермонтовского** «Саши», не придумаешь...* (Ю. Давыдов) – возможна замена на конструкцию «*Саши*» Лермонтова. В случае же *На основе принципа наименьшей скорости рассеяния энергии в неравновесных **процессах Онзагера** найдены доли тепловой энергии...* – возможность субституции в обратном направлении (существительное → относительное прилагательное: *онзагеровских процессах*), причем в научном тексте, сомнительна.

Кроме того, образованию относительных, как и притяжательных, прилагательных в целом могут препятствовать определенные морфологические особенности мотивирующего существительного, а также составной характер имени, от которого необходимо образовать адъектив.

Имя существительное как определитель другого субстантива, в отличие от прилагательного, допускает возможность синтаксического распространения различными грамматическими средствами: ***президентское** послание и послание **президента Республики Беларусь**; Поддерживаем **председательское** мнение и Поддерживаем мнение **председателя комитета**; В ее [бабушкиных] словах Колюня распознавал подспудный **страх умудренной жизнью женщины*** (А. Варламов) – ср.: *женский страх*.

Помимо структурных ограничений, существуют и некоторые семантические факторы, предопределяющие выбор адъективного или субстантивного средства для выражения заданного содержания.

Принято считать, что в рассматриваемых парах именно существительным скорее свойственны референциальные употребления (указывающие на принадлежность конкретным лицам / связанность с ними). Относительные же прилагательные часто выражают более абстрактное, например функциональное ('предназначенность для кого-, чего-либо в принципе') значение, свойственность классу лиц/объектов в целом). Ср. приведенное выше противопоставление *профессорская дочь* и *дочь профессора*, а также контексты: – *Вот сюда, – сказал он,*

методично показывая то одно, то другое, – сыплют коноплю, **канаречную смесь, муравьиное семя или соловьиный корм**, смотря по тому, какую птицу желают поймать (Ю. Домбровский) – смесь для канареек; семя, какое едят муравьи; корм, пригодный для питания соловьев; *Непомерная голова муравья, как бы закованная в панцирь цвета старой меди, яростно <...> шевелит усами* (Б. Кенжеев).

Действительно, активное взаимодействие лексико-грамматических разрядов прилагательных, склонность адъективов к переходу из одного разряда в другой приводят к размыванию границ между ними, причем возможность употребляться в ином, не только первичном значении обеспечивает смысловые приращения и востребованность таких языковых средств в речи, нацеленной на языковую игру, обогащение подтекста и в целом на реализацию эстетической функции языка. В контексте А. Ремизова *Водил ее Медведь по лесу, деревья выворачивал, медом пичкал и всякие **медвежьи шутки** выкидывал* прилагательное не только задает корреляцию с номинацией обозначенного в позиции конкретного персонажа, но и актуализирует целый комплекс культурно обусловленных коннотаций и ассоциаций.

Если имя прилагательное способно указывать на лицо – предмет отношения и одновременно актуализировать набор его устойчивых, закрепленных в сознании носителей языка качеств (*Силин заделался парторгом в своем физическом институте – чин, между прочим, весьма высокий, почти **директорский*** (Н. Климонтович), то субстантивный генитив выпуклее представляет лицо/существо как участника ролевых отношений, т. е. актуализируется не только или не столько определительная функция существительного, сколько его исходная предметная, субстанциональная семантика. Ср.: *С удовольствием читаем **мягкие женские публикации** Ольги Бирючевой и Натальи Кулишовой; Сами же мужчины возмущаются **доступностью женщин**, считая **их** легкомысленными и легкодоступными*. В первом контексте посессор и производитель имплицитного действия (*публикации*) обозначен посредством постпозитивных по отношению к этому существительному имен собственных, поэтому в прилагательном *женские* усиливаются качественные семы, подкрепляемые другим адъективом (*мягкие*). Во втором же контексте генитив *женщин* определяет главное слово и актуализирует субъектно-объектные отношения, поддерживаемые местоимением-существительным, коррелирующим с соответствующей частью речи (*женщин – их*).

С другой стороны, нельзя не заметить, что эти свойства – появление у адъектива вторичных, качественных сем, многослойность его интерпретации в рамках контекста – могут обуславливать коммуникативную нецелесообразность его использования в тех стилях и жанрах, в которых данные фоновые коннотации оказываются неуместными, а наоборот, требуются стилистически нейтральные, свободные от образности языковые средства.

Диффузность адъективной семантики (в т. ч. грамматической) создается и за счет того, что категория числа прилагательного, согласуемого с определяемым именем, передает информацию о количестве лиц/предметов, обозначаемых определяемым словом, а не тех лиц/существ, отношение к которым данное прилагательное выражает. Ввиду этого адъектив в принципе лишен возможности указывать на единичность или множественность посессора в обобщенном смысле слова.

Иногда это становится понятно с учетом лексической семантики и грамматических характеристик главного слова в словосочетании «прилагательное + существительное», а также более широкого контекста. Так, в текстовом фрагменте *На крыше балагана была распластана огромная **медвежья шкура** с передними лапами, свисающими над краем крыши* (Ф. Искандер) субстантив *шкура*, определяемый прилагательным *медвежий*, указывает на референциальную отнесенность последнего к единичному объекту действительности. Или: *На голубом мху лайка нашла **медвежьи следы**: взбуровлен весь мох – **медвежья свадьба*** (Е. Замятин) – на множественность живых существ (по крайней мере двух), от названия которых образовано прилагательное, указывает в микроконтексте семантика словосочетания *медвежья свадьба*. В случае же *Тихо было, **медвежьи следы** поднимались в ближайшую заманиху стланика, Илья присел машинально, проглядывая низ зарослей* (В. Ремизов) с точки зрения отношения к определенному количеству лиц адъективный признак оказывается недифференцирующим.

В этом отношении существительное в составе генитивной конструкции на первый взгляд служит более специализированным средством количественной характеристики посессора, поскольку с помощью категории числа оно способно указывать на количество референтов: ***Глаза ребенка** наполняются слезами, он низко опускает голову* (В. Розов); *Там царил страшный, веселый беспорядок, на стенках висели **рисунки детей**, его читателей* (Д. Гранин).

Однако часто граммема числа вовлекается в процессы транспозиции и, скажем, форма единственного числа приобретает обобщенно-собирательную семантику. При этом у генитива существительного первичные семы «единичность, конкретность посессора» нейтрализуются, а признак «универсальность, типичность для определенного класса лиц/существ» выступает на первый план, в результате родительным падежом задается «родовая референция» [5, с. 75; 6, с. 17]: *Установлено, что рисунок линий на **руке ребенка** заметно изменен, если его мать болела коревой краснухой в период беременности.*

Как видно, прилагательное и существительное как компоненты ответствующих синонимических конструкций имеют различные механизмы развития вторичных значений, однако явления транспозиции в сфере каждой из этих частей речи стирают четкость противопоставлений, задаваемых первичной семантикой грамем, обеспечивают большую гибкость взаимозамены прилагательных и существительных.

Вместе с тем индивидуальный контекст нередко создает условия для употребления лишь одного из конкурирующих средств, а употребление второго при этом вносит совершенные иные смысловые оттенки, ср.: *Выяснилось также, что действительно существуют такие понятия, как **мужское** и **женское счастье** (СМИ)* – замена относительных прилагательных на субстантивы *счастье мужчин(-ы) и женщин(-ы)* смещает акцент с понимания счастья как особой категории для каждой из этих родовых групп к рассмотрению их совместного счастья.

Таким образом, выбор языкового средства для выражения семантики принадлежности (относительности) предопределяется системой как первичных, так и вторичных значений лексико-грамматических категорий, а также рядом морфофонематических и структурных ограничений, задаваемых контекстом.

Библиографические ссылки

1. Николаева Т. М. От звука к тексту. М. : Языки русской культуры, 2000.
2. Материалы к корпусной грамматике русского языка. Вып. III. Части речи и лексико-грамматические классы / отв. ред. В. А. Плунгян, Н. М. Стойнова. СПб. : Нестор-История, 2018.
3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М. : Высшая школа, 1972.
4. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 27.08.2021).

5. Красильникова Е. В. Имя существительное в русской разговорной речи: функциональный аспект. М. : Наука, 1990.

6. Ляшевская О. Н. Семантика русского числа. М. : Языки славянской культуры, 2004.

О СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОТЕНЦИАЛЕ АБСТРАКТНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СПОРТ»

Ду Цзюань

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, 40026730@qq.com*

В докладе представлены результаты исследования словообразовательного потенциала абстрактных имен существительных, относящихся к тематическому полю «Спорт». Описаны типы словообразовательных гнезд, формируемых данными лексемами (двусловные, цепочечные, веерные, древовидные), выявлены структурно-семантические особенности парадигматических и синтагматических связей производных лексем внутри интересующих нас словообразовательных гнезд, установлены стандартные (прогнозируемые и регулярные) наборы производных.

Ключевые слова: тематическое поле; словообразовательный потенциал; словообразовательное гнездо; словообразовательное значение; производное слово.

Современная лингвистика обладает богатым арсеналом данных, позволяющих определить и описать словообразовательный потенциал и словообразовательную активность не только существующих в языковой системе лексико-грамматических разрядов слов, но и лексем, входящих в различные тематические поля.

Цель нашего доклада – выявить особенности словообразовательного потенциала абстрактных имен существительных, входящих, по данным «Русского семантического словаря» [1], в тематическое поле «Спорт».

Для достижения данной цели нами было проанализировано 86 производных имен существительных, у которых абстрактное значение, связанное со спортивной тематикой, является первичным.

В ходе проведенного исследования было установлено, что словообразовательный потенциал лексем из тематического поля «Спорт» отражается в следующих типах словообразовательных гнезд (далее – СГ):

а) **двусловные СГ** (состоят из одной словообразовательной пары – 26 СГ); б) **цепочечные СГ** (состоят из одной (полинарной) словообразовательной цепочки (СЦ) – 4 СГ); **веерные СГ** (состоят из одной словообразовательной парадигмы (СП) – 13 СГ); г) **древовидные СГ** (имеют разветвленную структуру и состоят из нескольких СЦ и СП – 43 СГ).

Двусловные СГ с вершинами – именами существительными, относящимися к тематическому полю «Спорт», обладают минимальным словообразовательным потенциалом. Фактически здесь можно говорить только о зарождении комплексной единицы: лексема, как правило заимствованная, делает первый шаг и дает первое производное. В результате появляются либо относительные прилагательные (*гамбитный, круизный, покерный, ломберный, пушбольный, пинг-понговый*), либо субстантивные лексемы со значением лица (*бобслеист, дзюдоист, дербист, самбист*). В единичных случаях развитие словообразовательного потенциала лексемы осуществляется в направлении сложных субстантивных лексем (*сет* → *сет-бол*), деминутивов (*пикник* → *пикнич-ок*), глаголов (*шах* → *шах-ова-ть*), адвербиальных лексем (*дуплет* → *дуплет-ом*).

Цепочечные СГ интересующих нас имен существительных выстраиваются практически по одной модели: исходное слово – наименование лица мужского пола – наименование лица женского пола (*басс* → *басс-ист* → *бассист-ка*). Нарушает данную модель только лексема *спринт*, от которой последовательно образуются *спринтер* и *спринтерский*.

Веерные СГ отмечены нами у лексем, одна часть которых находится на периферии тематического поля «Спорт» (*фестиваль, бильярд, бостон, пасьянс, преферанс, карамболь, фараон*), а другая – входит в его центральную зону (*матч, бадминтон, тайм, цейтнот, марафон*).

Словообразовательный потенциал всех указанных выше лексем реализуется на парадигматической оси, количество производных на первой ступени деривации колеблется от 2 до 4 (*матч*). Веерные СГ с двумя производными чаще всего объединяют субстантивные и атрибутивные лексемы. Первые представляют собой либо названия лиц (*бадминтонист, марафонец*), либо деминутивы (*пасьянсик, рюшка*), либо названия места/атрибутов игры (*бильярдная, карамболина* – ‘желтый шар в бильярде’); реже (нами отмечен только один случай –

бостон) двухкомпонентное СГ состоит из параллельно образованных атрибутивных лексем – *бостонный* и *бостоновый*. Две лексемы (*преферанс* и *фестиваль*) дают по три производных слова, причем в структуре СГ с вершиной *преферанс* субстантивный блок представлен и лексемой – наименованием лица (*преферансист*), и деминутивом (*преферансик*). Словообразовательный же потенциал лексемы *фестиваль* реализуется в направлении прогнозируемой атрибутивной лексемы *фестивальный* и сложных наименований, позволяющих дифференцировать различные типы фестивалей (*кинофестиваль*, *радиофестиваль*). И наконец, только от одной лексемы (*матч*) образуется четырехкомпонентное СГ, в структуре которого объединяются 3 субстантивные лексемы с соединительным СЗ (*матч-бол*, *матч-реваниш*, *матч-турнир*) и 1 атрибутивная (*матчевый*).

Древовидные СГ, развертывающиеся сразу в двух измерениях – вертикальном и горизонтальном, отмечены нами у абсолютного большинства интересующих нас абстрактных имен существительных, однако глубина и мощность данных гнезд весьма незначительна. Только 8 лексем (*туризм*, *бокс*, *винт*, *поло*, *куклы*, *кросс*, *пас*, *салют* и *футбол*) имеют набор производных, рассредоточенных на трех ступенях деривации. Словообразовательный потенциал лексемы *туризм* реализуется в области лексической деривации: от производящей (усеченной) основы на первой ступени образуются 2 именные лексемы (*турист* и *авто-туризм*), на второй ступени появляется 6 новых производных, формально и семантически связанных с лексемой *турист* (*турист-к-а*, *ин-турист*, *авто-турист*, *мото-турист*, *турист-ск-ий*, *турист-ическ-ий*), и, наконец, на третьей ступени словообразовательную активность проявляют атрибутивные лексемы *туристский* и *туристический*, от которых образуются сложносокращенные слова *турбаза* (туристская база) и *турпоход* (туристический поход), и именная лексема *интурист*, благодаря которой словообразовательное гнездо пополняется еще одной лексемой – *интурист-ск-ий*. Мощность данного гнезда можно определить, разделив общее количество производных на количество производящих [2, с. 6], она будет равна примерно 2,2. Однако 2 производные лексемы в анализируемом нами словообразовательном гнезде (*интурист* и *интуристский*) семантически соотносятся не с первым, а со вторым значением слова *туризм* (2. ‘Вид путешествий, совершаемых для отдыха и с образовательными целями’, которое выходит за рамки тематического поля «Спорт»).

Мощность СГ лексем *бокс*, *поло* и *кросс* тоже невысока – примерно 2 и 2,7 соответственно. Однако в структуре их гнезд на синтагматической оси образуется по одной трехступенчатой СЦ. В первом случае – *бокс* → *боксер* → *боксерский* → *по-боксерски*, а во втором и третьем – словообразовательную активность проявляют сложносокращенные лексемы *ватерполо* и *велокросс*, от которых последовательно образуются 2 лексемы с мутационным и модификационным словообразовательным значением: *поло* → *ватер-поло* → *ватерпол-ист* → *ватерполист-к-а*; *кросс* → *VELO-кросс* → *велокросс-сист* → *велокроссист-к-а*.

Глубина СГ лексем *винт* ('карточная игра, сочетающая в себе некоторые правила виста и преферанса, с участием двух партнеров, играющих одной колодой в 52 карты'), *пас* ('в командных играх с мячом, шайбой: передача мяча или шайбы партнеру'), *куклы* ('детская игра с игрушечными человеческими фигурками'), *салют* и *футбол* обусловлена наличием на первой ступени глагольных блоков. Это создает условия для словообразовательной модификации и транспозиции глагольного действия, в результате в структуре СГ появляются трехступенчатые словообразовательные цепочки: *винт* → *провинт-и-ть* → *провинч-ива-ть* → *провинчивать-ся*; *винт* → *про-винт-и-ть* → *провинч-ива-ть* → *провинчива[ниџ-э]*; *пас* → *пас-ова-ть* → *распасовать* → *распасов-к-а*; *куклы* → *о-кукл-и-ть-ся* → *о-кукли-ва-ть-ся* → *окуклива-[ниџ-э]*; *салют* → *салют-ова-ть* → *салют-[ациџ-а]* → *салютаци-онн-ый*; *футбол* → *футбол-и-ть* → *от-футболи-ть* → *от-футболи-ва-ть*. СГ с вершинами *пас* и *футбол* интересны еще тем, что в них, на наш взгляд, есть реальные условия для расширения их по горизонтали. Так, одна из цепочек в СГ с вершиной *пас* может быть продолжена потенциально возможным отглагольным существительным: *пас* → *пасовать* → *отпасовать* → (*отпасовка*). А в СГ с вершиной *футбол* при коммуникативной необходимости может появиться отглагольное существительное *отфутболивание*, в этом случае глубина гнезда увеличится до 4-х ступеней. Подобное моделирование СГ вполне уместно, поскольку, как считает Т. Х. Каде, при измерении словообразовательных возможностей того или иного элемента системы следует учитывать и существующие, и потенциальные единицы [4, с. 14–15].

Все остальные (35) древовидные СГ непроеизводных лексем из тематического поля «Спорт» ограничиваются двумя степенями deriva-

ции, количество производных на которых колеблется от 15 до 3. Особый интерес среди них вызывает СГ лексемы *спорт*. В нем сосредоточено 13 производных лексем: 2 – на первой ступени (*спортсмен*, *спортивный*), 11 – на второй (*спортсмен-к-а*, *спортсмен-ство*, *спортсмен-ск-ий*, *спортсмен-разрядник* – от *спортсмен* и *спортив-к-и*, *не-спортивный*, *по-спортивн-ому*, *спортивно-тренировочный*, *спорт-группа*, *спорт-зал*, *спорт-инвентарь* – от атрибутивной лексемы *спортивный*). Словообразовательная мощность данного гнезда – примерно 3,7. И это неудивительно. Лексема *спорт* является ключевой в исследуемом нами тематическом поле, в структуре ее СГ только три лексемы выступают в качестве производящих (*спорт*, *спортсмен*, *спортивный*, причем основное количество производных дает атрибутивная лексема) и семантика всех производных ориентирована на основное (прямое) значение корневой морфемы.

Самое большое количество производных лексем (15) отмечено нами в СГ с вершиной *парад*. Данное слово находится на периферии тематического поля «Спорт», оно активно используется и в других сферах человеческой деятельности, поэтому только часть производных в гнезде семантически ориентирована на первое значение лексемы *парад* ('торжественное прохождение войск (кораблей, самолетов), а также спортсменов') – *парадный*, *парадно*, *парадность*, *по-парадному*, *парадомания*, *марш-парад*, *парадировать* ('идти, ехать парадным шагом'), *парадирование*, *парадировка*. Что же касается других производных, то *вахт-парад*, *плац-парад* и *плац-парадный* связаны с военными парадами, лексема *парад-алле* относится к области циркового искусства, а субстантиваты *парадное* и *парадная*, формально и непосредственно образованные от слов *парад*, *парадный*, на семантическом уровне тоже выходят за пределы тематического поля «Спорт», поскольку их семантика ('главный вход в здание, а также лестничные марши и площадки на этажах и между этажами') ассоциативно связана со вторым значением слова *парад* – 'празднество, праздничное убранство', 'торжественность, пышность'.

От 11 до 8 производных входит в СГ лексем *рекорд* (11), *старт* (11), *экскурсия* (10), *штопор* ('фигура высшего пилотажа – падение самолета по винтовой линии с одновременным вращением') (8). Словообразовательный потенциал лексемы *рекорд* реализуется исключительно в области именного и адвербиального словообразования, в гнезде представлены производные с мутационным (*рекордист*, *ре-*

кордсмен, рекордизм, рекордный), модификационным (*рекордистка, рекордсменка*) и транспозиционным (*рекордно*) словообразовательным значением. Глубина СГ лексем *штопор, старт, экскурсия* также незначительна, хотя в структуре данных гнезд присутствуют глаголы (*штопорить, стартовать, экскурсировать*), однако производных они либо не дают (*стартовать, экскурсировать*), либо не проявляют активности в отглагольном видовом словообразовании.

Самая многочисленная группа лексем, производные которых организуются в древовидные двуступенчатые СГ, – это названия различных спортивных игр (*баскетбол, волейбол, гандбол, теннис, хоккей*... – всего 12 наименований). В тематическом поле «Спорт» они занимают центральную позицию, но мощность их СГ колеблется от 1,5 до 2,5, причем все они дают стандартный набор производных: 2 существительных с мутационным и модификационным значением (*хоккей* → *хокке-ист* → *хоккеист-к-а*) плюс относительное прилагательное (*хоккейный*). Иногда количество производных в гнезде увеличивается до 4 или 5 лексем за счет сокращенных наименований, относящихся к области стилистической модификации (*баскетбол* → *баскет*), глаголов или наречий с нулевым словообразовательным потенциалом (*бокс* → *боксировать*), словообразовательных синонимов (*слалом* → *слалом-ист* и *слалом-щик*).

В некоторых случаях словообразовательный потенциал слов-наименований игр реализуется нестандартно. Так, лексема *крокет* ('спортивная игра, в которой участники деревянными молоточками стремятся прогнать деревянные шары через проволочные воротца, расставленные на земле в определенном порядке') на первой ступени дает атрибутивные (*крокет* → *крокет-н-ый*) и глагольные производные, в результате увеличивается глубина СГ, поскольку на второй ступени осуществляется транспозиция глагольного действия в предметную сферу – *крокет* → *крок-ировать* → *крокирова-[ниж-э]*; *крокет* → *крок-ировать* → *крокиров-к-а*.

Среди двуступенчатых СГ лексем-наименований игр обращают на себя внимание СГ с вершинами *теннис, шашки* и *шахматы* (их мощность равна 2,5). В структуре данных гнезд присутствует стандартный (регулярный и прогнозируемый) набор производных (*теннис* → *теннис-ист* → *теннисист-к-а*; *шашки* → *шаш-ист* → *шашист-к-а*; *шахматы* → *шахмат-ист* → *шахматист-к-а*; *теннис* → *теннис-н-ый*; *шашки* → *шашеч-н-ый*; *шахматы* → *шахмат-н-ый*), но мощность

данных гнезд увеличивается на парадигматической оси за счет производных имен существительных, словообразовательные форманты которых имеют либо мутационное (*тенниска*, *шашечница*, *шахматка*, *шахматница*), либо соединительное (*лаун-теннис*) словообразовательное значение, причем некоторые из них на семантическом уровне имеют ослабленные (периферийные) связи с производящим словом. Ср., например, *шахматница* ‘футляр для хранения шахмат, являющийся одновременно и шахматной доскою’ и *шахматка* ‘то, что имеет узор в виде клеток на шахматной доске (удобная форма учета продаж квартир, свободных номеров в отеле и т. д.)’; *тенниска* ‘легкая верхняя рубашка с короткими рукавами, является повседневной и спортивной одеждой (для игры не только в теннис, но и в гольф)’).

Итак, в ходе исследования мы установили, что непроизводные имена существительные, относящиеся к тематическому полю «Спорт», чаще всего реализуют свой словообразовательный потенциал на уровне древовидных СГ, наполняемость которых колеблется от 15 до 3 производных лексем, располагающихся на 3-х ступенях деривации. Основное количество производных лексем сосредоточено на первых двух ступенях деривации, заполняются которые лексемами с мутационным или модификационным словообразовательным значением. Первые появляются в результате коммуникативной потребности в опосредованных атрибутивных характеристиках и наименованиях лиц – производителей или участников действия, вторые – при варьировании способа представления глагольного действия и образовании существительных со значением ‘женскости’. Область синтаксической деривации заполняется на второй или третьей ступени деривации субстантивными и адвербиальными лексемами.

В большей части СГ с вершинным абстрактным существительным наблюдается идентичность способов образования слов, реализация тождественных словообразовательных значений. В некоторых случаях не все производные, фиксируемые в СГ, оказываются ориентированными на первое (спортивное) значение вершины гнезда, что в определенной степени снижает словообразовательный потенциал компонентов гнезда.

Библиографические ссылки

1. Русский семантический словарь : толковый слов., систематизир. по кл. слов и значений : [в 6 т.] / Рос. акад. наук, Отд-ние лит. и яз., Ин-т рус. яз. ; под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. М. : Азбуковник, 2002–2007. Т. 3 : Имена су-

ществительные с абстрактным значением: Бытие. Материя, пространство, время. Связи, отношения, зависимости. Духовный мир. Состояние природы, человека. Общество : 30 000 слов и фразеол. выражений / авт.-сост.: М. В. Ляпон [и др.] ; ред. А. С. Белоусова. 2003.

2. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка : в 2 т. М. : Русский язык, 1985.

3. Суханова И. Ю. Словообразовательные гнезда с вершиной-иноязычным словом: на материале русской лексики рубежа XX–XXI вв. : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Ин-т филол. образования Самар. гос. пед. ун-та. Самара, 2005.

4. Каде Т. Х. Словообразовательный потенциал суффиксальных типов русских существительных : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Кубан. гос. ун-т. Краснодар, 1993.

СИНТАКСИС КИТАЙСКИХ И РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С АТРИБУТИВНОЙ СВЯЗЬЮ

Жэнь Сюе

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, 2533206821@qq.com*

Статья посвящена сравнительно-сопоставительному рассмотрению фразеологизмов с атрибутивной связью на синтактико-семантическом уровне для выявления и объяснения особенностей их употребления в китайской и русской речи.

Ключевые слова: фразеологизм; атрибутивная связь; синтаксис; семантика.

Язык служит проводником в культуру народа, а фразеологизмы в свою очередь отражают специфику восприятия окружающего мира и по праву могут считаться культурной ценностью. Данные лексические единицы отличаются лаконичной формой, устойчивой структурой и богатыми выразительными возможностями.

Китайские лингвисты достаточно рано начали заниматься исследованием фразеологизмов. В 1915 г. в толковом словаре китайского языка «Цяюань» было впервые дано определение фразеологизмам (китайским чэньюям), что положило начало теоретическим исследованиям чэньюев в китайской лингвистике. В XX в. начали появляться исследования в области китайских фразеологизмов таких ученых, как Ши Ши, Ма Гуофань, У Чжанькунь, Ван Цинь и других.

Чэньюй – это устойчивое фразеологическое словосочетание (чаще четырехсловное), построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщенно-переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения [1, с. 14].

Исследования в области фразеологизмов русского языка начались в XIX в., и к XX в. были достигнуты определенные результаты в данных исследованиях. В 50-е гг. XX в. В. В. Виноградов приступил к всестороннему изучению системы и структуры фразеологизмов, что стало стимулом к выделению фразеологии в отдельный самостоятельный раздел науки. В 60-е гг. XX в. появилась группа лингвистов, главным образом специализирующихся на исследовании фразеологизмов, например В. Н. Телия, Н. М. Шанский, В. П. Жуков, А. И. Молотков и др. Был проведен детальный анализ структуры русских фразеологизмов и их синтаксической функции, а также издан ряд работ по данной тематике.

Понятие чэньюя, или фразеологического оборота, определяется как «воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т. е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [4, с. 22].

«Атрибут (от лат. attribuo – придаю, наделяю) – необходимое существование, неотъемлемое свойство объекта. В философии атрибутом материи является движение, в грамматике – определение» [3, с. 2]. По сути, значение атрибута в русском и китайском языках одинаково. Атрибут главным образом используется для ограничения значения, обобщения и обозначения характеристик предмета, формы, цвета и других его особенностей; определяет и характеризует местоимения и имена существительные, а также выступает в качестве связующего элемента.

Китайский и русский языки принадлежат к разным языковым семьям, что влечет к значительным различиям между ними. В частности, есть некоторые особенности в способах выражения определения. Русский язык обладает такой характеристикой, как словоизменение, поэтому определение может связываться с определяемым словом с помощью согласования (согласованное определение), управления и примыкания (несогласованное определение). В китайском языке отсутствует морфология, если под морфологией понимать именно словоиз-

менение [2, с. 20], поэтому в определении тоже не наблюдается морфологических изменений.

Фразеологизмы в предложении эквивалентны знаменательным словам, поэтому независимо от их структуры они могут выступать в качестве того или иного члена предложения: подлежащего, сказуемого, дополнения, определения, обстоятельства.

Для нашего исследования из «Словаря общеупотребительных чэньюев» было отобрано 189 китайских устойчивых сочетаний, содержащих определения, а из «Современного двуязычного словаря часто используемых русских и китайских идиом» – 34 русских фразеологизма. Далее при помощи национальных корпусов китайского и русского языков была проанализирована частотность использования сочетаний, определена синтаксическая роль и произведена оценка частотности их использования, на основании чего были получены следующие данные (см. таблицу):

Частотность использования китайских и русских фразеологизмов

Члены предложения	в китайских фразеологизмах	в русских фразеологизмах
подлежащее	24,34 %	67,86 %
сказуемое	63,49 %	10,71 %
дополнение	48,15 %	17,86 %
определение	69,31 %	–
обстоятельство	38,62 %	25 %
предложение	4,23 %	25 %

Исходя из результатов можно сделать следующие выводы.

1. Русские фразеологизмы с атрибутивной связью могут выполнять роль подлежащего, обстоятельства, дополнения, сказуемого, выступать в качестве самостоятельного предложения, но не могут употребляться как определение. В свою очередь, в китайском языке они могут как играть роль подлежащего, дополнения, сказуемого, обстоятельства, выступать в качестве самостоятельного предложения, так и выполнять функцию определения.

2. Китайские фразеологизмы с атрибутивной связью в большинстве своем играют роль сказуемого, в русском языке – подлежащего.

3. Структура детерминативов в китайских чэньюях разнообразна. Например, если имя прилагательное обозначим А, а имя существительное – В, то упрощенная структурная схема выглядит следующим образом: ААВВ и АВАВ. Структурная схема в русских фразеологизмах представлена единственной простой формулой А+В.

На основании проведенного анализа особенностей двух языков было выявлено следующее.

1. В русском языке во фразеологизмах, где атрибутивная связь определяет существительное, семантика всей конструкции приобретает субстантивные характеристики, поэтому не может выступать в качестве дополнения.

2. Для чэньюев китайского языка характерно наличие большого количества частей речи, использующихся в несвойственных им функциях. Китайский язык является изолирующим языком, грамматические явления выражаются не посредством морфологических преобразований и изменений, а посредством отдельных служебных слов и строгого порядка слов в предложении, части речи выполняют несвойственные для них функции. Например, слово, обозначающее характеристику предмета или явления, может обозначать сам предмет или явление, поэтому в зависимости от места в предложении чэньюй будет выполнять различную синтаксическую функцию.

Общеизвестно, что китайские и русские фразеологизмы являются важной составляющей всех языков, отражают сущность национальной культуры, тем самым обогащая ее. Изучение фразеологизмов и устойчивых сочетаний помогает более глубоко изучить традиции, историю и культуру народов мира. Анализ синтаксиса фразеологизмов с атрибутивной связью позволит более детально изучить правила их употребления, чаще использовать в повседневной жизни и учебе, а также лучше понимать различия в языках. В то же время, когда взаимодействие между странами расширяется, изучение и исследование языковых различий играют важную роль в экономическом и культурном взаимодействии.

Библиографические ссылки

1. Войцехович И. В. Практическая фразеология современного китайского языка : учебник. М. : АСТ ; Восток – Запад, 2007.
2. Гордей А. Н. Принципы исчисления семантики предметных областей. Минск : Белорусский государственный университет, 1998.
3. Овчинникова А. Н. Маркер атрибутивности 的 (DE) в китайском языке [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/50209> (дата обращения: 07.10.2021).
4. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка : учеб. пособие для вузов по спец. «Русский язык и литература». СПб. : Специальная Литература, 1996.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ДИСКУРСА В ПОСОЛЬСКИХ РЕЧАХ ИВАНА III И АЛЕКСАНДРА ЯГЕЛЛОНЧИКА

О. В. Зуева

Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, zujeva.volha@gmail.com

Обосновывается полидискурсивная природа посольских речей как жанра дипломатической коммуникации конца XV – начала XVI вв. Описывается взаимодействие разных языков и разных деловых стандартов в посольских речах правителей Великого княжества Литовского и Великого княжества Московского; выявляются формулы, общие для посольских речей и средневекового эпистолярного жанра; показывается несовпадение параметров «адресант/транслятор информации» и «адресат/бенефактив»; фиксируется проникновение в официальную коммуникацию лексических средств, характерных для частного межличностного общения.

Ключевые слова: дискурс; посольская речь; Великое княжество Московское; Великое княжество Литовское; текст; коммуникация.

Тексты посольских речей XV–XVI вв. представляют интерес для изучения в аспектах лингвостилистики, жанроведения, теории коммуникации, так как эти памятники фиксируют взаимодействие разных дискурсов (термин употребляется в его классическом значении «любые формы речевого взаимодействия между людьми»). Изданный в 1846 г. первый том «Актов, относящихся к истории Западной Руси» [1] содержит посольские речи, отражающие отношения между правителями двух государств – Великого княжества Литовского и Великого княжества Московского. Этот материал имеет большую важность для исторической русистики в Беларуси; он, в частности, актуализирует вопрос, считать ли стандарт деловой письменности, обслуживавший потребности делопроизводства и дипломатии в двух государствах в конце XV – начале XVI вв., достоянием разных языковых систем или разных идиомов одного языка (см. об этой проблеме: [2]; мы считаем, что в посольских речах отражены две разные языковые системы).

Посольские речи относятся к жанрам дипломатической коммуникации. К посольским речам примыкают *памяти* послам, то есть указы правителя, и *статейные списки*, содержащие донесения послов и описания церемониала. Посольские речи как вид источника включают в себя, собственно, сам текст, озвучиваемый послами, а также – далеко

не всегда – этикетное обрамление этого текста. Какую классификацию дискурсов мы ни выбираем (официальный и неофициальный, институциональный и межличностный; описание дискурсов через способ осуществления коммуникации и др.), мы всякий раз приходим к понимаю полидискурсивной природы посольских речей, выявление особенностей которой является целью данного доклада.

Полидискурсивность выделяет посольские речи на фоне деловых памятников других жанров. Она обусловлена тем, что любая посольская речь – это «текст в тексте»; это вторичный текст, в котором представлены несколько голосов. Посольские речи фиксируют весьма пространственные устные диалоги, имеющие разную модальность и интенцию (прения, убеждения, заверения, упреки и др.). Адресант, как правило, не совпадает с лицом, озвучивающим этот текст, а адресат – с тем, кто текст непосредственно воспринимает. Это отражается в языковом употреблении.

Обратимся к материалам посольства московского великого князя Иоанна Васильевича к литовскому великому князю Александру и ответного посольства (1494–1495 гг.) [1, с. 147–148]. Первая речь имеет следующий заголовок: *Посольство отъ Великого князя Московского Ивана Васильевича къ великому князю Александру Литовскому; а се говорил Третьякъ Долматовъ*. У текста обычная для посольской речи композиция (отсутствие приветствия и прощания; повторение формулы, связывающей текст и вводящей прямую речь, «кто – кому – велеть говорити»). Приводим текст с сокращением:

Иоаннъ, Божьею милостью государь всея Руси и великий князь, тобѣ великому государю Александру велѣтъ говорити: Прислалъ еси къ намъ гонца своего Яна Кгедройтева, съ своимъ листомъ, а въ листу своемъ пишешъ къ намъ: пришла дей къ тобѣ вѣсть, што Мендли-Кгерей царь Перекопский тягнетъ со всею своею силою къ украинамъ вашимъ великого княжества Литовского и хочетъ шкоды чинити; и намъ бы, по нашему съ тобою докончанью, тобѣ, брату своему, помочь учинити.

Иоаннъ, Божьею милостью государь всея Руси и великий князь, велѣтъ тобѣ говорити: Ино мы къ Мендли-Кгерю царю, на сей веснѣ, съ своими людьми и съ его людьми приказали, што... <...>

А пойдетъ на тебе Мендли-Кгерей царь, и мы, какъ на томъ тобѣ брату своему молвили и какъ межѣ насъ въ докончаньѣ написано, на томъ стоимъ и хотимъ тобѣ помочь учинити.

Иоаннъ, Божьею милостью государь всея Руси и великий князь, велѣлъ тобѣ говорити: И мы здѣсь воспрашивали твоего гонца Яна: Мендли-Кгерей царь Перекопскій съ Перекопа вышелъ ли, и къ которымъ твоимъ украинамъ идетъ? <...>

Иоаннъ, Божьею милостью государь всея Руси и великий князь, велѣлъ тобѣ говорити: И ты бы къ намъ отказалъ: Мендли-Кгерей царь съ Перекопи вышелъ ли, и къ которымъ украинамъ твоимъ идетъ, и въ которые дни чае его прихода? шобы еси, братъ нашъ, про то вѣдомо учинилъ, какъ тобѣ намъ помочь учинити.

Посол передает слова государя от первого лица и обращается не к другому послу, но прямо к Александру: *И мы здѣсь воспрашивали твоего гонца Яна; И ты бы къ намъ отказалъ* и др. При пересказе послания Александра употребляется частица *дей*, что традиционно для старорусской деловой речи: *а въ листу своемъ пишешъ къ намъ: пришла дей къ тобѣ вѣсть*. Не располагая текстом этого послания, можем предположить, что выражение *шкоды чинити* извлечено из него. Слово *шкода*, древнее славянское заимствование из германских языков, часто используется в посольских речах Александра (см.: [2, с. 134, 162, 174]), однако для высказываний от лица Ивана III оно не характерно. Это слово, собственно, и закрепилось в старорусском языке в результате контактов с Великим княжеством Литовским и Польской короной.

Ответная речь Александра, значительно меньшая по объему и также лишенная «этикетной рамки», озаглавлена так: *Отказъ послу великого князя Ивана Васильевича Третьяку Долматову*. Приводим ее с сокращением.

Што братъ и тестъ нашъ, великий князь Иванъ Васильевичъ, всказалъ до насъ, што есмо посылали до него зъ нашимъ листомъ дворянина нашего Яна Кгедройтя, о цари Мендли-Кгерей Перекопскомъ, што дошли были насъ слухи, ижъ онъ тягнетъ со всеми силами своими къ нашимъ украинамъ великого князства Литовского... ино братъ и тестъ нашъ, великий князь, черезъ тебе къ намъ всказалъ: на чомъ съ нами мовилъ и какъ межи нами въ докончаньи написано, въ томъ стоитъ и хочетъ намъ противъ тому поганьству помочь вчини-ти. <...>

...Ино мы брату и тѣстю нашему, великому князю, за то дякуемъ, ижъ намъ докончанье держитъ, и на чомъ съ нами мовилъ, въ томъ стоитъ <...>

А што братъ нашъ всказалъ къ намъ, абыхмо ему дали въдати о цари Мендли-Кгерей: вжо ль вышолъ будетъ съ Перекопа? ино, тыми разы, наши украинники къ намъ отписали, штожъ царъ Мендли-Кгерей къ Днѣпру еще не пришолъ; а потомъ которыи слухи къ намъ о намъ дойдутъ, и мы брата и тѣстя нашего нашимъ посломъ обошлемъ.

Посол Александра также говорит «от первого лица», однако при этом обращается к послу, а не к Ивану III: *братъ и тѣсть нашъ, великій князь, черезъ тебе къ намъ всказалъ*. Московский государь оказывается не адресатом сообщения, а бенефактивом, то есть лицом, в чьих интересах осуществляется действие, в том числе коммуникативное (отметим, что обращение «напрямую» к великому князю тоже широко представлено в посольских речах Александра, то есть выбор адресата/бенефактива не связан с какой-либо дипломатической традицией).

При пересказе слов русского посла в речи посла великого князя Литовского происходят лексико-фонетические замены. Если в речах Третьяка Долматова употреблена форма *молвили*, то в ответе посла Александра – *мовили*. Именно форма *мовити* частотна в посольских речах и наказах великого князя Литовского. Такое употребление мы рассматриваем как пример взаимодействия дискурсов: пересказ чужого текста осуществляется с незначительным «перекодированием» его под систему родного языка одного из коммуникантов. Таким же образом глагол *учинити* трансформируется в глагол *вчинити* при пересказе речи московского посла – т. е. используются омолексы.

Ответ Александра незначительный по объему, поэтому в нем нет соединяющего фрагменты текста повтора, как в речах Ивана III. В других посольских речах Александра такой повтор также представлен: <Господаръ нашъ> Александръ, Божьею милостью великій князь <Литовскій> всказалъ (единичные случаи – *вельгъ тобѣ говорити*, как в текстах посольских речей московского государя). Обратим внимание на номинацию правителя – *господаръ*. Александр в своих посольских называется *господаръ* или *господарь*, а Иван III в своих посольских речах – *государь* (эти названия используются наряду с титулом *великий князь*, который, естественно, применим к обоим). Рассмотрим примеры из записи посольства Александра Ягеллончика Ивану III, состоявшегося до сентября 1493 г. Московские послы называли *государем* и Ивана III, и Александра: *Што еси намъ говорилъ*

отъ Яна бискупа Луцкого и от Миколая Радивиловича..., што государь вашъ Александръ хочетъ слати до нашего государя своихъ великихъ пословъ на то, чтобы далъ Богъ, межи государей... и намъ на своемъ государь довѣдаться того [1, с. 133]. Послы Александра, если речь шла в одном контексте об обоих правителях, употребляли слово *государи*, например: *Што первѣй всказывали до тебе, абыхмо на обѣ сторонѣ похотѣли добра межи государи нашими, и вы бы тамъ, а мы здѣсь ...* (многоточие в издании – О. З.), *как бы межи тыми великими государи была любовь и докончанье и всякая добрая згода [там же].* Если же речь идет об одном и о другом правителе по отдельности, то послы Александра употребляли разные номинации: *А притомъ всказалъ еси, ижъбы въ тыхъ дѣлѣхъ великіи послы отъ нашего господаря были посланы къ вашему государю: ино мы здѣсь тое дѣло принесли до господаря нашего, и господарь нашъ великій князь Александръ хочетъ слати своихъ пословъ въ тыхъ дѣлѣхъ до вашего государя... [там же].* Представители Александра последовательно употребляли разные слова и для обозначения послов двух княжеств, например: *...и ты бы на тые дѣла слалъ своихъ бояръ, а мы своихъ пановъ тамъ сошлемъ [1, с. 139].*

Выступления послов, по сути, являлись устным эквивалентом деловой переписки. В посольских речах обнаруживаются элементы эпистолярного дискурса. В проанализированном корпусе это явление наблюдается только в посольских речах Александра, причем обращенных не к послам московского государя, а к послам других правителей, и такие примеры немногочисленны. Начало посольской речи королю Яну Ольбрахту (1492, 23 сентября) [2, с. 122]:

Наяснеѣший Яне Олбрахте, королю Польскій! Братъ вашею милости Александръ, зъ Божье ласки великій князь Литовскій, Рускій, Жомойтскій и иныхъ, панъ нашъ намилостившій, казалъ вашей милости поклониться и пріязнь братскую повѣдить, и казалъ вашу милость поздоровить на томъ столцы коруны Польскою...; а здоровье щастное и размноженье всего доброго вашею милости и звиязство надъ непріятелю вашею милости радъ былъ завжды слышать и видѣть, яко брата своего старшого и намилѣйшого. А далей казалъ вашей милости брату своему повѣдити, ижъ то есть вашей милости памятно...

В приведенном фрагменте представлен эпистолярный зачин, обычный для писем восточных славян (варьируется стиль, но смысло-

вые блоки неизменны). Такой зачин широко представлен в старорусской переписке, и мы предполагаем, что подобная «этикетная рамка» была хорошо известна и послам московского государя. При этом протокол обращения к польскому послу и языковые особенности текста отличаются от тех, которые свойственны посольским речам, адресованных Ивану III (здесь: обращение на *вы*; инфинитивы на *-ть* и др.).

Еще один пример – зачин посольской речи от Александра к хану Шихъ-Ахмату (1500, ноябрь) [1, с. 212]:

Отъ великого князя Александра поклонъ.

Што еси, братъ нашъ, присылалъ къ намъ своихъ пословъ, князя Обдулу, а князя Акчару, а Кулука богатыря, нашего здоровья отвъдывая, а свое намъ повъдая: ино мы, хвала Богу, на тотъ часъ въ добромъ здоровью, а твое здоровье брата нашего слышавши радовалися есмо.

В посольских речах взаимодействуют частный и официальный дискурс, так как участниками переговоров нередко выступают лица, находящиеся в родстве. Так, король Ян Ольбрахт был братом Александра, а дочь Ивана III Елена была выдана за Александра замуж. Отсюда использование средств интимизации общения, эмоционально-экспрессивных конструкций, нарушающих ровность стиля дипломатической речи. Приведем фрагмент посольской речи Ивана III его дочери (1496, 19 мая) [1, с. 161]:

Отець твой, госпоже, велѣлъ тебѣ говорити.

Сказывалъ ми Борисъ Кутузовъ..., что еси говорила съ ними, что князь великій да и панове думаютъ <...>

...Ино, дочи, слыхалъ я, каковое было настроеніе в Литовской земли, коли было государей много; а и въ нашей земли, слыхала еси, каково было настроеніе при моемъ отцѣ... надѣюся, слыхала еси, а иное и сама помнишь. И только Жигимонтъ будетъ в Литовской земли, ино вашему которому добру быти? И язъ приказываю то къ тебѣ, того дѣля, что еси дѣтя наше, и что ся не по тому ваше дѣло начнетъ дѣлати, и мнѣ того жаль... (концовка текста – призыв-оптатив, прощание, как и приветствие, отсутствует: и ты бы говорила съ нимъ отъ себя, а не моею речью; да и ко мнѣ бы еси о всемъ отказала, каково ваше дѣло).

При этом частной тематики в посольских речах, разумеется, нет.

В проанализированных источниках выявлены следующие формы взаимодействия разных видов дискурса.

1. Пространный пересказ чужого текста – посольских речей другой стороны, приводящий к воспроизведению чужого делового стандарта. При этом языковые средства текста-источника в новом тексте могут заменяться омологами, а специальные номинации типа *панове/бояре, господарь/государь* сохраняются.

2. Несовпадение параметров «адресант/транслятор информации» и «адресат/бенефактив», связанное с самой ситуацией дипломатической коммуникации. Прямая речь при передаче послами слов князей в посольских речах значительно преобладает над косвенной.

3. Нередкое «вкрапление» частной тональности в официальное общение. Сфера «частное – официальное» в средневековой коммуникации требует изучения; предварительные наблюдения (в том числе над эпистолярными текстами) обнаруживают актуализацию нескольких социальных ролей участников регламентированной коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Акты, относящиеся к истории Западной России, собранные и изданные Археографической комиссией: [в 5 т.]. Т. 1. 1340–1506. СПб. : Тип. II Отд-ния Собств. Е. и. вел. Канцелярии, 1846.

2. Циммерлинг А. В. Контакты и конфликты в языке посольских книг Ивана III // Язык в глобальном контексте: языковые контакты и языковые конфликты в современном мире : сб. науч. тр. М. : ИНИОН РАН, 2021. С. 81–102.

МОТИВИРУЮЩЕЕ СУЖДЕНИЕ КАК СПОСОБ ЭКСПЛИКАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ СЛОВА

А. И. Ковалева

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, kowalowa_anna@mail.ru*

Доклад посвящен вопросу о способах экспликации внутренней формы слова, релевантных для ее сопоставительного изучения на материале русских и белорусских переводных соответствий. Морфемная и словообразовательная структура слова, а также мотивирующее слово и мотивирующее суждение подвергаются сравнению с точки зрения того, представляют ли они собой базу, достаточную для отражения проявлений различия внутренних форм переводных соответствий. Отдельное внимание уделяется способам построения мотивирующих суждений и возможности их сопоставления.

Ключевые слова: внутренняя форма слова; мотивирующее суждение; морфемная структура слова; словообразовательная структура слова; мотиватор.

Внутренняя форма слова (далее – ВФ) – лингвистический феномен, который получает различные трактовки и используется в филологических работах различных направлений. Однако, какая бы дефиниция ВФ ни была избрана в качестве отправной точки исследования, любые толкования ВФ подчеркивают то ее свойство, которое становится причиной ее выделения как особого лингвистического явления, а именно способность быть выразителем национально специфического взгляда на объект номинации, закрепленным в структуре слова. В связи с этим обращение к ВФ оказывается особенно продуктивным в сопоставительных работах, направленных на выявление того, как поразному языки описывают свойства одного и того же денотата.

Поскольку ВФ при любом ее толковании – это указание на основание номинации, ВФ открывает тот объект действительности, через связь с которым получил название данный. Следовательно, ВФ – это семантика, но множество трактовок феномена ВФ оставляет открытым вопрос о том, семантика чего: морфем, словообразовательной структуры слова или иных единиц. Ниже остановимся на описании некоторых интерпретаций ВФ и соответствующих им подходах к ее экспликации с целью определения того из них, который позволяет наиболее адекватно провести сопоставительный анализ ВФ переводных соответствий русского и белорусского языков и узнать причины несовпадения их ВФ.

Одно из возможных толкований ВФ – это семантика составляющих слово морфем. При таком подходе к ВФ проблемы поиска способа ее экспликации нет. Однако ориентация на морфемную структуру как материальный носитель ВФ, особенно в случае с дериватами не первой ступени словообразования, не позволяет увидеть причины номинации. Для примера рассмотрим бел. *падиклянак* ‘падстаўка з ручкай (звычайна металічная), у якую ўстаўляюць шклянку’. Этот предмет находится основной своей частью под стаканом – бел. *шклянкай*, именно таким образом вскрывается основа номинации. Если пойти по пути отождествления ВФ с семантикой морфемной структуры слова, то, помимо аффиксальных морфем, в слове *падиклянак* необходимо будет выделить и корень *шкл-* ‘цвёрды празрысты матэрыял, які атрымліваецца шляхам плаўлення і спецыяльнай хімічнай апрацоўкі кварцавага пяску з дабаўленнем некаторых іншых рэчываў’. Морфемный анализ, обнаживший значение словообразовательных морфем,

уводит исследование в сторону от осознания причины номинации, акцентируя внимание на стекле, которое, несмотря на то что послужило исходным материалом для создания стакана, не имеет отношения к подстаканнику.

Иная интерпретация ВФ – это отождествление ее со словообразовательной структурой слова: ВФ связывается не с семантикой всех составляющих слово морфем, а исключительно с семантикой материально представленного в слове форманта, а также мотивирующей основы. Такая трактовка ВФ оставляет открытым вопрос об интерпретации ВФ семантических дериватов, для анализа которых понятия форманта и мотивирующей основы неприменимы. Что же касается структурных дериватов, то при условии рассмотрения ВФ как семантики элементов, участвующих в процессе словообразования, ее эксплицируют через указание на семантику мотивирующего слова и свободную интерпретацию форманта (*малин-ник* – ВФ *заросли малины*).

Данная трактовка ВФ и соответствующий ей способ ее экспликации также не полностью отвечают задачам выявления оснований номинации, поскольку при таком подходе к ВФ в процесс сопоставления втягивается не только наименование объекта, через связь с которым был осознан данный при его наименовании, но и семантика аффикса. Следовательно, при такой интерпретации ВФ различие в семантике формантов двух слов может заслонить единство основ номинации и привести исследование к результатам, которые подчеркнут не различия между языками в осмыслении объекта номинации, а несовпадение в репертуаре средств, выбранных носителями языка для ее создания. Например, рус. *конный* и бел. *коннік* ‘всадник’, бесспорно, имеют одну и ту же основу номинации, так как в структуре обоих слов присутствует указание на то, что данный человек имеет отношение к лошади. Однако в силу того что способы образования сопоставляемых слов неодинаковы, отождествление ВФ со словообразовательной структурой потребовало бы признания данных единиц словами с различной ВФ. Если детализировать значение форманта белорусского соответствия, то ВФ бел. *коннік* можно эксплицировать как *человек, едущий верхом на коне*. При таком толковании ВФ подобная экспликация ВФ рус. *конный* невозможна, так как в качестве формального показателя создания конверсива выступает лишь смена парадигмы мотивирующего слова, которой не может быть приписано значение, подобное значению аффикса.

Альтернативой отождествлению ВФ с семантикой составляющих слово морфем или форманта и мотивирующей основы служит трактовка ВФ как семантики мотивирующего слова. Данная интерпретация ВФ позволяет эксплицировать ее разными способами, прежде всего через мотивирующее слово. В таком случае для того, чтобы убедиться в несовпадении ВФ переводных соответствий, достаточно проанализировать семантику мотивирующих их слов. Если она совпадает, то ВФ слов одинакова (рус. *гребец* и его ВФ *грести* – бел. *вясляр* и его ВФ *веславаць*), если нет – различается (рус. *загон* ‘огороженный участок для содержания животных’ и его ВФ *загнать* – бел. *загарадзь* и его ВФ *загарадзіць*). Трактовка ВФ как семантики мотивирующего слова представляется оптимальной, если в задачи исследования входит выявление основ номинации, однако анализ лексического материала русского и белорусского языков вскрывает ряд противоречий между общей основой номинации в словах сопоставляемых языков и различным способом ее представления. Такого рода противоречия наблюдаются в следующих ситуациях.

1. При анализе лексических лакун. Переводные соответствия, один из членов которых является цельнооформленной номинацией, а другой – раздельнооформленной, неоднородны по признаку того, одинаковы ли основа их наименования. Наряду с парами вроде бел. *зносак* – рус. *маленькое куриное яйцо*, в которых подчеркиваются разные свойства именуемого объекта, встречаются и такие соответствия, как бел. *гарбузік* – рус. *семечко тыквы*. Последний случай демонстрирует, что в структуре и цельнооформленной, и раздельнооформленной номинации «записаны» одни и те же характеристики объекта, различие между ними состоит лишь в способе их фиксации: раздельнооформленная номинация более точно и подробно передает информацию о свойствах денотата. При этом если полагать, что для сопоставления ВФ двух дериватов достаточно выявить их мотивирующие и сравнить их между собой, то придется констатировать различие ВФ у переводных соответствий вроде бел. *гарбузік* – рус. *семечко тыквы*, так как у цельнооформленной номинации одно мотивирующее (*гарбуз*), а в качестве ВФ раздельнооформленной выступает значение ее элементов (слов *семечко* и *тыква*).

2. При анализе пар переводных соответствий, одно из которых является сложным словом, а другое – простым, причем семантика одного из мотиваторов сложного слова идентична семантике мотиватора

простого слова. Например, бел. *але́йня* и рус. *маслозавод* содержат в своей структуре указание на то, что данный завод производит масло, однако, как и в случае с цельнооформленной и раздельнооформленной номинацией, в силу того что у компонентов сопоставляемой пары единиц разное число мотиваторов (*але́йня* ← *але́й*, *маслозавод* ← *масло*, *завод*), при условии экспликации ВФ через мотивирующее слово бел. *але́йня* и рус. *маслозавод* должны быть рассмотрены как единицы с разной ВФ.

Таким образом, при анализе пар, один из членов которых является раздельнооформленной номинацией или сложным словом, а другой – простым, наблюдается противоречие: семантика мотиваторов двух сопоставляемых единиц не совпадает, а основания номинаций, знания об объекте номинации, вложенные в его наименование, совпадают. Поскольку без разрешения такого рода противоречия полноценное сопоставление ВФ переводных соответствий невозможно, полагаем, что отождествление ВФ с семантикой мотивирующего слова требует поиска иного способа ее экспликации, который бы адекватно отражал основания номинации и разрешал вышеуказанные противоречия.

В качестве такого способа экспликации ВФ может выступить мотивирующее суждение. Термин введен Е. С. Кубряковой для описания процессов словообразования на синтаксической основе. Суть данного подхода к номинации заключается в представлении о том, что «названию предмета или другого явления действительности предшествует вынесение суждения о нем, основанного на приписывании ему определенных признаков и свойств» [1, с. 36]. Понятие мотивирующего суждения может успешно применяться для экспликации ВФ, поскольку оно средствами языка описывает предполагаемую ситуацию, в которой в процессе номинации находился объект, и обязательно включает в свой состав мотивирующее слово: благодаря формальному следу в структуре деривата мотивирующее его слово доступно для выявления и именно вокруг него строится мотивирующее суждение.

Поскольку форма деривата дает указание лишь на один фрагмент мотивирующего суждения, актуальность приобретает вопрос об остальных составляющих данной структуры. Смысловой основой мотивирующего суждения являются экстралингвистические знания о денотате, название которого исследуется с точки зрения его ВФ. Знакомства с лексическим значением слова в ряде случаев оказывается недостаточным для того, чтобы выявить ВФ слова и построить верное

мотивирующее суждение. Например, бел. *немаўля* получило в ТСБМ толкование ‘малое дзіця’, в котором не содержится указания на то обстоятельство, что ребенок в этом возрасте не умеет говорить. Однако это свойство характерно для денотата и без его учета восстановить мотивирующее суждение невозможно.

Структура мотивирующего суждения также требует внимания. Е. С. Кубрякова описала ее как сочетание подлежащего со сказуемым, при необходимости дополненное второстепенными членами предложения [1, с. 168]. В настоящее время в литературе не предложена более детализированная единообразная формула мотивирующего суждения. Это, на наш взгляд, связано с тем, что мотиваторы разных дериватов выступают в качестве разных членов предложения, а сами дериваты относятся к разным частям речи и характеризуются различными типами мотивированности, и потому единый способ организации мотивирующего суждения вряд ли возможен. Однако это не приводит к субъективизму при сопоставлении ВФ и выявлению причин их несовпадения в сопоставляемых языках. Как замечает М. Н. Янценецкая, «производное слово должно соотноситься не с тем или иным конкретным предложением или синтаксическим оборотом, а с глубинной пропозицией» [2, с. 9]. Таким образом, полагаем, что в целях объяснения причин различия ВФ переводных соответствий языков сопоставления достаточно выстроить вокруг сопоставляемых ВФ такие мотивирующие суждения, которые организованы как полные предложения и включают в свой состав столько таких второстепенных членов, сколько необходимо для объяснения предполагаемой ситуации наименования. Например, для построения мотивирующего суждения вокруг бел. *лузан* ‘арэх, які сам вылушчыўся’ не требуется включение в его структуру второстепенных членов: *Арэх лузаецца* ‘выпадае з шкарлупіння, з цвёрдай абалонкі’ (такі арэх называецца лузан). ВФ иных единиц требует расширения границ мотивирующего суждения. Для бел. *вужавінне* ‘скура змяі, скінутая ў час лінькі’ нельзя построить мотивирующее суждение, не включив в него дополнение, так как последнее эксплицирует в составе суждения то явление, ВФ наименования которого подлежит изучению: *Змяя скідае скуру* (гэтая скура называецца вужавіннем).

Поскольку при анализе ВФ сопоставлять следует смысл мотивирующих суждений, а не их грамматическое и лексическое наполнение, характер лексических единиц, избранных в качестве вербализаторов

описываемой мотивирующим суждением ситуации, непринципиален. Например, в каком бы виде ни было представлено мотивирующее суждение рус. *мышеловка* (*Ловушка ловит мышей*, или *Приспособление ловит мышей*, или *Устройство ловит мышей*), все перечисленные высказывания вскрывают одну и ту же основу номинации. Чтобы убедиться в тождественности основ номинации при анализе ВФ переводных соответствий, необходимо построить вокруг исследуемых ВФ такие мотивирующие суждения, которые включали бы ВФ обоих слов. Например, для рус. *маслозавод* – бел. *алейня* есть возможность составить единое мотивирующее суждение: *На заводе производят масло – На заводзе вырабляюць алей*. Таким образом, обращение к мотивирующему суждению позволило эксплицировать общее для белорусского и русского слов основание номинации и заметить, что различие в количестве единиц, втянутых в процесс словообразования в качестве мотивирующих слов, не является показателем различий в восприятии объекта номинации носителями сопоставляемых языков в процессе ее создания. То же актуально и для случаев лексических лакун. Для тех же слов, ВФ которых демонстрируют качественные различия во ВФ, невозможно построить общее мотивирующее суждение, в котором сопоставляемые ВФ занимали бы позиции разных членов предложения. Например, ВФ слов рус. *древесница* (мотивирующее суждение *Лягушка живет преимущественно на деревьях*) – бел. *квакша* (мотивирующее суждение *Лягушка гучна квакае*) нельзя включить в общее мотивирующее суждение, так как громкое квакание никак не влияет на расселение лягушек и наоборот.

Таким образом, полагаем, что оптимальным способом экспликации ВФ слова с целью их дальнейшего сопоставления является мотивирующее суждение. Данная структура выстраивается с учетом семантики мотиватора, применима к анализу как семантических, так и структурных дериватов и позволяет сопоставить основания номинации, а не структурные характеристики ВФ.

Библиографические ссылки

1. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М : Наука, 1981.
2. Янценецкая М. Н. Пропозициональный аспект словообразования // Актуальные проблемы региональной лингвистики и истории Сибири. Кемерово, 1992. С. 4–33.

**СЛОВА КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ
СО ЗНАЧЕНИЕМ ДОСТАТОЧНОСТИ, ПРЕКРАЩЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ И
ИХ СООТВЕТСТВИЯ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»)**

А. О. Перзашкевич

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, hanna.perzashkevich@gmail.com*

Объектом исследования являются слова категории состояния (СКС) со значением достаточности, прекращения действия в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина», предметом – способы переводов данных СКС на французский язык. При определении и классификации СКС мы опираемся на теорию В. В. Виноградова. В статье определено, с помощью каких лексических и морфологических средств французского языка переводятся данные СКС (в традиционной грамматике французского языка СКС в отдельную часть речи не выделяются). Выведена статистика употребления слов категории состояния в тексте романа «Анна Каренина», высчитан процент употребления среди них конструкций, содержащих слова категории состояния со значением состояния природы.

Ключевые слова: слова категории состояния; грамматическая трансформация; наречия; личные глаголы; субъект-носитель состояния; безличные конструкции.

В тексте романа Л. Н. Толстого нами было обнаружено 9 предложений, содержащих 13 СКС, что в процентном соотношении составляет примерно 0,7 % от общего числа конструкций, содержащих СКС, (9/1222) и примерно 0,9 % от общего числа СКС (13/1519). Отметим, что, несмотря на малочисленность данной группы СКС, в тексте она играет важную роль и является одним из элементов, оформляющих категорию состояния в целом. Актуальная группа СКС, согласно нашим исследованиям, представлена исключительно словом *довольно*. Отметим, что в «Большом толковом словаре русского языка» приводится несколько значений указанного слова, одно в качестве СКС *довольно* выступает лишь в следующем значении: «Хватит, больше не нужно, пора прекратить (обычно в значении просьбы или приказа-ния)» [1].

При исследовании рассматриваемого СКС во французском тексте нам удалось выделить следующие способы перевода.

1. Перевод через *безличные конструкции*. В данном случае представлено три их типа. Грамматическое ядро первого типа представлено местоимением *se* (указывает на ситуацию, описываемую в контексте), фундаментальным глаголом *être*, присоединяющим наречие *assez* со значением степени достаточности (*Ну, довольно, довольно!* – говорила Лизавета Петровна, но Кити не отпускала его [3, т. 9, с. 331]. / *C'est assez, dit la sage-femme au bout d'un instant. Mais Kitty ne voulut pas lâcher son fils...* [5, с. 967]; *Да вот возьми на расходы, – сказал он, подавая десять рублей из бумажника. – Довольно будет?* [3, т. 8, с. 21] / *Tiens, voici pour la dépense, dit Oblonski en tirant de son portefeuille un billet de dix roubles. Est-ce assez?* [5, с. 37]).

Второй тип – образование *il suffit*, состоящее из формального подлежащего и глагола со значением достаточности (*И довольно было этих слов, чтобы то не враждебное, но холодное отношение друг к другу, которого Левин так хотел избежать, опять установилось между братьями* [3, т. 9, с. 428]. / *Il suffit de ces mots banals pour que se rétablît sur-le-champ entre les deux frères cette froideur presque hostile que Levine aurait tant voulu voir se dissiper* [5, с. 1069]). Смысловое подлежащее входит в состав предложения, занимая позицию прямого дополнения, что предполагает мыслить его как реципиента определенного состояния.

Третий тип безличных конструкций представлен выражением *il me reste*, указывающим на результат восприятия состояния субъектом, в сочетании с наречием *assez* которое обозначает не само состояние, а некоторую меру его восприятия *il me reste assez de* + *N* ср. *il me reste peu* / *beaucoup de* + *N*. Это значит, что слово «довольно», сочетающееся в себе значения состояния и достаточности в русском тексте, при переводе распадается на два сегмента (*А что физической энергии во мне довольно, чтобы врубиться в каре и смять или лечь, – это я знаю* [3, т. 9, с. 402] / *Il me reste encore assez d'énergie pour enfoncer un carré ou me faire tuer sur une place...* [5, с. 1042]).

2. Перевод через *наречия*. В таком случае наречие может выражать призыв к прекращению какого-либо действия (*Довольно, довольно!* – вскрикнула она, тщетно стараясь придать строгое выражение своему лицу, в которое он жадно всматривался [3, т. 8, с. 125]. / *Assez, assez!* s'écria-t-elle, en cherchant vainement à donner à son visage, qu'il dévorait des yeux, une expression de sévérité [5, с. 164–165]; *Ну и довольно, довольно об этом говорить, – сказал он, вставая с места*

[3, т. 8, с. 50]. / *Mais assez sur ce sujet, ajouta-t-il en se levant* [5, с. 73]) или меру достаточности (*Довольно ли, не довольно, видно, обойтись надо*, – сказал Мамвей, захлопывая дверку и отступая на крыльцо [3, т. 8, с. 21]. / *Assez ou pas assez, il faudra bien qu'on s'arrange, répliqua Mathieu en fermant la portière* [5, с. 37]). Отметим, что пример, в котором выражена мера достаточности, представляет собой ответ на вопрос, содержащий безличную конструкцию *c'est assez*, то есть подобное предложение с позиции, принятой в русском языкознании, можно рассматривать как контекстуально неполное: наречие степени достаточности воспринимается как часть конструкции, что следует из контекста. Однако носители французского языка идентифицируют такое наречие как самостоятельный предикативный центр.

3. Перевод через *личные глаголы*. В данном случае наблюдается совпадение формального и смыслового субъекта, который мыслится как непосредственный носитель определенного состояния, выраженного глаголом со значением достаточности (*Довольно одного уезда, а Свияжский уже, очевидно, оппозиция*, – сказал он всем, кроме Левина, понятные слова [3, т. 9, с. 253]. / *Un seul district suffit, déclara-t-il; celui de Svajski qui appartient trop ouvertement à l'opposition* [5, с. 886]).

4. *Грамматическая трансформация* может наблюдаться при передаче размышлений о необходимости прекращения действия (... она как будто спрашивала только: нужно ли еще петь, или *довольно?* [3, т. 8, с. 260] / ... elle avait l'air simplement de demander: *Faut-il encore chanter, ou non?* [5, с. 325]).

Итак, при анализе способов перевода на французский язык СКС со значением достаточности можно сделать следующие заключения.

1. Выбор определенного типа безличной конструкции зависит от понимания семантического субъекта и его связи с состоянием. Если особой значимостью обладает ситуация, при которой реализуется понятие достаточности, то выбирается модель *c'est assez*, в которой формальное подлежащее *se* является указующим на контекстную ситуацию. Если субъект мыслится как реципиент состояния, то используется конструкция *il suffit*, при которой смысловое подлежащее занимает позицию прямого дополнения. Если подразумевается субъект, пребывание которого в определенном состоянии в некоторой мере ограничено, то синкретичное по значению русское СКС при переводе распадается на два сегмента, один из которых передает значение состояния, а другой – значение достаточности.

2. Возможности французского языка позволяют делать предикативным центром предложения наречия, если выражается явный призыв к прекращению определенного действия, а также в том случае, если из контекста возможно восстановление полной безличной конструкции *c'est assez*.

3. Если особой значимостью для переводчика обладает не само состояние, а субъект его носитель, то возможен перевод через личный глагол, имеющий значение достаточности.

4. Понимание возможности альтернативы прекращения пребывания в определенном состоянии вынуждает переводчика к полной замене предикативного ядра предложения, следствием чего является полная грамматическая трансформация.

5. В целом перевод данной семантической категории СКС зависит от того, как переводчик воспринимает семантический субъект, устанавливает его связь с состоянием и какую роль отводит ситуации, в которой и возникает данное состояние.

Библиографические ссылки

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Спб. : Норинт, 1998. // Грамота.ру. Справочно-информационный портал [Электронный ресурс] – URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE&all=x>. (дата обращения: 19.10.2021).
2. Виноградов В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове // Slovari.ru. Грамматика [Электронный ресурс] – URL: <http://slovari.ru/default.aspx?s=0&p=5310&a0=14#s001> (дата обращения: 19.10.2021).
3. Толстой Л. Н. Анна Каренина // Собрание сочинений : в 20 т. Т. 8–9. М. : Художественная литература, 1963.
4. Achard A.-M., Besson J.-J., Caron C. Grammaire et expressin : 6e. – Paris : Ha-chette Livre, 1994.
5. Tolstoï Léon. Anna Karénine / Léon Tolstoï; traduction et notes d'Henri Mongault. Paris : Gallimard, 1992–2018.

КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА

ГОСТЬ У РУССКИХ И ИНЫХ СЛАВЯН: СВОЕОБРАЗИЕ ВОСПРИЯТИЯ ЧЕРЕЗ ЛЕКСИЧЕСКОЕ АССОЦИИРОВАНИЕ

А. М. Калюта

*Белорусский государственный университет,
ул. Карла Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, akalyuta1@yandex.ru*

Проанализирована ассоциативная составляющая концепта *гость* и представлений о гостеприимстве в русском, белорусском, украинском и болгарском языках, выявлено универсальное и специфическое в лексическом ассоциировании как отражении традиций славянских культур и скрытых личностных ощущений; установлено, что в лексическом ассоциировании происходит актуализация разных форм отношения нации к гостям и гостеприимству (выявлено 60 % позитивных и 40 % негативных реакций).

Ключевые слова: славянские языки; психолингвистика; словарь ассоциативных норм; концепт *гость*.

Национальная культура гостеприимства чаще становится предметом культурологического исследования.

Психологические и поведенческие стереотипы, присущие каждой нации, часто сопровождаются речевыми формами, позволяющими выделить определенные тематические лексические группы, в которых концентрируются различные национально-культурные особенности. Система ценностей каждой нации, каждой культуры складывалась исторически. Иногда элементы и даже целые тематические лексические группы разных культур пересекаются, совпадают. Но даже близость родственных языков и перекрещивающееся развитие их культур не исключают проявления на фоне культурных универсалий уникальных свойств в каждой из них. В этом плане сравнение ассоциативных полей слов разных языков является одним из эффективных способов выяснения универсального и специфического, того, что объединяет и различает культуры и языки.

Концепт *гость* является одним из базовых в каждой культуре [1; 2], формируется он обычно в течение многих веков, поэтому современное представление о госте имеет в основании глубокий диахронический пласт знаний и представлений о нем и о гостеприимстве в целом. Совпадая в общих чертах, этот концепт в каждой культуре обнаруживает особенности, наличие которых обусловлено историческими традициями гостеприимства и национальным менталитетом, складывающимся из многих составляющих: этикета, воспитания, образования, религии, экономики, благосостояния и др. – т. е. всего того, что в итоге составляет картину мира.

Концепт *гость* может иметь разные формы воплощения (картина, образ, система действий, материальная культура), но наиболее доступный способ для его познания предоставляет язык. Именно в языке накапливается разнообразная информация, в том числе отраженная и закреплённая в ассоциациях, связывающих понятие о госте с многочисленными представлениями о гостеприимстве и о чувствах, возникающих при приеме или ожидании гостей. Кто же такой гость в представлении славян? Мы проверили словарные дефиниции четырех славянских языков: русского, белорусского, болгарского и украинского.

Словарь Ожегова-Шведовой сообщает, что гость – ‘тот, кто навещает кого-нибудь с целью повидаться, побеседовать, вместе провести время’, а также ‘тот, кто появился неожиданно’ [3, с. 131]. Болгарский словарь определяет гостя как человека, который ‘...дошъл в една къща да навести и да почете домакините’ и ‘...дошъл в един град или страна от друго място’ [4, с. 113]. Белорусский словарь указывает, что гость – ‘чалавек, запрошаны сваімі блізкімі ці знаёмымі на якую-н. урачыстасць, частаванне’ или ‘чалавек, які наведзе каго-н. выпадкам або з пэўнай мэтай’ [5, с. 71–72]. В украинском словаре гость – ‘хто приходить, приїздить відвідати кого-небудь удома. || Особа, запрошена на весілля, вечірку і т. ін.’ или ‘особа, запрошена або допущена на збори, засідання, з’їзд т. ін. [6].

На фоне общих и частично совпадающих сем (*навестить* для всех четырех языков, *быть приглашенным* для белорусского и украинского, *приехать в другое место* для болгарского и украинского, *прийти неожиданно* для русского и белорусского) в словарных дефинициях обнаруживаются некоторые расхождения, подтверждающие существование определенных различий в восприятии гостя и представлениях о гостеприимстве среди славян. Так, русские целью прихода

в гости считают желание *повидаться, побеседовать и вместе провести время*; гость у болгар своим посещением желает *уважить хозяев*; белорусы говорят о *торжестве*, ради которого приглашается гость, и *угощении*, сопровождающем его приход; в украинском словаре поводом для приглашения называются *свадьба, вечеринка*, а также *собрание, заседание, съезд*.

Если уж находятся различия на уровне академических и виртуальных изданий, то можно предположить, сколько своеобразного можно обнаружить в лексическом ассоциировании рядовых носителей языка! С этой целью мы провели анализ ассоциативных полей слов-стимулов *гость / гост / гость / гість* соответствующих четырех языков по «Славянскому ассоциативному словарю» 2004 г. [7]. Анализ ассоциативных полей позволил выделить 6 групп ассоциаций, в которых обнаруживается отношение к гостям и проявляются традиции гостеприимства. Охарактеризуем каждую из групп.

Группа *Формы и атрибуты гостеприимства* наиболее значительной по разнообразию и количеству реакций оказалась в белорусском (20 реакций с суммой частот 47) и болгарском (17 – 38) языках. В белорусском отметим реакции *стол* 17, *застолле* 5, *пачастунак* 4, *багаты стол* 2, *вечарына* 2 и *п'янка* 2. В болгарском – *маса* 8, *вечеря* 7, *веселба* 4, *трапеза* 3, *тост* 2, *угощение* 2, *цвете* 2. Наметившаяся в этих языках тенденция к унификации ассоциирования подкрепляется данными в русском и украинском языках. В русском находим *стол* 4, *пьянка* 4, *застолье* 2, а в украинском – *стіл* 9, *застілля* 2. Нет ничего удивительного, что стол и связанное с ним угощение являются доминантами гостеприимства в традициях славян, ибо истоки этого следует искать в ритуалах, формировавшихся в доисторическую эпоху и подерживавшихся в период Древней Руси [8, с. 577].

Конкретное наполнение ассоциативными составляющими представления о застолье находим в группе *Еда/напитки*. И здесь по сумме частот реакций впереди белорусский язык (14 – 30): *ежа* 10, *чай* 5, *водка* 2, *гарэлка* 2 и *торт* 2 (остальные реакции единичны). В болгарском словаре (11 – 6): *ядене* 3, *пиене* 3 и *алкохол* 2. В украинском (6 – 13): *чай* 5, *торт* 4, а в русском (7 – 12) – *чай* 5, *еда* 2. Исследователи уже отмечали «предметное видение мира, которое отражается в русской лексике гостеприимства, включающей в себя понятия угощения, трапезы, приглашения отведать блюдо или хотя бы выпить чаю...» [9, с. 264]. Это же удивительное единство наблюдается в формах и атрибутах госте-

приимства и связанных с ними представлениях о застолье и в других славянских языках.

В группе *Положительная оценка гостя* больше всего реакций у украинцев (37 – 162): *бажаний* 39, *друг* 13, *приємний* 13, *довгожданний* 10 и т. п. Затем идут белорусы (20 – 124): *сябар* 42, *жаданы* 24, *дарагі* 12, *чаканы* 12 и т. д. Третьи – болгары (21 – 109): *приятел* 59, *добър* 6, *скъп* 6 и русские (17 – 105): *друг* 44, *желанный* 11, *званный* 8 и т. д. Если рассматривать лишь содержательную сторону лидирующих по частоте реакций, то при их в целом списочном совпадении бросается в глаза, что для украинцев гость скорее *желанный*, тогда как для белорусов, русских и болгар он чаще всего *друг*.

В группе реакций *Отрицательная оценка гостя* по сумме частот лидирует русский язык (26 – 171): *нежданный* 67, *незванный* 46, *татарин* 21, *хуже татарина* 6, *враг* 5 и др. На втором месте – белорусский (32 – 140): *нечаканы* 54, *татарын* 26, *нязваны* 17, *вораг* 5 и др. Очевидно, что общий культурный фон предопределил появление ряда одинаковых реакций: *татарын/татарин*, *хуже татарина*, *непрошенный/няпрошаны*. Интересна и реакция *враг/вораг*: издавна восточные славяне рассматривали врага как непрошеного гостя, этим словом обозначали чужака, приезжего (лат. *hostis* ‘чужой, чужеземец, враг’, др.-русск. гость ‘чужестранец, приезжий купец’) [10, с. 447]. В представлении русских гость еще *обжора*, *наглый*, *лишний*, *мразь*, *надоедливый*, *нахал*, *обуза*, *пошлый*, *плохой* и т. п. Схожие негативные оценки дают и белорусы: *абжора*, *балван*, *дармаед*, *дарэмны*, *дурань*, *зануда*, *злой*, *непрыемны* и др. У белорусов также зафиксированы две уникальные зооморфные реакции *саранча* и *баран*, в которых проступает негативная оценка количества съеденного и интеллекта.

У болгар в этой группе (21 – 102) находим: *неканен* (‘непрошенный’) 50, *натрапник* (‘навязчивый человек’) 11, *чужд* 6, *досадник* (‘зануда’) 4, *нахалник* 4 и др. Здесь выделим реакции *натрапник* и *досадник*, так характеризующие гостя за появление против воли хозяина дома и за скуку, которую он навевает своим присутствием. Для болгар гость еще и *авантаджия* (‘шаромыжник’), *мъчител*, *тарикат* (‘плут’) и др.

В украинском словаре (22 – 82): *нежданий* 16, *незваний* 15, *непроханий* 12, *небажаний* 5, *несподіваний* 3, *татарин* 3, *поганий* 2 и др. Здесь негативная оценка гостя по преимуществу вызвана внезапностью прихода, хотя стоит все же различать значения ‘непрошенный’ и

‘неожиданный’: первое имеет явную негативную окраску ‘нежелательный’, второе мягче: ‘нарушающий планы хозяина’. Реакция *та-тарин* стала следствием частично общего среди восточных славян культурного ареала, существующего благодаря распространению русского языка. В болгарском языке такой реакции нет, что свидетельствует о вхождении его в иной культурный ареал.

Группа *Положительная реакция на приход гостя* дополняет представления о гостеприимстве, радушии славян. По сумме частот здесь впереди украинский (31 – 101): *радість* 47, *свято* 12, *подарунок* 11 и др. Далее болгары (39 – 91): *радост* 13, *добре дошъл* (‘добро пожаловать’) 12 и др. Здесь отметим появление нескольких глаголов, демонстрирующих гостеприимство и придающих ему динамику: *посрещам*, *гостувам*, *каня*, *внимавам*, *бъбря* (‘болтать’) и др. В белорусском в этой группе (21 – 74) находим: *радасць* 29, *свята* 18 и др.

В русском словаре (17 – 53): *радость* 24, *праздник* 11, *хорошо* 2, *удовольствие* 2 и др., а также единственная глагольная реакция *угощать*. В целом, налицо заметная схожесть, типичность реакций этой группы для всех четырех языков, что вызвано существующими стереотипами поведения и схожими национально-культурными эталонами восприятия гостя.

В последней группе *Отрицательная реакция на приход гостя* чуть больше реакций оказалось у болгар (11 – 25): *изненада* 13, *досада* 3, *зло*, *изпитание*, *лъжа*, *навлек* и др. У русских таких реакций 15: *вон*, *головная боль*, *навязался*, *надоел*, *как кость* и др. У белорусов их 14: *растраты* 3, *не трэба* 2, *аб’ядае*, *а на халеру* и др. В украинском 14 реакций: *витрати* 2, *в горлі*, *поріг* и др. В реакциях этой группы у всех языков оказалось больше разнообразия и национальной специфики, чем в группе, где приход гостей оценивался положительно. Видимо, такие реакции менее стандартны, чем положительные формы этикетных слов и фраз. По нашим подсчетам, носители четырех исследованных языков выдали 203 положительные реакции с суммой частот 819, тогда как число негативных реакций 150 с суммой частот 542.

Исследователи указывают, что «общим местом этнографических описаний стали констатации в том смысле, что обычаи гостеприимства весьма свойственны такому-то народу» с последующим перечислением «разнообразных вариаций этой добродетели в разных странах» [12]. Однако в лексическом ассоциировании происходит актуализация истинного отношения нации к гостям и гостеприимству: в целом для

четырёх языков только 60 % реакций, оценивающих гостя и выражающих отношение к его приходу, оказались положительными, а 40 % – отрицательными! Если же конкретизировать отдельно по языкам, то цифры показывают, что «гостеприимнее» других украинцы, у которых 73 % положительных реакций и 27 % отрицательных. Вторыми идут болгары, у которых это соотношение составляет 61 % к 39 %. Третьи – белорусы, у них 56 % положительных реакций и 44 % отрицательных. Русские же при всех их традициях гостеприимства дали только 46 % положительных реакций при 54 % негативных, оставшись единственными с отрицательным балансом. Частично это объясняется историческими факторами, вызвавшими появление некоторых пословиц и устойчивых выражений, где гость фактически приравнивается к врагу, чужаку (что соответствует этимологии слова) или нежелательному посетителю: *Незванный гость хуже татарина; Вот тебе бог, а вот тебе порог! Не вовремя гость – пуще злодея* и многие др. [13]. Но частично это объясняется и тем, что на гостя возлагался ряд обязательств, выполнение которых ему вменялось согласно существовавшим традициям. Очевидно, что это случалось не всегда, поэтому гость и предстал в нежелательном контексте, вызывая соответствующее к себе отношение, передававшееся от поколения к поколению в форме традиций и пословиц.

Библиографические ссылки

1. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
2. Гарипова Г. Р. Концепт «Гостеприимство» в русском и английском языках (на материале фразеологизмов) : автореферат дисс. канд. филол. наук, Уфа, 2010.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1998.
4. Български тълковен речник / Андрейчин Л. [и др.]. Второ издание. София, 1963.
5. Тлумачальны слоўнік беларускай мовы. Том 2 / пад рэд. К. Атраховіча. Мінск, 1978.
6. URL: <https://1550.slovaronline.com/>
7. Славянский ассоциативный словарь / Уфимцева Н. В. [и др.]. М., 2004.
8. Платонов О. А. Святая Русь. Большая энциклопедия русского народа. Русский образ жизни. М.: Институт русской цивилизации, 2007.
9. Чирич И. В., Штукарева Е. Б. Лексика гостеприимства в русской языковой картине мира. Modern Studies of Social Issues 2019, Volume 11, Number 5. С. 255–267.
10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Том 1. М., 1964.

11. Смирнова Л. А. Национально-культурная специфика реализации концепта 'гостеприимство' в русской пословичной картине мира // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2011 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2011. С. 48–51. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/conf/phil/archive/24/733/> (дата обращения: 06.09.2021).

12. Русаков В. М. Гость как культурно-исторический феномен [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gost-kak-kulturno-istoricheskiy-fenomen>

13. URL: <https://allposlovicy.ru/gostepriimstvo>.

ЛИНГВОСЕМИОТИКА ЛИЧНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Л. А. Козловская

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, Kazlovouskaja@bsu.by*

На основе описания лингвосемиотических особенностей статусов пользователей социальной сети Фейсбук показана специфика коммуникативного поведения виртуальных коммуникантов. Представлены актуальные данные пользовательской активности в современном интернет-пространстве. Выявлено условное интенциональное разграничение всех пользователей на две группы в зависимости от целевых коммуникативных задач присутствия на данной платформе. Обосновано и на конкретном фактическом материале доказано, что лингвистические способы презентации личного пространства в условиях интернет-коммуникации в значительной степени зависят от языкового опыта и творческого потенциала ее субъектов.

Ключевые слова: интернет-коммуникация; социальные сети; лингвосемиотика; личное пространство.

В настоящее время в мире устойчиво сформировалось специфическое социальное сообщество пользователей социальных интернет-сетей. Функциональная специфика пользовательской активности определяется при этом следующими основными факторами:

- ♦ отсутствием непосредственного слухового и зрительного контакта с собеседником;

- ♦ возможностью сохранения анонимности, при которой интернет-коммуниканты зачастую представляются только своими виртуальными

ми именами. При этом можно легко изменить возраст, пол, социальный статус, надеть любую маску или несколько масок и др. В скобках заметим, что весьма трудно, к счастью, маскируется как в реальных, так и в виртуальных условиях уровень образованности, компетентности и воспитанности;

♦ неограниченностью числа собеседников, которые могут включаться в коммуникативный акт и выходить из него на любом этапе и др.

В основе деятельностной активности пользователей социальных сетей лежат следующие базовые виды мотиваций: деловая, познавательная, мотивация сотрудничества и самореализации, рекреационная, игровая, мотивация самоутверждения и коммуникативная мотивация.

В октябре 2021 г. на шесть часов был заблокирован доступ в социальные сети Фейсбук и Инстаграм, что вызвало громкий негативный резонанс практически во всем мире, в том числе и на уровне глав государств. При этом негативная реакция имела двойственный характер. С одной стороны, крайне возмущенными оказались пользователи сетей, так как они были лишены доступа к привычным страницам. С другой стороны, весьма высокую степень озабоченности в обществе вызвало огромное число людей, зависимых от сиюминутной возможности получить требуемый интернет-контент. При этом с новой силой развернулась уже привычная дискуссия о психической вредоносности и социальной опасности как отдельных сегментов интернет-пространства, так и интернета как явления в целом.

Наиболее активными пользователями белорусского сегмента интернета являются, по данным К. А. Беловой, молодые люди в возрасте от 18 до 35 лет (75,3 %), проживающие в столице (42,5 %) или областном центре (30,6 %), имеющие высшее или незаконченное высшее образование (55,2 %). При этом 87,3 % используют интернет преимущественно для общения в социальных сетях [1]. Пользовательская интернет-активность – величина меняющаяся и требующая постоянного мониторинга. Кроме того, она в значительной степени зависит от социально-возрастных характеристик группы конкретных пользователей.

Активными пользователями социальных сетей является и вузовская молодежь. Нами был проведен блиц-опрос 140 студентов 1 курса филологического факультета БГУ специальностей «Романо-германская филология», «Восточная филология» и «Классическая филология» на предмет их пользовательской интернет-активности. Результа-

ты опроса оказались следующими. Все опрошенные подтвердили регулярность поиска информации в сетевом пространстве. Преимущественный интерес при этом вызывают такие социальные сети, как ВК (128), Инстаграм (118), Тикток (82), Фейсбук (36). Время, проведенное в интернете, варьируется от 1 часа до 10 часов. Чуть больше половины опрошенных проводит там 2–3 часа в сутки (73), на 4–5 часов уходит в интернет-пространство 51 человек, на 6–10 часов – 8 человек, 1–1,5 часа отводят этой «забаве» 5 человек. От 15 до 30 минут тратят на социальные сети только 3 человека.

Другими словами, активное перемещение в виртуальное пространство – это реальность времени, и вопрос о полезности либо вредности явления лежит в плоскости как «здоровья» общества в целом, так и индивидуального уровня потребительских запросов и предпочтений, на которые, безусловно, влияют степень образования и воспитания.

Структура социальных сетей в интернете предполагает регистрацию пользователей и их самопрезентацию. Характер базовых регистрационных данных определяется правилами той или иной социальной сети, самопрезентация (ник, профиль, обложка и др.) – дело творческих способностей пользователя. Регистрируясь в сети, человек получает возможность представить миру свое личное коммуникативное пространство, которое он с разной степенью активности стремится обозначить, в том числе при помощи статусов. Статус в интернете – это короткая емкая фраза, размещаемая пользователями в своей «анкете» в социальной сети. Основным стимулом при этом является стремление обратить на себя внимание как можно большего числа потенциальных коммуникантов – читателей, зрителей и слушателей (в формате видео). Личное пространство, или «личная сфера говорящего» (по Ю. Д. Апресяну), включает собственно говорящего и все, что близко ему физически, морально, интеллектуально и эмоционально. В зависимости от ситуации разные объекты данной сферы могут доминировать, комбинироваться, взаимозаменяться и исключаться [2, с. 645].

Общая стратегическая цель пользователей социальных сетей состоит в привлечении внимания потенциальных коммуникативных партнеров, при этом одним из тактических приемов достижения этой цели служат статусы, размещаемые на личных страницах. С целью изучения лингвистических предпочтений при их (статусов) составлении методом сплошной выборки из социальной сети Фейсбук был

сформирован корпус примеров, состоящий из 530 текстовых единиц. Анализ полученного таким образом языкового материала позволяет в интенциональном плане условно разделить всех пользователей на две группы: пользователи, для которых социальная сеть является платформой для рекламы индивидуальной предпринимательской деятельности; и пользователи, нацеленные на продвижение себя в качестве коммуникативной личности с самыми разными целями, в основном эмоционально-психологического характера. Для количественного соотношения этих двух групп интернет-пользователей требуется специальное исследование, при этом наши данные говорят о преимущественной активности представителей второй группы.

В группе «рекламодателей» обращают на себя внимание страницы пользователей с прямым указанием в статусе вида рекламируемой деятельности и конкретных адресных реквизитов (орфография и пунктуация авторов сохранены):

Художник, даю уроки рисования и живописи, пишу картины.

Неймер по призванию. Создаю уникальные, оригинальные названия для самых разных специфик бизнеса.

Журналист, культурный продюсер. Путешествия, искусство, светский репортаж, культурные проекты.

Управленческий консалтинг, построение высокоэффективных команд.

Текст приведенных примеров отличается четкостью и незамысленностью. Вместе с тем более интересными как в лингвистическом плане, так и в плане манипулятивного воздействия на адресата являются рекламные статусы, содержащие эмоциональный компонент, а значит, дополнительно привлекающие внимание читателя:

Я тут временно дизайнером устроился так что по поводу этого пиши в лс, и да я не кидок.

Я создаю возможности.

Управляю компаниями. Пишу книги. Веду вебинары. Люблю Ивана, детей и кота.

Генеральная фея швейного завода.

Учу думать. Помогу поверить в себя... и в математику.

Тактически более разнообразны и интересны в языковом плане статусы пользователей, ориентированных на самопрезентацию, на привлечение внимания потенциальных коммуникантов (друзей) к своей странице, к себе как социально активной (интересной) личности. Заметим, что общение в социальных сетях – это своего рода игра, мо-

делирование реального общения, и правила игры ее участникам в целом хорошо известны. Очевидно, что любой пользователь может надевать нужную ему «маску» и вести себя в соответствии с ней. И разумеется, при этом никто не рискует выставлять себя в негативном свете, публично демонстрируя свои недостатки. Выделяется группа статусов, в которых привлечение внимания адресата осуществляется путем ироничного описания своих психо-физиологических качеств:

В меру упитана, в меру воспитана.

Красивый, толстый, в меру воспитанный, ну очч. романтический мужчина.

Добрый волосатый йети.

Умею шевелить ушами.

Старый, толстый и ленивый.

Рослый раздолбай с челкой.

По четным я красавица, по не четным умница, а по выходным просто волшебница.

Выбирая языковую единицу, авторы статуса, безусловно, предвосхищают эмоциональную реакцию адресата. Остановка внимания читателя при этом осуществляется благодаря подчеркнутой нетоксичности эмоционального состояния, например:

Живу с удовольствием. Люблю кофе и настоящих людей.

Геданістычная гарэза у тумане.

Термоядерная смесь ретроградства и вольнодумства.

Счастлива))).

Я медленно падаю вверх.

хобі? хм... каточкаў ішкадую.

Добрая душа со сложным характером.

В данный момент во всех формах, кроме физической я сижу на луне и болтаю ногами туда-сюда.

Демонстрация образованности, культурологической грамотности, а точнее расхожей эрудиции, – достаточно распространенный прием воздействия на потенциального коммуниканта:

Лед тронулся, господа присяжные заседатели! Командовать парадом буду я!

Я знаю больше, чем могу выразить словами, и то немного, что я могу выразить, не было бы выражено, не знай я большего (В. Набоков).

Красота спасет мир.

Пройдите мимо нас и простите нам наше счастье))) (Ф. М. Достоевский).

Если б меня спросили: как ты вообще относишься к жизни, я бы примерно ответил: нерадиво (В. Ерофеев.)

Княгиня Марья Алексевна.

Нам не дано предугадать, что день грядущий нам готовит...

Крылатые выражения, советы, поучения относительно базовой части бытия и социализации – самый распространенный способ наполнения статусов в Фейсбук, ибо они являются меткой, емкой, вызывающей доверие формой и легко, кстати сказать, обнаруживаются в сетевом пространстве:

Легкая придурковатость делает женщину практически неуязвимой.

У женщины всегда должно быть время на чашечку мечты...

Женщина должна быть счастливой, любимой и красивой. Больше Она ничего никому не должна!!!

Самые главные в жизни вещи – это не вещи...

Не суйте свой нос куда не надо!

Беспечность – самое продуктивное состояние души.

Скорость ни разу никого не убила, внезапная остановка – вот что убивает.

Из всего сказанного очевидно, что пользователи социальных сетей не лишены творческих способностей и желания демонстрировать эти способности на широкую аудиторию. Только единожды встретился пользователь с откровенным признанием: *Друзья и гости моей страницы... Очень прошу вас, не принимать все мои статусы за эпизоды из МОЕЙ жизни... Тырю я эти статусы!!! Т-ЫЫЫ-Р-ЮЮЮ!!!*

В данном докладе, ввиду ограниченности его формата, не затронуты способы представления личного пространства в условиях интернет-коммуникации, связанные с выбором языка статуса, с гендерной и возрастной принадлежностью, уровнем образования и другими социально значимыми характеристиками пользователей. Языковой материал в сегменте социальных сетей, безусловно, заслуживает исследовательского внимания, а составлению текстов статусов можно обучаться и можно обучать.

Библиографические ссылки

1. Белова К. А. Интернет-курс Беларуси в социолингвистическом аспекте : Автореф. дисс. канд. филол. наук. Минск: МГЛУ, 2015.
2. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. Избранные труды в 2 т. Т. 2. М. : Школа «Языки русской культуры». 1995.

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АКЦЕНТИРОВАНИЯ В НАУЧНО-ГУМАНИТАРНОЙ АРГУМЕНТАТИВНОЙ ПРАКТИКЕ

Т. Н. Савчук

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, savtchouktn@bsu.by*

Представлены результаты анализа языковых средств психологического акцентирования, функционирующих в аргументативном (научно-гуманитарном) дискурсе. Произведена типология выявленных средств, установлена их эмоционально-интенсифицирующая роль в научной аргументации, раскрыт механизм воздействия такого рода вербальных приемов, определены условия их эффективности в гуманитарной аргументативной практике. Исследование выполнено на материале обширного корпуса русскоязычных научных статей гуманитарного профиля за 2001–2020 гг.

Ключевые слова: аргументация; психологическое акцентирование; речевое воздействие; научная коммуникация; гуманитарный дискурс.

Для научной аргументации в гуманитарной сфере характерно использование, наряду с рациональным, эмоционального канала убеждающего воздействия. Обосновывая научную идею, исследователь-гуманитарий стремится к тому, чтобы аргументирующее рассуждение/высказывание было для адресата убедительным не только логически, но и психологически. Закономерным следствием такой когнитивной установки выступает включение в аргументативный текст языковых средств, способных эмоционально усилить иллюзию убеждения (на этом основании относящихся к приемам психологического акцентирования). Эти приемы были впервые выделены в рамках конвергентной теории аргументации, релевантной для письменного дискурса гуманитарных наук [1, с. 181–183]. Данное исследование развивает указанную концепцию. Анализ обширного корпуса научных статей, опубликованных в рецензируемых журналах за 2001–2020 гг., позволил систематизировать вербальные средства психологического акцентирования, применяемые в научно-гуманитарной аргументативной практике, и охарактеризовать их с точки зрения дескриптивно-нормативного подхода.

Связывая прагматику психологического акцентирования с эмоциональным усилением аргументативного воздействия, обратим внима-

ние на то, что эмоциональный эффект в данном контексте понимается широко и не сводится к возникновению у реципиента «собственно эмоций» (такая трактовка согласуется с позицией, изложенной в [2, с. 192]). Эмоциональное воздействие предполагает актуализацию многообразных психологических процессов и состояний, включая внимание, память, чувства, настроения и др.

Психологическая реакция, на которую рассчитано аргументативное воздействие, – это чувство уверенности адресата в достоверности (обоснованности) тезиса, защищаемого проponentом. Естественным способом достижения такого перлокутивного эффекта выступает демонстрация аргументатором убежденности в своей правоте (объективным основанием этого процесса служит психологический закон заражения (заразительности)). Именно с этой целью в дискурс вводятся языковые средства, которые эмоционально акцентируют (подчеркивают, выделяют) аргументируемую идею, придают высказыванию экспрессию, создают определенную тональность, настроение и таким образом манифестируют заложенный в сообщении доминантный чувственный посыл.

Систематизация вербальных приемов психологического акцентирования, используемых в письменной гуманитарной научно-аргументативной практике, позволила распределить их по нескольким группам. Объединенные прагматической функцией, выделенные группы языковых единиц по-разному эту функцию реализуют.

1. Выражения со значением очевидности, достоверности факта (знания), передающие категорическую уверенность: *Безусловно; Несомненно; Разумеется; Конечно (же); Естественно (что)...; Очевидно / Ясно / Понятно, что...; С очевидностью обнаруживает (демонстрирует)...; Вряд ли у кого вызывает сомнения...; Не вызывает сомнения тот факт, что...; Факты не оставляют сомнений в том, что...; Стоит ли говорить, что...; Излишне говорить, что...; Бессмысленно отрицать, что...; Примеры... настолько многочисленны, что это уже не требует обоснования* и др. Такого рода вербальные единицы, участвуя в построении аргументирующих рассуждений, трансформируют их модальность: мнение представляется как знание, которое не нуждается в доказательстве. Тактический расчет здесь видится в том, чтобы вывести это «знание» из зоны критического восприятия.

2. Аргументативные вербализаторы, расширенные за счет интенсифицирующих лексем: *достоверно установлено; убедительно пока-*

зывает (демонстрирует, подтверждает); **определенно** можно утверждать, что...; данный факт является **убедительным** свидетельством; можно **смело** отнести к числу...; **однозначно** положительный момент; **безусловно** позитивными являются следующие факторы; основанием для этого является тот **непреложный** факт, что... и под. Лексические приращения в составе стандартных аргументативных маркеров акцентируют высокую степень обоснованности суждения, его доказательной силы. Прагматическая роль подобных выражений становится очевидной, если элиминировать входящие в их состав интенсифицирующие компоненты.

3. Аргументативно сильные глаголы и их производные, функционирующие, как правило, в составе вербальных индикаторов тезиса обоснования: *Приведенные примеры доказывают, что...; В том, что... лишний раз убеждает; Развитие идеи... убеждает в том, что...; Пристальное изучение... убеждает в том, что...* и т. п. Психологическая значимость выбора лексем, оформляющих модальность достоверности типа *доказывать, убеждать*, проявляется на фоне соотносительных прагматически нейтральных вариантов типа *показывать, подтверждать, свидетельствовать*. Максимальный прагматический потенциал заложен в дискурсивных формулах, сочетающих несколько прагматически сильных лексических единиц с аргументативной семантикой: *Последние исследования в данной области **убедительно доказывают, что...**; Практика **убедительно доказала...**; Это фактически **доказано**... и в этом еще раз **убеждает**...* и под.

Воздействующий механизм акцентирующих средств, относящихся к группе 3, имеет психологические основания. Квалификация эпистемического статуса пропозиций как достоверных, условно говоря, освобождает реципиента от необходимости критического их анализа: эта работа уже якобы выполнена аргументатором, и адресату остается лишь принять ее результат не рефлексировав, т. е. поверить. В действительности же воспринимающему субъекту стоит проявлять особую бдительность при оценке качества рассуждений, содержащих подобные языковые маркеры (данное замечание относится также к близким по прагматике вербальным приемам групп 1 и 2).

4. Кванторы общности – слова и выражения, указывающие на полноту количественного признака. Они могут иметь различные грамматические формы (прономинальные, адвербиальные, адъективные): *всякий, каждый, любой, все, всегда, никто, никакие, никогда, ни один*

и всегда участвуют в формировании общих высказываний. Учитывая, что общие суждения, с точки зрения логики, проблематичны (имеют высокую вероятность фальсификации), вполне естественно «прагматическое недоверие» к ним со стороны реципиента [3, с. 241].

5. Слова-интенсивы (слова степени) – показатели максимально высокой интенсивности (степени) проявления атрибутивного свойства/признака: *обязательно, непременно, чрезвычайно, совершенно, абсолютно, непреложно (ый), вездесущий, всепроникающий, катастрофически (ий), беспрецедентно (ый), (принципиально) невозможно, немыслимо* и т. п. Операторы интенсивности и количественной полноты, не будучи тождественными категориями (подробно об этом см. в [3, с. 81–84]), близки функционально.

Языковые единицы из групп 4 и 5 реализуют значение эмоционального усиления аргументации, употребляясь в составе аргументативных маркеров (*со **всей** очевидностью свидетельствует; не вызывает **никаких** сомнений; вне **всякого** сомнения, что; **никто** не станет отрицать; с **полным** основанием можно отнести; **совершенно** очевидно (понятно), что; представляется **совершенно** бесспорным*), либо используются в качестве ресурсных (вспомогательных) средств, акцентирующих точку зрения аргументатора, стимулирующих психологическое воздействие приводимых доводов: *Эти новые дискурсивные единицы – комплексные дискурсивы – находятся «в компетенции» разных сторон мышления, но **непременно** «под зонтиком» эмоционально-критической (**всегда в высшей степени** экспрессивной) направленности мышления* (ВТГУ, с. 72).

6. Активизация вербальных форм отрицания выступает еще одним приемом выражения безапелляционности суждений. Насыщение аргументирующего рассуждения средствами негации (отрицательные частицы, местоимения, наречия), создавая экспрессивный фон общения, стимулирует эмоциональный отклик реципиента: *Выступление национальной сборной Республики Беларусь по хоккею... повергло в шок страну. Оказалось, что у самой главной команды страны **нет ни** лидеров, **ни** патриотизма, **ни** мотивации* (СА, с. 478).

Концентрированное применение акцентирующих средств из групп 4–6 придает высказыванию особую напряженность, динамику и обеспечивает максимальный воздействующий эффект, что иллюстрирует следующий фрагмент характеризующей аргументации: *Право властей на информирование местной общественности о своей дея-*

тельности привело к тому, что страницы местной прессы **до предела** забиваются однотипной официальной информацией, **абсолютно ничего не дающей ни уму, ни сердцу** <...> Это, в сущности, и не газеты, а своего рода клоны. Они **не** отличаются друг от друга **ни** по внешнему виду, **ни** по содержанию. В них **нет ни одного** живого слова, **ни одной** заметки, затрагивающей местные проблемы... (ВМУ2, с. 80).

7. Контактное употребление модальных предикатов, а также семантически близких либо эквивалентных глагольных словоформ в различных временных модусах: *Мы не должны и не можем мириться с таким положением, когда...; Такое обучение может и должно способствовать...; Речь может и должна идти о...; Важно и можно преодолевать; Этой проблемой всегда была, есть и будет...; Здесь ряд номинаций... был открыт, открыт и открытым будет; Никто, кроме психологов, эту работу профессионально не делает и не сделает* и т. п. Подобные речевые конструкции передают категорическую уверенность продуцирующего субъекта аргументации, актуализируя эмоциональный канал восприятия сообщения, формируя его экспрессивные доминанты и таким образом увеличивая степень психологического воздействия.

8. Авторизированные конструкции, включающие различные средства вербального усиления: *Я убежден, что...; Глубоко убеждены, что...; Мы можем с уверенностью констатировать (утверждать), что...; Мы уверены, что совершенно оправданно...; Определенно можно утверждать, что...; Безусловен, по нашему мнению, факт, что...; У нас есть все основания считать (что)...; Думаем, что так было и будет всегда* и др. Эмоционально-интенсифицирующий характер приведенных выражений объясняется тем, что они, транслируя уверенность аргументатора в истинности субъективного знания, непосредственно влияют на чувственную сферу адресата (стимулируют эмоциональные реакции соучастия и доверия). Такой эффект становится особенно заметным при совмещении подобных речевых конструкций в аргументативном тексте: *На наш взгляд, **мы имеем все основания считать** Всемирную паутину самостоятельным видом бизнеса... В настоящий момент **мы можем с уверенностью сказать, что** PR-бизнес всерьез и надолго обосновался в сфере Интернета* (ВМУ1, с. 62).

Рассмотренные средства психологического акцентирования используются в научно-гуманитарном дискурсе в различных вариантах и

комбинациях. Выделенные группы акцентирующих приемов, а также элементы внутри этих групп обладают неодинаковым прагматическим потенциалом. Объединяющая их прагматическая роль в аргументативно-речевой практике – эмоционально усиливать воздействие на реципиента, привлекая внимание к лично значимым компонентам аргументирующего рассуждения. Эта роль реализуется путем повышения экспрессивности высказывания, актуализации чувственных реакций адресата (при естественном ослаблении рационально-логической доминанты сообщения) и опирается на психологические закономерности коммуникации (в первую очередь – механизм заражения, обеспечивающий трансляцию чувства уверенности, убежденности).

Акцентирующие вербальные приемы выступают как неизменный атрибут аргументативной деятельности в сфере гуманитарных наук, отражая характерную для этой области коммуникативной практики тенденцию к индивидуализации. Однако правомерность их применения требует учета нормативных критериев. В данном контексте релевантен следующий принцип аргументирования: «чем больше та степень уверенности, с которой выдвигается та или иная точка зрения, тем более веские доказательства должны быть приведены в ее пользу» [4, с. 192]. В случае отсутствия надежных доводов интенсифицированное аргументативное рассуждение расценивается как способ оказания психологического давления на адресата, навязывания ему (внушения) определенной модели ситуации, т. е. как манипулятивное воздействие (см. об этом в [5]).

Важно отметить, что качественное описание и адекватная оценка используемых в аргументативном дискурсе языковых средств акцентирования предусматривают опору на широкий контекст и ситуацию.

Список сокращений

ВМУ1 – Гринберг Т. Э., Лучкина С. А. Интернет: средство коммуникации публик рилейшнз или новая профессиональная технология? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. 2001. № 6. С. 56–62.

ВМУ2 – Золотых А. Д. Местная пресса мегаполиса: зеркало жизни или служанка власти? // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. 2011. № 5. С. 75–84.

ВТГУ – Котюрова М. П., Баженова Е. А. Частицы-дискурсивы в аспекте критичности мышления журналиста // Вестн. Томск. гос. ун-та. Филология. 2020. № 64. С. 63–75.

СА – Рысюкевич Н. С. Формирование спортивных лидеров: социологические матрицы // Социол. альм. 2013. Вып. 4. С. 477–488.

Библиографические ссылки

1. Савчук Т. Н. Аргументация в русско- и белорусскоязычном научно-гуманитарном дискурсе. Минск : Изд. центр Белорус. гос. ун-та, 2018.
2. Маслова В. А. Параметры экспрессивности текста // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. М. : Наука, 1991. С. 179–204.
3. Киклевич А. К. Язык и логика. Лингвистические проблемы квантификации. München : Verlag Otto Sagner, 1998.
4. Еемеерен Ф. Х. ван., Гроотендорст Р. Аргументация, коммуникация и ошибки : пер. с англ. СПб. : Васильевский остров, 1992.
5. Nettel A. L., Roque G. Persuasive argumentation versus manipulation // Argumentation. 2012. Vol. 26, № 1. P. 55–69.

РЕКОНСТРУКЦИЯ ЯЗЫКА СОВЕТСКОГО ДЕТСТВА В РОМАНЕ А. ИВАНОВА «ПИЩЕБЛОК»

А. В. Сидоренко

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
ул. Могилевская, 37, 220007, г. Минск, Беларусь, a.v.sidorenko@bspu.by*

В работе рассматривается текст романа А. Иванова «Пищеблок», который вызвал живой отклик современного читателя, с точки зрения осуществленной его автором реконструкции языка советского детства 1970–1980-х гг. Текст произведения предельно насыщен лексико-фразеологическими единицами и прецедентными текстами, характеризующими «языковой вкус эпохи», в том числе (и по большей части) именно детский, поскольку главными участниками диалогов являются дети. Основные приметы детского языка описываемого периода на страницах романа: 1) высокая доля слов и устойчивых выражений, относящихся к различным жаргонам (детско-подростковому и криминальному); 2) значительное количество диалогов, построенных по законам фольклорной коммуникации; 3) проникновение в детскую речь словарных единиц «языка Совдепии».

Ключевые слова: советское детство; жаргон; детская речь; детский фольклор.

В романе А. Иванова «Пищеблок» (издан в 2018 г., экранизирован в 2021 г.) воссоздается хорошо узнаваемый зрелым читателем мир позднесоветского детства (основные описываемые события происходят в 1980 году). В центре нашего внимания – создаваемый автором образ языка советского детства, прежде всего в области его лексикона и речевых (во многом фольклорных) жанров. Как именно автор достигает поставленной цели? Какова созданная им речевая картина?

1. В ситуациях неформальной коммуникации (большинство диалогов между детьми) обращает на себя внимание высокий удельный вес слов и устойчивых выражений, относящихся к различным жаргонам – детско-подростковому и подпитывающему его криминальному. Последний имеет широкое хождение в детско-юношеской среде как минимум столетие, о чем говорят многочисленные свидетельства [1; 2]). Эта особенность наполнения диалогов вызвала вопросы и сомнения у некоторых читателей (об этом свидетельствуют отзывы на сайтах книжных интернет-магазинов). В частности, юные пионеры пользуются такими зафиксированными в словарях русского арго лексическими единицами, как *чухан*, *милтон*, *чмошный*, *очковать*, *старшак*, *защеканец*, *шуба* [3] и др. Факт высокого престижа криминальных установок, криминальной лексики и вообще криминальной субкультуры для детской среды советского и постсоветского пространства хорошо известен, и это находит свое отражение в литературе о детях и юношестве. Так, к соответствующим выводам мы пришли, анализируя роман Ш. Идиатуллина «Город Брежнев», действие которого также происходит в 1980-е гг. [4]. Если говорить собственно о детском жаргоне, то в «Пищеблоке» представлены такие его единицы, как *обаце*, *легкотня*, *зашибонско*, *дряньский*, *нагонять (мяч)*, *тубзик*, *тубзалет*, *стыбзить*, *заманать*, *вожатка*, *зыконски*, *покежь*, *матика*, *русиш*, *защубить*, *золотка*, *пионерское расстояние*, *друган*, *дружбек*, *втопить*, *родаки*, *по-пырому*, *чендобрек*, *подзорвать* и др.

2. Вторая заметная особенность – проникновение в детскую речь словарных единиц «языка Совдепии», советизмов [5]. Понятно, почему Алексей Иванов использует в своем тексте такие слова и выражения, как *пионер*, *партия*, *проработать*, *орлянский круг*, *отдать салют*, *пионерское задание*, *честное пионерское*.

3. Значительное количество диалогов в тексте произведения строится по законам фольклорной коммуникации: персонажи воспроизводят в качестве реплик диалога устойчивые единицы общего коммуникативного фонда. В этом смысле роман «Пищеблок» представляет образцы множества малых речевых (во многом фольклорных) жанров, значительная часть которых еще нашла адекватного и полного описания в работах по детскому фольклору и языку детской субкультуры. Более того, многие из них сегодня уже ушли из актуальной речевой практики детей и подростков, однако частично еще содержатся в пассивном запасе «рожденных в СССР». Сегодня основным местом быто-

вания такого рода текстов являются тематические интернет-форумы, посвященные советскому детству.

Начнем с жанров, тексты которых «произносятся в речевом контексте» (Б. Н. Путилов называет их «речевыми», или «коммуникативными», жанрами фольклора) [6, с. 101–102]. По определению Б. Ю. Нормана, это «стереотипные реплики на службе у стандартных речевых актов» [7]. Таковы правовые приговоры типа *Жопу поднял – место потерял!* (формула, обосновывающая право занять место вставшего со скамейки, стула и т. п.), *Собакам на драку!* (выражение, предшествующее выбрасыванию некоего предмета, который достается самому быстрому или ловкому из претендентов на обладание им); *Чур, мое!* (формула присвоения собственности); *Первое слово дороже второго!*, *Первое слово съела корова!* (формулы, с помощью которых определяется приоритет той или иной реплики); угрозы: *Закрой рот – кишки простудишь!*, *В пачу втащу!*, *Зубы жмут?*; формулы отказа или несогласия: *Соси банан!*, *Говна-пирога!*, *Только шнурки поглажу!*; клятвы *Кто обманет, тот и съест!*, *Слово пацана!*; попрошайки *Сорок восемь – половину просим!*; отговорки *Неграм слово не давали!*, *Кто тоже, тот говно гложет!*; дразнилки *Обезьяна Чи-чи-чи продавала кирпичи!*. Отдельно в этой группе укажем на вопросно-ответные испытания – этот речевой жанр активен в криминальной и детской среде, на что впервые, по-видимому, указал Г. А. Левинтон [2, с. 99]. В следующей сценке один из персонажей романа, хулиган Бекля, рассказывает о подобных «тюремных» испытаниях:

– Вот прикинь, Валерьян, когда тебя в тюрьму посадят, ты пришел такой в камеру, а там тебе дают венник и говорят: «Это гитара, сбайай». Че делать будешь? <...>

– Надо отдать венник и сказать: «Сначала настрой!», – сам себе ответил Бекля. – А если тебе нарисуют на стене футбольные ворота, дадут мяч и скажут: «Забей гол!» И че, какая у тебя популяция? <...>

– Надо сказать: «Спасуй мне!», – не унимался Бекля. – А если в камере на тебя залезут верхом и скажут: «Ты автобус, вези до остановки»? Ты такой довез до стены, а тебе говорят: «Это не моя, поехали дальше!» А ты че? <...>

– Надо сказать им, что остановка конечная, – терпеливо довел поучение Бекля.

Цель такого рода жанра – проверка испытываемого для определения его будущего статуса.

В другой сценке представлена ритуальная последовательность вопросов, характерная для ситуации встречи незнакомых мальчиков-подростков-юношей:

– *Ты где живешь?* – допытывалась Жанка.

– *На «Стошке», – с гордостью отвечал Гельбич.*

«Стошкой» называли поселок «Сто шестнадцатый километр». Откуда отсчитывался этот километр, никто не ведал. Хулиганы из неблагополучной «Стошки» славились своей храбростью и доблестью.

– *Кого знаешь?*

– *Сику знаю. Бокса. Баллона.*

– *А Беклю знаешь?*

– *Мой друган.*

Жанка улыбалась. Ответы Гельбича ее полностью удовлетворяли, и сам Гельбич был ничего такой – высокий, нормальный. Проверка пройдена.

В тексте романа А. Иванова эта последовательность вопросов имеет несколько необычное (окрашенное чем-то вроде флирта) обрамление, осложненное ситуацией «знакомства» разнополюх персонажей; позиция задающего вопросы (сильная позиция), которую занимает Жанка, объясняется ее самоидентификацией как «плохой девчонки». Анализ канонического варианта подобной сценки представлен в нашей работе [4].

К этой группе жанров примыкают шуточные приговоры, произносимые в разных ситуациях: *Иду – темно! Смотрю – пятно! Нюхнюх – говно! Ням-ням – оно!* (произносится в темноте); *Открывайте шире двери, а то повара съедим!* (при входе в столовую пионерского лагеря; по-видимому, это речевка).

Другую группу составляют тексты жанров, функционирующих в каких-либо специальных ситуациях (игра, загадывание и т. п.) либо имеющих доминантную эстетическую функцию: считалка: *Арбуз, дыня, жопа синя!*; заманка (поддевка): *– Скажи клей. <...> / – Ну, клей. – Выпей баночку соплей!..*; садистский стишок: *Девочка Жанна купаться пошла, в среду нырнула, в субботу всплыла*; загадка: *Сколько китайцев нужно, чтобы вкрутить лампочку?, Что такое сверхскорость?*; городская легенда (о жвачке, в которую враги-иностранцы помещают лезвия; о «красной пленке» для фотоаппарата, с помощью коей можно делать снимки, на которых люди оказываются без одежды, и т. д.; см. недавнюю работу на тему [8]); различные мифологические практики (с участием чертика, гномика).

Общей чертой «языка советского детства», реконструируемого писателем, оказывается высокая доля «неспонтанных форм устной речи», в основном фольклорных [9, с. 55]. Очевидно при этом, что писатель ставил себе целью (как у него это получилось – предмет отдельного разговора) изобразить живую естественную речь описываемого периода. В свете всего сказанного возникает вопрос о том, в какой степени изменилась детская речь за последние 30–40 лет. Меньше ли стало в ней неспонтанных, клишированных, фольклорных форм? Судя по тому, что значительная часть наследия детского фольклора уже утрачена, на этот вопрос напрашивается, хотя и очень осторожный и требующий более основательных исследований, но все же утвердительный ответ.

Библиографические ссылки

1. Борисов С. Б. Русское детство XIX–XX вв. : культурно-антропологический словарь : в 2 т. Т. 1. СПб. : Дмитрий Буланин, 2012. С. 374–376.
2. Левинтон Г. А. Насколько «первобытна» уголовная субкультура? Обсуждение статьи Л. Самойлова «Этнография лагеря» // Советская этнография. 1990. № 2. С. 96–100.
3. Грачев М. А. Словарь тысячелетнего русского арго: 27000 слов и выражений. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003.
4. Сидоренко А. В. Роман Ш. Идиатуллина «Город Брежнев» как энциклопедия речевых жанров советского детства // Художественный текст: проблемы чтения и понимания в современном обществе : Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Стерлитамак, 25–26 октября 2018 г. / отв. редактор Э. А. Радь. Стерлитамак : СФ БашГУ, 2018. С. 246–248.
5. Мокиенко В. М. Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии. М. : Фолио-Пресс, 1998.
6. Путилов Б. Н. Теоретические проблемы современной фольклористики. Курс лекций / науч. ред. А. Ф. Некрылова. СПб., 2006.
7. Норман Б. Ю. Стереотипные реплики на службе у стандартных речевых актов // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2016. № 14. С. 222–237.
8. Архипова А., Кирзюк А. Опасные советские вещи : городские легенды и страхи в СССР. М. : НЛО, 2020.
9. Чистов К. В. Фольклор. Текст. Традиция : Сборник статей. М., 2005.
10. Лойтер С. М. Некоторые общие проблемы изучения и издания детского фольклора // Рябининские чтения – 2011. Материалы VI научной конференции по изучению и актуализации культурного наследия Русского Севера. Федеральное государственное учреждение культуры «Государственный историко-архитектурный и этнографический музей-заповедник "Кижи"». 2011. С. 319–322.

ЖЕЛТЫЙ ЦВЕТ В АССОЦИАЦИЯХ НОСИТЕЛЕЙ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ

А. А. Шарейко

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ann.shareiko@mail.ru*

Анализ ассоциативных полей стимула *желтый* в словарях русского, белорусского, украинского языков отражает сходства представлений их носителей об идеале цвета, противопоставление с другими цветами, различия в ассоциировании носителей данных языков (влияние литературы, верований, традиций быта, социально-политических факторов). Обнаруженные различия обусловлены не только культурно-историческими, но и лингвистическими факторами. В целом, в трех исследованных языках обнаруживается ассоциативный универсализм, обусловленный исторической общностью восточнославянских языков, близким менталитетом и значительно пересекающимся культурным пространством, но с отклонениями, обусловленными национальной спецификой.

Ключевые слова: желтый цвет; ассоциативный эксперимент; русский язык; белорусский язык; украинский язык.

Изучение семантики цвета в любом языке и культуре традиционно рассматривается с точки зрения семасиологии, культурологии и этнолингвистики, а в последнее время проходит с активным участием психолингвистических методов. В докладе мы анализируем материалы свободных ассоциативных экспериментов со словом-стимулом *желтый* по данным «Русского ассоциативного словаря» под ред. Ю. Н. Караулова [1], «Асацыятыўнага слоўніка беларускай мовы» под ред. А. И. Титовой [2] и «Словаря ассоциативных норм украинского языка» под ред. Н. П. Бутенко [3].

С древних времен желтому цвету принадлежит особая роль в славянской культуре. Многие явления, с которыми человек соприкасался в повседневной жизни и окружающем мире, имели желтый или золотой оттенок. Символ жизни и света, *солнце* имело особые обряды поклонения и почитания у славянских народов: «Обожествление солнца выражалось, в частности, в том, что солнце называется ликом или оком бога, на него запрещается показывать пальцем и вставать спиной во время уборки урожая, наконец, как в Болгарии, прямо заявлять о его божественности. В Словении восход солнца встречают в молчании, сложа руки. По убеждению белорусов, солнце – это Божье огни-

ще... У южных славян было распространено коленопреклонение солнцу с вытянутыми к нему руками... Общеславянское и народное распространение имеет верование в танцующее или скачущее «от радости» солнце в некоторые праздничные утренние часы» [4, с. 159]. «Восход в Польше встречался обнажением головы и молитвой, текст которой был христианизирован, но иногда обращен к самому солнцу; точно так же поступали на Полесье и в Украине» [4, с. 158]. Метафора *желтый шар* служит для обозначения солнца, поэтому закономерно появление в анализируемых словарях реакции *шар*.

Ночью на смену солнцу на небе появляется *месяц* как пример круговорота дня и ночи: «Ночные светила: месяц и звезды, как обитатели небесного свода и представители священной для язычника светонесущей стихии, были почитаемы в особенных божественных образах... Наравне с солнцем, в заговорах находим частые обращения и к звездам и к месяцу: «Месяц ты красный! звезды вы ясные! солнышко ты привольное! сойдите и уймите раба божьего (от запоя)»; «месяц, ты месяц! сними мою зубную скорбь» [5, с. 21].

Главным источником силы был хлеб, муку для которого получали из зерна, отливающего блеском на солнце: «Залаты блеск нагадвае пражыта, хлеб, ураджай і уздымае ўспрыманне жоўтага колеру на новы ўзровень: ён робіцца сімвалам народнага багацця, дабрабыту, каларыстычным правобразам зямелькі-карміцелькі» [6, с. 62].

Ассоциации *лист* и *осень* можно объяснить цветом осенних листьев. Здесь желтый цвет является предвестником увядания природы. Также *лист* бумаги, которая желтеет спустя время, приобретает такой оттенок. Человек, читая книгу, непроизвольно запоминает пожелтевшие страницы: *Шуйский вытащил из рваной папки желтый лист гербовой бумаги с оттиском двуглавого орла, достал перо, поскоблил его сломанным ножичком и обмакнул в банку с йодом* (К. Г. Паустовский. Повесть о жизни. Беспокойная юность).

Появление ответов с названиями *зеленого* и *красного* цветов обусловлено колористикой сигналов светофора, которые предшествуют появлению предупредительного желтого. «Желтый цвет четко выделяется на фоне всех темных тонов и предупреждает об опасности, угрожающей как спереди, так и сбоку. Переходы обозначают ярко-желтыми полосами» [7, с. 58]. Желто-синие цвета украинского флага послужили причиной появления ответа *блакитний* среди носителей украинского языка.

Неслучайно в русском языке существует прилагательное *лимонный* для обозначения ярко-желтого цвета. Этот цитрус пользуется большой популярностью, как и *апельсин*, и часто используется как элемент декора блюд. *Лимон* входит в состав расхожей метафоры *желтый как лимон* и употребляется для описания внешности китайцев (*Китаец – желтый, как лимон*. *Негр – чернее смолы* (В. П. Катаев. Белеет парус одинокий) и нездорового внешнего вида (*Он еще долго просидел на кровати, пугаясь биения своего сердца, жалкий и желтый, как лимон, вздрагивая коленями и даже слегка постукивая зубами* (А. Н. Будищев. Тень).

Если говорить об ассоциациях с животным миром, находим *матыля* с желтыми крыльями, а также *цыпленка* (*кура* в белорусском, *курча* в украинском) с желтым окрасом пуха и клюва. Данный факт отразился во фразеологизме *желторотый птенец*, обозначающем молодого и неопытного человека. Реакции *попугай* и *канарейка*, которые можно было бы предугадать на данный стимул, являются единичными.

Болезненный внешний вид мы замечаем по цвету лица человека, что объясняет реакцию *твар* в белорусском. Также это цвет лица умершего человека: *Усё ж яна не перастала час ад часу пазіраць на жоўты твар нябожчыка* (З. Бядуля. Чараўнік). Польский лингвист Анджей Нарлох в своем исследовании «Цветобозначения в русском и польском языках» отмечает: «Колоративы ‘желточный’ и ‘желтушный’ этимологически восходят к слову ‘желтый’, однако в их основу легли разные мотивирующие образцы. Для первого цветовым образцом стал желток. Колоратив ‘желтушный’ имеет ограниченную сочетаемость и характеризует цвет кожи человека (лица) при заболеваниях печени и желчных путей (от названия болезни желтуха). Польские словари не регистрируют соответствующих эквивалентов» [8, с. 206].

Появление реакции *дом* восходит к разговорному названию психиатрических лечебниц в России. В XIX веке в Петербурге Обуховскую больницу для душевнобольных покрасили в желтый цвет (очевидно, успокаивающий), после чего все такие заведения имели желтые стены. Второй причиной ее появления может служить название картины Винсента Ван Гога «Желтый дом».

Еще одним ответом с отрицательной коннотацией выступает реакция *билет*. В дореволюционный период в Российской империи желтый билет был аналогом паспорта для девушек легкого поведения: *Она и желтый то билет получила, потому что мои же дети с голо-*

ду пропадали, себя за нас продала! (Ф. М. Достоевский. Преступление и наказание).

Согласно данным ассоциативных словарей русского, белорусского и украинского языков, стимул *желтый* у славян соотносится как с *песком* на пляже, так и с песком как строительным материалом. Для белорусов эта реакция является реминисцентной и обусловлена рассказом В. Быкова «Жоўты пясочак» и одноименным фильмом.

Для записей и рисования часто используется графитовый *карандаш* с корпусом желтого цвета. Изначально чешская компания использовала этот цвет для привлечения внимания покупателей и создания «элитарного» образа. Традиция изготовления его в желтом цвете сохранилась и до нашего времени.

Желтые лепестки *тюльпана*, *хризантемы*, *розы* притягивают взгляд человека своей яркостью, особенно *одуванчики* и *подсолнечники*, занимающие целые поля и луга. Также в ответах белорусскоязычных реципиентов появляются фитонимы *агурок*, желтеющий при несвоевременном сборе урожая, и *гарбуз* (характерно и для украинского), желтый как снаружи, так и внутри. Если родители девушки не давали согласия парню, который пришел к ним свататься, то выносили тыкву, откуда берет начало фразеологизм *даць гарбуза*, т. е. отказать в сватстве.

«Желтый – солнечный свет, цвет хорошего настроения и веселья. Психологические опыты показали, что желтый цвет самый веселый. Это центр наибольшей светимости в спектре, стимулирующий зрение» [9, с. 69]. Свет ламп накаливания содержит не только все цвета солнечного спектра, но и *белый*, использующийся в больших цехах и для уличного освещения.

Значение желтого цвета как символа солнца и света оказалось универсальным для славянского мира. В литературе при описании внешности человека используются скорее негативные коннотации (*желтый как лимон*, *желторотый птенец*, *жоўты твар нябожчыка*). Общее прошлое объясняет появление реакций *дом* и *билет* как отражение социальных явлений XIX века на территории Российской империи. Отражение существенной для человека реальности обусловило появление зоонимов (*матиль*, *цыпленок*) и фитонимов (*тюльпан*, *хризантема*, *роза*, *одуванчик* и т. п.). Реакции-колоративы (*красный*, *зеленый*, *белый*) сходны в анализируемых языках, так как отражают близкие цвета спектра, но появляется и отличный *блакитний* в украинском.

В целом, в трех исследованных языках обнаруживается ассоциативный универсализм (совпадающие реакции *лист / ліст / лист, зеленый / зялёны / зелены, красный / чырвоны / червоний, лимон / лімон / лимон, солнце / сонца / солнце, цыпленок / кураня / курча, песок / пясок / пісок*), но с отклонениями на национальную специфику (*гарбуз* в украинском и белорусском – символ отказа жениху, *твар* в белорусском – описание умершего, *блакитный* у украинцев – отражение цветов знамени). Историческая общность восточнославянских языков, близкий менталитет и значительно пересекающееся культурное пространство – вот основа такого универсализма в лексическом ассоциировании.

Библиографические ссылки

1. Русский ассоциативный словарь : [В 2 т.] / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. М. : АСТ, Астрель, 2002.
2. Цітова А. І. Асацыятыўны слоўнік беларускай мовы. М. : Выд-ва БДУ, 1981.
3. Бутенко Н. П. Словарь ассоциативных норм украинского языка. Львов : Вища школа. Изд-во при Львов. ун-те, 1979.
4. Гейштор А. Мифология славян. М. : Весь мир, 2014.
5. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу : Справ.-библиогр. материалы / Рос. акад. наук, Ин-т славяноведения. М. : Индрик, 2000.
6. Горава Г. Радасць і дабрабыт: семантыка жоўтага колеру ў творах беларускага станковага жывапісу ХХ ст. : пераклад з рускай мовы // Роднае слова : штомесячны навуковы і метадычны часопіс / заснавальнікі: Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, ГА "Саюз пісьменнікаў Беларусі". 2007. № 12. С. 62–64.
7. Фрилинг Г. Человек – цвет – пространство: Прикл. цветопсихология / сокр. пер. с нем. О. В. Гавалова. М. : Стройиздат, 1973.
8. Narloch A. Цветообозначения в русском и польском языках : структурно-семантический, терминологический и когнитивный аспекты. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013. Seria "Filologia rosyjska". № 41.
9. Дерибере М. Цвет в деятельности человека / сокр. пер. с франц. А. М. Григорьева. [Предисл. А. Щипанова]. М. : Стройиздат, 1964.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ОСНОВНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ НАПИСАНИЮ РЕФЕРАТА-ОБЗОРА

Е. А. Гасконь

*Тверской государственный университет,
Тверь, ул. Желябова, 33, 170100, г. Тверь, Россия, rchel_ea@mail.ru*

Написание реферата – одно из основных умений, требующихся от студентов вуза во время обучения на основных факультетах. У иностранных обучающихся составление реферата-обзора вызывает больше трудностей, чем написание других видов реферата, где нужна работа с одним первичным текстом (реферата-резюме и реферата-описания). В докладе предлагается ряд заданий, с которых можно начать обучение написанию реферата-обзора даже в слабой группе, где учатся иностранные студенты разных специальностей в рамках факультатива по русскому языку как иностранному. Представлен также план работы по обучению этому виду реферирования с указанием типов и возможного содержания текстов, на основе которых целесообразно ее проводить.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; реферат-обзор; иностранные студенты основных факультетов; обучение реферированию.

В российском вузе на основных факультетах как от иностранных студентов, так и от русских учащихся требуется умение составлять вторичные тексты и тексты аналитического содержания: аннотации, конспекты, различного рода рефераты, курсовые работы, дипломные работы, магистерские диссертации и т. д. На подготовительном факультете, как правило, иностранных студентов учат составлению конспектов и написанию изложений, что является этапом, предшествующим написанию текстов реферативного типа.

Рефераты в вузовском образовании, в свою очередь, являются подготовкой для написания курсовых и выпускных квалификационных работ, точнее, реферат может быть частью такой работы. Поэтому обучение написанию рефератов – важная часть умений студента вуза,

ведь «реферат должен быть информативным, отличаться соответствующей полнотой изложения, объективно передавать содержание первичного текста, корректно оценивать материал, который содержится в первоисточнике» [1, с. 387]. Задача преподавателя – научить студентов составлять «вторичные документы, полученные в результате переработки текстов первоисточников в текст, передающий основную информацию подлинника в свернутом виде и составленный в результате смысловой переработки и реферирования» [2, с. 285]. Овладевая данным умением, обучающийся приобретает навык аналитического чтения научной литературы, что необходимо ему как для написания ВКР, так и для дальнейшей работы по специальности.

В методике преподавания русского языка как иностранного выделяют обучение написанию нескольких видов рефератов: реферата-резюме (информативного реферата, в котором излагаются самые важные положения исходного текста), описательного реферата (развернутого подробного реферата одного текста) и реферата-обзора (реферата нескольких текстов, обычно с анализом информации, данной в них, и собственными выводами и рассуждениями).

Как правило, иностранные студенты неплохо справляются с первым видом реферата – рефератом-резюме, чуть хуже пишут рефераты одного источника, при этом часто не используя языковые средства, характерные для создания текстов данного вида. Однако самой большой проблемой для обучающихся является написание обзорного реферата. Здесь учащиеся сталкиваются с несколькими трудностями: непонимание того, что представляет собой реферат, незнание того, какие стандарты-клише русского языка используются для написания подобного рода текстов, чем они отличаются друг от друга и как их нужно использовать при составлении собственного реферата. В силу ограниченного запаса лексики русского языка иностранцы не всегда могут выделить главную информацию из текстов большого объема, рекомендуемых для написания реферата. В результате преподаватель, задавший иностранному студенту обзорный реферат, получает текст, представляющий собой последовательный пересказ информации из всех рекомендованных источников, в лучшем случае дополненный мнением учащегося по данному вопросу.

Для студентов-иностранцев, занимающихся на основных факультетах российских вузов, предусмотрены уроки русского языка, на которых преподаватели имеют возможность научить их данному виду

работы. Однако в тех случаях, когда занятия по РКИ проводятся только в рамках факультатива, времени на подготовку учащихся к написанию обзорных рефератов выделяется меньше, по сравнению с тем, что прописано в обязательной программе по РКИ для указанной категории студентов. Так, в ТвГУ выделяется лишь 2 академических часа в неделю в рамках программы дополнительного образования по русскому языку как иностранному на обучение одной группы студентов.

Как следствие этого – трудновыполнимой становится работа обучающихся над полноценными учебными и учебно-научными текстами, которые могли бы служить основой для написания учебного реферата-обзора.

Как отмечает М. А. Смолова, «реферирование как аналитико-синтетическая деятельность по переработке текстовой информации на естественном языке осуществляется в несколько этапов (рецептивный, аналитический, синтетический), универсальных для носителей любых языков» [3, с. 9]. Традиционно эти три этапа реферирования выделяют и другие исследователи и методисты [4; 5]. Студенты чаще всего считают самым важным из всех – первый, а другим не уделяют должного внимания. Между тем хороший реферат можно написать, лишь владея способностью ориентироваться в тексте, анализировать его, свертывать его информацию и выражать ее в таком свернутом виде. А. А. Вейзе называет этот процесс «техникой реферирования», которая является показателем «сформированности умений зрелого чтения» [6, с. 373].

Результат зрелого чтения – это понимание, осознание прочитанного материала, оценка его с точки зрения степени достоверности и объективности изложения сведений и определение места этого материала в системе уже известных читателю текстов. Если референт добивается такого качества чтения, будь то на родном или на иностранном языке, он может легко передать внутренне обработанную таким образом информацию другим людям на родном языке. А для того чтобы это сделать на иностранном языке, необходимо владеть набором языковых средств, существующих в нем, то есть стандартами-клише для реферирования.

Для написания реферата-обзора референт должен не только проанализировать каждый из предложенных текстов, но и определить, в каких отношениях находятся реферируемые тексты с точки зрения освещения заданной темы или проблемы: они могут дублировать ин-

формацию, содержать противоположную или противоречивую информацию по отношению друг к другу, быть в отношениях целого и части или разных частей и объемов информации по отношению к одной общей теме и т. д. Для успешного реферирования нескольких текстов студент должен понимать, можно ли ранжировать, классифицировать или обобщить информацию, данную в них. Здесь референту потребуется применить процедуры анализа текстов, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, абстрагирования, категоризации, выявления аналогии. Внутри текста необходимо уметь разграничивать субъективную и объективную информацию, определять назначение текста, точку зрения, с которой подается информация.

В рамках занятий по русскому языку как иностранному мы предлагаем обучение составлению обзорного реферата строить следующим образом.

1. Рассказать учащимся, что представляет собой обзорный реферат, и продемонстрировать этот вид текста на коротких примерах, обращая внимание студентов на речевые стандарты-клише для реферирования, а также на ссылки и сноски при написании обзорного реферата. Сравнить короткие исходные учебные тексты и реферат, составленный по ним.

2. Далее можно взять ряд коротких высказываний на одну и ту же тему, принадлежащих разным авторам, прочитать их и семантизировать незнакомую лексику в них.

3. Попросить учащихся ответить на вопросы о том, что общего во всех представленных фразах (студенты могут назвать тему, проблему, взгляд и т. д.) и что особенного в высказываниях людей относительно данной темы (например, есть ли противоположные точки зрения на данную проблему, есть ли мнения, которые можно назвать непохожими на все остальные суждения авторов относительно данной проблемы).

4. Сформулировать все предложения реферата, одно за другим, используя стандарты клише для реферирования, и записать их.

5. Проверить текст на предмет смыслового единства, связности и наличия ошибок.

Прочитайте высказывания о счастье, ответьте на вопросы и напишите реферат-обзор по данным фразам.

1. Счастье – это не то, что мы получаем в готовом виде. Оно происходит из наших собственных действий (*Далай-лама*).

2. Счастье – это ситуация, когда то, что вы думаете, говорите и делаете, пребывает в гармонии (*Махатма Ганди*).

3. Счастье не ищут, как золото или выигрыш. Его создают сами, те, у кого хватает сил, знания и любви (*Иван Ефремов*).

4. Не гоняйся за счастьем, оно всегда находится в тебе самом (Пифагор).

5. Счастье есть смысл и цель жизни, основное назначение и венец человеческого существования (*Аристотель*).

6. Счастье – это не то, что можно отложить на будущее; стремись достичь его в настоящем (*Джим Рон*).

7. Счастье, в отличие от удовольствия, является продуктом борьбы, терпения и ваших достижений (*Джордж Шихан*).

8. Счастье не приходит от выполнения легкой работы. Это послевкусие от того удовлетворения, которое приходит после решения трудной задачи, которая требовала всего, на что вы способны (*Теодор Исаак Рубин*).

9. Истинное счастье ... – наслаждаться настоящим, без тревожной зависимости мыслей о будущем (*Сенека*).

Вопросы:

1. Что общего в высказываниях Далай-ламы, Ивана Ефремова, Джима Рона, Джорджа Шихана, Теодора Исаака Рубина?

2. Что общего в высказываниях Махатмы Ганди, Пифагора, Сенеки?

3. Что добавляют о счастье другие авторы высказываний?

Пример текста реферата

Обрести счастье – «вечная» проблема человечества. Люди решают ее по-разному.

В реферате мы проанализируем высказывания известных людей, которые пытались ответить на вопрос о том, что такое счастье. Представим их позиции относительно данного вопроса.

Далай-лама, Иван Ефремов, Джим Рон, Джордж Шихан, Теодор Исаак Рубин имеют сходные точки зрения по вопросу о счастье. Они считают, что, для того чтобы быть счастливым, нужно предпринимать активные действия. Теодор Исаак Рубин вместе с тем подчеркивает необходимость выполнения сложных задач для обретения счастья.

Махатма Ганди, Пифагор и Сенека не разделяют точку зрения названных выше авторов. Они полагают, что счастье уже есть у человека изначально и его не надо зарабатывать или заслуживать.

Аристотель, наряду с рассуждением о счастье, пишет о том, что оно является смыслом и целью существования человека. Автор не

говорит о необходимости пассивно ждать или, наоборот, зарабатывать счастье, но отмечает его важность в жизни людей.

Проанализировав представленные тексты, можно сделать вывод о неоднозначности определения счастья. Это настолько важная проблема, что ее предстоит решать еще не одному поколению людей.

В результате выполнения этого упражнения получился реферативный текст, больший по объему, чем каждый из исходных. При обучении написанию реферата-обзора это вызовет у студентов вопросы, т. к. ранее при работе над метатекстами преподаватель подчеркивал, что объем реферата должен быть меньше первичного текста. Однако данное упражнение позволит студентам увидеть, каким должен быть «каркас» текста реферата-обзора, с тем чтобы в дальнейшей работе над более объемными текстами сохранить его структуру.

На следующем этапе работы над составлением реферата-обзора студенты уже сами группируют высказывания по сходным и особым точкам зрения на один и тот же вопрос. Затем берутся более объемные тексты – определения понятий или высказывания специалистов по какой-либо проблеме. Так, в разных группах для занятий в классе и дома нами предлагались студентам по 5–6 высказываний экспертов о состоянии экологии в современном мире, о возможности получения высшего образования людьми из разных стран, о ситуации на рынке труда, о поддержании здоровья, о сохранении культурных ценностей, о важности чтения в жизни людей.

Цель такого способа работы – уменьшить минимальные объемы текстов для реферирования, чтобы показать учащимся принцип составления реферата-обзора и языковые и речевые элементы, употребляющиеся в нем. Данная методика позволит учащимся увидеть результаты реферирования на начальных этапах обучения составлению реферата данного типа.

Библиографические ссылки

1. Гурин А. Б. Методика обучения написанию реферата // Методика включенного обучения русскому языку как иностранному : коллективная монография. Тверь : Тверск. гос. университет, 2018. С. 387–391.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999.
3. Смолова М. А. Обучение реферированию текстов на китайском языке студентов языкового вуза : автореф. ... канд. пед. наук. М., 2021. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/01/Smolova_avtoreferat-dissertatsii.pdf (дата обращения: 30.08.2021).

4. Анисимова Л. А. Обучение работе с текстом по специальности (полиязыковое реферирование) : автореф. ... канд. пед. наук. М., 1999.

5. Синицына Р. В., Скрипаль А. В. Основы реферирования научно-технической литературы : учебное пособие для студентов факультета нано- и биомедицинских технологий / Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2008.

6. Вейзе А. А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам (на материале английского языка) : дисс. ... докт. пед. наук. Минск, 1993.

КОМПЛЕКСНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА

Е. Е. Долбик

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, dolbikee@gmail.com*

В докладе анализируются комплексные задания на основе текста в учебном пособии по русскому языку для 11 класса учреждений общего среднего образования (объем, структура, характер заданий); обосновывается целесообразность и эффективность использования комплексных заданий как для повторения, обобщения и систематизации знаний учащихся выпускных классов, так и для активизации познавательной деятельности учащихся, формирования их интеллектуально-речевой культуры.

Ключевые слова: русский язык; компетенция; комплексное задание; текст; повторение; обобщение и систематизация знаний учащихся; интеллектуально-речевая культура.

Признание полипарадигмальности лингвистического знания на современном этапе развития науки привело к поиску новых, эффективных стратегий обучения языку. Основу современной дидактической системы составляет синтез лингвоцентрической и антропоцентрической методических стратегий.

«Вектор лингвоцентрической методической стратегии – обучение системе языка, которую образуют его фонетический, лексический и грамматический ярусы. Вектор антропоцентрической стратегии – развитие речевых и мыслительных способностей языковой личности, взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности» [1].

Авторы новой линейки учебных пособий по русскому языку для учреждений общего среднего образования (в 2018–2021 гг. изданы пособия для 5–11 классов) руководствовались принципами личностно

ориентированного обучения, реализуя системно-функциональный, сознательно-коммуникативный и коммуникативно-деятельностный подходы к организации обучения.

В учебной программе для 11 класса очерчен блок задач изучения предмета «русский язык»: «углубление, обобщение и систематизация знаний о системе русского языка; развитие способностей анализировать и оценивать различные языковые явления с прагматической и эстетической точек зрения; развитие нормативно-речевых навыков и умений; развитие связной речи; расширение и углубление знаний учащихся о языке как феномене культуры, его роли в формировании системы общечеловеческих и национальных идеалов» [2].

В соответствии с линейно-концентрическим принципом подачи материала курс русского языка в 10–11 классах носит повторительный, обобщающий и систематизирующий характер. Именно для решения этой задачи и предназначены в первую очередь комплексные задания на основе текста. Рассмотрим структуру таких заданий на примере учебного пособия по русскому языку для 11 класса [3].

Комплексное задание завершает изучение каждой темы и предполагает ознакомление с текстом и выполнение заданий к нему, которые можно разделить на несколько блоков:

1) задания, связанные с анализом текста (проверяется знание сведений по теории текстообразования, речеведению, уровень понимания текста), например: *Определите тип речи; Определите стиль речи; Назовите использованные автором средства выразительности; Предложите несколько заголовков для текста; Укажите, какие из приведенных утверждений соответствуют содержанию текста; Из предложенного списка выберите признаки, присущие данному тексту; Назовите ключевые слова текста* и др.;

2) задания, непосредственно связанные с повторением изученной синтаксической темы, например: *Найдите в тексте односоставные предложения, определите их типы и способы выражения главного члена; Укажите сложносочиненные предложения, определите их разряды по значению; Укажите сложноподчиненные предложения, определите виды придаточных частей, назовите средства связи частей* и др.;

3) задания на повторение сведений по фонетике, лексике, словообразованию, морфологии, например: *В выделенном предложении найдите слово, в котором все согласные глухие; Объясните значение выделенных слов; Найдите в тексте слова, соответствующие схеме*

«приставка + корень + суффикс + окончание»; Найдите в тексте местоимения, определите их разряды; найдите в тексте имена прилагательные в форме превосходной степени и имена прилагательные в краткой форме; Выпишите из текста примеры действительных и страдательных причастий настоящего и прошедшего времени и др.;

4) задания на совершенствование правописных умений и навыков учащихся: *Объясните выделенные написания; Графически объясните постановку знаков препинания и под.;*

5) задания исследовательского и творческого характера, например: *Напишите эссе, опираясь на прочитанный текст, о труде учителя или представителя другой профессии; Подготовьте сообщение «Роль иллюстрации в художественном тексте», используя разные способы передачи чужой речи» и др.*

Структура комплексного задания коррелирует с заданиями в части В тестов, предлагаемых на централизованном тестировании, и призвана обеспечить эффективную подготовку к сдаче экзамена.

Подбор текстового материала и формулировки заданий направлены на формирование метапредметных (ценностно-смысловая, учебно-познавательная, информационная) и предметных (языковая, речевая, коммуникативная, лингвокультурологическая, социокультурная) компетенций учащихся.

Так, тема «Общие сведения о языке» завершается комплексным заданием на основе текста «Ойконимы Беларуси» [3, с. 29–31]. После ознакомления с интересным, познавательным материалом, посвященным названиям населенных пунктов нашей страны, учащимся предлагается закрепить сведения об основных и частных функциях языка. Для достижения этой цели предназначены задания: 1) определите, какие основные (и частные) функции языка были задействованы в процессе наименования населенных пунктов, упоминаемых в тексте; 2) на примере перечисленных в тексте ойконимов докажите, что мышление имеет наглядно-образный характер, что социальное расслоение языка нашло отражение в белорусских ойконимах. На логической операции сравнения, обнаружении связей с белорусским языком основано следующее задание на установление соответствия: определите, какое производство располагалось в населенном пункте и дало повод для его названия (*Млынок, Паперня, Гута, Рудня, Смолевичи, Цагельня – бумажная фабрика, кирпичный завод, мельница, добыча железной руды, металлургический или стекольный завод, смолокурный завод*). Для

учащихся, изучающих русский язык на повышенном уровне, предлагается задание поискового характера, которое может стать стимулом для исследовательской работы и участия в ежегодной научно-практической конференции школьников: проведите исследование и определите, как на ойконимах Беларуси отразилась неоднородность населения по этническому признаку. Результаты исследования оформите в виде доклада или реферата (требования к содержанию и композиции таких жанров научного стиля, как реферат и доклад, рекомендации по их подготовке и презентации излагались соответственно в курсе русского языка 9 и 10 классов).

Формированию лингвокультурологической и социокультурной компетенций способствуют тексты, посвященные бобрам как символу Березинского биосферного заповедника (комплексное задание по теме «Словосочетание»); художнику-маринисту И. К. Айвазовскому и его картине «Девятый вал» (комплексное задание по теме «Двусоставное предложение»); жизни и деятельности выдающегося архитектора И. Лангбарда, чьи творения во многом определили архитектурный облик нашей столицы – города Минска (комплексное задание по теме «Сложное предложение»); Бежину лугу в Тульской области, ставшему местом действия в одноименном рассказе И. С. Тургенева (комплексное задание по теме «Чужая речь»); озеру Сегден, упомянутому в повести К. Г. Паустовского «Мещерская сторона» и описанному в цикле А. И. Солженицына «Крохотки» (комплексное задание по теме «Пунктуация»).

Тексты актуализируют внутрипредметные (взаимодействие синтаксиса с другими разделами науки о языке) и межпредметные связи (с русской литературой, белорусским языком, историей, географией, биологией, мировой художественной культурой).

Возможности полиграфической базы издания позволяют использовать креолизованные тексты, сопровождая вербальный компонент иконическим, прежде всего иллюстрациями. Например, текст об ойконимах Беларуси снабжен рисунком-картой распространения ойконимов с корнями *-дуб-* и *-берез-*; текст об И. К. Айвазовском – иллюстрацией картины «Девятый вал»; текст об И. Лангбарде – фотографиями наиболее известных зданий, построенных по проекту знаменитого архитектора (Дом правительства, Дом офицеров, Национальная академия наук Беларуси, Большой театр Беларуси); текст о Бежином луге – иллюстрацией художника А. Пахомова к одноименному рассказу И. С. Тургенева и картиной В. Маковского «Ночное».

Задания, как правило, имеют разноуровневый характер и предполагают стимулирование мыслительной деятельности учащихся, направленной на работу с информацией, с учебными моделями, схемами; выполнение логических операций сопоставления, анализа, обобщения, классификации, установления аналогии, подведения признаков объектов под понятие. Формулировки заданий предусматривают не только узнавание объекта, выполнение различных видов лингвистического разбора, но и привлечение дополнительных источников информации (*Объясните значение фразеологизма «девятый вал»*); сопоставление объектов, выявление сходства и различий (*Одинаков ли способ образования выделенных наречий? Докажите; Какие из выделенных слов являются именами числительными? Почему выделенные слова (Бежин луг и Бежин Луг) пишутся в тексте по-разному? Одинаково ли лексическое значение выделенного слова в сочетаниях «замкнутый лесом берег» и «замкнутая вода, замкнутый лес»?*); преобразование, трансформацию конструкций (*Измените предложение таким образом, чтобы слова автора включали два глагола речи, и запишите, соблюдая пунктуационную норму; Возможно ли иное пунктуационное оформление выделенного предложения? Запишите варианты*); проведение лингвистического эксперимента и прогнозирование развертывания текста с помощью «механизма зубчатой передачи» (*Прочитайте первые фразы рассказов А. Чехова «Верочка» и «Выигранный билет». Как вы думаете, о чем пойдет речь дальше? Проверьте себя, познакомившись с содержанием рассказов – задание, предложенное Г. Я. Солгаником в книге «Стилистика текста»*).

Задания, направленные на формирование речевой и коммуникативной компетенции учащихся, предполагают создание учебных сообщений на основе рассуждения: *Определите стиль речи. Обоснуйте ответ; Определите тип речи. Аргументируйте свою точку зрения; Докажите, что в выделенном предложении слово **наконец** не является вводным. Составьте предложение, в котором это слово употреблялось бы как вводное; Какие виды обстоятельств преобладают в тексте? Почему?*

Таким образом, комплексные задания на основе текста призваны содействовать формированию интеллектуально-речевой культуры учащихся, которая предполагает «развитие познавательных мотивов и интересов, формирование ценностного отношения к знанию, овладение рациональными способами и приемами восприятия учебно-научного текста, переработки и самостоятельного использования полу-

ченной информации, а также адекватного речевого оформления собственного высказывания с учетом требований учебно-научного стиля речи» [4].

Библиографические ссылки

1. Литвинко Ф. М. Методика преподавания русского языка в школе [Электронный ресурс]. <https://vshph.com/upload/inf/978-985-06-3299-9.pdf> (дата обращения: 28.09.2021).
2. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для XI класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (базовый уровень) [Электронный ресурс]. <https://adu.by/images/2021/08/up-rus-yaz-11kl-baz-rus.pdf> (дата обращения: 26.09.2021).
3. Русский язык : учебное пособие для 11 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения (с электронным приложением для повышенного уровня) / Е. Е. Долбик [и др.]. Минск, 2021.
4. Суворова Е. П. Принципы формирования интеллектуально-речевой культуры школьника [Электронный ресурс]. https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/100/suvorova_100_19_29.pdf (дата обращения: 9.10.2021).

ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

М. В. Ладутько, Д. С. Жандарова

*Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова,
ул. Космонавтов, 1, 212022, г. Могилев, Беларусь, ladutko.m@mail.ru,
zhandarovad@bk.ru*

Использование текстовой деятельности на уроках русского языка – один из наиболее эффективных способов развития у учащихся коммуникативных и лингвистических навыков. Целью данного доклада является рассмотрение понятий *текстовая деятельность* и *языковая личность*, определение роли текстовой деятельности в формировании и развитии языковой личности на уроках русского языка. Итог доклада – разработка системы работы по формированию и развитию языковой личности.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; образовательная деятельность; текстовая деятельность; текст; языковая личность.

Современные подходы к преподаванию русского языка в школе предусматривают ориентированность школьного курса на развитие

речемыслительных и коммуникативных умений и навыков, общую нацеленность школьного курса русского языка на речевое и текстовое развитие учащихся.

Коммуникативная компетенция определяется как «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах» [1, с. 8].

С учетом заданий централизованного тестирования, критериев оценивания работы выпускника наиболее эффективным средством формирования коммуникативной компетенции считаем текстовую деятельность, активным участником которой станет каждый ученик.

Понятие деятельности широко используется в педагогике как одно из фундаментальных. Под деятельностью понимается всякого рода активность. Это значение закрепляется в толковых словарях: «деятельность есть работа, занятие в какой-либо области, труд» [2, с. 140].

Образовательная деятельность – деятельность человека (обучающегося) по развитию своего жизненного опыта: по учению, воспитанию, развитию. Образовательная деятельность включает в себя:

- ♦ деятельность обучающегося по воспитанию – воспитательная деятельность;
- ♦ деятельность обучающегося по обучению – учебная деятельность (учение);
- ♦ деятельность обучающегося по развитию психических процессов;
- ♦ деятельность по развитию [3, с. 205].

Учебная деятельность – это совместная деятельность учителя и ученика по овладению обобщенными способами действия, саморазвитию обучающегося, посредством решения специально поставленных учителем учебных задач, посредством учебных действий [4, с. 11]. В ней учащийся под руководством учителя оперирует научными понятиями, усваивает их, при этом никаких изменений в саму систему научных понятий он не вносит.

Как отмечает Н. А. Белова, «правильное, точное, полное восприятие чужого текста предполагает конструирование собственного, адекватного данному» [5, с. 50]. Поэтому совершенствуя у учащихся умения воспринимать и понимать тексты, учитель должен создавать условия для формирования умений их продуцировать: научить совершен-

ному владению языковыми средствами, которое позволит организовать речевое высказывание.

Понятие *текстовая деятельность* впервые введено в научный оборот Т. М. Дридзе, которая считала: общение можно рассматривать как текстовую деятельность [6, с. 400].

Под текстовой деятельностью в лингвистике понимается система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать и воспринимать тексты, интерпретировать их [7, с. 201].

Предметом текстовой деятельности является коммуникативная интенция общающихся, т. е. не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая замыслом, коммуникативно-познавательным намерением.

Текстовая деятельность имеет коммуникативно-познавательную природу. Она мотивирована осознанием проблемной ситуации, стремлением найти ее разрешение в рамках текстового общения.

Текст – это, во-первых, основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды; во-вторых, основной компонент структуры учебника, именно через текст реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная.

Использование текста в качестве основного средства обучения на уроках русского языка широко освещено в лингвистической и научно-методической литературе. О роли текста в формировании личности писали Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, М. М. Бахтин и др. Поиск эффективных путей совершенствования работы по развитию речи отражен в работах Н. С. Рождественского, Е. Н. Никитиной, А. Д. Дейкиной, Н. А. Ипполитовой, С. Ю. Пичугова и др. Глубокое обоснование особой роли текста и речевой среды в развитии чувства языка у школьников дано в работах Т. М. Пахновой.

В школьной практике используются следующие виды текстовой деятельности: прогнозирование содержания и других характеристик текста, восприятие и понимание текста, анализ, характеристика, интерпретация текста; воспроизведение, воссоздание (переложение, пересказ, изложение), создание (порождение, сочинение), переконструирование/переработка текста, контроль и самоконтроль над качеством текста, редактирование и совершенствование текста.

Выделяются следующие этапы текстовой деятельности: предтекстовая, собственно текстовая и послетекстовая деятельность (в терми-

нологии В. Н. Мещерякова – предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы речевой деятельности) [8, с. 37].

Предлагаем собственный вариант работы с текстом (в качестве дидактического материала – отрывок из автобиографического романа И. Бунина «Жизнь Арсеньева»).

Предтекстовый этап направлен на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». В них учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста. *Задание:* Прочтите заглавие и скажите, в чем, по вашему мнению, состоит основное содержание текста (о чем идет речь в тексте).

Целью **текстового этапа** является контроль степени сформированности различных языковых навыков и речевых умений, продолжение работы по формированию соответствующих навыков и умений. **Комплексная работа с текстом** включает элементы речеведческого, стилистического, лингвистического, филологического анализа, вопросы, связанные с орфографией, пунктуацией, а также подготовку к выразительному чтению. *Задания:* 1. Какой из вариантов заглавия соответствует содержанию текста (*Зима за окном, Батури́нская усадьба, Воспоминания о былом, Сад в снегу, Солнце в доме*)? Объясните свое мнение о выборе заглавия текста. 2. Расположите пункты плана в соответствии с тем, как смысловые части следуют в тексте (*Усадьба зимой, В зале, Дом детства, Столетняя ель, Ночь за окном*). 3. Какая тема не затрагивается в тексте (*Зал в доме, Любимая звезда матери, Отпуск в деревне, Ель в морозные лунные ночи, Старинные окна*)? 4. Укажите, какие характеристики соответствуют данному тексту: а) жанр данного текста – эссе; б) стиль данного текста – научный; в) стиль данного текста – художественный; г) задача речи данного текста – описать погодные условия зимы средней полосы России; д) тип речи данного текста – описание. 5. Согласны ли вы, что настроение главного героя тревожное и напряженное? Ответ мотивируйте. 6. Подберите слова, которые можно использовать для описания эмоционального состояния лирического героя рассказа. 7. Выберите из текста 5 слов, которые являются опорными.

Работа над фоникой предполагает познание звуковой семантики слова, дополнительно возникающей в процессе создания текста. *Зада-*

ние: Найдите в последнем предложении слово, в котором происходит оглушение (*лежавшим* – ассимиляция по глухости).

Анализ **лексических средств** предполагает работу над синонимами, антонимами, стилистически окрашенной лексикой, знакомство со словами, ограниченными в употреблении. Особое внимание уделяется фразеологизмам, крылатым выражениям, пословицам, поговоркам. *Задания*: 1. Установите соответствие между словами и их лексическими значениями (А. Варок; Б. Фронтон; В. Ларь; Г. Сени; Д. Шандал – 1. Входная часть традиционного русского дома; 2. Большой ящик, сундук, дощатый сруб для технических целей; 3. Огороженное место для скота; 4. Тяжелый подсвечник; 5. Завершение фасада здания, ограниченное двумя скатами крыши по бокам и карнизом у основания). 2. Синонимами слова *лазурный* являются 1) голубой, 2) лиловый, 3) фиолетовый, 4) бирюзовый, 5) светло-синий. 3. В каких системных отношениях находятся слова *чистая, прозрачная и бездонная синева*? (Контекстуальные синонимы.)

Изучаем словообразование. *Задание*: Найдите все сложные слова в тексте и определите способы их образования (*снежно-сахарный* – сложение; *столетняя* – сложно-суффиксальный; *черно-зеленый* – сложение; *темноликий* – сложно-суффиксальный; *курносый* – сложно-суффиксальный; *полустеклянный* – сложение; *куполообразный* – сложно-суффиксальный; *небосклон* – сложно-суффиксальный; *вельможно-гордые* – сложение; *темно-голубой* – сложение; *самоцветный* – суффиксальный).

Помочь ученикам понять и почувствовать эстетическую ценность слова помогают и знания по **морфологии**. *Задание*: 1. Найдите в тексте страдательные причастия и выделите их суффиксы. 2. Найдите в тексте примеры функциональной омонимии.

Работа над **синтаксисом** направлена на формирование у учащихся синтаксических навыков. *Задания*: 1. Найдите в тексте предложения с составным именным сказуемым. 2. Определите, какие синтаксические отношения выражает предлог *от* в словосочетании *щурясь от спящего, веселого света*. 3. Определите, какими второстепенными членами распространено предложение *На пригретых солнцем фронтах крылец сидят, приятно жмутся монашенки-галки, обычно болтливые, но теперь очень тихие*. 4. Определите, чем осложнено предложение *Прекрасна – и особенно в эту зиму – была Батуринская усадьба*.

Послетекстовый этап предназначен для проверки понимания прочитанного, для контроля степени сформированности коммуника-

тивных навыков. Цель – использовать текст в качестве языковой (речевой), содержательной опоры для развития умений в устной и письменной речи. *Задания:* 1. Напишите сочинение «Мое любимое место на Земле». Объясните, почему вы любите именно это место в это время года и какие особенные приметы характерны для него. Постарайтесь убедить читателя в этом. 2. Представьте, что вам нужно на уроке географии рассказать об описываемой в тексте поре года. Какими важнейшими признаками будет отличаться такой текст от данного? В чем будет особенность в выборе языковых средств? 3. Подготовьте краткое сообщение в научном стиле «Зима в средней полосе России».

Последовательно и систематически используя текстовую деятельность на уроках русского языка, учитель способствует развитию лингвистических, коммуникативных навыков обучающегося, что формирует учащегося как языковую личность и развивает его. Языковая личность, в понимании Ю. Н. Караулова [9, с. 5], – понятие, связанное с изучением языковой картины мира, которая представляет собой результат взаимодействия системы ценностей человека с его жизненными целями, мотивами поведения, установками и проявляется в текстах, создаваемых данным человеком. Поэтому одним из результатов использования на уроке текстовой деятельности будет формирование умения учащихся совершать над простыми и сложными знаками языка «мотивированные и целенаправленные операции для общения» [10, с. 17].

Таким образом, содержание обучения текстовой деятельности в современной школе с целью формирования и развития языковой личности обучающегося составляют: во-первых, усвоение предметной стороны деятельности путем введения некоторых теоретических сведений, овладения лингвистическими и методическими знаниями (знание критериев качества текста, приемов и объектов самоконтроля, правил построения макро- и микроструктуры текста, классификации ошибок и пр.); во-вторых, овладение операционной стороной деятельности (алгоритмами рецептивной, аналитической, продуктивной и редакторской текстовой деятельности и эффективными приемами осуществления речевого самоконтроля: способами проверки разных видов письменных работ, приемами обнаружения ошибок, приемами редактирования и пр. через систему заданий и упражнений по формированию умений самоконтроля).

Библиографические ссылки

1. Шанский Н. М., Капинос В. И. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего, основного общего и среднего (пол-

ного) образования (русский язык как родной) // Русский язык. 1996. № 44. С. 5–12.

2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азбуковник, 2000.

3. Новиков А. М. Педагогика : словарь системы основных понятий. М. : ИЭТ, 2013.

4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2007.

5. Белова Н. А. Реализация интеграции при изучении русского языка и литературы в школе на текстовом материале // Русская словесность. 2005. № 8. С. 50.

6. Дридзе Т. М., Леонтьев А. А. Язык и социальная психология : учебное пособие. М. : Высшая школа, 1980.

7. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. 5-е изд. Назрань : Пилигрим, 2010.

8. Ядровская Е. Р., Дунев А. И. Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы. СПб. : Свое издательство, 2015.

9. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 3-е изд. М. : УРСС, 2003.

10. Маланов С. В. Психологическая теория речевой деятельности. Алексей Алексеевич Леонтьев // Начальная школа: плюс до и после. 2005. № 6. С. 16–21.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОНКУРС ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОЛИМПИАДЕ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ: ТИПЫ ЗАДАНИЙ

В. Л. Леонович, О. А. Облова

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, LeonovichVL@bsu.by,
Olgaoblova@gmail.com*

В докладе обобщен многолетний опыт составления заданий для лингвистического конкурса – обязательного тура всех этапов республиканской олимпиады по русскому языку и литературе для белорусских школьников; осуществляется типология заданий с учетом содержания и формы; выявляется их педагогическая ценность.

Ключевые слова: олимпиада; лингвистический конкурс; типология заданий.

Лингвистический конкурс на олимпиаде для белорусских школьников является традиционным. Это обязательный тур всех этапов Республиканской олимпиады по русскому языку и литературе. Он позволяет оценить не только уровень знаний, полученных ее участниками

в рамках школьного курса русского языка, а также на факультативных занятиях и самостоятельно путем знакомства с разнообразной научно-популярной и справочной литературой, но и владение различными исследовательскими приемами, а именно: наблюдением, описанием, сопоставлением, систематизацией, обобщением.

На лингвистическом конкурсе предлагаются задания по разным разделам языкознания: фонетике, орфографии, лексикологии, фразеологии, словообразованию, морфологии, синтаксису. Они включают разнообразный содержательный материал, анализ которого осуществляется в соответствии с поставленными перед участниками олимпиады задачами.

Собственный опыт конструирования заданий для олимпиады различных уровней (районных, городских, республиканских) на протяжении многих лет дает нам основание разделить их на стандартные и нестандартные. Первые, как правило, проверяют объем базовых знаний, широту кругозора, а также сформированность навыков языкового анализа (фонетического, словообразовательного, морфологического, синтаксического и т. п.) и употребления слова в соответствии с нормами литературного языка. Кроме того, они обогащают детей новыми знаниями и совершенствуют практическое владение языком. Например:

Расставьте ударение в данных словах.

Намерение, гербовый, древко, крашение, ходатайство, знамение, флюорография, христианин, втридорога, исподволь.

Подчеркните как члены предложения выделенные слова.

Это тоже хорошее дело. Дядя Гриша уехал. Кто этот человек?

Задания второго типа требуют научной эрудиции, аналитических навыков, понимания языка как системы, аргументированности ответа и точности приводимых аргументов, оригинальности мышления, неординарности интерпретации, лингвистического чутья и смекалки. Как правило, это задания повышенной сложности, содержащие проблемную ситуацию и требующие обоснования. Их назначение – вызывать познавательный интерес у детей и развивать их языковую компетенцию. Например:

Объясните, почему в первом случае однокоренные слова объединены в три группы, а в другом – в две.

1) престарелый, устарелый, постарение; 2) встарь, исстари, постарому; 3) старушонка, старческий, старейшина, старение.

П. 1) престарелый, встарь, исстари, по-старому; 2) устарелый, по-старение, старушонка, старейшина, старческий, старение.

На соревнованиях удачно выступили Гавриленко, Милых и Казарян. Все трое включены в состав сборной района по шашкам. Определите, о какой команде идет речь – о женской или мужской? Почему?

Среди олимпиадных заданий можно выделить несколько подгрупп:

1) в зависимости от способа постановки задачи:

а) задания со стандартной, типовой формулировкой, например:

Выделите корни в сложных словах.

Жизнеутверждающий, самоуправление, испуганно-поспешный, многокрасочный, утонченно-красивый, ядерно-топливный.

Составьте словосочетания со словами-синонимами и словами, данными в скобках.

Старый, старинный, древний (друг, обычай, язык, книга, режим, предание, дуб, времена, квартира).

Укажите главное слово в словосочетаниях и назовите вид связи.

Новая чайная, сотня рублей, надо повидать, обе книги, теплее шубы, вдвойне приятный, очень нужно.

б) задания с нестандартной, нетиповой формулировкой, например:

Напишите «биографию» слов *нешуточный, сберегательный, переосмысливать, передатчица*, развернув словообразовательную цепочку.

Оказывается, фонетика – «подруга» арифметики. Докажите это, ответив на вопросы викторины «Сколько?».

1. Сколько в русском языке непарных мягких согласных звуков?
2. Сколько в русском языке непарных твердых согласных звуков?
3. Сколько в русском языке непарных звонких согласных звуков?
4. Сколько в русском языке непарных глухих согласных звуков?

Изобразите, как выглядели в древней славянской азбуке буквы, упоминаемые в песенке о словах Ф. Кривина.

В любой старинной книжице
Ты сможешь прочитать:
Жила на свете Ижица,
А с нею буква Ять.

Но время быстро движется,
И жизнь уже не та.
Где нынче буква *Ижица*?
Где *Ять*? И где *Фита*?

Определите, какие существительные, предлоги, союзы, частицы и собирательные числительные спрятались в слове «победа».

2) в зависимости *от характера материала*:

а) задания с обычным, «академичным» материалом, например:

Объясните, почему слова *хлопок, хлопёк* называются омографами, слова *луг, лук* – омофонами, а слова *три (пятерки), три (усерднее)* – омоформами.

б) задания с оригинальным, «игровым» материалом, например:

В лингвистической литературе при характеристике различных групп слов встречаются своеобразные названия. Какие понятия скрываются за ними?

Слова-тезки, слова-пенсионеры, слова-младенцы, слова-иностранцы, слова-экспрессы, слова-друзья, слова-враги, слова-родственники, слова-побратимы, слова-метеоры.

В каламбурном стихотворении поэт Д. Минаев для обозначения слов и их частей использует цифры и арифметические знаки. Запишите стихотворение в расшифрованном виде. Расставьте недостающие знаки препинания.

Дав(«0») кричал я Уто(«+»)ь

Когда на Лизе не женюсь!

И вот теперь твой муж смо(«3»)

К ка(«–»)евши размышляет

Кто женится черт побери

Тот в сумас(«б»)вии блуждает.

Определите, о каких государствах идет речь в следующих выражениях. Как называются такие выражения?

Страна восходящего солнца, Страна кленового листа, Земля обетованная, Страна пирамид, туманный Альбион, остров Свободы, Страна утренней свежести, Страна Эллады, Страна ацтеков, Страна тюльпанов.

Нестандартные формулировки и используемый в заданиях оригинальный материал содержат в себе лингвистическую интригу, несут эффект новизны, настраивают учеников на творческий и научный поиск.

Олимпиадные задания имеют разные формально-содержательные параметры. Они не только позволяют выявить лучших «знатоков» русского языка, отличающихся глубокими знаниями и гибким мышлением, но и способствуют развитию их аналитических способностей и творческого потенциала, содействуют свободному владению языком.

СВЯЗНЫЕ ТЕКСТЫ ДЛЯ ДИКТАНТА: ИСТОЧНИКИ И СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ

В. Л. Леонович, Ж. Э. Бычковская

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, LeonovichVL@bsu.by,
BychkovskayaZ@bsu.by*

В докладе диктант характеризуется как прием, во-первых, обучения орфографии и пунктуации; во-вторых, проверки орфографической и пунктуационной грамотности; в-третьих, развития речи; в качестве методически значимого материала для диктанта репрезентируется связный текст; рассматриваются его основные источники и описываются структурно-семантические параметры.

Ключевые слова: диктант; связный текст; орфография; пунктуация.

Диктант традиционно считается приемом обучения орфографии и пунктуации, конечным результатом которого является накопление определенного орфографического и пунктуационного опыта; проверки орфографической и пунктуационной грамотности, позволяющей объективно оценивать и сравнивать на разных этапах обучения учебные достижения школьников; развития речи, предусматривающего обогащение словаря обучающихся и овладение ими различными синтаксическими конструкциями.

В методике выявлены и охарактеризованы различные виды диктантов: объяснительный, предупредительный, выборочный, творческий, свободный, интерактивный, контрольный и др. У каждого из них своя задача, степень сложности, методика проведения, пространственные и временные ориентиры, а также исходные материалы.

Материалом для диктанта могут служить отдельные слова, словосочетания, предложения, а также связные тексты, содержащие дидактический материал по одной или по всем изученным темам.

Текст для диктанта может представлять собой целостную либо адаптированную в нужном с точки зрения обучения орфографии и пунктуации направлении научную или научно-популярную статью, публикацию из периодического издания (газеты или журнала) или отрывок из художественного произведения русской классической либо современной литературы.

Законченные текстовые фрагменты содержатся непосредственно в учебниках, учебных пособиях, сборниках диктантов. Педагог-про-

фессионал оставляет за собой право выбора варианта текста, более уместного в данный момент, по его мнению. Кроме того, он может переработать чужой текст или предложить свой, самостоятельно определяя степень его трудности и дидактической целесообразности – использовать для обобщающего тренинга или для контрольных работ.

Опытный педагог должен не только помочь студентам стать грамотными, обучить осознанно и свободно применять правила орфографии и пунктуации к речевым фактам, но и, что не менее важно, научить их учить других. Преподаватель должен как развивать у студентов способность анализировать тексты-диктанты, так и методически правильно их выбирать или самим создавать по определенной теме (темам) по аналогии с теми, которые предлагает он сам.

Такой вид работы для студента достаточно сложен, ибо требует от него высокого общего развития, достаточно хорошей подготовленности по русскому языку, однако очень важен. Текст для диктанта в идеале должен совмещать в себе целый ряд качеств, в частности:

- ♦ иметь приемлемый объем, определяемый установленными нормами;
- ♦ соответствовать по форме (доступность его восприятия) и содержанию (ясность, прозрачность) возрастным особенностям адресата и принятой в методике разновидности диктанта;
- ♦ коррелировать по характеру и количеству орфограмм и пунктограмм, встречающихся в нем, с программой и разделами, пройденными к моменту проведения диктанта;
- ♦ способствовать формированию культуры речи, расширять кругозор, эстетически воспитывать.

Задание подготовить оригинальный текст для диктанта, как правило, после прохождения большой темы или после изучения важнейших и наиболее трудно усваиваемых орфографических правил (только одной какой-либо орфограммы или ряда орфограмм), руководствуясь ранее полученными теоретическими знаниями, изученными орфографическими правилами и сложившимися навыками письма, является традиционным в группах студентов филологического факультета БГУ, посещающих факультативный курс «Практикум по орфографии». Ценность подобной работы состоит в том, что студент получает возможность целиком сосредоточиться на изучаемом явлении, развивать свою языковую компетенцию, мобилизовать все свои знания и умения, продемонстрировать сформированность навыка самостоятельного и сознательного письма и таким образом самореализоваться.

Приведем фрагменты подготовленного студентами текстового материала для диктантов, насыщенного актуальными орфограммами и адресованного школьной аудитории.

Тема: «Двойные согласные в корне».

Профессор Миллер живет в собственном коттедже с массивными колоннами, в комнате с граммофоном, с миллионом книг на стеллажах, с панно на стенах, с цветущим эпифиллумом на подоконнике. Его утро начинается с кросса. Побегав по аллеям парка, профессор возвращается домой, принимает ванну и с хорошим аппетитом садится за стол на террасе. Под звуки «Аппассионаты» он ест манную кашу или моллюсков, творожную массу или яблочный мусс, пьет из пластмассовой чашки кофе мокко или чай с мелиссой, одновременно просматривая корреспонденцию. Потом надевает эффектную терракотовую тенниску с аппликацией, прощается в холле с женой, гладит сеттера и уходит на работу (Ю. Демидович).

Тема: «Приставки пре-, при-».

За окном стояла прекрасная претеплая погода. Я, пребывая в преридном саду, предавался воспоминаниям о школьном времяпрепровождении. Вдруг меня, будто пребывающего в неведении, ноги сами по привычной для меня тропинке привели к пришкольному участку. Здесь я приостановился и заметил прेमилрого щенка с предобрыми глазами, предлинным хвостом, вприпрыжку ловящего бабочек, и решил его призреть. Пребывая дома в непривычном месте, малыши сначала притаились за диваном и немного приуныли. Однако прелеселый характер помог ему приспособиться к новому приюту (М. Баранова).

Тема: «Буквы о, ё после шипящих в корне».

Чёрненький чёртик Жора с длинной чёлкой в шортах из шёлка сидел на жёлтом диване и ел шоколадные конфеты, потому что на него напал жор. Он не обращал внимания на изжогу и больную печёнку, ведь он был настоящим обжорой. Ещё он ел жёлуди и крыжовник, любил суп харчо, артишоки и анчоусы. Вот такой он был мажор! (М. Слепцова).

Такую форму работы, как показывает опыт, можно использовать на всех этапах изучения орфографии (причем на материале любой программной темы) и с тренировочно-обучающей, и с контролирующей целью. «Орфографическое творчество», на наш взгляд, обостряет внимание студентов к процессу письма, создает условия для прочного запоминания правил, усиливает работу памяти, расширяет ее объем и

увеличивает прочность, развивает у учащихся чувство самоконтроля, вызывает неподдельный интерес к изучаемому материалу, позволяет проявлять креативные способности, стимулирует желание быть грамотным.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ РЕЗЕРВЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО КОММЕНТАРИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В. Л. Леонович

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, LeonovichVL@bsu.by*

В докладе лингвистический комментарий подается как один из важнейших инструментов в практике обучения русскому языку; рассматриваются и интерпретируются его основные признаки; описываются разновидности; обосновывается выбор его параметрических и формально-семантических показателей, а также необходимость включения в ход урока; определяются его адресат и адресант; выявляются его функциональные резервы на уроках русского языка.

Ключевые слова: лингвистический комментарий; учебный процесс; русский язык; функция.

Лингвистический комментарий можно считать одним из важных инструментов в практике обучения русскому языку, так как он вызывает у школьников интерес непосредственно к самим знаниям; способствует развитию у них системного мышления, умения логически мыслить при сопоставлении фактов языка и делать необходимые обобщения; позволяет повышать их лингвистическую компетенцию; учит культуре научного изложения, фактографичности в подаче теоретических сведений; активизирует потребность в самообразовании, стимулирует обращение к справочной литературе.

Лингвистический комментарий может быть различным как по объему, так и по форме и по содержанию. Выбор его параметрических и формально-семантических показателей, а также необходимость включения в ход урока зависят, во-первых, от конкретных целей, реализуемых на уроке, и от типа самого урока; во-вторых, от изучаемой темы и степени ее сложности; в-третьих, от наличия резервного времени; в-четвертых, от уровня подготовленности ученической аудитории; в-пятых, от компетентности учителя.

Например, комментарий, как правило, достаточно лаконичен, если требуется пояснить значение устаревших либо малоупотребительных слов или же индивидуально-авторских образований, встретившихся в каком-либо тексте. В этом случае комментарий осуществляется через объяснение смысла слова либо в сноске, расположенной на той же странице учебника, либо в толковом словарице в конце учебника.

Комментарий может представлять собой разъяснительные примечания и большего объема. Это так называемый затекстовый, или расширительный, комментарий. Например, в разделе «Морфология» при изучении темы «Неопределенная форма глагола» может быть весьма полезен теоретико-познавательный материал, в котором содержится информация об истории инфинитива [1, с. 155–156]. Соответствующая историко-этимологическая справка поможет «пролить свет» на происхождение термина «наречие» [2, с. 179–181]. В разделе «Словообразование» при изучении изобразительно-выразительных возможностей окказиональных слов окажется целесообразной дополнительная информация о способах их образования и сферах функционирования [3, с. 22–32]. В разделе «Фразеология» заочное знакомство с крылатыми словами, литературными цитатами и образными выражениями позволит заинтересовать учащихся фразеологией русского языка и обогатить их словарь [4].

Лингвистический комментарий имеет несколько основных характеристик. Первая – это достоверность. Используемая в комментарии информация не должна вызывать сомнений. Ее точность, выверенность обеспечиваются источниками сведений: это учебные пособия, нормативные справочники, лингвистические энциклопедии и разнообразные словари, адаптированные научные книги и статьи. Лингвистическая литература предоставляет широкие возможности для подбора необходимого материала. Вторая – это доступность. Изложение предлагаемого учащимся разъясняемого материала должно быть понятным, логичным, четким. Целесообразнее всего использовать тексты, написанные в научно-популярном стиле. Третья – это уместность. Лингвистический комментарий должен быть своевременным и обоснованным. Инициатором его использования может быть автор учебно-го пособия, учитель или ученик.

Автор учебника, например, определяет уместность лингвистических разъяснений, «подсказывает» их время и место, используя различные рубрики: «Ученые пишут», «Это интересно», «Обратите внимание», «Подсказки», «Памятка» и др. В материале рубрик содержит-

ся значимая информация в виде теоретических сведений, конкретных инструкций, рекомендаций, схем, алгоритмов, образцов рассуждения и т. п. Особое внимание уделяется сложным случаям (их можно обнаружить в любом разделе). Например, при обучении морфемному анализу надо акцентировать внимание на важнейшей фонетической закономерности – двойной роли букв *е, ё, ю, я*, незнание которой может быть источником ошибок при членении слова на морфемы [5, с. 88–89]. При изучении синтаксиса сложного предложения важно научить правильно характеризовать его устройство, устанавливать границы между частями [6, с. 63–64].

Учитель может сам определять уместность лингвистического комментария и предлагать учащимся подготовленную им самим с опорой на определенные источники дополнительную информацию. Главными условиями при этом должны быть следующие: актуальность и объективность подаваемой информации, а также доходчивость ее подачи, базирующейся на умении донести ее в нужной форме. Залогом успеха для учителя является его компетентность.

В качестве эксперта по какому-либо проблемному вопросу, нуждающемуся в пояснении, может выступать и сам ученик. Например, выполняя задание учебника – объяснить тему «Виды подчинительной связи в словосочетании» с помощью алгоритма, учащийся может пошагово комментировать свои действия [7, с. 45]. При изучении темы, которая у ребенка вызывает особый интерес, целесообразно дать ему возможность проявить себя. В этом случае учитель должен оказать ему конкретную помощь – сориентировать при выборе источников нужной информации, помочь ее грамотно оформить и правильно подать.

Достоверный, доступный и уместный лингвистический комментарий – это источник важной, интересной и полезной информации, органично дополняющий материал учебника; действенное средство развития творческого потенциала учащегося, способного не только отвечать на вопросы учителя, но и искать на них ответы, а также самому корректно задавать их; важнейшая составляющая учебного процесса, эффективность которой может быть непосредственно доказана в процессе обучения русскому языку на всех его этапах и ступенях.

Библиографические ссылки

1. Янович Е. И. Русский язык в историческом освещении. Минск : БГУ, 2009.
2. Иванова В. А., Потиха З. А., Розенталь Д. Э. Пособие для учителя : Занимательно о русском языке. Л. : Просвещение, Ленингр. отд-е, 1990.

3. Леонович В. Л. Окационализмы, или «случайные» слова // Филолог: сб. материалов для учащихся / сост. В. Л. Леонович. Минск : НИО, 2011. С. 22–32.

4. Ашукин Н. С., Ашукина М. Г. Крылатые слова : Литературные цитаты; образные выражения. М. : Худож. лит., 1987.

5. Русский язык : учебное пособие для 10 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / В. Л. Леонович [и др.]. Минск : НИО, 2020.

6. Русский язык : учебное пособие для 9 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : НИО, 2019.

7. Русский язык : учебное пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина [и др.]. Минск : НИО, 2018.

КОНЦЕПТ «МУЗЫКА» В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ МУЗЫКАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Е. В. Михайлова

*Учреждение образования «Белорусская государственная академия музыки»,
ул. Интернациональная, 30, г. Минск, Беларусь, ev2mikhailova@mail.ru*

«Музыка» – это концепт, имеющий отношение к духовным центрам человека – душе и сердцу, помогающий ему выразить свой внутренний мир.

В докладе показывается, как в вузе музыкального профиля на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) реализуется концепт «музыка», описываются методы и приемы работы с учебными и художественными текстами на тему музыки, указываются элементы концептуального анализа на занятиях. Делается вывод о том, что концепт «музыка» играет большую роль в процессе обучения будущих музыкантов русскому языку как иностранному: работа с данным ментальным образом позволяет иностранцам лучше и быстрее усваивать музыкальную терминологию, получать на занятиях по РКИ сведения по своей специальности и русской литературе и культуре, понимать слова не только в прямом, но и в переносном значениях, становиться образованными и высококультурными людьми.

Ключевые слова: концепт «музыка»; ядро; периферия; музыкант; русский язык как иностранный.

«Музыка» – это концепт, имеющий отношение к духовным центрам человека – душе и сердцу, помогающий ему выразить свой внутренний мир. При этом духовное начало тесно соприкасается с физическим и происходит объективация целостного образа человека.

В произведениях каждого поэта есть своя музыка, эксплицированная как на содержательном уровне его текстов, так и на их вербальном и просодическом уровнях. Как правило, это комплекс идей, раскрывающий миру суть и эмоционально-экспрессивную наполненность глубины личности творца.

Музыка соотносится с различными видами искусства и с науками, прежде всего, с литературой. Эта связь нашла отражение и в истории русской музыкальной критики. По мнению С. Б. Бураго, музыка – это «...не отдельный вид искусства, а *организованное смыслообразующее звучание*, которое реализуется и в музыке, как отдельном виде искусства, и в поэзии, и, по-своему, в художественной прозе» [1, с. 9]. М. Ш. Бонфельд указывал, что музыка «...относится к числу тех видов искусства, в которых связь семантики субзнакового слоя с немusическим миром весьма непростая, далека от непосредственной...» [2, с. 113].

Концепт «музыка» состоит из ядра и периферии. Ядро данного концепта – понятие о музыкальном звуке и его экспликациях – объектах, создающих его (музыкальных инструментах), облекающих его в определенную форму (музыкальных жанрах), объединяющих произведения при помощи приемов и средств музыкальной выразительности (направлений, стилей), соотносящих характер звука с положительным либо отрицательным полюсами эмоциональной сферы человека. На периферии концепта «музыка» – его различные дополнительные значения, информация о возможности прикладного использования концепта и образов и понятий, соотносящихся с ним. Образы, связанные с музыкой, понятны и близки людям различных национальностей, поскольку их содержание имеет общечеловеческую основу. Следовательно, при работе с такими образами осуществляется процесс межкультурной коммуникации. Эти образы могут быть охарактеризованы как междисциплинарные, так как они создаются благодаря средствам истории и теории музыки, музыкальной эстетики, литературоведения и т. д. Образы музыки взаимосвязаны с образами живописи, архитектуры, литературы, хореографии и театра. Концепт «музыка» обладает разнообразным эмоциональным содержанием: от мажорного (с различными модификациями) до минорного (с большим количеством оттенков).

В вузе музыкального профиля реализуется учебно-педагогический дискурс – «...взаимодействие учителя и учащихся в рамках замкнутой,

целостной коммуникативной ситуации (например, урока), погруженной в сферу организованного обучения» [3, с. 464]. Дискурс состоит из таких текстов: «...1) текста предмета знания (например, учебника); 2) текстов учащихся; 3) метатекста учителя...» [3, с. 464].

В указанном вузе на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ) реализуется концепт «музыка». Используются учебные тексты на темы, связанные с музыкой. Их можно классифицировать по следующим рубрикам: «История музыки», «Музыкальные жанры», «Музыкальные инструменты», «Композиторы и музыканты мира», «Русские композиторы и музыканты», «Белорусские композиторы и музыканты», «Литература и музыка» и т. д. Реализуются задания по группировке музыкальных терминов, нахождению однокоренных слов, подбору синонимов и антонимов к словам из текста, объяснению значений музыкальных терминов, характеристике имен существительных из текста при помощи имен прилагательных, подбору имен существительных к именам прилагательным из текста, составлению рядов однородных дополнений, подбору к глаголам несовершенного вида из текста пары совершенного вида и составлению словосочетаний с дополнениями или обстоятельствами, образованию предложений со словами из текста, ответов на вопросы к тексту, подтверждению или опровержению высказываний, связанных с темой текста, и т. д. Также преподаватель может объяснить иностранцам, что такое концепт, и обучить элементарным методам его анализа: нахождению референтной ситуации, к которой принадлежит концепт, установлению роли и места данного концепта в языковой картине мира носителей того или иного языка на основании работы с различными словарями и т. д.

Художественные тексты, используемые на занятиях по РКИ в вузе музыкального профиля, – это чаще всего поэтические тексты. Очень интересный материал для работы – поэзия русских и белорусских авторов XIX–XX вв., в которой концепт «музыка» объективирован при помощи значительного количества музыкальных терминов (названий музыкальных инструментов, процессов исполнения, музыкальных жанров, исполнителей и др.), а также лексики другого семантического наполнения и имеет следующие составные части: сочинение музыки, исполнение музыки на музыкальных инструментах, пение, танец (пляска) и др. В поэтических произведениях А. А. Блока, И. Ф. Анненского, А. А. Ахматовой, В. Я. Брюсова, Н. С. Гумилева, С. А. Есенина, А. С. Пушкина, О. А. Седаковой, М. И. Цветаевой, В. Ф. Хода-

севича; Ф. К. Богусевича, М. А. Богдановича, К. Буйло, А. Гаруна, В. А. Жилки, Я. Коласа, Я. Купалы, Тетки, П. Труса, Е. И. Янищиз глагол *петь (спеть)* / *пець (спець)* употребляется чаще других глаголов музыкальной деятельности, следовательно, пение – наиболее важная часть концепта «музыка» в указанный период времени (иностранцы учащиеся могут познакомиться с творчеством белорусских поэтов благодаря переводам на русский язык).

Творчество многих русских писателей и поэтов (Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, М. Горького, А. П. Чехова, Н. А. Некрасова, Ф. И. Тютчева и др.) имеет связь с музыкой.

Музыка, объединенная с немusикальными факторами (словом, действием и др.), имеет значительно бoльшие возможности, чем без них: «В ней формируются новые типы музыкальных образов, которые устойчиво связываются в общественном сознании с понятиями и идеями, выраженными другими компонентами синтеза, а затем переходят в "чистую" музыку как носители тех же понятий и идей» [4, стб. 732].

Концептуализация музыки проявляется через песенное начало стиха, через создаваемую ассонансами, аллитерациями и другими выразительными средствами музыкальность стиха, через образы и т. д., особенно интересна она в музыкально-поэтических произведениях. Концепт «музыка» у русских и белорусских поэтов реализуется оригинально, при помощи семантических нюансов и коннотаций, которые специфичны для каждого языка.

Целесообразно для анализа на занятиях по РКИ выбрать музыкальные произведения на стихи С. А. Есенина. На эти стихи романсы сочинили А. Т. Гречанинов, А. Н. Александров, В. В. Нечаев, В. Я. Шебалин и др. Тексты данных романсов ориентированы на русскую культурную парадигму. Национально-культурная направленность рассматриваемых музыкально-поэтических произведений реализуется на различных уровнях. На лексическом уровне эту направленность представляют слова, принадлежащие к семантическому полю *религия: причащаться* («Я молюсь на алы зори, // Причащаюсь у ручья» [5, с. 550]), *монастырь* («Край ты мой заброшенный, // Край ты мой, пустырь. // Сенокос некошенный, // Лес да монастырь» [5, с. 550–551]) и др. Способствуют ее реализации и слова, имеющие в словаре характеристики *разговорное* или *просторечное: тальяночка* [6, с. 788] (разг.) («Заиграй, сыграй, тальяночка, малиновы меха» [5, с. 548]) и др.

Преподаватель должен обратить внимание иностранных учащихся на то, что в вокальных произведениях на стихи С. А. Есенина значительное внимание уделяется словам с корнем *зелен* (*зелень, зелена, зеленый* и др.). Они употребляются при описании зелени, отмеченной блеском и сиянием: «Зелень в цвету и росе» [5, с. 547], «Под нею [корой – Е. М.] зелень пряная // Сияет в серебре» [5, с. 552] и др. Поэт упоминает *зелена* – «всходы хлебов...» [6, с. 228]: «Луна стелила тени, // Сияли зелена» [5, с. 559] (этот образ также выделен сиянием), «Я хотел бы затеряться // В зеленях твоих стозвонных» [5, с. 551] (данный образ связан со звучанием). Зеленый цвет часто получает лингвистическую реализацию в исследуемых поэтических текстах: «По горам зеленым – скаты // С гарком гулких дупелей» [5, с. 550] и др.; он соотносится и со светом: «Светят зелено в сутёмы // Под росой тополя» [5, с. 550]. Этот цвет важен для рассматриваемого поэтического мира, он имеет как национальные (связь с природным миром, весной, обновлением и др.), так и индивидуально-авторские особенности.

Вместе с учащимися педагог может прийти к выводу, что для «возможного мира» музыкально-поэтических произведений С. А. Есенина большое значение имеют свет и озвученность. Свет – атрибут внутреннего мира лирического героя («Радуют тайные вести, // Светятся в душу мою» [5, с. 548], «Васильками сердце светится, горит в нем бирюза» [5, с. 548] и др.), мира природы («Ветер плесень сизую // Солнцем окропил» [5, с. 551] и др.), потустороннего мира («Знаю я, что в той стране не будет // Этих нив, златящихся во мгле» [5, с. 561] и др.) и др. Озвученностью характеризуются у поэта самые разные реалии природного мира («И часто я в вечерней мгле, // Под звон надломленной осоки, // Молюсь дымящейся земле // О невозвратных и далеких» [5, с. 557], «И так, вздохнувши глубоко, // Сказал под звон ветвей...» [5, с. 559] и др.); звон поэту напоминает звучание музыкального инструмента («У меня в душе звенит тальянка...» [5, с. 562]).

Очень интересно для представителей других культур то, что поэт создает образы, имеющие национально-культурную специфику. Так, образ березы – русской красавицы из стихотворения «Береза» – отмечен особой любовью поэта: «Белая береза // Под моим окном // Прикрылась снегом, // Точно серебром» [5, с. 549], образ березки из стихотворения «Зеленая прическа...» сопоставим с образом девушки: «Зеленая прическа, // Девическая грудь, // О тонкая березка, // Что за-

гляделась в пруд?» [5, с. 558]. Музыкальному воплощению стихов С. А. Есенина помогает также наличие в них высказываний, содержащих итоговые умозаключения поэта. Такие стихотворные строки привлекают внимание слушателя, а если они акцентируются голосом исполнителя и музыкальным сопровождением, то могут стать смысловыми центрами музыкально-поэтических произведений: «Будь же ты вовек благословенно, // Что пришло процвезть и умереть» [5, с. 560], «И ничто души не потревожит, // И ничто ее не бросит в дрожь, – // Кто любил, уж тот любить не может, // Кто сгорел, того не подожжешь» [5, с. 569] и др.

Таким образом, концепт «музыка» играет большую роль в процессе обучения будущих музыкантов русскому языку как иностранному: работа с данным ментальным образованием позволяет иностранцам лучше и быстрее усваивать музыкальную терминологию, получать на занятиях по РКИ сведения по своей специальности и русской литературе и культуре, понимать слова не только в прямом, но и в переносном значениях, становиться образованными и высококультурными людьми.

Библиографические ссылки

1. Бураго С. Б. Музыка поэтической речи : литер.-крит. очерк. Киев : Дніпро, 1986.
2. Бонфельд М. Ш. Семантика музыкальной речи // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / РАН, Федер. агенство по культуре и кинематографии Рос. Федерации, Гос. ин-т искусствознания ; ред.-сост. М. Г. Арановский. М. : КомКнига, 2007. С. 82–141.
3. Габидуллина А. Р. Категория связности в учебно-педагогическом дискурсе // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах : сб. ст. участников IV междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2008 г., Челябинск / М-во образования и науки Рос. Федерации, ГОУ ВПО «Челяб. гос. ун-т», Общерос. обществ. орг-ция «Рос. ассоциация лингвистов-когнитологов» ; редкол.: Л. А. Нефедова (отв. ред.) [и др.]. Челябинск, 2008. Т. 2. С. 464–467.
4. Сохор А. Н. Музыка // Музыкальная энциклопедия : в 5 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. М. : Сов. энциклопедия, 1976. Т. 3. Кортю-Октябрь. Стб. 730–751.
5. Антология русского романса. Серебряный век / сост., авт. предисл., персонал. справок-портретов и коммент. В. Калугин. М. : Эксмо, 2006.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

М. В. Овчинникова

*Курский государственный университет,
ул. Радищева, 33, 305047, г. Курск, Россия, rki@kursksu.ru*

Доклад посвящен использованию мобильных приложений в процессе преподавания русского языка как иностранного. Описан опыт использования новых технических средств обучения в практике преподавания иностранных языков. Дана характеристика мобильных приложений как современного средства обучения. Рассмотрены преимущества и недостатки использования новых технических средств обучения в практике преподавания иностранного языка, обусловлена целесообразность использования мобильных приложений в работе с иностранными студентами.

Ключевые слова: мобильное приложение; русский язык как иностранный; технические средства обучения.

В настоящее время новые информационные технологии проникли во все сферы нашей жизни, в том числе и в образование. Информационные технологии предоставляют преподавателям возможность рационально организовать учебный процесс, повысить эффективность обучения, используя все виды чувственного восприятия учащихся при работе с мультимедийным контентом, создать открытую систему образования, обеспечивающую каждому индивиду собственную траекторию обучения [1, с. 140].

Использование мобильных технологий может повысить качество образования, развивать инклюзивное образование и обеспечить равноправие в получении образования, добиться оптимального использования времени, что позволяет использовать новые информационные технологии в качестве дополнительного метода обучения [2, с. 28].

Наиболее используемые в процессе обучения информационные технологии – это мобильные устройства, такие как планшеты и смартфоны, которые приобрели огромную популярность в последние годы благодаря своей универсальности и многофункциональности и естественным образом используются в повседневной жизни любого человека, особенно молодых людей. Это оправдано тем, что эти устройства обладают многими преимуществами: удобство использования, портативность, универсальность, адаптивность и возможность отвечать индивидуальным потребностям. Смартфоны стали универсальным тех-

ническим средством обучения благодаря разнообразным мобильным приложениям, которые можно установить на устройстве.

Среди первокурсников Университета Султана Кабуса (Султанат Оман) было проведено исследование, целью которого была попытка изучить и исследовать современное использование мобильных телефонов в процессе изучения английского языка. Согласно результатам исследования 36,6 % респондентов согласились с тем, что мобильный телефон полезен в процессе обучения, 26,9 % респондентов согласились с тем, что мобильные телефоны помогают им лучше планировать свое обучение, 39,8 % респондентов считают, что мобильный телефон делает обучение более продуктивным [3, с. 143].

Мобильные приложения – это программное обеспечение, разработанное для мобильных устройств. В преподавании и обучении все чаще используются многочисленные приложения для мобильных телефонов. Следовательно, для исследователей стало актуальным изучение эффективности использования данных устройств в учебной деятельности, что необходимо в современных условиях цифровизации системы высшего образования.

Использование приложений для мобильных телефонов в преподавании и обучении дает огромные преимущества, которые мотивируют учащихся использовать новейшие цифровые технологии в процессе обучения, что повышает их мотивацию в освоении новых знаний и приобретении новых навыков и умений, необходимых в современном мире. Среди компетенций, необходимых молодому специалисту, появляется новый аспект: цифровая грамотность, которая понимается как знания, умения и мотивация в области разработки, безопасного и эффективного использования и применения цифровой информации и ресурсов [4, с. 158].

Преподаватели русского языка как иностранного также не могут игнорировать преимущества, которые предлагает использование мобильных приложений в практике преподавания русского языка, особенно в период пандемии, когда различные технические средства обучения становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Идея заключается в том, что в обществе «цифровой культуры» человек имеет высокий уровень цифровых навыков и цифровой грамотности, которые позволяют ему повысить свой уровень профессиональных компетенций.

Студенты нового поколения любят технологии и проявляют готовность использовать приложения для мобильных телефонов в про-

цессе обучения. В докладе мы рассмотрим преимущества и недостатки использования мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного.

Несомненны преимущества использования мобильных приложений в образовательном процессе:

1) доступность и удобство поиска информации в любое время и в любом месте;

2) возможность наглядно проиллюстрировать лексико-грамматические структуры при изучении русского языка как иностранного, использование приложений-словарей, которые позволяют быстро и эффективно искать значение новых слов, их произношение, синонимы, антонимы и т. д.;

3) легкость и наглядность представления и усвоения информации;

4) возможность получать образование людям с ограниченными возможностями;

5) отсутствие необходимости приобретать компьютер, бумажные учебники, что экономически выгодно;

6) повышение интереса к учебному процессу, благодаря представлению информации в мультимедийном формате;

7) развитие умений и навыков, важных для владения иностранным языком: навыков синтеза, анализа, сравнения, вербального и смыслового прогнозирования и т. д. [5, с. 3];

8) простая система тестирования и контроля полученных студентами знаний;

9) возможность обмена знаниями друг с другом дистанционно;

10) рекреационная функция мобильных приложений, которые способствуют достижению образовательных целей и одновременно помогают им избавиться от повседневных стрессовых рутинных действий, которые присутствуют при традиционном обучении иностранному языку.

Существуют также и проблемы, которые ограничивают использование приложений для мобильных телефонов в процессе преподавания и обучения, к ним можно отнести следующие:

1) отсутствие у некоторых студентов технических средств с необходимым набором функций;

2) мобильные телефоны не имеют широких экранов для комфортного чтения;

3) небольшой размер шрифта текста, что вызывает трудности при чтении текста через мобильные телефоны;

4) ограниченность памяти телефонов студентов и невозможность установить некоторые приложения, что не позволяло студентам и преподавателям загружать и устанавливать материалы;

5) ограниченность использования мобильных приложений в силу невозможности их использования в течение длительного времени из-за ограниченности заряда аккумуляторов;

6) обилие мобильных приложений, из которых преподавателю следует выбрать наиболее эффективные для образовательного процесса;

7) платные приложения часто недоступны для студентов.

Использование образовательных мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного имеет как преимущества, так и недостатки, как было уже сказано выше. Однако постоянно идет поиск новых методов и технологий, которые могут сделать процесс обучения более эффективным, поэтому преподаватели должны научиться эффективно интегрировать использование образовательных мобильных приложений в образовательный процесс, при этом не перенасыщая его. В связи с этим стоит обратить внимание на то, насколько преподаватели владеют новыми технологиями. При необходимости преподаватели должны пройти дополнительную подготовку по вопросам продуктивного использования новых образовательных технологий. Кроме того, студентов необходимо научить ответственно подходить к использованию различных образовательных мобильных приложений, не превращая процесс обучения в развлечение. При ответственном использовании образовательные мобильные приложения могут стать мощным инструментом для улучшения системы образования в целом.

В заключение следует отметить, что использование мобильных приложений и современных информационных технологий позволяет студентам получить полный спектр возможностей для изучения иностранного языка. В статье были рассмотрены преимущества и недостатки использования приложений для мобильных телефонов в учебном процессе. Несомненно, мобильные приложения могут дать дополнительный ценный материал при обучении в этой сложной, но увлекательной и мотивирующей учебной среде. Большинство студентов положительно относятся к использованию мобильных приложений, благодаря легкости доступа и гибкости использования. Основываясь на опыте использования мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного, можно сделать вывод, что применение мобильных приложений в процессе преподавания и обучения

может оказать заметное положительное влияние на академическую успеваемость студентов.

Библиографические ссылки

1. Овчинникова М. В. О возможностях использования SKYPE в обучении русскому языку как иностранному // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 3 (55). С. 140–145. [Электронный ресурс]. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=166> (дата обращения: 25.05.2021).
2. Badaki M., Naderi F., Ayati M. Effects of mobile learning on paramedical students' academic achievement and self-regulation // Future of Medical Education Journal, 2013. № 3 (3). P. 24–28. URL: https://fmej.mums.ac.ir/article_1524.html (дата обращения: 04.06.2021).
3. Al-Aameri K. The use of mobile phones in learning English language by Sultan Qaboos University Students: Practices, attitudes and challenges // Canadian Journal on Scientific & Industrial Research. 2011. № 2 (3). P. 143–152. URL: <https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/final%20report/13.pdf> (дата обращения: 04.06.2021).
4. Ельцова О. В., Емельянова М. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 2020. С. 155–161.
5. Девтерова З. Р. Новые образовательные технологии: компьютерные телекоммуникации в обучении иностранному языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2009. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-obrazovatelnye-tehnologii-kompyuternye-telekommunikatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 31.05.2021).

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В РАЗДЕЛЕ «СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ» УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО РУССКОМУ И БЕЛОРУССКОМУ ЯЗЫКАМ ДЛЯ VIII КЛАССА

И. Э. Савко¹⁾, В. П. Савко²⁾

*¹⁾ Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, SazkoIE@tut.by,*

*²⁾ Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
ул. Советская, 18, 220030, г. Минск, Беларусь, SVP1704@tut.by*

На основе сопоставительного анализа учебных пособий по русскому и белорусскому языкам для VIII класса учреждений общего среднего образования Республики Беларусь охарактеризованы отличия в изложении теорети-

ческого материала по синтаксису и пунктуации. Выявлено, что данные отличия обусловлены разными точками зрения лингвистов на определенные синтаксические явления и разным описанием пунктуационных норм в академических «Правилах русской орфографии и пунктуации» и «Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі».

Ключевые слова: синтаксис; пунктуация; русский язык; белорусский язык; VIII класс; сопоставительный анализ.

В VIII–IX классах учреждений общего среднего образования Республики Беларусь на уроках русского и белорусского языков изучается систематический курс синтаксиса и пунктуации. Русский и белорусский языки хотя и родственные, но разные, поэтому и в соответствующих учебных пособиях далеко не все синтаксические и пунктуационные темы излагаются одинаково.

Рассмотрим основные отличия в разделе «Синтаксис и пунктуация» учебных пособий по русскому и белорусскому языкам для VIII класса, при этом материал, имеющийся в одном пособии и отсутствующий в другом, будем анализировать частично.

Первое отличие касается характеристики **фразеологизмов** с точки зрения того, **являются или не являются они словосочетаниями**.

В учебном пособии по русскому языку в параграфе «Строение и грамматическое значение словосочетаний» фразеологизмы называются несвободными словосочетаниями [1, с. 38–39], при этом восьмиклассникам предлагается такое задание: «Проанализируйте материал таблицы “Свободные и несвободные словосочетания” и дайте развернутый ответ на вопрос “Какие словосочетания и почему называются *синтаксически несвободными*?”» [1, с. 38]. Однако в параграфе «Составное именное сказуемое» при перечислении способов выражения именной части отдельно указывается синтаксически несвободное словосочетание (*Этот мальчик маленького роста*), отдельно – фразеологизм (*Талант у него – дай бог каждому*) [1, с. 78]. Понятие «фразеологически несвободное словосочетание» не вводится, но, видимо, учитывается мнение лингвистов о том, что фразеологизмы являются фразеологически несвободными словосочетаниями, в которых «сохраняются лексическая несамостоятельность, связанность и нечленимость компонентов при любом контексте: *скатертью дорога, ни свет ни заря, бить баклуши* и др. Многие из них строятся на основе живых синтаксических связей... Однако называть их словосочетаниями в строгом смысле слова нельзя. Это фразеологические обороты, которые не

создаются всякий раз в процессе речи, а воспроизводятся как готовые языковые единицы. Они имеют общую со словосочетаниями структурную схему, но не имеют общего с ними грамматического значения» [2, с. 36–37].

В параграфе «Словазлучэнне як сінтаксічная адзінка» учебного пособия по белорусскому языку указано, что фразеологизмы «не з’яўляюцца словазлучэннямі» [3, с. 43]. Эта мысль развивается и в параграфе, посвященном свободным и несвободным словосочетаниям, поскольку подчеркивается, что «фразеалагізмы з’яўляюцца састаўной часткай словазлучэння» [3, с. 60].

Следующие отличия касаются правил постановки **тире между подлежащим и сказуемым**.

Во-первых, в учебном пособии по белорусскому языку говорится, что тире не ставится, «калі абодва галоўныя члены выражаны назоўнікамі ў назоўным склоне, але выказнік стаіць перад дзейнікам (адваротны парадак слоў): *Адвечнае дрэва дуб* (І. Шамякін)» [3, с. 94]. Отсутствие в данном случае тире зафиксировано и в «Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» [4, с. 43].

В учебном пособии по русскому языку такого правила нет. Отсутствует подобная информация и в «Правилах русской орфографии и пунктуации», но все примеры на постановку тире приводятся в предложениях с прямым порядком следования подлежащего и сказуемого [5, с. 206–209].

Во-вторых, в учебном пособии по белорусскому языку написано, что тире между подлежащим и сказуемым с нулевой связкой не ставится, когда между ними «стаіць... недапасаваны да выказніка даданы члена сказа: *Дзяўчаты ў нас красуні*» [3, с. 94]. В учебном пособии по русскому языку такой информации нет [1, с. 82].

Подобные отличия есть и в академических правилах русской пунктуации и правилах белорусской пунктуации:

Бел.: «Працяжнік паміж дзейнікам і выказнікам, выражанымі назоўнікамі або займеннікамі ці прыметнікамі, не ставіцца, калі паміж галоўнымі членамі сказа стаіць прыслоўе або часціца, ...калі паміж галоўнымі членамі сказа стаіць... адасоблены член сказа (акрамя прыдатка): *Хлопец, апрануты ў салдацкі шынэль, наш зямляк* (К. Чорны)» [4, с. 123–124]. (Как видим, трактовка этой пунктуационной нормы дается по-разному в учебном пособии по белорусскому языку для VIII класса и в «Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі»).

Рус.: Тире между подлежащим и именным сказуемым не ставится, если «между подлежащим и сказуемым-существительным стоит... обстоятельство или дополнение, а также союз или частица» [5, с. 209]. Информации о том, что наличие обособленного члена предложения между подлежащим и сказуемым влияет на постановку между ними тире, нет.

Определенные отличия есть и в правилах постановки **дефиса при однословном приложении**.

В учебном пособии по русскому языку указано, что дефис ставится, «если приложение и определяемое существительное являются именами нарицательными: *Плачет девушка-царевна у реки* (С. Есенин). *Красавица-зорька в небе загорелась* (И. Шмелев)» [1, с. 96]. Это соответствует тому, как сейчас изложена данная норма в академических правилах русской пунктуации, в которых отмечается, что через дефис пишутся «сочетания с однословными приложениями, следующими за определяемым словом, напр.: ...город-герой, ...дом-новостройка, ...девочка-красавица», «сочетания с однословным приложением, предшествующим определяемому слову, напр.: старик-отец, красавица-дочка... Такие приложения носят оценочный характер» [5, с. 123].

В учебном пособии по белорусскому языку говорится, что одиначное приложение и поясняемое слово пишутся через дефис, «калі абодва словы – агульныя назоўнікі, а прыдатак стаіць пасля паяснёнага слова: *дзяўчына-фельчар, горад-герой, Радзіма-маці, бацька-франтавік, лось-прыгажун*. Пры адваротным парадку слоў дэфіс не пішацца: *герой горад, волат дуб, красуня дзяўчына*. Але: *маці-Радзіма*» [3, с. 105–106]. Так же формулируется данная норма и в правилах белорусской пунктуации, но в них в качестве примера на обратный порядок слов приводится только сочетание *красуня дзяўчына*, в котором приложение имеет оценочный характер [4, с. 55].

Следующее отличие касается **классификации односоставных предложений**.

На уроках русского языка восьмиклассники изучают определенно-личные, неопределенно-личные, безличные и назывные предложения, а также то, что определенно-личные и неопределенно-личные предложения могут иметь обобщенное значение: *Без труда не вытянешь и рыбку из пруда* (поговорка) – определенно-личное предложение с обобщенным значением [1, с. 109]; *Соловья баснями не кормят* (поговорка) – неопределенно-личное предложение с обобщенным значением [1, с. 111].

На уроках белорусского языка рассматриваются определенно-личные (пэўна-асабовыя), неопределенно-личные (няпэўна-асабовыя), обобщенно-личные (абагульнена-асабовыя), безличные (безасабовыя) и назывные (назыўныя) предложения и дается такое определение обобщенно-личных предложений: «Абагульнена-асабовымі сказамі называюцца аднаасастаўныя сказы, у якіх дзеянне, абазначанае выказнікам, адносіцца да кожнага: *Рэштам вады не наносіш* (прыказка). *Вясновым паветрам дыхаеш і ніяк не можаш надыхацца* (Я. Брыль)» [3, с. 123].

По-разному в анализируемых учебных пособиях называются и **употребляющиеся при однородных членах предложения союзы** типа *не только – но и* (*не толькі – але*), *хотя и – но* (*хоць і – але*): по русскому языку – сопоставительными (градационными) [1, с. 139], по белорусскому – «супраціўнымі», то есть противительными [3, с. 147].

Есть отличия и в теоретической информации об **обособленных членах предложения**.

В учебном пособии по белорусскому языку дается понятие об обособленных дополнениях, к которым относятся конструкции, «выраженные назоўнікамі або займеннікамі ва ўскосных склонах з прыназоўнікамі *акрамя, апрача, замест, за выключэннем*, якія маюць удакладняльнае значэнне»: *На свеце ўсё знойдзеш, **апрача бацькі і маці*** (прыказка). *На голых дрэвах, **замест лісця**, наклалі шэрань маразы* (Я. Колас) [3, с. 209].

В учебном пособии по русскому языку термин «обособленные дополнения» отсутствует, а сведения о соответствующих конструкциях приведены как дополнительная информация по теме «Уточняющие члены предложения» (в примерах данные обособленные члены подчеркнуты как дополнения): «Обособленными членами предложения со значением уточнения могут быть конструкции с предлогами *кроме, помимо, вместо, исключая, включая, наряду с, сверх* и др. Например: *За завтраком было съедено всё, кроме салата. Все, кроме Саши, справились с заданием. За исключением нескольких человек, все у нас в классе учатся хорошо» [1, с. 203]. Однако в академических правилах русской пунктуации такие конструкции называются не уточняющими членами предложения, а «ограничительно-выделительными оборотами» и рассматриваются в теме «Знаки препинания при ограничительно-выделительных оборотах» [5, с. 249–250].*

В параграф «Сказы з адасобленымі дапаўненнямі, знакі прыпынку» пособия по белорусскому языку включается и такая информация:

«Адасабляюцца ўдакладняльныя спалучэнні, якія пачынаюцца словамі *асабліва, нават, пераважна, у тым ліку, у прыватнасці, напрыклад* і інш. Яны надаюць удакладненню сэнсавое адценне выдзяляльнасці, узмацняльнасці: *Многія, асабліва мужчыны, так і не вярнуліся з вайны* (А. Асіпенка). *Нішто, нават вецер, не кранае галін яблынь і груш у белай квецені* (П. Пестрак). *Уперадзе каля самай дарогі стаяў лясок, пераважна бярозавы* (Я. Колас)» [3, с. 209]. Указание на то, какой это член предложения, не дается. В «Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» также не говорится, каким членом предложения являются конструкции, представляющие собой «спалучэнні слоў і асобныя словы, якія ўдакладняюць або абмяжоўваюць, выдзяляюць ці ўзмацняюць сэнс папярэдніх ці наступных слоў» [4, с. 96].

В академических правилах русской пунктуации и в учебном пособии по русскому языку для VIII класса данные синтаксические конструкции рассматриваются в теме «Присоединительные члены предложения» [5, с. 254–255; 1, с. 207], а в «Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі» и учебном пособии по белорусскому языку для VIII класса такой термин отсутствует.

По-разному квалифицируются и обособленные синтаксические единицы, присоединяющиеся при помощи союзов *или* (= *то есть*), *то есть*, *а именно* (рус.); *ці, або* (бел.).

В учебном пособии по русскому языку они называются пояснительными членами предложения, а характеристика их такая: «Обособленные члены предложения со значением пояснения дают поясняемому слову другое название, более понятное собеседнику, и прикрепляются к поясняемому слову при помощи пояснительных союзов *или* (= *то есть*), *то есть*, *а именно* и др. Например: Гибискус, или китайская роза, – популярное комнатное растение. ...Поясняющие члены предложения являются теми же членами предложения, что и поясняемые» [1, с. 205]. Однако последнее утверждение противоречит определению того, какие члены предложения называются обособленными, данному в параграфе «Понятие об обособлении простого предложения»: «Обособленными называются **второстепенные** [выделено нами – С. И.] члены предложения, которые выделяются по смыслу, интонационно (в устной речи) и пунктуационно (в письменной речи)» [1, с. 158].

В учебном пособии по белорусскому языку такие конструкции называются приложениями, имеющими уточняющее значение (при-

даткамі, якія маюць удакладняльнае значэнне): *Чорны бусел, ці інакш бацян, любіць глуш і векавыя нетры* (В. Гардзеі) [3, с. 205].

Неполностью совпадает и теоретический материал, касающийся уточняющих членов предложения. В учебном пособии по русскому языку говорится, что «уточняющими могут быть разные члены предложения. Например: Платье на ней было длинное, почти до пола – уточняющее сказуемое. ... Немолодая, лет пятидесяти, женщина окликнула меня» [1, с. 203]. Однако квалификация сочетания *почти до пола* как «уточняющего сказуемого» снова не соответствует тому определению обособленных членов предложения, о котором идет речь выше. В учебном пособии по белорусскому языку при характеристике уточняющих членов предложения (удакладняльных членаў) говорится только об обстоятельствах [3, с. 217].

Таким образом, в изложении теоретического материала в учебных пособиях по русскому и белорусскому языкам для VIII класса существуют определенные отличия, что обусловлено как различными мнениями лингвистов насчет аналогичных синтаксических единиц, так и разной характеристикой некоторых пунктуационных норм в «Правилах русской орфографии и пунктуации» и «Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі». Учителям и русского, и белорусского языка при преподавании раздела «Синтаксис и пунктуация» необходимо учитывать эти отличия и обращать на них внимание восьмиклассников, чтобы учащиеся понимали, что синтаксис и пунктуация в русском и белорусском языках далеко не всегда одинаковы, потому что данные языки хотя и родственные, но разные.

Библиографические ссылки

1. Русский язык : учебное пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л. А. Мурина, Т. В. Игнатович, Ж. Ф. Жадейко. Минск : НИО, 2018.
2. Современный русский язык. Ч. 3. Синтаксис. Пунктуация. Стилистика / П. П. Шуба [и др.] ; под ред. П. П. Шубы. Минск : Плопресс, 1998.
3. Бадзевіч З. І., Саматія І. М. Беларуская мова : вучэбны дапаможнік для 8 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Мінск : НІА, 2020.
4. Правілы беларускай арфаграфіі і пунктуацыі. Мінск : Нац. цэнтр прававой інфарм. Рэсп. Беларусь, 2008.
5. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. М. : Эксмо, 2007.

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ИНОСТРАННЫХ ОБУЧАЕМЫХ ПРИ РАБОТЕ С ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИМИ ГРУППАМИ СЛОВ

И. М. Саникович

*Белорусский государственный университет,
ул. К. Маркса, 31, 220030, г. Минск, Беларусь, irinasanikovitch@tut.by*

Без овладения определенным словарным запасом для человека, изучающего иностранный язык, становится невозможным выражение собственных мыслей и понимание речи других людей.

Работа по обогащению словарного запаса студентов-инофонов может проходить не только на специальных занятиях, но и во время самостоятельного чтения ими произведений русской литературы. Процесс знакомства с текстом целесообразно сочетать с фиксированием незнакомых слов и последующим составлением с ними лексико-семантических групп. В докладе продемонстрирован этот вид работы на материале сказки «Синичкин календарь» классика советской детской литературы В. В. Бианки.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; обогащение словарного запаса; детская литература; лексика; лексико-семантическая группа слов.

Значение работы, связанной с расширением словарного запаса студентов-инофонов, определяется той ролью, которую играют лексические единицы в процессе общения на иностранном языке. Богатство и разнообразие словарного запаса напрямую влияет на успешность осуществления обучаемыми всех видов речевой деятельности: рецептивной (аудирование и чтение), репродуктивной (пересказ, перевод) и продуктивной (говорение, письмо, т. е. выражение мыслей в письменной форме). Таким образом, необходимость продуманной комплексной работы с лексическими единицами, способствующими развитию речи иностранных обучаемых, является очевидной.

Обычно целенаправленная работа по обогащению словарного запаса студентов-инофонов осуществляется на специальных занятиях по РКИ, однако, как показывает практика, только одних занятий недостаточно. Важное значение в этом направлении имеет собственное желание обучаемых пополнять свой лексикон. Это может происходить в процессе самостоятельного чтения произведений художественной литературы. Знакомясь с литературными текстами, обучаемый встречает много новых слов и устойчивых выражений, узнает их лексические значения и видит особенности их функционирования в контексте.

Тексты русской детской литературы также могут выступать в качестве источника пополнения словарного запаса, поскольку иностранным обучаемым их проще читать в силу специфики изложения информации. На начальном этапе изучения языка это обстоятельство является важным.

Сопровождать самостоятельное чтение текстов может такой прием, как составление обучаемыми тематических (идеографических) и лексико-семантических групп слов [1, с. 55]. В статье И. А. Худобы «Соотношение лексико-семантических и тематических групп лексики» [2] на основе анализа мнений различных исследователей указывается, что лексико-семантическая группа представляет собой совокупность слов, которые объединены «по их лексическим значениям с точки зрения однородности, однопорядковости» (В. И. Кодухов); тематическая группа – это «совокупность слов разных частей речи по их сопряженности с одной темой на основе экстралингвистических параметров» (Л. Ф. Алиференко). Таким образом, понятие «тематическая группа» шире, поскольку в нее в качестве составных частей входят и лексико-семантические группы: «в рамках одной тематической группы существуют более мелкие, но тесно спаянные между собой лексико-семантические группы слов» (Ф. П. Филин).

В качестве примера представим материалы, разработанные совместно с китайской студенткой Бу Тун в рамках руководства ее дипломной работой в 2019–2020 учебном году. Текстовой основой для выборки слов и последующего составления лексико-семантических групп стала сказка В. Бианки «Синичкин календарь» [3].

В ходе изучения текста сказки было выписано 104 лексические единицы, понимание которых может вызвать у китайских студентов трудности. Затем эти слова были разделены на 5 лексико-семантических групп:

♦ **«Растения»** (14 имен существительных: береза, верхушка, ветвь, дупло, ива-ракита, ландыш, мох, ольха, осина, пенёк, рожь, роза, сосенка, сучок);

♦ **«Жизнедеятельность растений»** (12 глаголов: буреть, желтеть, зеленеть, краснеть, обнажиться, оживать, поникнуть, поредеть, раскраситься, распускаться, расти, цвести);

♦ **«Живые существа»** (26 имен существительных: белочка, беляк, волк, воробей, галка, грач, дятел, жаворонок, журавль, кукушка, кулик, куропатка, личинка, лягушка, мышь, паук, полевка, птенчик, синичка, скворец, сова, соловей, утка, хомяк, червяк, щегленок);

♦ «**Жизнедеятельность живых существ**» (45 глаголов: барабани́ть, вспорхну́ть, вылете́ть, выскочи́ть, вытащи́ть, галде́ть, глотну́ть, долби́ть, забра́ться, зали́ться, зачирика́ть, защелка́ть, звене́ть, карка́ть, квака́ть, кидате́ся, кинуте́ся, клюну́ть, копа́ть, крича́ть, кукова́ть, лаза́ть, лови́ть, натаска́ть, ныря́ть, পে́ть, пища́ть, попрята́ться, порхате́ть, присмире́ть, проглоти́ть, прокорми́ть, прыга́ть, разину́ть, размахива́ть, распу́шить, растопы́рить, свистну́ть, спря́таться, стряхива́ть, таска́ть, уцепи́ться, хорохори́ться, чирика́ть, шевельну́ться);

♦ «**Качества живых существ и растений**» (7, из них 6 прилагательных и 1 причастие: белоснежный, желторотый, махонький, новорожденный, обломанный, полярный, хохлатый).

Сгруппированный материал был оформлен в виде таблиц, где в первом столбце размещалась лексическая единица, во втором – объяснялось ее лексическое значение, а в третьем – представлен контекст, демонстрирующий употребление слова.

Приведем фрагмент таблицы для лексико-семантической группы «**Живые существа**».

Живые существа

Слово	Значение	Пример из текста
1. Белочка	Уменьш. форма от слова <i>белка</i> . Небольшой лесной зверек-грызун с пушистым хвостом.	Что ты, <i>белочка</i> , делаешь? [3, с. 8]
2. Беляк	<i>Заяц</i> , меняющий зимой темную окраску на белую, светлую.	Я <i>беляк</i> . Заяц я. А ты кто? [3, с. 2]
3. Волк	Хищное животное, похожее на большую собаку.	Голодные <i>волки</i> промелькнули между деревьями, увязая по брюхо в рыхлом снегу [3, с. 2].
4. Воробей	Маленькая птичка с серо-черным оперением.	Слушай меня, – сказал тогда Старый <i>Воробей</i> [3, с. 1].
5. Галка	Небольшая птица семейства вороновых с серо-синим оперением.	А спеть ему первую весеннюю песенку тут, в городе, никто не сможет: воробьи умеют только чирикать, вороны только каркают, а <i>галки</i> галдят [3, с. 11].
6. Грач	Птица семейства вороновых с черным, отливающим блеском оперением.	Тут не прошло и трех дней – откуда ни возьмишь, уж сидят на проталинах черные, с белыми носами <i>грачи</i> [3, с. 3].

Дальнейшая работа с отобранными и объединенными в лексико-семантические группы словами может осуществляться следующим

образом: поскольку изучение студентами-инофонами русского языка на филологическом факультете Белорусского государственного университета имеет профессиональную направленность (подготовка будущих преподавателей), то обучаемым целесообразно предложить самостоятельно составить упражнения для работы с материалами лексико-семантических групп. В результате были разработаны следующие варианты заданий:

1. Выделить в лексико-семантических группах микрогруппы.

Например, в группе «Жизнедеятельность живых существ» выделяются следующие микрогруппы:

А. «**Издавать звуки**»: барабанить, галдеть, заливаться, зачирикать, зацелкать, звенеть, каркать, квакать, кричать, куковать, петь, пищать, свистнуть, чирикать.

Б. «**Перемещаться в пространстве**»: вспорхнуть, вылететь, выскочить, забраться, кидаться, лазать, нырять, прыгать.

В. «**Добывать пищу и есть ее**»: вытащить, глотнуть, клонуть, ловить, натаскивать, проглотить, прокормить, разинуть, таскать.

2. Расширить лексико-семантическую группу новыми словами.

Так, в лексико-семантической группе «Растения» выделяются следующие микрогруппы: «**Деревья**» (5 слов), «**Части деревьев**» (5 слов), «**Цветы**» (2 слова). Каждая микрогруппа может быть дополнена 5–6 новыми лексическими единицами. Например:

А. «**Цветы**»: роза, ландыш... (незабудка, одуванчик, лилия, анютины глазки, пион, хризантема, колокольчик и др.).

Б. «**Деревья**»: береза, ива, ольха, сосна, осина... (дуб, ель, клен, верба, липа, яблоня, каштан, тополь и др.).

В. «**Части деревьев**»: верхушка, ветвь, дупло, пень... (корень, ствол, кора, сучок, листва, крона и др.).

3. Установить соответствия между словом и его лексическим значением (тестовое задание на установление соответствия).

Проиллюстрируем данное задание лексическими единицами, входящими в лексико-семантическую группу «Живые существа».

Установите соответствие между элементами двух столбцов.

Слово	Лексическое значение
А. Белка	1) хищное членистоногое, плетущее паутину;
Б. Воробей	2) животное в стадии развития от рождения или выхода из яйца до превращения во взрослую особь или в куколку;
В. Личинка	3) небольшой лесной зверек-грызун с пушистым хвостом;
Г. Мышь	

Д. Паук	4) маленькая птичка с серо-черным оперением;
Е. Синица	5) грызун, вредитель хлебных злаков и огородных растений; часто прячет еду за щеки;
Ж. Хомяк	6) бескостное ползающее животное с вытянутым телом;
З. Червяк	7) небольшой грызун с острой мордочкой, усиками и длинным хвостом;
	8) небольшая пестрая птица отряда воробьиных.

Ответы: А3; Б4; В2; Г7; Д1; Е8; Ж5; З6.

4. Работа по обогащению словарного запаса предполагает не только запоминание лексического значения новых слов, но и осознание семантических и грамматических связей между ними, поэтому студентам-инофонам можно предложить **подобрать к словам одной лексико-семантической группы слова другой группы, которые могут сочетаться друг с другом по смыслу.**

Так, к словам лексико-семантической группы «**Качества животных и растений**» можно подобрать сочетающиеся с ними по смыслу имена существительные из групп «**Растения**» и «**Живые существа**». Кроме того, целесообразно предложить обучаемым **согласовать имена существительные и прилагательные в роде и числе:**

1. **Белоснежный:** береза, ландыш, розы, сова.
2. **Желторотый:** воробей, птенчики, синичка, щегленок.
3. **Махонький:** белочки, воробей, жаворонок, лягушка, синичка, со-сенка, щегленок.
4. **Обломанный:** верхушка, ветви, сучок.

5. Схожую цель – устанавливать семантические и грамматические связи между словами – имеет задание, которое предлагает учащимся **составить пары сочетающихся по смыслу слов** (тестовое задание на установление соответствия).

Установите соответствие между элементами двух столбцов.

Действия	Живые существа
А. Долбить	1) галка;
Б. Чирикать	2) соловей;
В. Каркать	3) лягушка;
Г. Галдеть	4) дятел;
Д. Петь	5) кукушка;
Е. Квакать	6) воробей;
Ж. Куковать	7) ворона.

Ответы: А4; Б6; В7; Г1; Д20; Е3; Ж5.

6. Составить предложения или небольшие рассказы.

Такие задания не только помогают устанавливать семантические и грамматические связи между словами, но и развивают речь обучающихся. Вот пример подобного упражнения:

Составьте с приведенными словами небольшие рассказы.

1. *Осина, барабанить, личинка, вытащить, дятел, глотать.*
2. *Синичка, махонький, прокормить, червяк, кричать, птеник.*
3. *Мох, белоснежный, распускаться, ландыш, цвести, пень.*

Таким образом, составление лексико-семантических групп и последующая работа со словами, которые вошли в их состав, представляют собой перспективный вид работы по обогащению словарного запаса и развитию речи иностранных обучающихся.

Библиографические ссылки

1. Артеменко Н. А. Обогащение словарного запаса учащихся с опорой на идеографический подход // Научно-педагогическое обозрение. 2014. № 1 (3). С. 53–59.
2. Худоба И. А. Соотношение лексико-семантических и тематических групп лексики // Альтернат-2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://conf.grsu.by/alternant2015/index-168.htm> (дата обращения: 10.10.2021).
3. Бианки В. В. Синичкин календарь // LoveRead.ec [Электронный ресурс]. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=48393&p=59#gl_60 (дата обращения: 10.10.2021).

СПЕЦИФИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ГЕРМАНИИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МИРОУСТРОЙСТВА

П. А. Спирочкина

*Северо-Кавказский федеральный университет,
ул. Пушкина 1, 355017, г. Ставрополь, Россия, polinashabanova@yahoo.com*

Проводимое исследование посвящено эволюции статуса русского языка как иностранного в условиях общеобразовательной школы Германии. Возникновение данной проблемы и актуализация ее разработки определяется долгой историей преподавания русского языка в Германии и вновь возросшим в последние десятилетия интересом к русскому языку и русской культуре со стороны немецкоязычной аудитории. Целью настоящего исследования является определение и анализ меняющихся условий учебной среды препода-

вания русского как иностранного на современном этапе. В докладе описан психолого-педагогический портрет современного немецкого школьника, изучающего русский язык как иностранный, а также даны основные характеристики учебной среды как организационно-методической формы деятельности.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ; немецкоязычные учащиеся; психолого-педагогический портрет; учебная среда.

Научный интерес к процессу преподавания русского языка в Германии объясняется исторически тесными экономическими, политическими, культурными, академическими связями России и ФРГ. Несмотря на периоды кризисов, это взаимодействие остается непрерывным и активным.

Современные отношения Германии и России все еще находятся под влиянием событий второй половины XX века. После разделения Германии русский язык около 40 лет оставался первым обязательным иностранным языком в школах ГДР. На территории ФРГ в то время русский язык в некоторых школах предлагался в качестве факультативной дисциплины. Десятилетия опыта преподавания русского языка немецкоязычным учащимся имеют важное историческое значение для методики преподавания РКИ, однако важно понимать, что современный контекст преподавания русского языка в Германии в значительной степени отличается от условий преподавания русского как иностранного даже десять лет назад. Основные причины этих перемен – геополитические изменения, технологический прогресс, эволюция методики преподавания иностранных языков, изменения психолого-педагогических характеристик учащихся и т. д. Наше исследование посвящено изучению преподавания русского языка как иностранного немецкоязычным школьникам в условиях современной немецкой средней школы. Актуальность исследования определяется меняющимися условиями учебной среды и личности немецкого школьника, изучающего РКИ, которые влекут за собой потребность в оптимизации методики преподавания РКИ и требуют особого внимания со стороны русистов и специалистов в области методики преподавания русского как иностранного.

По количеству учеников старших классов средней школы Германия занимает третье место среди стран ЕС по данным на 2019 год [1]. Кроме того, Германия – одна из немногих стран, в которых растет численность изучающих РКИ. В целом по Евросоюзу с 2013 г. численность школьников, изучающих русский как иностранный, к 2019 году

снизилась на 15,4 %. От многих зарубежных стран Германию отличает выстроенная система организации поддержки русского языка.

Таблица 1

Численность немецких школьников, изучающих иностранные языки

Иностранный язык	общеобразовательные школы			профессиональные школы		
	2018-2019 уч. год	2019-2020 уч. год	измене- ния в %	2018-2019 уч. год	2019-2020 уч. год	измене- ния в %
английский	7025004	6979338	-0,7	1345215	1326528	-1,4
французский	1401189	1342299	-4,2	56913	47817	-16,0
латынь	597279	561861	-5,9	1929	1662	-13,8
испанский	464061	473775	2,1	120648	110928	-8,1
русский	101862	98343	-3,5	9138	10449	14,3
итальянский	47784	46935	-1,8	4401	3759	-14,6
турецкий	42435	38622	-9,0	390	414	6,2
древнегреческий	10815	10707	-1,0	117	87	-25,6
другие ин. языки	80421	79029	-1,7	13563	17727	30,7

Русский язык в Германии изучают около 1,3 % всех учеников старших классов средней школы. В 2017–2018 учебном году русский язык в общеобразовательных школах изучали 106028 немецких школьников. В 2018–2019 русский изучали уже 101862 учеников. Снижение составило 3,9 %. К 2019–2020 учебному году снижение составило еще 3,5 % (см. таблицу 1) [2]. Одним из факторов снижения численности изучающих русский язык является снижение общей численности школьников. На этот факт в том числе указывает снижение численности изучающих все остальные иностранные языки в общеобразовательных школах. Однако в профессиональных школах процент изучающих русский несколько вырос, несмотря на снижение общей численности учащихся. Здесь особую роль играют политические и экономические факторы. В этих условиях русский является пятым по популярности иностранным языком среди немецких школьников, что, на наш взгляд, требует поддержки русистов в развитии национально-ориентированной методики, поиске новых форм, методов и приемов обучения.

Германия – это страна, в которой власть в значительной мере передана в регионы. Большая часть решений в области образования принимается на уровне правительства конкретно взятой земли [3, с. 56]. Некоторые различия в статусе РКИ в федеративных землях следуют из особенностей региональной политики либо являются исторически

обусловленными. Тем не менее можно описать общие для всех земель условия преподавания иностранных языков: многоязычность, межкультурность и гетерогенность аудитории.

В 2002 году на Европейском совете в Барселоне странам-участницам ЕС было рекомендовано ввести в школах второй обязательный иностранный язык [4]. По данным на 2019 учебный год в Германии 60 % учеников старших классов средних общеобразовательных школ изучают два и более иностранных языка [5]. Школьники могут по своему желанию дополнительно выбрать другие иностранные языки среди тех, которые предложены школой. В современных немецких школах ученикам предоставляется широкий выбор иностранных языков. Наиболее популярными иностранными языками являются английский (в большинстве школ он является первым обязательным иностранным языком), французский, испанский, латинский и русский. Реже можно встретить итальянский, древнегреческий и турецкий.

Широкий выбор языков, предоставляемый школами, рекомендованные два иностранных языка, многоязычность немецкого общества в целом логично приводят к многоязычности в школьном образовании. В последнее десятилетие исследователи находятся в поиске места этой особенности в методике школьного обучения иностранным языкам. Ученики, изучающие несколько иностранных языков, обладают уникальными навыками, особенностями обучения, восприятия, анализа учебной информации, а также сталкиваются с трудностями, несвойственными учащимся, изучающим один иностранный язык. Все эти особенности требуют учета методики преподавания иностранных языков в школах для оптимизации процесса преподавания.

Многоязычие – относительно новое явление для методики преподавания иностранных языков, поскольку школьные программы десятилетиями были ориентированы на один иностранный язык. В последнее время в научной литературе активно анализируются особенности билингвизма, однако многоязычие с методической точки зрения освещено мало. Тем более недостаточно данных о многоязычии в условиях государственных школ. Тем не менее востребованность современных исследований потенциала многоязычия в школьном обучении отражает реальный запрос школьной методики преподавания иностранных языков. Многоязычие при должном внимании специалистов может быть источником новых методов и технологий обучения и в то же время может принести значительные сложности в процесс изучения

школьниками иностранных языков в случае, если будет проигнорировано.

На сегодняшний день в Германии сложилась ситуация, характерная для современного образования, – гетерогенность контингента изучающих русский язык: он может быть родным, унаследованным или иностранным. Мы берем за исходное положение такой фактор, как гетерогенность аудитории.

В условиях многоязычности и гетерогенности учащихся межкультурность как принцип обучения иностранным языкам становится особенно актуальной. Успешность овладения межкультурной коммуникативной компетенцией учениками с различным культурным и языковым опытом в значительной мере зависит от степени адаптированности методики к потребностям учащихся.

В сентябре-октябре 2021 года за счет средств Германской службы академических обменов (DAAD) мы провели опрос среди учителей русского языка школ в некоторых землях Германии. Опрос был проведен с использованием Google Forms и содержал в себе вопросы, касающиеся профессионального опыта учителей. Целью исследования был сбор данных об учебной среде как организационно-методической форме деятельности и психолого-педагогических особенностях учеников, изучающих русский как иностранный в немецких школах. В опросе приняли участие 69 учителей из 11 земель. Информация об опросе была распространена через региональные ассоциации учителей русского языка, и наибольшее количество ответов было получено из регионов, где ассоциации преподавателей работают наиболее активно: Свободное государство Тюрингия, Северный Рейн – Вестфалия и Баден-Вюртемберг.

Важным для понимания черт портрета учащегося, который оказывает влияние на методику преподавания конкретной дисциплины, является мотивация к изучению предмета. По итогам нашего опроса наиболее частой мотивацией учеников к изучению русского как иностранного в средней школе учителя назвали интерес к русской культуре (70 % опрошенных), русские корни (70 %) (некоторые респонденты добавили, что наличие славянских корней также является мотивацией), трудоустройство (20 %), туризм (11,4 %), обучение (10 %). Среди прочих наиболее частыми причинами названы желание родителей (8,7 %), обязательность изучения в конкретной школе (4,3 %), экзотичность языка и кириллицы (4,3 %), наличие русскоговорящих дру-

зей (2,9 %). Эти результаты возвращают нас к вопросу о гетерогенности принимающей аудитории и вместе с тем указывают на искренний интерес к культуре изучаемого языка и самому языку. Кроме того, в изучаемой возрастной группе еще сильно влияние родителей, поэтому их личный опыт изучения русского языка влияет на выбор современных школьников.

В условиях гетерогенности аудитории межкультурность приобретает особую значимость, в том числе на уровне мотивации учащихся. Укрепление этой мотивации требует использования достаточного количества аутентичных материалов. При этом 66,7 % процентов опрошенных учителей отмечают, что им не хватает материалов учебно-методического комплекса, поэтому они прибегают к дополнительным материалам.

По опыту учителей и на основании статистических данных можно увидеть, что большая часть учеников начинает изучение русского на фоне уже изучаемых английского, французского, польского, латинского и др. языков, что также может иметь значение для методики преподавания.

В вопросе, касающемся многоязычия, мы спросили у учителей, видят ли они разницу в овладении новым иностранным языком учащимися в зависимости от уже изученных иностранных языков. 53,6 % опрошенных учителей отметили влияние опыта в изучении иностранных языков. Среди наиболее частых ответов: знание других иностранных языков облегчает изучение нового языка, позволяет ученикам сравнивать и анализировать языковые системы, делает их более гибкими. При этом многие учителя отмечают, что знание латинского языка в значительной мере облегчает восприятие немецкоязычными учениками русского языка.

Таким образом, мы можем отметить основные черты педагогического портрета немецкого школьника, изучающего русский язык в средней школе. Такие ученики чаще всего многоязычны, изучают английский либо один из романских языков, имеют русские либо славянские корни, интересуются русской культурой, находятся под влиянием языкового опыта родителей и своего окружения.

Учет таких характеристик школьников, изучающих РКИ, и особенностей учебной среды в немецких средних школах могут стать основой для адаптации методики преподавания русского языка как иностранного в немецкоязычной аудитории.

Мы можем утверждать, что русский язык является популярным иностранным языком в школах стран ЕС. Численность изучающих РКИ значительно ниже численности учеников, изучающих наиболее востребованные европейские языки, однако на протяжении последнего десятилетия русский удерживает шестое место в старших классах средних школ ЕС и пятое место среди иностранных языков, преподаваемых в школах Германии. Несмотря на общий тренд к снижению численности изучающих русский язык в европейских школах и сокращению общей численности немецких школьников в последние годы, в Германии наблюдается небольшой рост числа школьников, изучающих русский в средней школе, что свидетельствует о стабильной популярности и востребованности русского как иностранного в школах. Русскому языку за рубежом необходима поддержка русистов. Меняющиеся условия преподавания требуют оптимизации методики преподавания РКИ с учетом особенностей и потребностей конкретной принимающей аудитории. Изменяются как характеристики учебной среды, так и черты психолого-педагогического портрета школьника, изучающего РКИ в средних школах Германии.

Библиографические ссылки

1. Pupils by education level and modern foreign language studied - absolute numbers and% of pupils by language studied // Eurostat [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG01__custom_1428095/default/table?lang=en (дата обращения: 14.10.2021).
2. Pupils attending foreign-language classes // Destatis. Statistisches Bundesamt [Электронный ресурс]. URL: <https://www.destatis.de/EN/Themes/Society-Environment/Education-Research-Culture/Schools/Tables/pupils-attending-foreign-language-classes.html> (дата обращения: 14.10.2021).
3. Burwitz-Melzer E., Mehlhorn G., Riemer C., Bausch K-R., Krumm H-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tuebingen: A. Francke Verlag, 2016.
4. Foreign language learning statistics Eurostat [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics#Upper_secondary_education (дата обращения: 14.10.2021).
5. Pupils by education level and number of modern foreign languages studied - absolute numbers and% of pupils by number of languages studied // Eurostat [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDUC_UOE_LANG02__custom_1422784/default/table?lang=en (дата обращения: 14.10.2021).

АКЦЕНТНЫЕ ТИПЫ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТАРНОГО УРОВНЯ ИЗУЧЕНИЯ РКИ

Н. В. Супрунчук

*Минский государственный лингвистический университет,
ул. Захарова, 21, 220034, Минск, Беларусь, suprunchuk@gmail.com*

Представлено распределение слов из лексического минимума элементарного уровня РКИ по частям речи. Рассмотрена акцентуация существительных данного уровня (379 слов). Анализируются классификации типов ударения в русском языке («Русская грамматика», Н. А. Федянина, А. Мустайоки и др.). Наиболее удачной признается система А. А. Зализняка, включающая два основных типа неподвижного ударения у всех слов и несколько типов подвижного, которые специфичны для разных частей речи (в частности, для существительного еще 4 основные схемы и 4 второстепенные схемы). Представлено распределение отобранных существительных по схемам ударения. Установлено, что преобладает неподвижное ударение (82 %), главным образом на основе. Данные результаты уточняют традиционное мнение о том, что в русском языке доминирует подвижное ударение, по крайней мере среди частотных слов.

Ключевые слова: акцентология; русский язык как иностранный; существительное; ударение; элементарный уровень РКИ.

Изучение иностранного языка организуется по уровням сложности. Для многих европейских языков используется классификация в соответствии с CEFR [1] (Common European Framework of Reference for Languages; Общеввропейские компетенции владения иностранным языком). Аналогично по уровням сложности строится обучение и русскому языку как иностранному. Соответствующая система уровней описана в российских стандартах обучения русскому языку как иностранному. В Беларуси известна еще одна классификация уровней (см. таблицу 1).

Важным дополнением к образовательному стандарту по РКИ являются лексические минимумы. Для элементарного уровня он охватывает примерно 780 слов [2].

В названном словаре-минимуме представлены все части речи, а преобладают же – по нашим подсчетам – существительные и глаголы (см. таблицу 2). В книге не указана частеречная принадлежность слов, поэтому мы определили ее в соответствии с морфологическим стандартом Национального корпуса русского языка [3]. Эти решения осно-

ваны главным образом на идеях А. А. Зализняка [4; 5], отражают современные представления о данной проблематике.

Таблица 1

Уровни владения РКИ

CEFR	Минобрнауки России	Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка как иностранного
A1	ТЭУ: элементарный уровень	Уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)
A2	ТБУ: базовый уровень	Уровень минимальной коммуникативной достаточности (УМКД)
B1	ТРКИ-I: первый уровень	Уровень пороговой коммуникативной достаточности (УПКД)
B2	ТРКИ-II: второй уровень	Уровень коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности (УКНПД)
C1	ТРКИ-III: третий уровень	Уровень компетентного владения языком (УКВЯ)
C2	ТРКИ-IV: четвертый уровень	Уровень профессионального владения языком (УПВЯ)

Таблица 2

Части речи на элементарном уровне изучения РКИ

Часть речи	Кол-во слов	Примеры
Существительное	379	<i>брат, сестра</i>
Глагол	139	<i>любить, помогать</i>
Прилагательное	80	<i>горячий, детский</i>
Наречие	68	<i>вчера, вместе</i>
Числительное	37	<i>три, пять</i>
Местоимение-наречие	16	<i>всегда, где</i>
Местоимение-прилагательное	15	<i>ваши, каждый</i>
Местоимение-существительное	11	<i>мы, кто</i>
Частица	10	<i>даже, не</i>
Предлог	8	<i>в, после</i>
Предикатив	8	<i>надо, можно</i>
Союз	6	<i>и, но</i>
Модальное слово	3	<i>конечно, например</i>
Междометие	2	<i>до свидания, здравствуй(те)</i>
Числительное-прилагательное	1	<i>один</i>

Мы анализировали существительные основного списка (без лингвистических терминов). Цель работы – определить особенности употребления существительных на данном уровне изучения РКИ.

Сложность русского ударения связана с тем, что оно может быть на любом слоге слова. Так, есть слова с ударением на первом, втором, третьем, четвертом и т. д. слоге. То есть ударение является свободным (разноместным). Кроме того, оно может переходить между слогами или морфемами одного слова при его изменении (склонении, спряжении, образовании иных форм) или уходить на частицу и предлог (*не за чем, за руку*). Переход ударения между слогами слова при образовании его форм называется подвижностью. Ряд исследователей указывают, что ударение в русском языке подвижное, например: «Подвижное ударение свойственно большому числу слов современного русского языка» [6, с. 164]. Или: «Ударение основной формы – элемент словарной информации, а в косвенных словоформах и дериватах оно определяется по правилам.

Последний подход, безусловно, более реалистичен. Но для большинства языков с подвижным ударением, в том числе для русского, и он требует оговорок и уточнений» [7, с. 104].

Другие лингвисты описывают ситуацию более подробно. Например, в новом учебнике по фонетике Санкт-Петербургского университета сказано: «Будучи свободным, русское ударение может находиться как на корнях слов, так и на приставках, суффиксах и окончаниях. В связи с этим в значительной части частотной лексики ударение является **подвижным**, т. е. может менять место при словоизменении» [8, с. 157] (выделение М. Б. Попова. – *Н. С.*).

В литературе представлена и противоположная точка зрения, например у Н. А. Федяниной: «Большая часть слов в русском языке (около 96 %) имеет неподвижное ударение» [9, с. 21]. Аналогично в академической «Русской грамматике» (1980) отмечается: «В современном русском языке подавляющее большинство существительных характеризуется неподвижным ударением, и лишь незначительная часть слов имеет подвижное ударение» [10, с. 509].

Требуется пояснений и позиция А. А. Зализняка. В монографии «Русское именное словоизменение» (1967) указано: «Со статистической точки зрения у русских имен господствующим является неподвижное ударение: оно представлено у 96 % имен (в том числе схема *a* – у 90 %, схема *b* – у 6 %), а подвижное ударение – только у 4 %» [4, с. 171]. Однако в его позднейшем исследовании «От праславянской акцентуации к русской» (1985) говорится: «Русское ударение свободно (т. е. не существует никаких общих ограничений на место

ударения внутри словоформы по счету от конца или от начала) и подвижно (т. е. разные словоформы одной лексемы, а также разные производные от одного корня, могут иметь ударение на разных слогах [по счету как от конца, так и от начала])» [11, с. 9]. Значит, по этим замечаниям ученого сложно сделать окончательный вывод о подвижности русского ударения.

Таким образом, русское ударение исследовано довольно глубоко и с разных сторон, однако знакомство с его описаниями требует особой внимательности и терпения. Иначе ситуация выглядит запутанной и неясной.

Необходимо выделить типы акцентуации, то есть зафиксировать, как определяется место ударения в словоформе. Такая запись, которая указывает на место ударения в словоформе, называется у разных авторов по-своему: тип ударения, акцентный тип, акцентный контур, акцентная кривая, схема ударения и др.

А. А. Зализняк [11, с. 15] выделил следующие типы ударения (см. таблицу 3).

Таблица 3

Основные схемы ударения имен по А. А. Зализняку

Словоформа	Место ударения					
	a	b	c	d	e	f
Ед. ч.	основа	окончание	основа	окончание	основа	окончание
И. мн.			окончание	основа	окончание	основа
Р., Д., Т., П. мн.						окончание
Примеры	<i>карта, спор</i>	<i>очко, стол</i>	<i>море, сад</i>	<i>вино, лист</i>	<i>зуб, вещь</i>	<i>губа, конь</i>

Кроме того, встречаются второстепенные схемы. «Схема b' отличается от b только тем, что в Т. ед. ударение на основе. Образец: ед. И., В. *вошь*, Р., Д., П. *вши*, Т. *вошью*, мн. *вши*, *вше́й*, *вшам*, *вша́ми*, *о вшах*.

Схема d' отличается от d только тем, что в вшами. ед. ударение на основе. Образец (даются те же формы, что в таблице): ед. *спина́*, *спи́нь*, *спинé*, *спи́ну*, *спи́ной*, *о спи́не́*; мн. *спи́ны*, *спин*, *спи́нам*, *спи́нами*, *о спи́нах*.

Схема f' отличается от f только тем, что в В. ед. ударение на основе. Образец: ед. *рука́*, *руки́*, *рукé*, *ру́ку*, *руко́й*, *о руке́*; мн. *ру́ки*, *рук*, *рукáм*, *рука́ми*, *о рука́х*.

Схема *f'* отличается от *f* только тем, что в Т. ед. ударение на основе (в чистом виде эта схема не представлена: она встречается только параллельно со схемой *e*). Образец схемы *f'* (*//e*): ед. И., В. *грудь*, Р., Д., П. *грудí* (*//устар. груди*), Т. *грудью*; мн. *грудí*, *грудéй*, *грудя́м*, *грудя́ми*, *о грудя́х*» [5, с. 32].

В «Русской грамматике» [10, с. 509–510] обозначения иные, но относятся почти к тем же группам, что и у А. А. Зализняка.

Интересная идея содержится в пособии Н. А. Федяниной. Она предложила рассматривать ударение существительных отдельно по подпарадигмам чисел и распределила их так: А – неподвижное ударение на основе, В – неподвижное ударение на окончании, С – подвижное ударение [9, с. 30]. Тогда для указания на всю парадигму требуются две буквы и выделяются следующие схемы ударения: АА – неподвижное ударение во всех формах; ВВ – неподвижное ударение на окончании во всех формах; АВ – в ед. числе ударение на основе, в мн. числе – на окончании; ВА – в ед. числе ударение на окончании, в мн. числе ударение на основе и т. д.

Идею представить ударение по полупарадигмам развивает и А. Мустайоки [12], но получает довольно сложную классификацию.

Наиболее перспективным представляется подход А. А. Зализняка (см. таблицу 3).

В ходе нашего исследования установлено следующее распределение существительных элементарного уровня по акцентным типам (см. таблицу 4).

Таблица 4

Распределение существительных по схемам ударения

Схема ударения	Пример	Кол-во	
		слов	%
a	<i>вторник, гитара</i>	283	74,12
b	<i>зонт, карандаш</i>	28	7,55
c	<i>место, снег</i>	31	8,36
d	<i>жена, число</i>	14	3,77
e	<i>деньги, площадь</i>	11	2,96
f	–	0	0
b'	<i>любовь</i>	1	0,27
d'	<i>вода, зима</i>	6	1,62
f'	<i>голова, гора</i>	5	1,35
f''	–	0	0
Всего		379	100

В лексический минимум элементарного уровня входит восемь несклоняемых слов (*кафе, кино, кофе, метро, пальто, пианино, радио, такси*). В грамматическом словаре [5] их схема ударения не указана. Мы относим их к типу А – с ударением на основе.

В литературе встречается мнение о том, что у базовой, частотной лексики преобладает подвижное ударение (см., напр., учебник М. Б. Попова [8, с. 157]), однако выше показано, что это не так. У большинства существительных (311 слов, 82 %) доминирует неподвижное ударение: у 74 % – на основе (схема А) и у 8 % – на окончании (схема В). Интересно, что по схеме В изменяются почти только слова мужского рода (два исключения: *госпожа, часы*).

На данном уровне РКИ представлено много непроеизводных слов, много частотных слов, что обусловило указанное количество акцентуационных типов. Предполагаем, что непроеизводность и частотность лексемы влияют на то, что в данном лексическом минимуме меньше слов с неподвижным ударением (82 %), чем в целом в русском языке (96 % согласно А. А. Зализняку и Н. А. Федяниной). На следующем уровне РКИ количество слов с неподвижным ударением возрастает.

Библиографические ссылки

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg : Council of Europe : Cambridge University Press, 2001.
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному: элементарный уровень: общее владение / М-во образования и науки Российской Федерации ; сост. Н. П. Андриюшина, Т. В. Козлова. 5-е изд. Санкт-Петербург : Златоуст, 2015.
3. Морфологический стандарт Национального корпуса русского языка [Электрон. ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/new/corpora-morph.html> (дата обращения: 10.10.2021).
4. Зализняк А. А. Русское именное словоизменение / отв. ред. В. Н. Топоров. М. : Наука, 1967.
5. Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. 4-е изд., испр. и доп. М. : Рус. словари, 2003.
6. Князев С. В., Пожарицкая С. К. Современный русский литературный язык. Фонетика. Графика. Орфография. Орфоэпия. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2011.
7. Касевич В. Б. Морфонология. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1986.
8. Попов М. Б. Фонетика современного русского языка : учебник. Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2014.
9. Федянина Н. А. Ударение в современном русском языке. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Русский язык, 1982.
10. Русская грамматика : в 2 т. / гл. ред. Н. Ю. Шведова. М. : Наука, 1980. Т. 1.

11. Зализняк А. А. От праславянской акцентуации к русской / отв. ред. В. Н. Топоров. М. : Наука, 1985.

12. Мустайоки А. Типы ударения имен существительных в современном русском литературном языке и их минимизация в учебных целях. Helsinki : Neuvostoliittoinstituuti, 1980.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ЛИНГВИСТИКЕ

С. Н. Троцюк

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого,
Политехническая ул., 29, 195251, г. Санкт-Петербург, Россия,
svetlana.trocuk@mail.ru*

В данной работе обосновывается актуальность проблемы внедрения инновационных технологий и практик в преподавание филологических дисциплин. В частности, внимание уделяется изучению роли инновационных технологий в образовательном процессе в целом. Исследование проблемы инновационного подхода к преподаванию филологических дисциплин осуществляется на основании описательного метода. Произведен анализ имеющихся в научной литературе методик реализации инновационного образования применительно к изучению филологических дисциплин. Изучен опыт реализации данных методик в стенах самых успешных российских вузов, оснащенных филологическими кафедрами.

Ключевые слова: инновационный подход; филологические дисциплины; методы инновационного образования; проблемное обсуждение.

В условиях современной трансформации российского образования все чаще приходится говорить о проблеме отставания традиционной системы обучения от актуальных потребностей общества. Главная цель современного образования определена его Концепцией и заключается в формировании у обучаемых навыков социализации и адаптации на рынке труда [1, с. 311]. Для достижения поставленной цели сегодня вузы стремятся разрабатывать и внедрять в учебный процесс инновационные технологии, речь о которых пойдет в данной работе.

Актуальность заявленной темы обусловлена необходимостью развития интеллектуальных и творческих способностей обучаемых. Реализация данной стратегии становится возможной при использовании технологий проблемного обучения, интерактивных форм и методов преподавания (в том числе – дистанционного образования), а также при организации совместной творческой деятельности обучаемых и преподавателя [2, с. 45].

Изучению заявленной темы посвящено достаточное большое количество научных работ. Так, особенности применения проблемного обучения описываются в работах П. Я. Гальперина, Ю. К. Бабанского, А. М. Матюшкина, Н. А. Менчинской, З. М. Садвакасовой и др. Роль инновационных технологий в образовательном процессе изучается такими исследователями, как С. Ю. Камышева, И. Л. Иванова, П. А. Панфилова, И. А. Стернина, И. А. Лешутина и др. Однако такое обилие научных работ, посвященных исследуемой теме, не отменяет необходимости изучать ее, поскольку появляются новые технологии и методы преподавания. В рамках данной работы использован описательный метод исследования, основанный на изучении и систематизации имеющейся в науке эмпирической информации, а также на изучении наиболее прогрессивного опыта внедрения инновационных технологий филологических вузов.

Итак, проблема внедрения инноваций в преподавание филологических наук представляется достаточно острой, поскольку именно филологические навыки необходимы в каждой существующей сфере общественной жизни [3, с. 86]. Прежде всего, данное утверждение справедливо для навыка интерпретации текстов, которым необходимо обладать руководителям любого ранга. В рамках российской системы образования под инновационным подходом к преподаванию филологических наук следует понимать внесение в образовательный процесс новизны, отвечающей требованиям и специфике современного образования и соответствующей потенциальным возможностям обучающихся [4, с. 401].

Специфика внедрения инновационных технологий в филологическую науку во многом определяется необходимостью освоения навыков работы с информацией. Сегодня информационно-коммуникационные достижения общества позволяют преподавателю и обучаемому получить доступ к огромному объему информации, однако очевидно, что овладеть этим широким потенциалом возможно лишь частично [5, с. 78; 6]. С этой точки зрения перед филологическими дисциплинами встает очень важная задача – научить студента самостоятельно осуществлять поиск, анализ и структурирование исключительной важной информации [7, с. 119]. Для этого сегодня задействуются самые различные методы и приемы преподавания.

Так, практика наиболее прогрессивных российских вузов (МГУ имени М. В. Ломоносова, СПбГУ, НИУ ВШЭ, НГУ, ТГУ, ФГУ и др.) указывает на то, что учебный материал в рамках занятий препода-

сится не в лекционном формате, как это было еще десяток лет назад, а в форме проблемного обсуждения творческих ситуаций. С помощью данного образовательного приема актуализируется роль не только преподавателя, но и обучаемых, выступающих в качестве оппонентов в обсуждении культурологических, эстетических и философских проблем [8, с. 4]. Реализация приемов проблемного обсуждения предполагает развитие навыков критического мышления и анализа, а также внеаудиторную подготовку (изучение соответствующей литературы, владение навыками продуктивного чтения, систематизации и определения достоверности информации, защита слайд-презентаций и т. д.) [9].

Следует понимать, что даже при высоком уровне развития информационно-коммуникативных образовательных ресурсов по-прежнему важной представляется роль преподавателя при изучении филологических наук. Так, важной функцией преподавателя является организация взаимодействия между обучаемыми при обсуждении проблемы, аналитической работе с лингвистическими и художественными текстами, обзоре жанровых форм конкретных авторов и т. д. [10, с. 134]. Также важной профессиональной компетенцией преподавателя представляется умение организовать активность обучаемых в формате дебатов.

Преподавателю необходимо задать острую, социально значимую тему, разделить обучаемых на команды в соответствии с занимаемыми противоположными позициями и контролировать ход интеллектуального состязания. Такой образовательный прием способствует развитию практических навыков убеждения оппонента, построения композиции публичной речи, речевого воздействия, точного и корректного формулирования вопросов и ответов [11, с. 55]. Таким образом, инновационность описанных форматов аудиторных занятий сводится к включенности в процесс обучения каждого обучаемого. Обязательным условием при этом является установление обратной связи.

В качестве иллюстративного материала современные вузы прибегают к задействованию потенциала технических и коммуникационных средств, которые позволяют демонстрировать фрагменты фильмов и музыкальных произведений, архивные данные, транслировать дистанционные выступления специалистов. Также обучаемые имеют возможность защищать собственные презентации и проекты [12, с. 70; 13, с. 52]. Кроме того, сегодня на занятиях все чаще практикуются деловые игры, в рамках которых обучаемые осуществляют поиск решения социально значимых проблем, «проживают» конкретную ситуацию и учатся ее многоплановому осмыслению. В качестве завершаю-

щего элемента занятий может послужить заседание круглого стола или организация небольшого коллоквиума [14, с. 213].

В данной работе описаны наиболее часто применяемые на практике методы обучения. Однако сегодня внедрение инновационных подходов в филологическое образование также предполагает серию мероприятий, которые организуются вузами в формате лекций с элементами диалога, тематических презентаций, материалов видеофильма, мастер-классов, открытых практических занятий, семинаров по инновационным технологиям обучения [15].

Таким образом, в условиях реформации современного российского образования филологическим вузам необходимо предпринимать все необходимые меры для того, чтобы не отставать от актуальных вызовов образовательной системы. Для этого необходимо ориентироваться на инновационные образовательные приемы и техники. Сегодня наиболее эффективными среди них признаются привлечение технических и коммуникационных средств (в том числе – создание презентаций и проектов, видеотрансляции), дебаты, деловые игры, круглые столы, коллоквиумы, лекции с элементами диалога, семинарские занятия, мастер-классы, открытые практические занятия.

Библиографические ссылки

1. Переход к открытому образовательному пространству. Часть 2. Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск : Томский государственный университет, 2017.
2. Белова Е. Н., Гуртовенко Г. А., Бутенко С. В., Яковлева Н. Ф. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении : Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. 2013.
3. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М. : Academia, 2010.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М. : Народное образование, 2005.
5. Богатырева М. А. Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ. М. : Флинта : Наука, 2015.
6. Шелдон Поллак. Филология будущего? Судьба мягкой науки в жестком мире [Электронный ресурс] // Журнальный зал. URL: <http://www.zh-zal.ru/nlo/2011/110/po15.html>.
7. Салынская Т. В. Инновационные лингводидактические технологии обучения иностранным языкам. М. : Русайнс, 2017.
8. Боровкова Т. И. Педагогическая инноватика как источник продуктивной творческой деятельности педагога-практика. М. : Научно-издательский центр ИНФРА-М, 2015.

9. Полехина М. М. Опыт преподавания филологических дисциплин в аспекте новых образовательных технологий (Тезисы) [Электронный ресурс] // II Международный форум по педагогическому образованию. 2016. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/57IFTE2016F.pdf>.
10. Бургин М. С. Инновация и новизна в педагогике // Молодежь в постиндустриальном обществе : материалы Междунар. научно-практ. конф. 2013. № 3.
11. Макова Т. И. Инновационные ресурсы // Проблемы развития молодежного предпринимательства в инновационной среде : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 2011. С. 54–57.
12. Лешутина И. А. Современные образовательные технологии в условиях профильного обучения РКИ // Русский язык за рубежом. М. : Гос. ин-т русского языка имени А. С. Пушкина. 2017. № 4. С. 64–73.
13. Иванова И. Л., Оганезова А. С. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе // Вестник Белгородского юридического института МВД России. 2014. № 2. С. 51–53.
14. Лапин Н. И. Теория и практика инноватики. М. : Университетская книга ; Логос, 2008.
15. Внедрение инновационных подходов к филологическому образованию. Филологический факультет МГУ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.philol.msu.ru>.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРЕХАСПЕКТНОЙ 3D-МОДЕЛИ (THREE-DIMENSIONAL FRAMEWORK) В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

С. В. Халили-Квасова, В. В. Салем

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, khalili-kvasova@yandex.by,
violettas123@yahoo.com*

На основе описания трехаспектной модели (three-dimensional framework) Ларсена-Фримана показана тесная связь морфосинтаксической формы грамматической структуры и ее значения в контекстно-зависимой реализации. Обосновано использование данной модели на занятиях по русскому языку как иностранному на примере грамматической темы «Родительный падеж имени существительного».

Ключевые слова: three-dimensional framework; трехаспектная модель; русский язык как иностранный; родительный падеж; несогласованное определение; обучение грамматике.

В обучении русскому языку как иностранному одно из важнейших направлений занимает процесс усвоения обучающимися грамматиче-

ских норм и моделей. Грамматика неотъемлемо связана с формой, необходимой для передачи значения. В языке существуют определенные устойчивые синтаксические структуры, а также широкий набор «грамматического инвентаря», достаточного для конструирования уникальных высказываний в уникальной ситуации. Грамматика не просто статическая система правил морфологии и синтаксиса, но система динамическая, являющаяся важнейшим элементом коммуникативной ситуации с ее особой структурой (адресат, адресант, тональность, цель и т. д.) и психологическим взаимодействием между производящим речь и воспринимающим ее. Обучение грамматике необходимо, для того чтобы студенты использовали язык точно, осознанно и в соответствии с контекстом. Для достижения этого Ларсен-Фриман (Larsen-Freeman) предлагает использовать трехаспектную модель three-dimensional framework [2, с. 258], состоящую из трех сегментов, взаимосвязанных друг с другом и обязательных для успешного усвоения грамматики.

Представим трехаспектную модель в виде диаграммы 1 и рассмотрим каждый из сегментов. Так, сегмент «Форма» определяет, как образуется словоформа или синтаксическая конструкция, какие графические и фонетические маркеры для этого используются. К сегменту «Семантика» относятся значения данной грамматической формы или синтаксической конструкции. Прагматический сегмент отвечает за контекстуальное употребление словоформы и конструкции в соответствующей социолингвистической ситуации. Данный сегмент помогает определить, когда и почему используется данная конструкция или грамматическая форма.

Диаграмма 1



Рассмотрим данную 3-d модель на примере родительного падежа имени существительного. Так, к сегменту формы относятся все па-

дежные окончания имени существительного в данном падеже. Семантика включает такие значения родительного падежа, как отсутствие лица (предмета, явления); обозначение объекта обладания; объекта в конструкциях с отглагольными существительными; лица (субъекта) после существительных со значением действия; обозначение части предмета или вещества; обозначение принадлежности; характеристика предмета; обозначение цели (в конструкциях с предлогами *для, от*), причины (в конструкциях с предлогами *из-за, от*), даты (при ответе на вопросы *когда? какого числа?*); обозначение направления (старта) движения, изменения положения предмета в пространстве относительно другого предмета. Сегмент прагматики представляет широкий диапазон социокультурного контекста, где могут употребляться данные конструкции. Например, конструкции с родительным падежом имени существительного частотны при описании внешности человека, в ситуациях совершения покупок в магазине, а также при составлении маршрута.

Приведем пример использования трехмерной структуры при обобщающем изучении грамматической темы «Родительный падеж имени существительного» в связке с темами «Несогласованное определение» и «Описание внешности человека». Анализируем и заполняем круговую диаграмму the three-dimensional framework.

В первый сектор «**Форма**» («Form») размещаем:

А) таблицу окончаний родительного падежа для существительных, прилагательных, числительных в единственном и множественном числе, отдельное внимание уделяя: 1) алломорфам флексий в зависимости от типа основы (твердая/мягкая): *роднОЙ странЫ – лучшЕЙ подругИ*; 2) написанию гласных *ы, и* после *ж, ш, ч, щ* согласно традиционному правилу орфографии (*жи, ши*); 3) алломорфам флексий после шипящих (*большОй комнаты – под ударением, старшЕй сестры – без ударения*); 4) образованию форм с наращением основы (*мать – матери, имя – имени*); 5) произношению окончания *-ого/-его* в прилагательных и порядковых числительных мужского и среднего рода; 6) «убеганию» и появлению беглого гласного в основе в мужском, среднем роде и в форме множественного числа (*день – дней, юбка – юбОК*); 7) склонению существительных *мужчина, папа, дедушка, дядя, юноша* и правилу согласования данных существительных с прилагательными (*моего папы*); 8) правилу согласования существительных мужского рода, обозначающих лиц и мужского, и женского пола

с прилагательными, порядковыми числительными (*у моего врача Ирины*); 9) окончаниям множественного числа существительных (*улиц□, теть□, музыкантОВ, певцов, рублЕЙ*);

Б) предлоги, с которыми сочетаются существительные в родительном падеже (*без, из...*);

В) схемы типов подчинительной связи в словосочетаниях с несогласованным определением в форме родительного падежа (*сущ. + сущ.; сущ. + наречие; сущ. + притяж. мест. его, ее, их; сущ. + неделимое словосочетание = прилаг. + сущ.*);

Г) вопросы родительного падежа для именных частей речи;

Д) способы выражения несогласованных определений;

Е) композиционную схему текста-описания (*общее впечатление от предмета, характеристика атрибутов, личное отношение к описываемому предмету*);

Ж) композиционные схемы рекомендательных писем;

З) речевые образцы, интерпретирующие структуры и модели, указанные в пунктах А–Ж на конкретном языковом материале.

Во второй сектор «Семантика» («Meaning») размещаем:

А) общую функциональную характеристику категории падежа (обязательно упоминаем, что это словоизменительная грамматическая категория, что она выражает направленные отношения имени существительного к другим словам или синтаксическим конструкциям; что падежные значения имеют семантически двусторонний характер: с одной стороны, выполняют семантико-синтаксические функции субъекта, именного предиката, объекта и т. д., с другой стороны, конкретизируют их в соответствии со своими морфологическими значениями);

Б) значение форм родительного падежа (основанных на обозначении отложительно-сепаративного предмета без предлога и с учетом значений производных и непроизводных предлогов, употребляющихся с родительным падежом);

В) дополнительные значения, выражаемые несогласованными определениями (с видом связи управление и примыкание);

Г) значение форм родительного падежа у зависимого слова в словосочетаниях с главным словом, выраженным именем существительным, а именно: 1) принадлежность (*платье сестры, глаза девушки*); 2) качественная оценочная характеристика лица или предмета (*человек большого ума*); 3) отсутствие признака (*мужчина без усов*); 4) характеристика предмета по материалу (*пальто из шерсти*);

Д) значения падежей в конструкциях для описания внешности человека (для родительного падежа это значения ‘отсутствие качества или детали во внешности человека’, ‘название материала’, ‘характеристика человека по росту/весу’);

Е) тематические словари, связанные с описанием внешности человека в общем и по отдельным атрибутам, а также описание одежды;

Ж) список глаголов соответствующего уровня владения русским языком, которые «требуют» родительного падежа.

В третий сектор **«Контекстуальное употребление»** («Use») размещаем следующее: 1) вопросы: «Чем отличаются согласованные и несогласованные определения?», «Когда мы употребляем несогласованные определения?», «В каких стилях, типах речи, жанрах используются несогласованные определения?»; 2) варианты конструкций с несогласованными определениями, которые могут употребляться для описания внешности человека, например, *человек низкого роста, юноша без усов*; 3) указание на стилистическую функцию несогласованных определений (при прямом и инверсивном порядке).

Для отработки данного блока мы используем следующие **виды упражнений**: презентация грамматического явления (компонента грамматического явления) и работа по его узнаванию; работа с языковым материалом по образцу; подстановочные упражнения; трансформационные упражнения; упражнения, выводящие грамматическую конструкцию в «живую» речь.

Основываясь на трехмерной диаграмме the three-dimensional framework, мы распределяем упражнения, предлагаемые студентам, также по секторам.

В первый сектор **«Форма»** («Form») размещаем, например, такие упражнения:

1. Познакомьтесь со значениями родительного падежа.
2. Найдите в предложении несогласованные определения. Задайте вопросы к конструкциям с несогласованным определением.
3. Прочитайте текст. Распределите несогласованные определения, характеризующие человека, по группам в зависимости от грамматической модели словосочетания.
4. Употребите слова в скобках в правильной форме (*Из гостиной раздался бой [старинные часы].*)
5. Допишите окончания.
6. Составьте сочетания по образцу (*в коробке была зимняя обувь – коробка из-под зимней обуви*).

7. Закончите фразы, используя числительные *два, три, четыре* (*У меня одна сестра и [два, брат].*)

8. Замените прилагательные в сочетании существительного и прилагательного существительным с предлогом (*бесцветная жидкость – жидкость без[цвета]*).

Во второй сектор «**Семантика**» («Meaning») размещаем следующие задания:

1. Прочитайте предложения. Определите, какое значение родительного падежа реализуется в подчеркнутых словоформах.

2. Ответьте на вопросы. (*Чья книга? [мой друг Виктор]*).

3. Дайте отрицательные ответы на вопросы. (*У тебя есть брат? – У меня нет брата*).

4. Закончите предложения, используя слова в скобках, объясните употребление падежной формы. (*В сентябре мы начали изучение [русский язык].*)

5. Подтвердите высказанные предположения. Используйте несогласованные определения. (*Говорят, сегодня будет безветренный день? – Да, вы правы, сегодня будет день без ветра*).

6. Закончите предложения. Подберите окончание предложения из группы несогласованных определений справа. Дайте варианты.

7. Составьте предложения из данных слов (*У, мало, я, сегодня, время, свободное – У меня сегодня мало свободного времени*).

8. Подберите к данным словам несогласованные определения в форме родительного падежа и составьте предложения с полученными словосочетаниями (*чувство – чувство радости и покоя – Он испытывал чувство радости и покоя*).

В третий сектор «**Контекстуальное употребление**» («Use») размещаем следующие виды заданий:

1. Опишите предметы. Используйте несогласованные определения.

2. Опишите себя (своего друга, знакомого, родственника). Используйте несогласованные определения.

3. Посмотрите на фотографию известного человека. Что вы можете сказать о его внешности и характере?

4. Скажите, на кого вы похожи. Почему вы так думаете?

5. Продолжите диалоги. Используйте несогласованные определения.

6. Напишите своему другу рекомендательное письмо для работы в известном банке. Используйте согласованные и несогласованные определения.

И еще один важный момент, о котором следует упомянуть. При обучении грамматике преподавателю всегда следует тщательно проанализировать, какой из компонентов данной трехмерной модели нуждается в наибольшем внимании. Допустим, довольно распространенное явление, когда учащиеся, хорошо усвоив форму родительного падежа, начинают накладывать ее на конструкции с другими падежами в иных прагматических ситуациях.

Говоря об использовании 3-d модели, Ларсон-Фриман дает определенные рекомендации. Так, например, в случае, если учащиеся испытывают трудности в усвоении формы, следует в упражнениях коммуникативной направленности ограничиться использованием именно той конкретной грамматической формы, которая и представляет трудность. Другими словами, при отработке коммуникативной ситуации разнообразие форм и моделей не приветствуется. В том случае, если следует закрепить значения грамматической формы, продуктивно применять методы ассоциативного обучения, которые помогут обучающимся создавать устойчивые ассоциации между формой и семантикой. Механическое многократное повторение грамматической модели не будет эффективным, а вот составление схем, таблиц, диаграмм будет полезным и достаточным для прочного усвоения материала. При этом следует учитывать ограничения памяти и сокращать количество значений, которые отрабатываются, до 3–6 условных единиц. Если же учащимся трудно выбирать необходимую форму или конструкцию в определенной коммуникативной ситуации, это значит, что преподавателю следует на занятиях уделить больше внимания именно прагматическому аспекту и предлагать на выбор несколько словоформ или конструкций в определенном контексте [1].

Библиографические ссылки

1. Celce-Murcia M. & Larsen-Freeman D. (with H. Williams). The Grammar book : An ESL/EFL Teacher's Course (2nd Edition). Boston, MA : Heinle & Heinle Publishers, 1999.
2. Larsen-Freeman D. Teaching Grammar. In Celce-Murcia, M. (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston : Heinle & Heinle. 2001.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТИЛИСТИКЕ НА ПЕРВОЙ И ВТОРОЙ СТУПЕНЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Хомич

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, gordeikhomich@yandex.by*

В докладе предложены пути реализации преемственности при организации обучения стилистике на двух ступенях высшего образования с позиции полиаспектного подхода к описанию функциональных стилей (системно-языкового, речевого, коммуникативного и текстового); с опорой на этапы формирования лингвостилистической компетенции студентов-филологов и возможность использования междисциплинарного подхода; обоснована методическая целесообразность полиаспектного изучения стилистики.

Ключевые слова: функциональный стиль; лингвостилистическая компетенция; аспекты изучения функционального стиля; междисциплинарный подход.

Лингвостилистическая компетенция является одним из основных компонентов коммуникативно-профессиональной компетенции студентов-филологов. Под лингвостилистической компетенцией мы будем понимать способность говорящего учитывать возможности стилистического варьирования языковых единиц для дальнейшего *наиболее оптимального* сочетания отобранных элементов в процессе речевой деятельности.

Указанная способность наиболее активно формируется у студентов-филологов при изучении дисциплины «Стилистика и культура речи» на первой ступени высшего образования и дисциплины «Лингвостилистика» в магистратуре. Знакомя студентов с данными предметными областями, преподаватель должен не только избежать дублирования учебного материала, но и выстроить учебный процесс таким образом, чтобы формирование лингвостилистической компетенции носило последовательный и системный характер. Решить данную задачу позволит использование междисциплинарного и полиаспектного подходов к описанию функциональных стилей с опорой на структуру лингвостилистической компетенции.

Возможность использования полиаспектного подхода к описанию функциональных стилей основывается на том, что любые реалии функционирования языковых и речевых единиц могут быть охарактеризованы «во-первых, в аспекте кодовой обеспеченности (отбора необходимых типов единиц из общего корпуса языковой системы);

во-вторых, по комбинаторно-речевой типичности (набору речевых конструкций как структурных блоков функционального целого); в-третьих, в зависимости от собственно текстовой определенности (композиций использованных средств)» [1, с. 22].

В структуре лингвостилистической компетенции можно выделить три группы специальных умений и навыков.

Первая группа лингвостилистических умений и навыков формируется при знакомстве со стилистическими ресурсами фонетики, лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса. Она включает в себя: 1) умение определять стилистическую окраску (функционально-стилевую и эмоционально-экспрессивную) языковых единиц; 2) умение строить стилистическую парадигму и выбирать из нее необходимый компонент, ориентируясь на задачу речи; 3) умение редактировать предложения, содержащие стилистические ошибки.

Указанная группа умений и навыков формируется у студентов параллельно с лингвистической компетенцией в процессе изучения дисциплины «Современный русский язык» (I–IV курсы) и является предпосылкой для успешного знакомства с дисциплиной «Стилистика и культура речи».

Для формирования лингвостилистических умений и навыков первой группы используется системно-языковой аспект описания функционального стиля, подразумевающий поуровневый анализ языковых единиц, типичных для каждого стиля.

Вторая группа лингвостилистических умений и навыков формируется при изучении системы функциональных стилей русского литературного языка в аспекте их лингвистических и коммуникативно-речевых характеристик. Она включает в себя: 1) умение определять функционально-стилевую принадлежность текста на основе его комплексного стилистического анализа; 2) умение определять текстообразующую функцию нейтральных и стилистически окрашенных языковых единиц (в идейно-смысловом и структурном аспектах); 3) умение редактировать тексты, содержащие стилистические ошибки (с учетом особенностей стиля, подстиля и жанра); 4) умение составлять тексты различной функционально-стилевой принадлежности (в том числе профессионально ориентированные).

Формирование данной группы умений и навыков происходит в процессе изучения дисциплины «Стилистика и культура речи» с опорой на речевой и коммуникативный аспекты описания функционального стиля.

Речевой аспект связан с характеристикой состава и функционирования комбинаторных единиц разной степени сложности в определенных коммуникативных обстоятельствах.

Коммуникативный аспект предполагает описание функционального стиля через систему реализованных в нем наиболее значимых коммуникативных качеств речи. Это позволяет не только выявить коммуникативные характеристики функционального стиля, но и реализовать междисциплинарный подход, так как стилистика изучается с опорой на одну из основных терминологических категорий культуры речи – понятие *коммуникативного качества речи*.

Третья группа лингвостилистических умений и навыков формируется при изучении дисциплины «Лингвостилистика» на II ступени высшего образования (магистратура по специальности «Языкознание») и включает в себя: 1) умение описывать функционально-стилевую и эмоционально-экспрессивную окраску языковых единиц в широком контексте; 2) умение анализировать текст определенного функционального стиля как образец стилевой системы русского языка; 3) умение анализировать идиостиль как проявление языковой личности автора текста.

На данном этапе активно используется текстовый аспект изучения функционального стиля, позволяющий анализировать комплексные лингвостилистические единицы (текстовые категории). Это позволяет реализовать обобщающе-систематизирующий потенциал дисциплины «Лингвостилистика», а также совершенствовать умения и навыки анализа идиостиля как проявления творческой индивидуальности автора.

Следует также отметить, что в рамках лингвостилистического анализа текстовых категорий можно выстроить систему междисциплинарных связей с другими предметными областями, изучаемыми в магистратуре (юрислингвистикой, грамматической семантикой, языком СМИ, теорией речевых жанров).

Таким образом, использование полиаспектного подхода позволяет не только реализовать преемственность при изучении стилистики на первой и второй ступенях высшего образования, но и целенаправленно и системно формировать лингвостилистическую компетенцию студентов-филологов.

Библиографические ссылки

1. Купина Н. А., Матвеева Т. В. Стилистика современного русского языка : учебник. М. : Юрайт, 2013.

ОБ ИЗУЧЕНИИ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ

Р. Г. Чечет

*Белорусский государственный университет,
пр. Независимости, 4, 220030, г. Минск, Беларусь, ChechetR@bsu.by*

В статье говорится о необходимости изучения разговорной речи студентами-иностранцами с целью их быстрой адаптации к живой языковой среде. Рассматриваются необходимые для усвоения обучающимися основные особенности разговорной речи.

Ключевые слова: разговорная речь; лексические особенности; устойчивые выражения; синтаксические конструкции.

В учебных пособиях, предназначенных для изучения русского языка иностранцами, представлен теоретический и практический материал, который должен способствовать усвоению ими кодифицированных норм русского литературного языка, помочь овладению русской речью. Студенты работают с текстами различных стилей, посредством которых они узнают новые слова, знакомятся с различными грамматическими формами и синтаксическими конструкциями, этикетными формулами. Однако существует особая функциональная разновидность русского языка – разговорная речь. Это речь живого общения, неподготовленная, часто эмоциональная. Ею мы пользуемся повседневно в условиях неофициального непринужденного общения.

Чтобы ускорить процесс вхождения студентов-иностранцев в живую русскоязычную среду, необходимо показать им различия между кодифицированной речью и разговорной. Они должны четко знать, что та или иная разновидность языка используется в определенных условиях в соответствии с целями и ситуацией общения. Многие преподаватели русского языка как иностранного отмечают, что «иностранцы испытывают значительные трудности в восприятии и понимании разговорной речи в силу специфики национальной ментальности носителей изучаемого языка и различий в культурном компоненте значений устойчивых выражений» [1, с. 65].

Работа по развитию и совершенствованию речи студентов-иностранцев невозможна без знания особенностей разговорной речи.

Изучая реально звучащую живую разговорную речь, лингвисты прежде всего обращают внимание на специфические условия ее функ-

ционирования, подчеркивают экстралингвистическую основу выделения этого понятия, отмечают, что специфические черты разговорной речи определяются такими ее особенностями, как неподготовленность речевого акта, непринужденность отношений между говорящими, отсутствие установки на сообщение, имеющее официальный характер, устная форма. Именно комплекс вышеназванных признаков необходим и достаточен для реализации разговорной речи.

Студенты должны усвоить, что разговорная речь отличается от кодифицированной не столько набором языковых единиц, сколько способом их создания и функционирования.

При изучении **фонетики** важно показать, что главной отличительной чертой разговорной речи является «неполный стиль» произношения (редукция звуков, «выпадение» отдельных звуков и слогов, менее отчетливое произношение звуков): *чѐ* (что), *мил чек* (милый человек), *рази* (разве), *токо, тока* (только), *счас, ща, щас* (сейчас), *грит* (говорит), *всамделе* (в самом деле), *тада* (тогда), *када* (когда), *Василь Василч* (Василий Васильевич), *сѣня* (сегодня), *хоит* (ходит) и т. п. В разговорной речи велика роль интонации, так как именно она в условиях непосредственного общения является не только средством выразительности речи, но и средством передачи информации: «*Ты забыл, что я тебе говорил*»? – «*Влади-и-мир Иваныч!*» (с инт. «не забыл», «как вы могли подумать, что забыл»); «*Книгу принеси завтра*». – «*Ага, она принесет!*» (с инт. «не принесет она»). Особенностью интонации разговорной речи является то, что она очень контрастна. Так как разговорная речь зачастую эмоциональна (в большей или меньшей степени), то для нее характерны повышение и понижение тона речи, частое варьирование темпа речи, различные тембровые окраски. Необходимо сделать акцент на том, что различия в построении предложений устной и письменной (читаемой) речи настолько велики, что на привычные студентам интонации повседневной речи нельзя опираться при создании различных письменных текстов (сочинений, отзывов, рецензий, различных видов деловых бумаг и т. п.).

Основной **лексический** фонд разговорной речи составляют употребительные слова и выражения. Однако в разговорной речи они имеют своеобразное значение. Условия общения говорящих, прямой контакт со слушателями, поддержка языковых выражений жестом и мимикой – все это определяет своеобразие выбора слов, изменяет их семантическое наполнение. Студентам следует усвоить, что в разго-

ворной речи часто используются слова и сочетания с очень широким, общим значением, конкретизируемым только ситуацией: *вещь, дело, история, штука, музыка, пироги; чем писать, на чем сидеть, что почитать, куда поставить*. В предложении *Как мне нравится эта вещь!* словом *вещь* может быть обозначена книга, песня, опера, пальто, костюм, чашка и т. д. Значение одного из самых популярных в разговорной речи слов *нормальный* тоже конкретизируется ситуацией: *«Как живешь?» – «Нормально»* (неплохо, хорошо); *«Ну, конечно, дома эти старые, там потолки нормальные»* (высокие); *«Книга какая-то бестолковая»*. – *«Да? А мне показалось нормальная»* (есть толк). В русской разговорной речи может быть несколько лексических вариантов для обозначения одного и того же предмета. *Морозильная камера* в разговорной речи называется *морозилка, морозитель, морозильник, заморозка, ледничок, где замораживают*. Очень популярны метонимические замещения разного рода: *Пастернак у меня маленький* – маленькая книга Пастернака; *Нас переводят* – переводят в другой отдел; *А где его Чехов опубликован?* – статья о Чехове.

Чтобы свободно себя чувствовать в условиях непринужденного общения, студенты должны запомнить речевые стереотипы, устойчивые выражения и фразеологизмы, характерные для устной речи: *не может быть, рад вас видеть, сколько лет, сколько зим, ничего себе, стоит ли, как же это так, ничего страшного, вот тебе и раз* и т. п. Как показывает практика, иностранные студенты не всегда правильно понимают и запоминают такие выражения. Отсюда ошибки в их употреблении: *Не надо накачивать на меня бочки; Сказал А, давай сделаем Б; Все у вас тут закроется медным тазом; Не надо валяться дураками* и др.

В условиях непринужденного общения используются нелитературные или так называемые сниженные языковые единицы, зачастую содержащие положительную или отрицательную оценку обозначаемого предмета (*оболтус, брякнуть, тусовка, прикольно, вымахал, зануда, орать, тащиться*). Знакомятся студенты-иностранцы и со студенческим сленгом (*зарубежка, заруба* – зарубежная литература; *античка* – античная литература; *препод, преп* – преподаватель; *курсач, курсовик, курсяк* – курсовая работа; *языкоз* – языкознание). Необходимо обращать внимание студентов на то, что использование в речи подобных слов и выражений делает ее более живой, непринужденной, позволяет создать дружескую атмосферу при разговоре, являются своеобразным

сигналом: «Я свой!» Однако злоупотреблять такими словами, конечно же, не стоит. Они хороши только при неофициальном общении.

Для разговорной речи характерна широта и **свобода словотворчества**, в ней практически нет ограничений для употребления любых словообразовательных моделей. Так, в разговорной речи активно образуются слова, основная функция которых дать имя тому или иному явлению действительности только в одной определенной ситуации: *скатывалка* – горка для детей, *телефонят* – звонят, *царапалка* – плохая ручка, *безбалконье* – нет балкона; *диетить* – соблюдать диету; *арбузник* – любитель арбузов и др. Понять такие слова помогает обстановка речи, знание говорящим темы разговора. Часто такие слова появляются как реакция на сказанное одним из собеседников: «*Что, сейчас будет чаепитие?*» – «*Нет, кофепитие*»; «*Наверное, дети уже встали после дневного сна?*» – «*Да, эти дети уже встатые*».

В разговорной речи активны суффиксы субъективной оценки со значениями ласкательности, неодобрительности, увеличительности и др. (*мамочка, малюточка, лапушка, солнышко; кривляка, актрисуля; холодина, дождина, домина*), а также суффиксы с функциональной окраской разговорности (*раздевалка, свечка, говорун, плясун, докторша, работага, худющий* и др.)

Студенты должны понимать, что употребление в разговоре о студенческих делах или в разговоре, происходящем во время обеда, таких слов, как *зачетка, читалка, удалёнка, столовка, картошка, морковка, печёнка, селёдка* будет более уместным, чем использование «официальных» слов и сочетаний: *зачетная книжка, читальный зал, дистанционное занятие, столовая, картофель, морковь, печень, сельдь*.

Особое использование частей речи определяет своеобразие разговорной речи на **морфологическом** уровне. Многие исследователи отмечают, что наибольшей частотностью употребления в разговорной речи отличаются местоимения (на 1000 слов – 475 местоимений). Это объясняется тем, что в разговорной речи местоимения наполняются определенным лексическим содержанием и могут (в определенных ситуациях) заменять наименования предмета или признака: *Подай мне вот это, пожалуйста; Он вчера до сих пор перевел; Дай чем стирать; Дом вот тако-ой!*

Имена существительные, прилагательные и числительные встречаются в разговорной речи гораздо менее часто, чем в других сферах использования языка (на 1000 слов – 130 существительных; прилага-

тельных – 35. Ср.: в научной речи на 1000 слов зафиксировано 62 местоимения, 369 существительных и 164 прилагательных). Довольно часто используется глагол. Некоторые лингвисты называют разговорную речь самой «глагольной» разновидностью языка. Глагольные временные формы используются весьма свободно: настоящее и будущее время в значении прошедшего: Вчера мне показалось, что это вы *идете*; Обычно он *посидит, заберет диск и уйдет*; настоящее и прошедшее в значении будущего: *Еду сегодня ночью! Я пошла на работу, а ты уберешь квартиру*.

Очень своеобразен и разговорный **синтаксис**. Это связано с тем, что разговорная речь часто используется в тех условиях, когда предмет речи находится перед глазами. Например, ситуация у кинотеатра, где висит рекламный щит: «Смотрел?» – «Ерунда» (предмет обсуждения – фильм – не называется); «Немного больше. Ничего?» – «Пусть будет» (при покупке яблок). Невозможность продумывания фраз до их проговаривания мешает широко использовать в разговорной речи развернутые и сложные предложения. Как правило, речь состоит из цепочки коротких сообщений, как бы нанизанных друг на друга в произвольном порядке: *Поехали на озеро... как раз жара жуткая / в июле / ну и плавали целый день / вечером рыбу там ловили / вот теперь пожарили / жуем...* В условиях непосредственного персонального общения такая речь естественна и нормальна. Наоборот, сложно организованные предложения нарушают нормы разговорной речи, делают ее книжной, канцелярской. В связи с неподготовленностью и ассоциативностью разговорной речи для нее характерна перестройка фразы на ходу, добавления к уже сказанному: *Я ее не видела уже месяца три... Хотя у тебя ж на даче... Кстати, передай ей привет, если увидишь*. Еще одна синтаксическая особенность – разговорный порядок слов, когда два непосредственно связанных слова могут быть разделены другими словами: *Черного купи мне, пожалуйста, хлеба; Гранатовый налейте сок*.

Знание студентами принципиальных различий порядка слов в разговорной и письменной речи, понимание присущих каждой из них норм помогут предотвратить появление многих грамматических ошибок в их письменных работах.

Таким образом, знание особенностей разговорной речи, ее норм позволит студентам-иностранцам свободно пользоваться кодифицированной речью или разговорной в зависимости от условий и целей об-

щения, а умение адекватно понять звучащую живую речь может пригодиться студентам в самых разных ситуациях, так как роль неcodифицированных подсистем русского языка значительно возросла во всех общественных сферах коммуникации.

Библиографические ссылки

1. Олейник М. А., Попкова Е. Д., Федотова Н. С. Обучение иностранных студентов устойчивым выражениям устной разговорной речи // Вестник Челябинского госуниверситета. 2017. С. 65–69.

СОДЕРЖАНИЕ

Материалы пленарного заседания.....3

Ровдо И. С. Лингвистическая белорусистика кафедры русского языка 3

Мезенко А. М. Кафедра русского языка БГУ – теории и практике русистики Беларуси 10

Харитончик З. А., Тур В. В. В свете семантического прожектора, или о границах лексического значения 16

Каравашкина М. В. Проще или сложнее? (к вопросу о развитии синтаксического строя современной разговорной речи)..... 27

Бобок М.–Т. Методы обучения РКИ в «коронавирусной эпохе»..... 33

Павловская О. Е., Федотова Т. В. Ономастика Кубани: современные тенденции и принципы формирования 41

Стариченок В. Д. Модели семантической деривации (на материале глагольных деструктивных номинаций)..... 49

Конюшкевич М. И. Грамматика русского союза сквозь призму дискурсивной парадигмы 55

Трофимович Т. Г. «Мерцание смыслов» при переводе русского поэтического текста на белорусский язык (на материале поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник») 62

Кудреватых И. П. Коммуникативно-прагматический потенциал языковых средств художественного текста как отражение индивидуально-метафорической картины мира писателя..... 69

Проблемы семантической интерпретации и номинации 76

Вечерко Д. М. Ономастические единицы тюркских языков в русских переводных текстах..... 76

Кан Жоши Сравнительный анализ русских и китайских паремий с зоонимом *медведь* 82

<i>Матюнова А. А.</i> Номинативные процессы в русской неделовой письменности XI–XVII вв. (на материале анализа композитов)	85
<i>Протасеня Н. С.</i> Предметный код в русской и китайской лингвокультурах.....	91
<i>Ратникова И. Э., Хоанг Тхи Бен</i> Личное имя и языковая личность	98
<i>Скромблевич В. Б.</i> Особенности представления омонимов русского языка в словарях разных типов.....	105
<i>Степанова О. И.</i> Субстанционально-детерминантный номинативный тип нозологических наименований в современном русском языке.....	112
<i>Чуханова А. В.</i> Смыслообразующая функция цветообозначений (на материале романа Маркуса Зусака «Книжный вор»).....	118

Грамматика современного русского языка (функциональный и прагматический аспекты)..... 124

<i>Волынец Т. Н.</i> О динамике грамматических норм в конце XX – начале XXI вв.	124
<i>Голубева В. К.</i> О функциональном соотношении адъективных и субстантивных средств при выражении семантики принадлежности	130
<i>Ду Цзюань</i> О словообразовательном потенциале абстрактных имен существительных тематического поля «Спорт»	137
<i>Жэнь Сюе</i> Синтаксис китайских и русских фразеологизмов с атрибутивной связью.....	144
<i>Зуева О. В.</i> Взаимодействие разных видов дискурса в посольских речах Ивана III и Александра Ягеллончика.....	148
<i>Ковалева А. И.</i> Мотивирующее суждение как способ экспликации внутренней формы слова.....	154
<i>Перзашкевич А. О.</i> Слова категории состояния со значением достаточности, прекращения действия и их соответствия во французском языке (на материале романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина»).....	161

Коммуникативно-прагматические и когнитивные аспекты изучения языка 165

- Калюта А. М.* Гость у русских и иных славян: своеобразие восприятия через лексическое ассоциирование.....165
- Козловская Л. А.* Лингвосемиотика личного пространства в условиях интернет-коммуникации.....171
- Савчук Т. Н.* Вербальные средства психологического акцентирования в научно-гуманитарной аргументативной практике177
- Сидоренко А. В.* Реконструкция языка советского детства в романе А. Иванова «Пищеблок».....183
- Шарейко А. А.* Желтый цвет в ассоциациях носителей славянских языков188

Новые технологии в преподавании русского языка 193

- Гасконь Е. А.* Обучение иностранных студентов основных факультетов российских вузов написанию реферата-обзора.....193
- Долбик Е. Е.* Комплексные задания по русскому языку на основе текста.....199
- Ладутько М. В., Жандарова Д. С.* Текстовая деятельность как фактор формирования и развития языковой личности на уроках русского языка.....204
- Леонович В. Л., Облова О. А.* Лингвистический конкурс по русскому языку на олимпиаде для школьников: типы заданий210
- Леонович В. Л., Бычкова Ж. Э.* Связные тексты для диктанта: источники и структурно-семантические параметры.....214
- Леонович В. Л.* Функциональные резервы лингвистического комментария на уроках русского языка.....217
- Михайлова Е. В.* Концепт «музыка» в процессе обучения будущих музыкантов русскому языку как иностранному.....220
- Овчинникова М. В.* Использование мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного226

<i>Савко И. Э., Савко В. П.</i> Сопоставительный анализ теоретического материала в разделе «Синтаксис и пунктуация» учебных пособий по русскому и белорусскому языкам для VIII класса	230
<i>Санников И. М.</i> Обогащение словарного запаса иностранных обучаемых при работе с лексико-семантическими группами слов	237
<i>Спирочкина П. А.</i> Специфика русского языка как иностранного в образовательной системе Германии в контексте современного мироустройства	242
<i>Супрунчук Н. В.</i> Акцентные типы существительных элементарного уровня изучения РКИ	249
<i>Троцюк С. Н.</i> Современные технологии в лингвистике	255
<i>Халили-Квасова С. В., Салем В. В.</i> Использование трехаспектной 3d-модели (three-dimensional framework) в обучении русскому языку как иностранному	259
<i>Хомич Г. В.</i> Преемственность при обучении стилистике на первой и второй ступенях высшего образования	266
<i>Чечет Р. Г.</i> Об изучении разговорной речи студентами-иностранцами	269

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Научное издание

**РУССКИЙ ЯЗЫК:
СИСТЕМА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ**

К 100-летию БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Материалы
IX Международной научной конференции**

Минск, 19-20 октября 2021 г.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *И. С. Ровдо*
Компьютерная верстка *О. В. Костюкевич*

Подписано в печать 29.11.2021. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Ризография. Усл. печ. л. 16,27. Уч.-изд. л. 16,32.
Тираж 30 экз. Заказ

Белорусский государственный университет.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/270 от 03.04.2014.
Пр. Независимости, 4, 220030, Минск.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика